

ANAIS DO 7º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

7º Seminário de Educação Histórica

**“Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia
Histórica”**

**Realizado nos dias 25, 26 de março, 29 de maio, 18, 19, 20 e 21 de
novembro de 2014**

7º Seminário de Educação Histórica

FICHA TÉCNICA

**Anais do 7º Seminário de Educação Histórica
“Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica”**

ISBN: 978-85-64776-07-4

Realizado nos dias 25, 26 de março, 29 de maio, 18, 19, 20, 21 de
novembro de 2014

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
(Organizadora)

Editoração:

Lidiane Camila Lourençato

Lucas Pydd Nechi

Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Geraldo Becker

12 ANOS
2003 - 2015
LAPEDUH
Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
Universidade Federal do Paraná

Apresentação

Seguindo o mesmo modelo já praticado nos anos anteriores, o 7º Seminário de Educação Histórica teve como temática "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica" e foi realizado no ano de 2014, mais especificamente nos dias 25, 26 de março, 29 de maio, 18, 19, 20, 21 de novembro de 2014, possibilitando um amplo debate entre professores que tem como domínio científico, a Educação Histórica.

Nesta edição do 7º Seminário, pudemos presenciar conferências e mesas redondas de grandes nomes desta área de pesquisa como o debate acerca dos manuais didáticos e a ditadura militar cujo título foi "Manuais Didáticos e a Ditadura Militar no Brasil" com a presença das historiadoras prof.^a Dr.^a Judite Maria Barbosa Trindade; Prof.^a Dr.^a Joana Neves; prof.^a Dr.^a Kátia Abud; a conferência "Historiografia e Pesquisa a partir da Teoria da Consciência Histórica na Alemanha" ministrada pelo prof. Dr. Marcelo Fronza; a conferência "Geschichtsphilosophie e Bildung no alvorecer da contemporaneidade" realizada pelo Prof. André Roberto Cremonezi e a mesa redonda que contou com a participação da prof.^a Dr.^a Isabel Barca, do prof. Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins e do prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha. Também tivemos contato com a metodologia da pesquisa em colaboração através da conferência "Pesquisa em colaboração e formação de professores" proferida pela prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

Além da participação destes professores, também contamos com a presença de professores e estudantes que realizaram a apresentação de suas investigações em salas de aula, utilizando princípios de investigação da Educação Histórica e que seus resultados estão presentes, em forma de artigo, nesta publicação.

Muitos dos textos que compõem estes anais são frutos do curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", organizado pelas professoras doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban através do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná, ofertado para professores de história da Rede Municipal de Educação de Curitiba e da Rede Estadual de Educação do Paraná. Este curso teve como objetivo propiciar o aprofundamento teórico e prático das investigações no âmbito da Educação Histórica com ênfase para o conceito de literacia histórica, e incentivando o trabalho

com fontes fílmicas em aulas de história, utilizando o acervo documental da Cinemateca de Curitiba.

Lidiane Camila Lourençato

Mara Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

SUMÁRIO

EL PASADO FRENTE ATUS OJOS UNA REFLEXIÓN SOBRE LA "HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE", EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA Gonzalo de Amézola.....	7
INVESTIGAÇÃO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA DITADURA MILITAR NO PARANÁ –“OS 11 DE CURITIBA, TODOS NÓS” Adriano Luiz Favero; Cleia da Rocha Sumiya.....	23
A UMBANDA NA SALA DE AULA: DISCURSO NACIONALISTA NO ESTADO NOVO (1937-1945) Amanda Cristina Zattera; Camila Chueire Caldas.....	33
O USO DE FONTES FÍLMICAS POR PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ Cristina Elena Tabora Ribas; Adriane Fila.....	42
MITOS E LENDAS - HERÓIS E DEUSES - UM MERGULHO NO IMAGINÁRIO Eliane Pereira da Rocha.....	52
A VILA TORRES E A CIDADANIA Flavia Regina de Carvalho Valerio.....	61
NARRATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A ESTRADA DE FERRO CURITIBA-PARANAGUÁ Geraldo Becker.....	71
O USO DAS FONTES FÍLMICAS E DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO METODOLOGIA NAS AULAS DE HISTÓRIA Izabel Mazurkevicz.....	81
FILME DOCUMENTÁRIO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO Kátia Andréia Vieira de Melo.....	93
O IMAGINÁRIO FANTÁSTICO DA IDADE MÉDIA E AS LENDAS URBANAS CONTEMPORÂNEAS Marcelo de Oliveira Souza; Valmir de Souza.....	109
REVOLUÇÃO DE 30: INVESTIGAÇÃO E O CINEMA NO COTIDIANO ESCOLAR Marcia Ambrósio da Silva; Marileusa Kublitski.....	121
O SALVADOR DA PÁTRIA: GETÚLIO VARGAS EM CURITIBA A REVOLUÇÃO DE 30 NA SALA DE AULA Marcio Marchioro; Vandrê Tomazi Segantini.....	128

A LENDA URBANA DA LOIRA FANTASMA EM CURITIBA: UM ESTUDO DE CASO Delza Marina; Helena Ribas; Maybel Sulamita.....	147
O RETORNO DA MISS PARANÁ A CURITIBA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS ALUNOS A PARTIR DE DOCUMENTÁRIOS Nívia Celine da Silva.....	158
O ANARQUISMO VISTO PELOS ALUNOS ATRAVÉS DO FILME PÃO NEGRO: UM EPISÓDIO DA COLÔNIA CECÍLIA – UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Mari Lúcia Polese; Patrícia Nówak.....	170
FILME COMO APOIO NA AULA DE HISTÓRIA Paulo Jorge de Souza Santos.....	182
RELAÇÃO CONQUISTADOR/CONQUISTADO - PERSPECTIVA HISTÓRICA Sirlei de Fátima Nass.....	193
FILME DOCUMENTÁRIO E A CONSTRUÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO <i>XETÁS NA SERRA DE DOURADOS</i> Welson Luiz Pereira.....	203
INVESTIGAR A COGNIÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES: A OPÇÃO PELO GRUPO FOCAL COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA Éder Cristiano de Souza; Maria Auxiliadora M.S. Schmidt.....	216
RESENHA	
NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (Orgs). Cinematógrafo : um olhar sobre a História. Salvador: EDUBRA; São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009, 494 p. Maria Auxiliadora Schmidt.....	230
TESE	
CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: JOVENS E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA EM FILMES Éder Cristiano de Souza.....	233

EL PASADO FRENTE A TUS OJOS UNA REFLEXIÓN SOBRE LA "HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE", EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ARGENTINA

Gonzalo de Amézola - UNLP/UNTREF

1.- Cine e Historia

Durante mucho tiempo, a los historiadores profesionales el cine les suscitó a la vez entusiasmo y desconfianza, pero podemos asegurar que, de una manera u otra, a todos ellos les resultaba incómodo. Robert Rosenstone cita una carta de 1935 de Louis Gottschalk, un profesor de la Universidad de Chicago, al presidente de la Metro en la que le dice: "Si el arte cinematográfico va a inspirarse tan a menudo en el pasado, debe adecuarse a los patrones y al alto ideal de rigor exigido en la ciencia histórica. Ningún film histórico debería ser exhibido sin que un historiador de valía haya tenido la oportunidad de revisarlo antes." (Rosenstone, 1997: 43) el académico expresaba en ese entonces al empresario eran las dudas que generó - y aún genera - a los historiadores llevar lo escrito a imágenes, mediante las cuales se pone en juego su criterio de verdad porque las exigencias dramáticas impulsan a incorporar cambios en lo "verdadero", como diálogos inventados o la ubicación de la trama en lugares donde los personajes reales nunca estuvieron. El autor advierte acerca del celo corporativo que denota aquella carta y señala otro problema que estaba detrás de esas exigencias: Gottschalk comprendía que a los historiadores se les estaba escapando el monopolio que habían ejercido sobre el pasado y, por otra parte, se daba cuenta de que el medio que tenían en sus manos los "amateurs" era más poderoso que la palabra escrita. Rosenstone, quien fuera autor del libro en el que se basó el guión de *Reds*, dice al respecto: "El cine crea un mundo histórico contra el que no pueden competir los libros, al menos por lo que hace en el favor del público. Los filmes son un inquietante símbolo de un mundo crecientemente posliterario, en el que la gente puede leer pero no lo hace." (Rosenstone, 1997: 44)

En lo que hace a la enseñanza, desde muy temprano se advirtió que las imágenes en movimiento tenían un gran poder didáctico pero los problemas para llevarlas a las aulas limitaron su empleo por muchos años. Salas de proyección

especiales para exhibir un número limitado de documentales en existencia en las escuelas, altos costos para que los establecimientos de escasos recursos pudieran instalar ese tipo de auditorios, filmes abreviados en un paso reducido para los proyectores caseros o engorrosas salidas con grupos de alumnos a las salas de exhibición comerciales limitaban el uso de este recurso y lo hacían de un empleo esporádico. Todo esto comenzó a cambiar en la segunda mitad de los años 80, cuando la popularización de los videos en VHS rompió esa barrera tecnológica y económica, mientras que los avances posteriores permitieron que pudiera accederse en las aulas a casi a cualquier película que se considerara conveniente. De todas maneras, la utilización de filmes requiere pensar en cómo emplearlos con un sentido educativo y, por otro lado, en qué forma utilizarlos para enseñar distintos períodos de la historia. En este caso, haremos referencia a obras que han tenido una trayectoria en el circuito comercial y que se ocupan de una época cuya utilización en principio no parece difícil porque el material producido en ese tiempo es abundante como lo es también el que se realizó años después tratando esa etapa: la última dictadura militar de Argentina, desarrollada entre 1976 y 1983. Sin embargo, este propósito no es simple porque debemos ocuparnos de un lapso a la vez muy cercano y trágico de nuestro pasado. Para acceder a él los conceptos de historia reciente y memoria colectiva por un lado, como la elección de las vías para utilizar al cine como promotor del pensamiento histórico en los alumnos y no como una simple ilustración, por el otro, presentan no pocas dificultades.

2.- Nueva Historia, “historia del tiempo presente” y memoria colectiva

Los resquemores de los historiadores acerca del cine disminuyeron en los últimos años, cuando los cambios en la disciplina favorecieron una consideración menos prejuiciosa. La Historia comenzó a descreer en que podía brindar una visión totalizadora, lo que fue consecuencia del clima de ideas relativista que se instaló desde fines de la década de 1970 y que se ha resumido con la etiqueta de posmodernidad. Los tres modelos explicativos de la “historia científica” (el económico marxista, el ecológico - demográfico de *Annales* y los métodos cliométricos norteamericanos) presentaron una inesperada crisis y surgieron nuevas tendencias historiográficas. Las novedades que pugnarón por ocupar el centro del

escenario incorporaron – para mencionar sólo algunas de ellas - nuevos sujetos históricos (la “gente corriente”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y aún nuevos períodos considerados antes no historizables como la historia reciente.

El pasado inmediato resultaba hasta pocoantes el campo de estudio exclusivo de otras ciencias sociales como la sociología, la ciencia política o la economía, pero era considerado impropio que los historiadores se ocuparan de él y, aún actualmente, su validez como campo de estudios autónomo no ha sido reconocido en forma unánime. Reinhart Kosellek, por ejemplo, sostiene que: “Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. [...] En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas.” (Kosellek, 2001; 119)

Sin embargo, a pesar de las impugnaciones, la historia reciente se desarrolló vigorosamente desde la década de 1970 y el interés que despierta en académicos y público no especializado se multiplicó en los últimos años. Pero este éxito aparente encubre otro problema: muchos de los historiadores que se declararon partidarios de esta perspectiva tienen criterios distintos acerca de lo que comprende su objeto, en cómo estudiarlo y en lo que se puede obtener de su conocimiento. La primera manifestación de estas discrepancias se evidencia cuando para referirse a ella utilizan diversas denominaciones: *Historia del tiempo presente*, *Historia inmediata*, *Historia reciente*, *Historia coetánea*, *Historia actual*, *Historia muy contemporánea*, etc. Esta diversidad de rótulos puede encubrir diferencias sustanciales. Aún quienes coinciden en un mismo nombre suelen plantear para él alcances diferentes. Un ejemplo de ello es lo que entienden por Historia del Tiempo Presente dos historiadores españoles, Javier Tusell y Julio Aróstegui. Tusell distingue una “historia inmediata” que registra los acontecimientos a medida que se van produciendo, en una lógica muy emparentada con el periodismo, y una “historia del tiempo presente” que abarca un lapso más extenso, similar a la duración de la vida de un hombre, una extensión que permite consultar documentos, y considera que en ambos casos sólo es pertinente realizar estudios exclusivamente políticos (Tusell, 2000: 19). Para Aróstegui la “historia del tiempo presente” no abarca un espacio determinado de

tiempo sino que es la de una edad cualquiera escrita por los coetáneos y, a la vez, la considera heredera de la tradición de la escuela de *Annales*, por lo que debe incluir lo social y lo económico. (Aróstegui, 2002: 32)

Las discrepancias muestran el carácter particularmente elusivo de este concepto y las dificultades para lograr acuerdos acerca de lo que por él se entiende pero para la mayoría de los historiadores, la Historia del Tiempo Presente se define sobre todo por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente. Henry Rousso acude a una definición que es una suerte de *boutade* sobre las diferentes temporalidades de Fernand Braudel y sostiene que la historia reciente se ocupa de "acontecimientos de larga duración" porque en el corazón y en la cabeza de quienes viven en la actualidad aquellos hechos aún siguen vivos y sus repercusiones se hacen sentir todavía en el presente.

Una complicación más en esta cuestión es la asimilación que usualmente se hace entre esta perspectiva histórica y la memoria colectiva. Como dice Enzo Traverso: "La 'memoria' es con frecuencia utilizada como sinónimo de Historia y muestra una tendencia singular a absorberla [...] En resumen, la memoria se presenta como una Historia menos árida y más 'humana'. La memoria invade el espacio público de las sociedades occidentales: el pasado acompaña al presente y se instala en el imaginario colectivo como una 'memoria' poderosamente amplificadas por los medios de comunicación, a veces gestionada por los poderes públicos. [...] Es decir, la memoria tiende a convertirse en el vector de una *religión civil* del mundo occidental, con su sistema de valores, creencias, símbolos y liturgias." (Traverso, 2007: 14-15)

Si bien está fuera de discusión que la memoria es la matriz de la historia, esta última no tiene como cometido preservar a aquélla. Siguiendo a Paul Ricoeur podemos establecer entre ambos conceptos tres diferencias fundamentales. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la Historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. En segundo lugar, la memoria apela al testimonio que cuenta la inmediatez de la experiencia mientras que la Historia debe ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. Finalmente, la memoria demanda fidelidad al testimonio del testigo, mientras que la

Historia aspira a la verdad histórica fundada en el procesamiento de los documentos y su interpretación.

Pero además, la misma memoria se ha transformado últimamente en un nuevo objeto para la historia. La Historia se ocupa del estudio de cómo el recuerdo del pasado (y su olvido) funcionan en la sociedad a través del tiempo. "La historia de la memoria", dice Henry Rousso, "es un análisis de la evolución de las formas y los usos del pasado sobre un período dado, tal como es llevado por grupos significativos (familias, partidos políticos, grupos socio – profesionales, naciones, etc.)" Esto, concluye el autor, tiene una implicancia disciplinar importante al otorgarle al acontecimiento una alcancepolítico de primer nivel: "el pasado como motor de la acción para el presente y el futuro." (Feld, 2000: 32)

3.- La dictadura y sus memorias

Cuando hablamos de la Argentina, ese pasado conflictivo lo constituyen los agitados años '70 y, en especial, la última dictadura militar. Entre las heridas que dejó este régimen, la más irreparable de todas fue la "desaparición" de personas. Con el pretexto de terminar con las formaciones guerrilleras – la peronista Montoneros y la trotskista ERP- el gobierno militar planificó una represión ilegal que seguía una secuencia de secuestro, tortura y asesinato de quienes sindicaba como "subversivos". Esta amplia e imprecisa categoría incluía a los guerrilleros pero también a los militantes de izquierda y a todo aquel a quien el régimen considerara su enemigo.

Cuando los dictadores abandonaron el poder, los gobiernos de la restablecida democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil "desaparecidos" que eran el trágico resultado de aquella represión.

Para los militares se había tratado de una guerra no convencional donde sólo habían reconocido "errores y excesos" pero el presidente de la transición, Raúl Alfonsín, dispuso la formación de una comisión de notables -la CONADEP¹- para investigar esos crímenes. El informe final de la comisión, titulado *Nunca Más*, resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de represión ilegal y aportó pruebas para el juicio a las Juntas

¹ Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas

² Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.)

Militares gobernantes desde 1976, cuyos integrantes fueron condenados en 1985. (Crenzel, 2008: 102-103)

El informe alcanzó un alto grado de consenso pero años después se lo acusó de promover lo que se llamó "teoría de los dos demonios" que exculpaba a la sociedad de toda relación con la dictadura al considerarla como una espectadora inocente de una guerra entre los militares de un lado y los guerrilleros del otro, de la que ella estaba ajena. Además, en el informe los desaparecidos eran caracterizados como víctimas inocentes y se los describía por su edad, género y ocupación pero no por su activismo político.

Mientras tanto, las Fuerzas Armadas mostraban descontento y reivindicaban su accionar represivo. Esta inquietud hizo que el gobierno procurara limitar los alcances de su política en 1986 (Ley de Punto Final, que establecía un plazo temporal perentorio para que las denuncias por atropellos a los derechos humanos fueran aceptadas por el Poder Judicial) y sobre todo cuando luego, en 1987, se produjeron graves episodios de insubordinación de tropas a consecuencia de lo cual se restringieron las responsabilidades del terrorismo de Estado a los oficiales superiores que habían impartido las órdenes criminales (Ley de Obediencia Debida). En 1989 una crisis económica con hiperinflación instaló en la sociedad el temor al caos y obligó a Alfonsín a entregar el poder anticipadamente al candidato electo para sucederlo.

El nuevo presidente, Carlos Menem, promovió "la teoría de la reconciliación nacional", una nueva narrativa que proponía olvidar las tragedias del pasado dictatorial como única forma de avanzar hacia el futuro, e indultó en 1989 y 1990 a los jefes militares y guerrilleros condenados por la justicia durante la administración anterior. La obra reparadora de la condena judicial parecía, entonces, disolverse en un olvido "sanador" promovido por el gobierno frente a una sociedad indiferente, acuciada por los problemas económicos.

A mediados de los 90, al cumplirse veinte años del golpe de Estado, desde fuera de las políticas oficiales se inició un ciclo de "contramemoria" promovido especialmente por una nueva agrupación formada por los descendientes de los desaparecidos (H.I.J.O.S.)². A partir de entonces, se produjo un cambio de perspectiva significativo porque varias agrupaciones de derechos humanos –como

² Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.)

H.I.J.O.S. y Madres de Plaza de Mayo- ya no describieron a los desaparecidos como víctimas sino que los reivindicaron como militantes con un proyecto político concreto, del que se proclamaban sus continuadoras. En esta lucha por condenar a los represores, los actos violentos de la guerrilla, tan fuertemente instalados en la memoria colectiva de los 80 como duramente condenados, de a poco dejaron de ser un argumento que influyera en la opinión pública.

En 2003, cuando el presidente Néstor Kirchner asumió el poder, adoptó esa memoria como propia y derogó las "leyes de impunidad" de los años 80, con lo cual los juicios por los crímenes de la dictadura aún se mantienen abiertos. En la nueva visión oficial promovida por la administración peronista "nacional y popular" del Presidente Kirchner, los montoneros – la guerrilla peronista de los 70- no eran otra cosa que "jóvenes idealistas" que buscaban hacer efectiva una utopía, en una narración en la que se omitían sus acciones de violencia revolucionaria. En este relato, aquel mundo ideal se hacía realidad con la llegada de Kirchner al poder. En forma pragmática, el Presidente no se preocupó por elaborar una política propia de la memoria, sino que prefirió aliarse a sectores de las organizaciones de derechos humanos y dejó en sus manos la memoria histórica pero empeñándose en guiar sus acciones.

4.- La "historia del tiempo presente" y la escuela

A pesar de los cambiantes sentidos de las políticas de la memoria, el tema de la dictadura militar 1976 – 1983 se fue transformando poco a poco en central para la educación escolar. A contrapelo de la política de conciliación de Menem y a pesar de los inconvenientes que la inclusión de estos contenidos traerían aparejados, la "transformación educativa" iniciada con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 le otorgó gran importancia a lo contemporáneo contrariamente a lo que ocurría hasta ese entonces, cuando el lugar central en los contenidos lo ocupaba el pasado nacional de la primera mitad del siglo XIX. En Polimodal pasó a estudiarse exclusivamente la historia de los siglos XIX y XX, y se reservó un amplio espacio al pasado reciente. El propósito de esta elección era que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les había tocado vivir. Lo reciente, entendiendo por esto a los años de la dictadura, era en esa

perspectiva fundamental para atender a una cuestión considerada clave en los objetivos de la reforma: la formación del ciudadano democrático.

Además del debate historiográfico, el tratamiento escolar de estos temas tenía también otros costados que no eran fáciles de resolver. Uno de los más importantes es si lo que era considerado reciente por los historiadores lo era también para los demás. La relatividad de esta noción en la enseñanza ha sido descrita por J. Prats, quien dice: "[...] existen concepciones que groseramente distinguen entre lo antiguo y lo nuevo, concepciones ligadas al tiempo escolar. Normalmente, grandes traumas sociales establecen barreras que determinan lo lejano y lo próximo. Por ejemplo, para las generaciones de franceses y alemanes que están entre los 65 y los 85 años, la Guerra Mundial actúa de frontera entre dos épocas de la historia. Probablemente, para los abuelos de estas personas, esta frontera la habría constituido la Primera Guerra o la llegada del ferrocarril a su pueblo." (Prats, 2000: 91) Por lo tanto, lo que es reciente para los historiadores y los docentes puede no serlo para los alumnos.

Con el transcurso del tiempo comenzó a percibirse que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba y algunos sectores de la opinión pública comenzaron a adjudicar la responsabilidad de todo ese daño a la reforma. Este descrédito facilitó la sanción de una nueva norma que reemplazara a la anterior, la cual se comenzó a preparar en 2006 y se aprobó en diciembre de ese año. La Ley de Educación Nacional dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar las innovaciones de 1993. Sin embargo, algo de la antigua reforma se salvó: la valoración de la enseñanza del pasado reciente.

La nueva ley establece que es tarea de la escuela, en todos sus niveles, "El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos"³

Si el problema para los historiadores es si se puede o se debe trabajar el pasado reciente, para la escuela esto se encuentra fuera de discusión y el principal interrogante es *cómo* abordar ese pasado para lograr los propósitos formativos que

³ Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. c, en www.me.gov.ar

debe promover su estudio. Otro problema presente en la nueva norma es que cuando se establece que la escuela debe contribuir a la "construcción de la memoria colectiva" parecería que los conceptos de memoria e Historia son, en definitiva, sinónimos.

Por último, ante este complejo panorama, ¿puede utilizarse el cine como una herramienta útil para estudiar el pasado reciente? ¿Pueden ser las películas un documento histórico apropiado para trabajar con los adolescentes? ¿Servirán los filmes para analizar las relaciones entre historia y memoria? En definitiva, ¿son un instrumento apropiado para desarrollar el pensamiento histórico?

5.- Lecturas históricas de la obra cinematográfica

Con la "crisis de la Historia" de fines de los años '70, las relaciones entre cine e historia se hicieron, como dijimos, más amigables. El cine había estado relacionado desde sus inicios con la historia, tanto por sus temáticas - *El Nacimiento de una Nación* e *Intolerancia* de Griffith o los primeros filmes mudos argentinos sobre sucesos de la primera mitad del siglo XIX, como la Revolución de Mayo y el fusilamiento de Dorrego – como también por brindar testimonio –por ejemplo, la filmación de los hermanos Lumière de la salida de los obreros de una fábrica, que reflejaba las condiciones de vida de la clase obrera -. Podríamos decir que, en un sentido amplio, toda película es histórica, como sostiene Marc Ferro cuando afirma: "[...] todos los filmes son históricos, incluso los pornográficos, todo film tiene una sustancia histórica" y esto es así porque "la cámara revela el comportamiento real de la gente, la delata mucho más de lo que se había propuesto. Descubre el secreto, exhibe la otra cara de una sociedad, sus lapsus." (Ferro, 1980) Siguiendo esta línea de pensamiento, sería posible acordar que tal vez pocas fuentes nos puedan describir mejor aspectos de la represión en la vida cotidiana y la moral sexual bajo la última dictadura argentina que las comedias picarescas de esa época protagonizadas por Jorge Porcel y Alberto Olmedo. Consideradas por entonces "atrevidas", estas obras bufas eran autorizadas, aunque con limitaciones, por una férrea censura que permitía tratar en argumentos cómicos ciertos temas cuyo tratamiento en otro tono estaba vedado, como el sexo antes del matrimonio, la infidelidad, el divorcio o la homosexualidad. Estos filmes que hoy resultan

candorosos permiten leer detrás de su presentación cómica una represión que iba mucho más allá de lo político. Las numerosas películas de Luis Sandrini de los mismos años muestran acabadamente, por su lado, la imagen de familia y de autoridad acordes a la cosmovisión del gobierno militar en esos años.

En *Cine e Historia*, Ferro clasifica a los films según dos grandes categorías: como *fuentes* o como *agentes* de la historia. Los filmes como fuentes pueden informarnos sobre los aspectos superficiales de una época concreta -filmaciones en exteriores o escenarios reales, cuidadosas reconstrucciones en decorados y vestuarios-, como lo hace en *María Antonieta* (2006) su directora, Sofía Coppola. Pero también pueden ir más allá e iluminar pautas ideológicas, actitudes sociales, valores y creencias como ocurre, por ejemplo, con *Danton*(1982) de Andrej Wajda.

A través de la Revolución Francesa estos dos films nos dan también un claro ejemplo de cómo cuando el cine nos habla del pasado, nos habla también del presente. A principios de los '80, Wajda – quien era un director consagrado desde hacía dos décadas - se opuso a la dictadura del Gral. Jaruzelsky y el régimen, en consecuencia, le impuso arresto domiciliario. La presión internacional logró que fuera liberado y que viajara a París. Allí su primer trabajo fue filmar una película sobre la Revolución de 1789, donde contraponía el totalitarismo revolucionario de Robespierre a la revolución democrática de Danton. El enfrentamiento de estas dos figuras encarnando políticas opuestas había tenido vigencia en la historiografía de los años '20, pero era anticuada para los '80 y la película no fue bien recibida por el público francés, que tardó en comprender que Wajda no estaba hablando de la Francia del siglo XVIII sino del conflicto político que había dejado atrás en Polonia. Por otra parte, en su biografía de María Antonieta, Coppola reivindica a la reina como una encantadora e ingenua adolescente desconcertada por los rituales de la corte encarnada por Kirsten Dunst, la adorable novia del Hombre Araña en los primeros filmes de este superhéroe. Esta benévola perspectiva de "la austríaca" sólo es posible en el relativismo del clima cultural de la posmodernidad. Lecturas semejantes acerca de cómo cambia la interpretación o los aspectos que se consideran centrales de un acontecimiento histórico en obras cinematográficas correspondientes a momentos temporales distintos también puede realizarse en temas vinculados con la historia argentina reciente. Un ejemplo de ello puede ser el análisis de los cambios de la memoria colectiva sobre la guerra de Malvinas a través

del tiempo mediante el análisis de dos películas: *Los chicos de la guerra* (1984) e *Iluminados por el fuego* (2005).

Los filmes como *agentes* de la historia pueden eventualmente contribuir a modelar opciones, cuando ofrecen al espectador una elección entre amigos y enemigos –como ocurre con los filmes de propaganda de guerra -, o interpretan y comentan acontecimientos pasados o presentes desde perspectivas críticas. Un ejemplo claro de la lucha ideológica en la Guerra Fría desde la visión norteamericana lo constituye la primera versión de *El embajador del miedo* de John Frankenheimer, que presenta el "lavado de cerebro" de soldados norteamericanos capturados por los comunistas norcoreanos durante la guerra de los años 50. Esta película, estrenada en 1962 simultáneamente con la crisis de los misiles en Cuba, muestra el especial estado de ánimo colectivo en esa época. Podríamos permitirnos también un trabajo similar con *Brigada en acción*, un film dirigido por Palito Ortega, cuyos destinatarios eran los niños y que por eso fue estrenado en las vacaciones de invierno de 1977, en el período de la más cruel represión de la dictadura argentina. En esta obra se muestran los "altos valores" y el "espíritu de sacrificio" de los policías de aquella época, a través de las aventuras representadas por un elenco encabezado por Carlos Balá y el mismo Ortega, quienes encarnaban a dos esforzados y nobles integrantes de esta fuerza.

Pero las posibilidades de análisis no terminan aquí. Ferro sugiere la importancia de estudiar recepciones acordadas a filmes específicos y sus condiciones de producción para vincularlas con la historia y la ideología. Esto es sumamente apropiado en el caso de películas alegóricas o metafóricas realizadas bajo regímenes represivos. Un buen ejemplo de ello puede ser películas como *La parte del león*, *Tiempo de revancha* y *Últimos días de la víctima* realizadas por Adolfo Aristarain, que durante los años de la dictadura militar recreaban indirectamente el clima de opresión mediante tramas policiales que eran una metáfora de la situación política. Además, Ferro postula la "lectura histórica de un filme". Muchos cineastas contemporáneos, en el campo argumental o fuera de él, han empleado la memoria popular o las tradiciones orales "para devolver a la sociedad una historia de la cual ha sido privada por la institución de la Historia". Ejemplos de esto han sido *Shoa* (1985) o, en el caso argentino, *Cazadores de utopías* (1996) de David Blaustein, un documental con testimonios de ex –

montoneros reivindicatorio de su lucha armada. Esta perspectiva, luego de una década en la que la opinión pública había execrado las consecuencias de la violencia revolucionaria, produjo controversia en la época del estreno: "[...] los años setenta aparecen en el horizonte del futuro. Que este giro de 180 grados pueda verse como un progreso es algo que sólo se puede explicar por la desorientación de la época. Por ahora, los nuevos revisionistas se limitan a escribir libros y a hacer películas, en los cuales, sin embargo, esbozan una posición política eventual. Idénticos a sí mismos rechazan toda autocrítica [...] Y, si expresan reservas en relación con algunos de los crímenes cometidos por Montoneros [...], lo hacen en relación a lo nocivo de sus consecuencias y no por una revisión del asesinato político." (Beceyro, 1996: 23) La exhibición del film y el análisis de este artículo pueden ser una vía interesante para comprender ese momento en que se produce un punto de giro en la memoria y discutir el tema en las clases de los cursos superiores.

A la vez, es lícito plantearse también una "lectura cinematográfica de la historia": Un ejemplo muy interesante para la Argentina fue la prohibición de *Z*(1969) de Costa Gavras durante la dictadura del General Onganía y el carácter político que tuvo su exhibición cuando fue rehabilitada a principios de los '70, tras la toma del poder por el Gral Lanusse, quien comenzaba a promover el fin del gobierno militar y el llamado a elecciones con participación del peronismo.

6.- Utilización del cine en las clases de Historia

Las posibilidades de las películas como fuente para la Historia son muy amplias pero en su uso en el aula es necesario tomar algunos recaudos. En primer término, la selección de las obras debe respetar su propósito escolar. Muchas veces los mejores filmes no son los que brindan mejores resultados didácticos. Por ejemplo, si queremos motivar a nuestros alumnos para estudiar el problema de la desaparición forzada de personas, *Missing* (1982) de Costa Gavras cumple satisfactoriamente esa función aunque existan tratamientos mucho más rigurosos del tema.

Las posibilidades de utilización de este recurso son variadas: motivación o síntesis final de un tema; desarrollo de distintos aspectos de un problema donde se puede presentar a través de los filmes diferentes interpretaciones de un hecho

histórico o contraponerlos con otras fuentes de otra naturaleza. También se pueden asignar a distintos grupos de alumnos diversas películas para discutir luego el tema en conjunto. Para extraer mayor provecho de esas actividades, es necesario que los alumnos cuenten con una guía de observación, que puede ser decidida por el docente o consensuada con los estudiantes, según los propósitos del primero. En esta guía es conveniente tener en cuenta algunas cuestiones generales que maestros y profesores por lo común ponen en práctica: el análisis de las características formales de la obra (autor, destinatario, lugar, fecha); análisis de sus contenidos (construcción, ideas principales, conceptos); la evaluación del film en el contexto de la época (forma de argumentar, intereses o ubicación del autor); la integración de la fuente en su contexto histórico (descripción de la situación histórica, comparación con otras fuentes y representaciones) y, finalmente, la problematización de la fuente (evaluación y reflexión desde modelos de percepción y problemática actuales).

En la elaboración de guías no debe haber "recetas", como no tendría que haberlas en ningún aspecto de la enseñanza. El criterio y la reflexión de los docentes deberían ser los que fijaran las pautas para un mejor aprovechamiento de la clase por parte de sus alumnos, a quienes sólo ellos conocen en profundidad.

Sin embargo, tal vez sea útil advertir sobre una precaución necesaria. Si bien la relación entre el cine y los historiadores se acertó, en lo que se refiere a la historia escolar sería bueno que esa distancia en cierta forma aumentara, teniendo en cuenta la importancia de los medios de comunicación de masas en las representaciones que del pasado se forman los jóvenes, según lo demuestran algunas investigaciones.

A partir de 1994 con el título de "Youth and History" se desarrolló un proyecto de investigación que procuró dar respuestas empíricas sobre la calidad, las características y los resultados de la enseñanza de la Historia. Esto se realizó a partir de un relevamiento amplio, mediante la aplicación de un cuestionario que fue respondido por jóvenes de 15 años y sus profesores en 25 países europeos, incluyendo, además, a alumnos y docentes de Israel y Palestina. Como resultado se obtuvieron 31.000 respuestas y participaron decenas de investigadores.⁴

⁴ Hay una descripción sumaria del proyecto y sus resultados en http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html

Algunas de sus conclusiones fueron previsibles, pero otras resultaron significativas para reflexionar sobre la educación, la enseñanza de la historia y la conciencia histórica. Uno de esos datos relevantes es que la influencia de los profesores sobre las opiniones históricas de los alumnos es extremadamente limitada. La investigación permite concluir que la formación histórica de los alumnos europeos depende apenas en parte de la escuela, y que es necesario considerar con un interés cada vez mayor el papel del medio inmediato en el que el alumno vive, el de la familia y el de los medios. En estos medios de comunicación masiva, el cine a través de las múltiples posibilidades actuales de proyección cumple una función determinante.

En consecuencia, la conciencia histórica, o sea del "grado de conciencia de la relación entre el pasado, el presente y el futuro" (Angvik y Borries, 1997: 403), de los jóvenes está moldeada básicamente por los medios. Por lo tanto, la escuela – que ya no está en condiciones de formar esas representaciones - debería promover un distanciamiento crítico de las visiones del pasado que los alumnos absorben mediante ese bombardeo mediático. Pero, por el contrario, lo que muchos docentes hacen es caer rendidos en brazos de los medios ante la circunstancia de que a los alumnos les cuesta leer y que la utilización de filmes promueve la ilusión de que las clases con proyecciones son más cercanas a los intereses de los estudiantes. Como intentamos demostrar, las imágenes son un recurso didáctico importante. Pero el problema se presenta cuando creemos que una película dramática por sí sola nos explica el pasado y, sobre todo, cuando pensamos que un film documental es una exposición objetiva de los hechos. Hace ya unos veinte años, Umberto Eco sintetizó ese problema cuando se preguntó por qué en Italia casi nadie sabía lo que había significado el fascismo. Al respecto decía que esta noción se había perdido por dejar al show la función de explicar el pasado mediante películas donde indios, cowboys o fascistas podían ser alternativamente buenos o malos, según las necesidades de la trama, y concluía:

“La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producidos en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos de un lado la reflexión científica (para pocos), del

otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada." (Eco, 1995)

Eco propone que el lugar que debe ocuparse es "[...] la primera silla ante cada aparato de televisión (y, naturalmente, la silla de líder de grupo ante cada pantalla cinematográfica)" ¿Cuál es, entonces la actitud que debiera tomarse en la escuela? Primero los videos, luego los DVD y finalmente la posibilidad de "bajar" prácticamente cualquier film de la red han hecho que el universo cinematográfico sea ampliamente disponible, fácil de llevar a las aulas, impidiendo, por otra parte, cualquier intento de centralizar o censurar la información. En este último aspecto, el aula es el lugar físico-social donde el mensaje es emitido y receptado, lo que nos permite a los docentes ocupar el lugar del líder de los espectadores que aconseja Eco. El mensaje fílmico puede ser esclarecido en el espacio apropiado, mediante una discusión intelectual estructurada por el profesor con participación activa de los alumnos, quienes pueden ver, rebobinar y volver a ver para analizar los mensajes detenidamente y elaborar sus propias conclusiones.

Algo muy parecido piensa el director francés Bertrand Tavernier, que en un reportaje de 1996 decía:

"El cambio debería comenzar en las escuelas. Allí se les debería enseñar a los alumnos a leer imágenes como se leen las palabras. El colegio debería despertar la curiosidad por el descubrimiento de las imágenes. Hay que formar a los niños para poder defenderse contra la dictadura de una imagen única."⁵

Bibliografía

Angvik, Magne y Borries, Bodo von (eds.) (1997) *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg: Edition Körber-Stiftung.

Aprea, Gustavo. (2008) *Cine y políticas en Argentina. Continuidades y discontinuidades en 25 años de democracia*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional / UNGS.

Aróstegui, Julio. (2002) "Ver bien la propia época. (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia)", en *Sociohistórica*Nº9/10: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

⁵ *La Nación*, 17/6/1996

Beceyro, Raúl. (1996) "Otra vez los fantasmas del pasado", en *Punto de vista* Nº 58.

Ciria, Alberto. (1995) *Más allá de la pantalla. Cine argentino, historia y política*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Crenzel, Emilio. (2008) *La Historia Política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Eco, Umberto. "La historia reciente como espectáculo", en *La Nación*. Supl. literario, 4/2/1995

Feld, Claudia. "Entrevista con Henry Rousso. 'El duelo es imposible y necesario'", en revista *Puentes* Nº2,

Ferro, Marc. "El film, ¿un contra análisis de la sociedad?", en Ferro, M. *Cine e Historia*. Barcelona, Ed. Gustavo Gil, 1980

Koselleck, Reinhart. (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina. (2008) *La cambiante memoria de la dictadura*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional / UNGS.

Prats, Joaquín. (2000) "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, ULA

Ricoeur, Paul. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robin, Règine. (2012) *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter

Rosenstone, R. A. (1997) *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.

Traverso, E. (2007) *aEl pasado, instrucciones para su uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons

Traverso, Enzo. (2012) *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tussell, Javier. (2000) "La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español", en Navajas Zubeldía, Carlos (editor). *Actas del segundo Simposio de Historia Actual*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos.

INVESTIGAÇÃO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DA DITADURA MILITAR NO PARANÁ –“OS 11 DE CURITIBA, TODOS NÓS”

*Adriano Luiz Favero⁶
alfa.txt@gmail.com*

*Cleia da Rocha Sumiya⁷
cleiadarocha@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho tem como foco uma experiência de investigação e intervenção pedagógica realizada em um Colégio Estadual de Curitiba no mês de setembro de 2014. O referencial teórico-metodológico centrou-se na perspectiva da Educação Histórica para procurar entender a relação que os alunos do 2º ano do ensino médio têm com o período da repressão militar (pós 64) e suas consequências no Estado do Paraná. A partir da sondagem inicial observou-se que os alunos demonstravam apenas o conhecimento de alguns episódios sobre a “Ditadura Militar” em âmbito nacional, desconhecendo, portanto suas implicações específicas em outros estados e em particular, no Paraná. Com base nos resultados da investigação inicial foi elaborada uma intervenção na qual os alunos tiveram contato com um documento audiovisual acerca do tema, retirado do acervo da Cinemateca de Curitiba intitulado “Os 11 de Curitiba, Todos Nós”. A intenção do trabalho desenvolvido foi de permitir aos alunos um reconhecimento do seu próprio passado – uma vez que os fatos ali relatados afetaram a vida da população local, inclusive de seus familiares – corroborando para a construção da sua identidade enquanto cidadão histórico-social. O conhecimento do fato histórico, no caso a repressão da ditadura militar, adquire um caráter transformador, pois o aluno consegue sentir-se parte daquilo que antes ele estudava numa perspectiva imparcial e distanciada.

Palavras-chave: Governo. Repressão. Golpe militar de 1964. Cidadania. Documentário audiovisual.

Introdução

O presente trabalho de investigação realizou-se partindo da proposta do curso “Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica”, oportunizado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná em parceria com a Secretaria Estadual da Educação do Paraná e Núcleo Regional de Educação de Curitiba.

A experiência de pesquisa e intervenção pedagógica foi aplicada em um colégio da região central de Curitiba, optando como referencial teórico-metodológico

⁶ Professor de História da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

⁷ Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

pela investigação na perspectiva da Educação Histórica para procurar entender a relação que os alunos do 2º ano do ensino médio têm com a estrutura da repressão militar no Estado do Paraná e, conseqüentemente, na cidade de Curitiba.

A principal fonte historiográfica foi selecionada em pesquisa realizada na Cinemateca de Curitiba, assessorada pela equipe de técnicos responsáveis pelo acervo dos filmes e documentários disponíveis para utilização do público em geral e no caso, pelos professores das escolas públicas do Estado do Paraná. Em foco, apresenta-se o documentário *Os Onze de Curitiba, Todos Nós* dirigido e produzido por Valêncio Xavier – que relata um acontecimento: em 1978 em Curitiba, durante a ditadura militar, onze pessoas são presas, professores em sua maioria, acusadas de incutir o marxismo em crianças de 01 a 06 anos de idade.

A intenção do trabalho foi apresentar aos alunos uma perspectiva que lhes permitisse conhecer a forma como se constrói o conhecimento histórico por meio de uma metodologia específica da História. A proposta, nesse sentido, apontou caminhos para que houvesse o resgate de elementos concebidos a partir de experiências e relatos familiares de um assunto que figura à distância e à margem do cotidiano desses alunos.

Como enfatiza Rüsen (2010), ao reconstruir sua trajetória histórica o indivíduo reconhece sua identidade cidadã participativa na sociedade em que vive, assim como consegue se orientar temporalmente desenvolvendo uma consciência histórica. Desta forma, o trabalho com o acima intitulado documentário buscou estabelecer com os alunos uma relação de “empatia” e “significância”.

Inicialmente, a aplicação de nosso trabalho consistiu em investigar os conhecimentos prévios de cada estudante da turma, escolhida para essa atividade, sobre o tema: Os desdobramentos da Ditadura Militar no Paraná.

O instrumento utilizado para registro dos conhecimentos prévios dos estudantes foi uma ficha contendo alguns dados como nome, idade, local de moradia e a elaboração de uma narrativa sobre o que conhecia a respeito do período da repressão no governo militar brasileiro.

Após troca de informações entre os estudantes houve a elaboração e a entrega das fichas, ocasionando a análise e a categorização das narrativas.

Os resultados mostraram que os alunos apresentavam, apenas, uma noção de alguns episódios referentes à tomada do poder pelos militares ligados ao contexto

nacional, desconhecendo, portanto, os acontecimentos em outros estados e em particular, no estado Paraná. Evidenciou-se ainda que várias afirmações apresentadas pelos alunos consistiam na replicação de discursos oficiais de parte do poder público ou/e do senso comum, que não permitiram uma visão mais aprofundada dos acontecimentos em geral.

A partir dos resultados da investigação, foi elaborada uma intervenção por meio da qual foi apresentado aos alunos, o documentário "Os 11 de Curitiba, todos nós" objetivando que estes tivessem contato com diferentes versões acerca do tema.

Referencial teórico metodológico

Segundo Schmidt e Garcia (2008) a prática da educação histórica objetiva contextualizar os conteúdos disciplinares, levar os jovens estudantes a participarem do processo de análise e apropriação do saber histórico, proporcionando-lhes o despertar de um pensamento crítico sobre a temática. Permitindo-lhes, ainda, superar as "teorias reprodutivistas e relativistas sobre a educação, em geral, e sobre os processos de escolarização, em particular".

Tendo em vista essa perspectiva, procurou-se demonstrar outras possibilidades para o aprofundamento do conhecimento da história regional relacionando os acontecimentos, tradicionalmente, representados no cenário político nacional com suas manifestações e implicações em âmbito local, e, levando os estudantes a uma reflexão entre o passado histórico e as condições sócio-políticas que permeiam sua vida atual.

A problematização teve início com base no discurso apresentado pelos alunos sobre os episódios referentes à Ditadura Militar no Paraná, e especificamente em Curitiba, em que se desvelava, claramente, o desconhecimento destes sobre a repercussão da repressão na vida local. Para dar conta desta lacuna, foi utilizado o documentário "os onze de Curitiba- todos nós" de Valêncio Xavier, que relata por meio de depoimentos um episódio envolvendo a repressão no Paraná em 1978.

Como argumenta Marc Ferro (apud Le GOFF e NORA, 1975) em "O filme: uma contra-análise da sociedade", o cinema se constitui como documento fílmico, possuindo, portanto, valor de fonte histórica, pois oferece testemunhos diretos e indiretos da sociedade que o produziu. Sendo, portanto, uma ferramenta válida na

abordagem da Educação Histórica, ainda que sua dimensão de fonte histórica, sofra com todas as implicações ideológicas e culturais da sociedade na qual se insere.

O cinema torna-se uma fonte documental para os historiadores justamente no momento em que se desenvolve o conceito de história do tempo presente, na França, marcada no surgimento da chamada *lês ècole dès annalles*. Como destaca Abud (2003, p.185) "A aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção de História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre e da fundação da revista *Annalles*."

Segundo Lagny (2011) dois elementos intervêm no interesse do historiador pela "imagem animada": o sentimento de que ela dá conta do real e o fato de ela ser um testemunho durável, uma vez que pode ser armazenada. Jean-Louis Comolli e Jacques Rancière (Apud LAGNY, 2011, p.24) argumentam que "o cinema já está na história, já é história tentando se tornar traço visível, arquivo, espetáculo [...], uma vez que guardando a "memória por si mesmo", ele pode oferecer testemunhos diretos de uma realidade no presente, monumento, portanto, que "contém memória pelo próprio fato de apenas ter se preocupado com seu presente". Portanto o historiador, ao utilizar o cinema, o transformará em documento "cujo valor de verdade caberá a ele avaliar e cujo significado caberá a ele construir." (LAGNY, 2011, p.24).

Por tudo que foi dito acima, recorreu-se ao documento fílmico, especificamente ao documentário, que diferente do filme de ficção se apresenta como reconstrução do real, para possibilitarmos aos alunos o contanto com uma visão mais plural e ao mesmo tempo próxima de sua realidade, sobre um tema de interesse geral: A Ditadura Militar.

Buscou-se no referencial teórico da Educação Histórica, a compreensão do pensamento histórico proporcionado pela relação passado/presente que os jovens estudantes trazem na sua vida cotidiana, e a interpretação dos sentidos que são atribuídos às suas ações nas relações humanas. Como afirma Jörn Rüsen (2001) o "sentido articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo".

Categorização dos conhecimentos prévios

Para a sondagem inicial o instrumento utilizado foi uma ficha contendo alguns dados como nome, idade, local de moradia acompanhado de um questionário: O que você sabe a respeito da Ditadura Militar no Brasil? E quais a repercussão desta em Curitiba? Para responder estes questionamentos iniciais os alunos deveriam fazer um breve relato sobre o tema.

Como indica a Educação Histórica, neste momento foi privilegiado os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o tema, a partir de suas vivências sociais, familiares e educacionais. Foi sugerido para que os alunos pesquisassem junto aos seus parentes e pessoas próximas, principalmente, àqueles que pudessem contribuir com informações e experiências pessoais sobre aquele período.

A narrativa inicial mostrou que a maioria dos estudantes apresentava um conhecimento apenas com relação aos acontecimentos em âmbito nacional: O Golpe de Estado praticado pelos militares em 1964; a censura da imprensa; AI 5; o exílio dos intelectuais. As ideias esboçadas pelos alunos em relação à ditadura no Brasil, repercutiam, algumas, o discurso do senso comum, outras, de livros didáticos e até mesmo o discurso de outros professores, porém na questão "Paraná", houve pouca argumentação, o relato mostrava um desconhecimento quase total da ditadura militar em relação à Curitiba ou então apresentavam um discurso que associava a repressão à criminalidade. Algumas narrativas afirmavam, por exemplo, que a repressão atingiu somente "aqueles que faziam algum crime", "os comunistas" "e arruaceiros" e seus familiares não eram pessoas assim, portanto não foram prejudicadas sendo que os próprios curitibanos em geral eram pessoas mais tranquilos e pacatos e não apoiavam o comunismo.

Processo de intervenção

Partindo do pressuposto da Educação Histórica de se trabalhar com os conhecimentos que os estudantes adquiriram a partir da apresentação das fontes históricas, considerando suas concepções prévias que conforme afirma Isabel Barca (2000), "podem ser tanto o conhecimento prévio e cotidiano dos sujeitos sobre um

determinado tema histórico como o conhecimento elaborado e sistematizado nas aulas de História", no processo de intervenção buscou-se romper com os paradigmas do discurso único.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 53) "ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não produzir conhecimentos neutros e acabados". Neste sentido, a intervenção pedagógica buscou problematizar a questão da ditadura militar no ambiente curitibano, por meio de diferentes perspectivas e relatos, escolhendo para tanto o documentário que apresentava o depoimento de vários envolvidos em um caso de repressão ditatorial na cidade. O documento histórico buscou contrapor os discursos dos alunos e possibilitar a construção de uma nova narrativa histórica sobre o passado recente.

A partir do processo de categorização e visando a responder as deficiências do relato apresentado pelos estudantes foi apresentado o documentário sobre a ditadura em Curitiba. "Os 11 de Curitiba, todos nós" foi dirigido produzido por Valencio Xavier, jornalista, escritor e roteirista radicado em Curitiba, na década de 1995. Neste documentário são apresentados os testemunhos de 11 pessoas que foram presas, em 1978, sob acusação de ensinar o comunismo a crianças de uma pré-escola curitibana.

Resultado do processo

Os alunos assistiram ao documento fílmico, logo após houve um debate com o grande grupo para interpretação dos acontecimentos e o levantamento das diferentes informações fornecidas pelos indivíduos envolvidos nos episódios. Buscou-se desta forma, demonstrar que a história é sempre construída a partir de uma perspectiva, portanto, deve-se levar em consideração as escolhas e recortes do objeto, além de opções teórico-metodológicas, como determina a abordagem da Educação Histórica. Ao final foi solicitado aos alunos a elaboração individual de uma narrativa comentando os diferentes discursos que eles aprenderam e discutiram em sala de aula. A narrativa deveria responder o seguinte questionamento: Como a ditadura militar refletiu na realidade curitibana?

Após o contato com o documentário, observamos que houve uma mudança na concepção histórica sobre os episódios da ditadura em Curitiba. Abaixo segue alguns trechos dos relatos:

G.A: “Antes eu pensava que a ditadura tinha acontecido só lá em Brasília, no Rio de Janeiro e que todo mundo preso era assaltante de banco. Agora sei que não. Aqui prenderam os professores que não tinha cometido nenhum crime, só falado contra o governo militar”.

A.P: “Fiquei assustado por que qualquer pessoa podia ser preso na época, até os professor de criancinha que pareciam gente boa. Acho que a ditadura não era mole não, ainda bem que hoje não temos mais militares no poder.”

F.I. S: “agora vejo que mesmo as pessoas que viveram naquele tempo, não sabiam muito o que estava acontecendo. Meu Avô diz que os presos da época eram arruaceiros e bandidos, talvez por que nos jornais se noticiavam assim. Os militares mentiam sobre as coisas, como no caso do jornalista, que o professor falou que diziam que tinha se suicidado e na verdade eles tinham matado ele. Aprendi que não tem só uma versão da história.

M. F. S: “Anteriormente eu pensava que a Ditadura era uma coisa ruim, mas que só tinha atingido os grandes centros. Para mim foi muito surpreendente ver que aqui também as pessoas sofreram com a violência e a repressão. As pessoas eram presas e nem sabiam por que isto acontecia, qual o crime tinham cometido. Além de tudo as condições de vida na prisão eram muito precárias, sem as mínimas condições de higiene. A polícia invadia as casas e levava as pessoas sob acusação de associação comunista, inclusive professores [...]”

Observou-se que os alunos passaram a compreender os acontecimentos do regime militar não apenas do ponto de vista do senso comum, de maneira geral houve uma reformulação no modo de qualificar os envolvidos, de culpados eles passam à esfera de inocentes. A dimensão local da ditadura passou a ser vista como violenta e arbitrária em contraposição à concepção de sua nulidade inicial.

Ao final do processo reconhece-se que os alunos conseguiram compreender o conceito substantivo Ditadura Militar e desenvolveram a “empatia”, definida por Lee (Apud ABUD, 2005, p.312) “realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e

se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram". Tornando assim a aprendizagem realmente significativa.

Todo o processo de intervenção realizou-se em três aulas, a primeira foi destinada a comentar e analisar a categorização a partir dos conhecimentos apresentados na primeira narrativa, e também explicar como a intervenção foi preparada baseada nos resultados, a segunda foram trabalhados os elementos da narrativa histórica local da repressão militar, por meio do documentário e a terceira baseou-se na discussão dos aspectos relevantes do documento histórico escolhido.

Considerações finais

Com os resultados da abordagem em sala de aula sobre o tema: os desdobramentos da ditadura militar no Paraná, ainda dentro do conceito substantivo mais amplo que é a Ditadura no Brasil, buscou-se no referencial teórico da Educação Histórica, contribuir para compreensão plural de um fato histórico marcante na história do Paraná. Enfatizando a relação passado/presente, buscou-se partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, e se possível a vivência familiar.

A intenção deste trabalho de investigação foi proporcionar aos estudantes a percepção de que eles também fazem parte do processo histórico, e através da reflexão e da problematização despertar o interesse em conhecer os fatos da história recente da cidade de Curitiba e do Estado do Paraná, bem como os diversos discursos sobre um tema de grande importância na formação humana e, por conseguinte, fomentar a consciência crítica dos educandos sobre os desdobramentos da repressão militar no contexto local. Passado mais de trinta anos do episódio esta reflexão ainda se faz salutar ainda mais, no momento que milhares de pessoas vão às ruas pedindo "intervenção militar".

Deste modo, procurou-se através de elementos do cotidiano rediscutir práticas e saberes e formar uma consciência histórica, que conforme afirma o historiador Jörn Rüsen (2001, p. 57) é o conjunto "das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no

tempo". Assim, buscou-se tornar o conhecimento significativo para os alunos envolvidos no processo.

Referências

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História. São Paulo, v 22, n. 1 pp.183 a 193, 2003.

_____. **Registro e representação do cotidiano**: A música popular na aula de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

FERRO, M. O filme. Uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF; J. NORA, P. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, pp. 199-215.

LAGNY, Michèle. Imagens audiovisuais e história do tempo presente. Tradução de Olívia Rangel Joffily .In: **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 23 – 44, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012023>> acesso em 02 dez de 2014.

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

OS 11 DE CURITIBA, TODOS NÓS. Dir. Valencio Xavier. 1994. Cinemateca de Curitiba.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo; URBAN, Teresa. **1968: Ditadura Abaixo**. Curitiba, Arte&Letra Editora, 2008.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

_____ ; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. (orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

_____ ; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

A UMBANDA NA SALA DE AULA: DISCURSO NACIONALISTA NO ESTADO NOVO (1937-1945)

*Amanda Cristina Zattera⁸
amanda_zattera@yahoo.com*

*Camila Chueire Caldas⁹
camilachueire@gmail.com*

Resumo: O presente artigo aborda a pesquisa realizada durante o curso ofertado pela Universidade Federal do Paraná, "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica". Com base na perspectiva da Educação Histórica, foi apresentado o filme "Pra ver a Umbanda Passar", do acervo da Cinemateca de Curitiba, para alunos do 9º ano de um colégio estadual, em Curitiba-PR. O objetivo seria compreender a contribuição da fonte fílmica para o processo de formação da consciência histórica dos alunos. Visando estabelecer com os alunos a relação presente-passado, foram exploradas questões do processo de afirmação nacionalista durante o período do Estado Novo (1937-1945), e da utilização desse discurso, pelo movimento umbandista, para se legitimar enquanto religião.

Palavras-chave: Umbanda. Nacionalismo. Estado Novo. Educação Histórica.

A pesquisa apresentada foi fruto do curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", ofertado pelo LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – da UFPR e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O objetivo era que os professores cursistas buscassem no acervo da Cinemateca de Curitiba, uma fonte fílmica para ser trabalhada em sala de aula, com base no referencial teórico-metodológico da Educação Histórica.

Partindo do pressuposto que há nos seres humanos a necessidade intrínseca de orientação temporal (Barca, 2012, p.40), o ensino de História tem como finalidade a formação da consciência histórica, sendo esta a "soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (Rusen, 2001, p. 57, apud Schmidt, 2009, p. 12). Para Jörn Rusen, a consciência histórica é responsável por dar estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela também

⁸ Aluna do 8º período de graduação em História Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Paraná.

⁹ Professora de História, na rede pública do Estado do Paraná, graduada em História para Universidade Federal do Paraná.

“é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas sobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história” (RUSEN, 2006, p. 14).

Os estudos referentes à formação da consciência histórica inscrevem-se nas investigações e reflexões pertinentes ao campo da Educação Histórica, o qual focaliza os “princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige conhecimento sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina” (Barca, 2005, p.15 apud Schmidt, 2009, p.9).

Segundo Schmidt, o professor e o aluno devem ser vistos como sujeitos do conhecimento e a escola como espaço de produção de conhecimento, de compartilhamento de experiências individuais e coletivas e de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Esta linha de pesquisa busca desvincular a escola do pensamento que esta seria apenas um lugar de disseminação de conhecimentos produzidos (SCHMIDT, 2009, p. 11; SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299). O professor, nesta perspectiva, então passa a ser, assim como seus alunos, produtor de conhecimento, o que seria possível uma vez que se observa a “construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que respeita a natureza do conhecimento histórico” (BARCA, 2012, p. 39).

Diante destes apontamentos, buscou-se durante o curso selecionar os conteúdos e dar os encaminhamentos as aulas de modo que além de serem significantes para os alunos, pudesse oportunizar a produção de conhecimentos históricos.

O trabalho realizado ocorreu em parceria com a professora regente de uma turma de 9º ano de um colégio estadual em Curitiba-PR, e uma estagiária, acadêmica de História da Universidade federal do Paraná, que realizava sua Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Durante uma visita a Cinemateca, foi escolhido o filme “Pra Ver a Umbanda Passar”, um documentário realizado pelo Projeto Olho Vivo em 2007, com direção de Luciano Coelho e Marcelo Munhos. Este foi baseado na pesquisa da socióloga Luciana Patrícia de Moraes, "Pra ver a Umbanda passar: do esquecimento a lembrança – Levantamento e mapeamento dos terreiros umbandistas em Curitiba,

como elementos constitutivos da memória cultural da cidade", e acompanha o trabalho de oito centros umbandistas de Curitiba, retratando suas diferenças, identidades e um pouco da história de vida dos seus líderes.

Após a escolha do filme, pretendeu-se utiliza-lo como fonte histórica explorando questões sobre o processo de afirmação nacionalista durante o período do Estado Novo (1937-1945), e da utilização desse discurso, pelo movimento umbandista, para se legitimar enquanto religião nacional (Rodhe, 2009 e Oliveira, 2009).

O objetivo principal do trabalho foi a análise das contribuições do filme enquanto fonte histórica a ser abordada em sala de aula, visando o aprendizado dos alunos e também a formação de sua consciência histórica.

Fases da pesquisa

A elaboração da pesquisa se deu ao longo do ano. Foram diversas aulas do curso, nas quais os professores foram familiarizados com a Educação Histórica e com o uso do cinema em sala de aula, a visita na Cinemateca de Curitiba, acompanhada da escolha do filme e a elaboração do trabalho com os alunos.

A aplicação da pesquisa com os estudantes ocorreu durante 6 aulas no mês de novembro. Em um primeiro momento, ocorreu a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a Umbanda, no sentido de detectar elementos de sua formação enquanto religião. Para tanto foi entregue a cada aluno um questionário com 5 perguntas:

- 1) Você já ouviu falar sobre a Umbanda? Se sim, descreva o que você conhece sobre a Umbanda.
- 2) O que você sabe sobre o surgimento da Umbanda?
- 3) Você já fez em algum momento da sua vida escolar um trabalho ou já teve contato com a Umbanda? Se sim, descreva sua experiência.
- 4) Que elementos da formação da sociedade e da cultura brasileira você acha que estão presentes na Umbanda?
- 5) Você acha que existe preconceito com relação a Umbanda? Explique sua resposta.

Assim que o questionário foi entregue, a maioria dos alunos se manifestou dizendo que nunca tinham ouvido falar sobre a Umbanda, que não sabiam o que era. Um cuidado muito grande foi tomado para que não fosse dada de fato a resposta aos alunos, assim foi-se contornando o assunto, levantando alguns apontamentos dos próprios alunos até que eles chegaram aos termos "macumba" e "terreiro". Após este evento, todos passaram a identificar a Umbanda com a macumba. Estava um certo tumulto na sala, com os alunos resistindo a responder as questões. Diante disso, chamou a atenção a declaração de uma aluna evangélica, a qual disse: "não sei o que é (a Umbanda) e nem quero saber, por que minha religião é contra".

O que pode ser analisado, na grande maioria das respostas, foi à associação das práticas religiosas de matriz africana a coisas ruins, como: "só sei que fazem coisa ruim"; "matam animais"; "fazem o mal para os outros", "é inveja", "é coisa do diabo", "cultuam o Deus errado".

Embora este primeiro momento tenha sido tumultuado, e um pouco frustrante para as pesquisadoras, grande parte dos alunos reconheceram que há preconceito a esta prática religiosa e associaram esse preconceito à falta de conhecimento sobre a religião. O aluno Jhonatan, na questão que perguntava se eles achavam que existia preconceito com relação a Umbanda: "Acho que sim, pois praticam rituais que pessoas que não são desta religião, se assustam ou não acham normais e acaba gerando o preconceito, muitas vezes por falta de conhecimento".

Outro fato que marcou esta primeira fase da pesquisa foi que a maioria dos alunos afirmou nunca ter ouvido falar sobre a Umbanda. O espanto oriundo desta afirmação ocorreu porque desde 2003 existem leis¹⁰ que determinam que sejam trabalhadas nas escolas a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e as escolas estaduais do Paraná possuem, há alguns anos, as Equipes Multidisciplinares, responsáveis por trabalhar com as questões relacionadas à diversidade étnico-raciais e de gênero. No começo do ano, a nível de exemplificar o porque do espanto, estes alunos haviam realizado um trabalho na disciplina de Artes sobre as religiões de matriz africana, estudando sobre a Umbanda, embora de forma sucinta. Curioso o fato de não lembrarem o assunto. Somente 2, dos 20 alunos que participaram da

¹⁰ A lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, foi alterada pela lei 11.645, de 10 de Março de 2008, que acrescentou a obrigação do ensino da História e Cultura Indígena. Assim, a lei 11.645 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada de todo Brasil.

pesquisa, lembraram terem visto sobre a Umbanda na escola em algum momento, embora não soubessem quase nada sobre o assunto. Nota-se que embora este conteúdo tenha sido ensinado, não foi apreendido pelos alunos.

No segundo momento, ocorreu a exibição do documentário "Pra Ver a Umbanda Passar". Diante da recepção negativa dos alunos sobre a temática, antes de iniciar o filme, foi explicado que o objetivo das aulas era promover o conhecimento sobre o outro, buscando assim o respeito às diferenças. A exibição ocorreu tranquilamente e ao término do filme, para a surpresa das pesquisadoras, os alunos estavam animados e curiosos a respeito do que haviam assistido. Foi perguntado que elementos da cultura nacional eles conseguiram observar no vídeo. Muitos identificaram os apetrechos indígenas e os santos católicos, além da própria origem africana. Com estas observações, foram sendo definidas as bases que fazem da Umbanda uma religião nacional, ao trazer em sua doutrina e em seus rituais elementos das três etnias formadoras da nação brasileira: negros, brancos e indígenas.

Após o filme, em duas aulas subsequentes, foram trabalhados os temas referentes ao nacionalismo na Era Vargas, a questão do mito da democracia racial, da consolidação do DIP¹¹ e do DOPS¹² como instrumentos garantidores de uma ordem social pautada na normatização das práticas sociais pautadas pelo ideário branco e cristão. Buscou-se que os alunos compreendessem o discurso nacionalista de Vargas, a capacidade dos intelectuais umbandistas em mediar, simultaneamente, códigos sociais, políticos e religiosos, e transformar magia em religião; curandeiros em sacerdotes; assistencialismo em caridade; e, conseqüentemente, prestígio político em respeitabilidade religiosa (Oliveira, 2009) e como, embora os Umbandistas buscassem sua legitimação, suas práticas continuaram a serem combatidas e vistas como problemas de ordem social (Campos, 2009).

Após as explanações referentes ao conteúdo, um segundo questionário foi entregue aos alunos com as seguintes perguntas:

- 1) O que você conhece e entende sobre a Umbanda agora?
- 2) Você mudou sua opinião sobre a Umbanda?
- 3) O vídeo e as aulas o auxiliaram a ter uma visão diferente sobre Umbanda?

¹¹ Departamento de Imprensa e Propaganda.

¹² Departamento de Ordem Política e Social.

- 4) Você acha que o vídeo pode ensinar sobre a Umbanda e mostrá-la como uma religião que é nacionalista?
- 5) Em sua opinião, o vídeo pode ajudar a diminuir o preconceito sobre a Umbanda?
- 6) Agora, escreva um pequeno texto no qual você relacione o processo de institucionalização da Umbanda com a política nacionalista da Era Vargas.

Por meio deste questionário, buscou-se perceber se os alunos reconheceram o filme enquanto uma fonte de conhecimento; se por meio desta fonte eles conseguiram aprender e se relacionar o filme ao conteúdo da Era Vargas.

Dos alunos que responderam o questionário, todos afirmaram ser possível aprender sobre a Umbanda e vê-la enquanto uma religião nacionalista por intermédio do documentário, assim como asseguraram que com o vídeo poderia diminuir o preconceito com esta religião. Destes, alguns disseram que não mudaram sua opinião sobre a Umbanda. Porém, a maioria mudou seu ponto de vista acerca do assunto. Relataram que antes não conheciam a Umbanda, que a viam como algo ruim, do diabo, e que agora conseguem vê-la como veem qualquer outra religião, conseguindo desvincular a Umbanda do estigma de religião que só pratica o mal.

Quanto à percepção da utilização por parte da Umbanda do discurso nacionalista durante a Era Vargas, nem todos alunos elaboraram narrativas a respeito. O que foi notado pelas pesquisadoras é que o momento de entrega do questionário pode ter prejudicado o andamento da aula. Neste dia, a aula havia sido trocada com outro professor, e já estava próximo o término do ano letivo. Como não foi vinculada nenhuma nota, os alunos não quiseram responder. Contudo, através dos que responderam, pode ser notado que conseguiram, mesmo que minimamente, relacionar a questão do nacionalismo na Era Vargas, à apropriação da Umbanda do discurso nacionalista para se afirmar enquanto religião e que, embora o discurso oficial fosse de uma democracia racial, o governo buscou relacionar a Umbanda, assim como outras práticas relacionadas a população negra, a casos de polícia, ea crimes, pois a democracia racial objetivava um "branqueamento" da população, da cultura e das práticas sociais.

Nota-se estas questões nas respostas como da aluna Heloísa: "Na Era Vargas tentaram criar um preconceito com a Umbanda pois era cultura africana e a cultura africana era uma coisa 'ruim'"; a Rayana escreveu "que os brancos não aceitavam

deuses e santos negros pois eram racistas. E a umbanda tinha que obedecer para ser uma religião". O aluno João relatou que "a umbanda é relacionada a negros e na Era Vargas tinha preconceito e tentavam excluir os negros mais tentava esconder isso"; Vitória escreveu "foi nos anos 30 que a federação espírita foi criada no mesmo tempo da Era Vargas, queria que as pessoas não aceitassem a umbanda, mas lutaram para ser reconhecida e para com o preconceito". A aluna Camila afirmou que

na Era Vargas, ele usava, que elementos como negros, brancos e índios viviam em harmonia, não havia intriga, só que na prática era totalmente diferente, pois Vargas começou a utilizar da umbanda, uma religião, para as pessoas não seguirem essa determinada religião pelos negros, pois o preconceito existia.

Considerações finais

Embora o objetivo inicial não tenha sido alcançado de forma satisfatória, acerca da associação do discurso de legitimação Umbandista com o discurso da Era Vargas, ambos baseados no nacionalismo, outros resultados relevantes e gratificantes foram atingidos através dessa pesquisa. Peter Lee afirma que

A história oferece aos alunos (ainda que de segunda mão) mundos estranhos, eventos excitantes e pessoas enfrentando, aparentemente, desafios esmagadores. Ela mostra aos alunos o lado escuro e claro da humanidade. É um dos modos centrais de vir a entender o que é ser humano porque, ao mostrar o que os seres humanos tem feito e sofrido, ela mostra que tipo de criatura nós somos. (...) Uma parte importante da compreensão que parece estranha é a disposição em reconhecer que devemos entender situações nas quais as pessoas encontram-se e as crenças e valores que eles trouxeram, situadas em seus problemas. (Lee, 2005, p.10)

No segundo questionário uma aluna respondeu que a Umbanda era uma religião que aceitava todos os tipos de pessoas, fossem elas tatuadas, com piercings ou gays. Esta aluna achou este fato extremamente positivo, pois na religião dela, estas pessoas não são aceitas. Coincidentemente, foi a mesma aluna que durante o primeiro questionário afirmou não querer saber sobre a Umbanda porque sua religião dizia que era errado. O vídeo possibilitou a ela uma outra visão da religião

umbandista, permitindo que pudesse perceber o outro, ver o diferente não mais como algo distorcido.

Esta pesquisa, que buscou praticar em sala a teoria da Educação Histórica, demonstra que a História pode ser trabalhada de uma forma diferente. A Educação Histórica tem sua importância por resgatar a relevância da história para a sociedade, principalmente para os estudantes. Ao adquirirem consciência histórica, os alunos mudam, e esta mudança ocorre porque aprendem, porque algo é obtido, algo é adquirido (SCHMIDT apud CAINELLI, 2012, p.165). E este foi o maior resultado da pesquisa: os alunos conseguem mudar, diminuir seus preconceitos, compreendendo sua construção histórica, sendo capazes de reconhecer as diversas situações vivenciadas ao longo do tempo, trazendo este aprendizado para sua realidade presente.

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS, José Miguel. (org). **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. Apud: SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, Ago. 2009, p. 09-22.

_____. Ideias chave para uma Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. In. **Hist. R.** Goiania, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. BERNADINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estududosafro-asiáticos**. vol.24 no.2 Rio de Janeiro 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101546X2002000200002>, acesso em 20/09/2014.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. In. **Educação e Filosofia**. Uberlandia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan/jun, 2012.

CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. A polícia no Estado Novo Combatendo o Catimbó. **Revista Brasileira de História das Religiões** – Ano I, n. 3, Jan. 2009, p. 301-326. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf2/texto%2016.pdf>> acesso em 20/09/2014.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanging history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds). How students learns: history, math and Science in the classroom. Washington, DC: NationalAcademy Press, 2005, p.01-12. Tradução: Clarice Raimundo.

OLIVEIRA, José Henrique Motta de. Entre a Macumba e o Espiritismo: uma análise do discurso dos intelectuais de umbanda durante o Estado Novo. In. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 14, set. 2009, p. 60-85. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/n14/3Entre%20a%20macumba%20e%20o%20espiritismo.pdf>>, acesso em 11/09/2014.

ROHDE, Bruno Faria. Umbanda, uma religião que não nasceu: breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo Umbandista. In. **Revista de Estudos da Religião**, março, 2009, p. 77-96. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_rohde.pdf>, acesso em: 11/09/2014

RUSEN, Jörn. Razão Histórica. Brasília: UNB, 2001. Apud: SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, Ago. 2009, p. 09-22.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul/dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, Ago. 2009, p. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, GARCIA, Tania, Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

O USO DE FONTES FÍLMICAS POR PROFESSORES DE HISTÓRIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

*Cristina Elena Taborda Ribas¹³
cribas01@gmail.com*

*Adriane Fila¹⁴
adrianefila@hotmail.com*

Resumo: O presente artigo traz resultados de experiências realizadas por professores da Rede Estadual de Educação do Paraná, desenvolvidas ao longo do ano de 2014, no curso "Arquivos Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica" desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná - SEED e a Cinemateca de Curitiba. A partir da realização de encontros com os professores da Rede Estadual de Educação, na qual foram apresentados a eles aportes teórico e metodológico da Educação Histórica. Tais fundamentos podem ser encontrados em trabalhos como os de RÜSEN (2008, 2010 e 2011), SCHMIDT e CAINELLI (2004) BARCA (2000 e 2004), LEE (2002, 2005 e 2006), SCHMIDT e GARCIA (2006), SCHMIDT e BARCA (2009). Os docentes foram orientados a desenvolver suas práticas pedagógicas a partir de fontes históricas fílmicas, cedidas pela Cinemateca de Curitiba. Para tal, os encaminhamentos metodológicos utilizados foram de natureza qualitativa com análise dos conhecimentos prévios, reflexões durante o processo e elaboração de narrativas que expressaram contribuições significativas para o trabalho dos professores. Os resultados demonstram as construções ocorridas entre professores e estudantes no processo de aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Curso de Formação. Fontes Históricas. Aprendizagem Histórica.

Introdução

O presente artigo tem como proposta apresentar as experiências realizadas por professores da Rede Estadual de Educação do Paraná, resultado de uma parceria realizada pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, da Universidade Federal do Paraná com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, Núcleo Regional de Educação de Curitiba - NREC e a

¹³ Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (UENP). Atualmente técnica pedagógica da disciplina de História na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

¹⁴ Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, formada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), atualmente técnica pedagógica da disciplina de História no Núcleo Regional de Educação de Curitiba.

Cinemateca de Curitiba.

Em sua segunda edição, o curso teve como tema "Arquivos, Linguagens Contemporânea e Literacia Histórica", ministrado pela coordenadora do LAPEDUH, professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e pela vice-coordenadora, professora Dra. Ana Claudia Urban, cuja proposta de trabalho para o ano de 2014 foi o uso de fontes, especificamente as fontes fílmicas, pois segundo Abud (2002, p. 183) "entre todos os meios de comunicação, tem sido o cinema o que mais tem despertado o interesse dos professores por sua utilização em sala de aula", principalmente pelos professores de História.

A dificuldade de estabelecer o filme como fonte histórica, e não somente como instrumento mobilizador e ilustrativo, pode ser compreendido pela herança e influência da Escola Metódica, criada no século XIX. Segundo essa corrente historiográfica, eram consideradas fontes históricas somente os documentos oficiais, prova incontestável de um determinado passado, cujas narrativas do historiador consistia em "apenas extrair o que ele [documento escrito] continha, sem acrescentar nada seu. O objetivo era, então, mostrar, os acontecimentos tal como se sucederam." (SCHMIDT, 1997, p.8)

Somente após inseridos pela Escola dos Annales¹⁵ é que os documentos – fotografias, filmes, História Oral, entre outros – passaram a ser vistos como documentos históricos para se verificar os vestígios de um passado, construindo um pensamento histórico, ou seja,

[...] novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao ensino de História. As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocaram transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar. (ABUD, 2003, p. 184)

Como parte do processo de parceria do NRE e SEED, as técnicas

¹⁵ A Escola dos Annales foi estruturada em 1929 a partir da Revue des Annales d'histoire économique et sociales, a qual foi fundada pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) considerados pela historiografia como a primeira geração dos Annales, que privilegiava investigações de caráter econômico, social e cultural. A segunda geração foi capitaneada pelo historiador francês Fernand Braudel (1902-1985), o qual valorizou análises históricas influenciadas por perspectivas estruturalistas e geográficas na cultura, economia, sociedade e política. A terceira geração dos Annales é constituída pelos investigadores que pertencem a corrente historiográfica Nova História francesa. (PARANÁ, 2008, p. 50)

pedagógicas disciplinares ficaram responsáveis pelo acesso dos professores aos materiais: filmes da Cinemateca, textos para subsídios teóricos, auxiliar na possibilidade de encaminhamentos metodológicos, no desenvolvimento de apresentações para o Seminário de Educação Histórica e também orientando alguns artigos produzidos, como resultado das atividades de pesquisa realizada em sala de aula.

Para facilitar a escolha da fonte fílmica a ser utilizada, uma equipe de técnicos pedagógicos da SEED, NRE Curitiba e SME, realizaram o levantamento dos títulos disponíveis na Cinemateca para uso dos professores. Os filmes selecionados foram aqueles que abordavam a História do Paraná, direcionados a região de Curitiba, as proximidades e temas que foram considerados de interesse para conhecimento da formação do Estado do Paraná.

Dessa forma, foi possível verificar os títulos bem como o espaço disponibilizado pela Cinemateca, que possui salas de projeção que visam atender escolas municipais, estaduais ou mesmo universidades ou público em geral. Os três primeiros grupos podem realizar agendamento anterior e o último grupo pode assistir aos filmes nas sessões organizadas pela própria instituição.

Isto posto, deu-se início ao curso e foram trabalhados alguns conceitos específicos da Educação Histórica, tais como Conceito Substantivo¹⁶ e Conceito de Segunda Ordem¹⁷, ambos desenvolvidos por Peter Lee (2005), para designar a especificidade da disciplina de História na escolha do conteúdo específico e dos objetivos, tais como a compreensão de temporalidade histórica, significância, empatia, interpretação, plausibilidade, dentre outros.

Os cursistas, de posse da listagem fílmica entregue, fizeram a escolha conforme conteúdos a serem trabalhados em suas turmas e teve início as apresentações de encaminhamento do trabalho realizado pelos professores para as coordenadoras do evento.

Assim, o curso levou ao debate as possibilidades de trabalho existentes para esse tipo de fonte, pois

¹⁶ São considerados por Peter Lee, aqueles conteúdos escolarizados da História, como Revolução Industrial, Democracia, Militarismo, Revolução Francesa.

¹⁷ São conceitos aprofundados dentro da própria História, aquelas que dão sentido aos pensamentos e construções históricas, tais como narrativa, ação, empatia, passado, interpretação, significância, plausibilidade, evidência.

[...] a fonte fílmica, e a partir da análise dos discursos e práticas cinematográficas relacionados aos diversos contextos contemporâneos, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade. (BARROS, 2011, p. 18)

Referencial teórico e metodológico

A partir da década de 1970, o cinema foi elevado a uma nova categoria incorporada pela Escola Nova¹⁸ como fonte histórica. Nesse ponto, cabe destaque ao historiador Marc Ferro que foi “um dos pioneiros no tratamento do cinema como fonte histórica, já desenvolvendo métodos e propondo abordagens específicas, além de teorizar pioneiramente sobre a relação cinema-história” (BARROS, 2011, p.177)

Com intuito de sistematizar o uso de filmes como fontes históricas, o curso apresentou aportes teóricos e metodológico específicos da Educação Histórica, encontrados nos trabalhos de RÜSEN (2008, 2010 e 2011), SCHMIDT e CAINELLI (2004) BARCA (2000 e 2004), LEE (2002, 2005 e 2006), SCHMIDT e GARCIA (2006), SCHMIDT e BARCA (2009) e em alguns historiadores que elaboraram suas pesquisas no viés do uso do cinema na aulas de História, tais como FERRO (1992), NAPOLITANO (2008), ABUD (2003). Dessa forma, elaborou-se possibilidades didático-pedagógicas conforme conceitos de segunda ordem, tais como contextualização, empatia, significância, interpretação, compreendidos a partir do uso das fontes fílmicas.

Além desse arcabouço teórico proporcionado pelo curso, também fez parte do processo a socialização oportunizada aos estudantes do curso de História, inscritos na aula de práticas de ensino, em que puderam participar junto a alguns professores da pesquisa em sala de aula, contribuindo na análise, seleção do conteúdo e da fonte fílmica, categorização e resultados obtidos.

Fases da Pesquisa

Entende-se que o trabalho com fontes é fundamental para o ensino de História,

¹⁸ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. (PARANÁ, 2008, p.18)

sendo este um instrumento próprio da metodologia no processo de ensino e aprendizagem no âmbito de pesquisa da Educação Histórica. Tanto que se percebe em grande parte dos materiais didáticos, propostas curriculares e em diretrizes orientadoras da disciplina de História, posto que “fontes históricas são traços do passado que permanecem, e pelas quais é possível realizar inferências para interpretar e constituir esse conhecimento como saber histórico” (OLIVEIRA, 2013, p. 38), sendo que eles podem estar presentes em manuais didáticos, em livros historiográficos, em documentos variados, pelas narrativas orais, nas fotografias, nos museus, em filmes e músicas entre tantos outros meios que apresente os vestígios do passado.

Entretanto, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra é preciso rever o tratamento dado as fontes históricas, entendendo “que as fontes não são a mesma coisa que evidência, e é preciso desenvolver uma compreensão conceitual da relação de evidência entre fontes e afirmações.” (ASHBY, 2006, p. 168). Ao serem problematizadas e estabelecendo um diálogo entre o presente e o passado, com perspectivas de futuro, as fontes tornam-se documento produtor de evidências históricas de um passado específico, possibilitando a construção de narrativas históricas embasadas em explicações, argumentos e contextos.

Com a primeira etapa realizada – início das leituras, debates e definição de conteúdo a ser trabalhado - os professores fizeram a opção pela fonte fílmica disponibilizada, conforme temas apresentados a seguir.

Professor /Estagiário	Filme	Conteúdo
AF e C	Os 11 de Curitiba	Ditadura Militar
CC e A	Pra ver a umbanda passar	Governo Getúlio e História e Cultura Afro-Brasileira
DDG e EP	Nhô Belarmeino e Nhá Gabriela	Identidade e Patrimônio Cultural
DM / H / M	A Lenda Urbana da Loira Fantasma em Curitiba	Patrimônio
ER	Mitos e Lendas - Heróis e Deuses	Patrimônio
FR	A Vila Torres	Identidade
GB	A estrada de ferro Curitiba-Paranaguá	Patrimônio

IM	Os 11 de Curitiba	Ditadura Militar
M e V	A Loira Fantasma	Idade Média e História Local / Paraná
MA e M	A Revolução de 30	Governo Getúlio
MM e V	O Salvador da Pátria: Getúlio Vargas em Curitiba	Governo Getúlio
ML e P	Pão Negro: um episódio da Colônia Cecília	Anarquismo no Paraná
N	O Retorno da Miss Paraná a Curitiba	Identidade
PJ	Guerra dos Pelados	Contestado
NC	Zequinha Grande Gala	Patrimônio

Foram, no total, dezesseis trabalhos finalizados, nos quais alguns professores optaram por realizarem a pesquisa junto a outro colega de disciplina para poderem socializar materiais, trocar ideias e encaminharem suas atividades. Outros professores, conforme mencionado, receberam alguns estagiários que puderam auxiliar na pesquisa e aprender sobre a prática pedagógica, embasados em fontes fílmicas.

De posse de todo o material, os professores deram início aos encaminhamentos junto aos estudantes, tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos “para análise e tomada de decisão para a intervenção pedagógica” (FERNANDES, 2007, p.4), pois assim poderiam retomar algumas questões que por vez os estudantes ainda precisassem de maiores discussões para ampliar seus conhecimentos.

Alguns trabalhos foram usados na exemplificação e análise deste artigo, uma vez que as pesquisas apresentaram pressupostos baseados na área da Educação Histórica, pois nessa perspectiva

[...] há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico dos jovens estudantes e nas crianças, à luz do conhecimento científico articulado às necessidades de compreensão da realidade social. (SCHMIDT; BARCA, 2009, p.12)

Foi possível perceber que os professores passaram o filme como fonte histórica ampliando as possibilidades de confronto de ideias, visões e

interpretações, por meio da problematização de outras fontes, como imagens, relatos, discursos, dentre outro, privilegiando assim, o processo de aprendizagem e levando o estudante a construção de um pensamento histórico autônomo.

Os trabalhos apresentados demonstraram conceitos substantivos diversificados para analisar as propostas elaboradas em sua amplitude de fontes e conteúdos. O primeiro, *Narrativas de Jovens Estudantes Sobre a Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá*, do professor GB, utilizou dois documentários, sendo um sobre a história da ferrovia Curitiba-Paranaguá e o outro sobre uma viagem pela Serra do Mar, programa Meu Paraná do canal aberto.

Ademais, o professor GB utilizou a problematização das fontes como meio de levar seus alunos a questionarem, indagarem e levantarem hipóteses para a construção de narrativas históricas críticas, pois tinha como objetivo “detectar as carências de orientação no tempo (passado e presente), de interpretação (quanto às finalidades da construção da estrada de ferro), e de significado na vida prática (qual o significado para o estudante).”

Já a professora CC fez o uso do filme *Pra ver a Umbanda passar*, documentário que realizou o levantamento e mapeamento de dois centros umbandistas da cidade de Curitiba, identificando elementos que constituem a memória e patrimônio religioso da cidade. A Umbanda surge no início do século XX e se desenvolve no país no governo de Getúlio Vargas. Por isso, a professora utilizou além do filme, a contextualização desse passado histórico durante o governo “nacionalista durante o período do Estado Novo (1937-1945), e da utilização desse discurso, pelo movimento umbandista, para se legitimar enquanto religião”, por meio dos discursos como fonte histórica.

Com essa temática, a professora problematizou a fonte fílmica, com o conteúdo acerca da religiosidade, detectando as visões racistas, preconceituosas e discriminatórias quanto a religião umbandista, trabalhando com os estudantes a construção e formação desses mitos de supremacia racial e étnico.

Por último, o professor AF trabalhou com a fonte fílmica *Os Onze de Curitiba, Todos Nós*, documentário que relata um determinado acontecimento no ano de 1978, na cidade de Curitiba, no período da ditadura militar, onde onze pessoas são presas e em sua maioria, professores, que são acusadas de persuadir crianças de 01 (um) a 6 (seis) anos de idade ao marxismo.

Baseado no encaminhamento dado pelo curso, o professor AF também fez o uso da problematização da fonte fílmica partindo do “discurso apresentado pelos alunos sobre os episódios referentes à Ditadura Militar no Paraná, e especificamente em Curitiba, em que se desvelava, claramente, o desconhecimento destes sobre a repercussão da repressão na vida local. Para dar conta desta lacuna, foi utilizado o documentário ‘os onze de Curitiba-todos nós’ de Valencio Xavier, que relata por meio de depoimentos um episódio envolvendo a repressão no Paraná em 1978.”

Diante disso, o professor fez o uso dos conhecimentos prévios que os estudantes trouxeram para o ambiente escolar, fruto dos conhecimentos adquiridos por meio das vivências familiares, escolares e sociais, realizando desdobramentos a respeito da Ditadura Militar no Paraná, tornando o conteúdo significativo aos estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foi possível perceber que os professores fizeram o uso do cabedal teórico e metodológico disponibilizados pelo curso. Em suma, os professores partiram dos conhecimentos tácitos dos estudantes para elaboração de intervenções por meio de fontes históricas e manuais didáticos.

Ao final das intervenções, notou-se que os estudantes demonstraram uma mudança na maneira de pensar historicamente, relacionando os conteúdos as contextualizações históricas, as temporalidades – presente, passado e expectativa de futuro -, ou seja, as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 57)

Considerações

Do exposto, esta pesquisa permitiu verificar o quanto os docentes da disciplina de História buscaram aprimoramento didático-pedagógico para suas práticas. Além do interesse, notou-se o quanto houve a busca pelos conceitos a serem desenvolvidos em sala e, com isso, o envolvimento tanto de estudantes quanto de professores, pois ocorreu um processo de cognição histórica por meio da empatia, significância, interpretação, temporalidade dentre outros conceitos da epistemologia da História.

Esse envolvimento dos estudantes pode ser percebido pelos trabalhos elaborados e analisados durante o curso, na diversidade de temas e de idade, como por exemplo o das professoras EP e DG, as quais desenvolveram a aula com a fonte fílmica *Nhô Belarmino e Nha Gabriela*, na qual relatam que os estudantes sentiram-se emocionados ao mexer com as memórias de infância e juventude deles, pois lembraram de seus pais escutando a dupla no rádio. Desse modo, elas atingiram os objetivos com os estudantes da EJA, uma vez que muitos se sentiam desestimulados e cansados, e a metodologia da Educação Histórica oportunizou esse reconhecimento do trabalho com a memória, significância e empatia histórica.

Portanto, os trabalhos desenvolvidos durante o curso em 2014, trouxe a possibilidade de pesquisa qualitativa, que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, foi inserindo conceitos e significados para ambos os sujeitos envolvidos (professor e estudante), uma vez que o campo de pesquisa da Educação Histórica é a escola, proporcionando a construção do pensamento histórico por meio das fontes históricas diversificadas utilizadas em sala.

Referências

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v 22, n. 1 pp.183 a 193, 2003.

ASHBY, Rosalin. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**, Rio de Janeiro, ano 32, n. 55, p. 175-202, jan/jun.2011. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/viewFile/2324/2504>>

CAINELLI, Marlene. **A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental**. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula-oficina à unidade temática investigativa. *PDE*, 2007. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=848#historia>> Acesso em: 05 jun. 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. **Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica**. 2013. 219 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, SUED. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual do Ensino de História**. Curitiba, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 41-50.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. Curitiba: Ed. Scipione, 2004.

_____; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

MITOS E LENDAS - HERÓIS E DEUSES - UM MERGULHO NO IMAGINÁRIO

Eliane Pereira da Rocha

Resumo: O presente artigo tem a pretensão de discutir a relação que jovens alunos do Ensino Fundamental têm com o uso da imaginação histórica para entender a relação do real e dos feitos do passado que perpassam o mundo da imaginação. A pesquisa foi realizada com 100 alunos dos 6ºs anos do Colégio Estadual Santo Agostinho, no bairro Boqueirão de Curitiba, no Estado do Paraná. Este trabalho partiu das experiências realizadas durante o curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", promovido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR. Através da parceria com a Cinemateca de Curitiba, tivemos o contato com uma vasta lista de filmes com a finalidade de trabalharmos o cinema como fonte histórica com nossos alunos. O uso do cinema como fonte é um recurso muito importante para o ensino de História, pois o cinema atua na formação das ideias históricas, tendo como pressuposto teórico a formação da consciência histórica. A partir das carências prévias dos alunos foi possível escolher o tema "Mitos e Lendas" e através da análise do filme "O Templo das Musas", juntamente com o debate sobre o assunto em sala, foi possível a produção de narrativas históricas por meio de Histórias em Quadrinhos. Os resultados deste trabalho revelam que o uso do cinema nas aulas de História propiciam uma melhor compreensão, bem como o desenvolvimento de uma consciência histórica mais complexa por parte dos alunos.

Palavras-chave: Educação Histórica. Cinema e Ensino de História. Consciência Histórica. Ensino-aprendizagem de História.

Introdução

Sou professora de História, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, trabalho no Colégio Estadual Santo Agostinho em Curitiba no bairro Boqueirão. Recebi o convite para participar do curso por email, comecei a participar dos encontros e me envolvi com a proposta.

Este trabalho foi elaborado a partir do curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", com a Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, ofertado aos professores de Curitiba. Com a visita a cinemateca de Curitiba, atividade proposta pelo curso, ficamos em contato com uma lista de filmes, entre os quais, tivemos que escolher algum que estivesse dentro de nosso interesse. Não conhecia a cinemateca, mas a experiência foi muito gratificante, pois tivemos a

oportunidade de ver, a vasta lista de filmes, para trabalharmos o tema sobre o cinema com nossos alunos.

Segundo Peter Lee:

A História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos. Um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os diferentes elementos na educação histórica e executar as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação. (LEE, 2006, p. 147 e 148)

Na verdade, no início, não sabia qual filme escolher, tive um pouco de dificuldade, pois ao mesmo tempo que tinha vários filmes, não conseguia fazer a relação de algum filme com os assuntos das turmas que leciono. Em um dos encontros, quando um dos colegas estava relatando sobre como estava trabalhando com seus alunos, tive a ideia de trabalhar com algo que tinha percebido que era uma grande interrogação para meus alunos. Muitos me questionavam sobre como saber se os mitos gregos e romanos eram verdades, ou mentiras, ou como saber se deuses e heróis eram verdadeiros, então resolvi partir da própria dúvida dos alunos.

Segundo Marlene Cainelli:

Ensinar História nas séries iniciais na perspectiva de proporcionar aos alunos se entenderem no tempo em que vivem a partir do entendimento dos sujeitos de outros tempos e lugares, pressupõe a possibilidade da compreensão desta história por meio da narrativa. (CAINELLI, 2012, p. 180).

O Templo das Musas me inspirou para ajudar os alunos a entrar no mundo do imaginário e entender um pouco de como pensar sobre os mitos, lendas, heróis e deuses gregos e romanos. A partir da análise deste filme e o conteúdo já introduzido, foi proposto aos alunos confeccionar uma história em quadrinhos, que também teve o intuito de uma avaliação sobre toda atividade proposta.

Os professores de História precisam ter consciência de que ensinar História é fornecer condições para que o aluno possa participar do processo da construção da história, sempre levando em consideração a diversidade dos pontos de vista.

De acordo com Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt:

A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (CAINELLI e SCHMIDT, 2012, p. 513).

Partimos do ponto em que os gregos e romanos criaram vários mitos para poder passar mensagens para as pessoas e também com o objetivo de preservar a memória histórica de seu povo. Então, para buscar um significado para os fatos políticos, econômicos e sociais, eles criaram uma série de histórias, de origem imaginativa, que eram transmitidas, principalmente, através da literatura oral.

De acordo com Barca:

O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas. (BARCA, 2005, p. 22)

Sabe-se que ensinar História deixou de ser memorização de datas e nomes, mas sim o professor deve oferecer ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento a partir das próprias experiências. O que prevalece, na atualidade, é o desenvolvimento de capacidades de observação, reflexão, análise sobre a realidade social.

Segundo Lee,

[...] o foco da compreensão de segunda ordem do tipo de disciplina que a história é para a compreensão substantiva do conteúdo da história. Os alunos, certamente, precisam conhecer alguma história bem porque há nuances e complicações dentro de um assunto ou período em particular que pode ou não aplicar fora dele e, em segundo lugar, que apesar de tudo o que sabem, pode ser necessário saber ainda mais. Mas quando eles começam a fazer conexão sobre como as pessoas, no passado, viam as coisas de um lado e ações, políticas e instituições do outro, torna-se

possível até mesmo que alunos jovens comecem a apreciar algo da complexidade da compreensão histórica. Para tais compreensões desenvolverem-se, um assunto (e preferencialmente mais que um) deve ser estudado em profundidade. Mas nem tudo tem que ser estudado, no entanto. Tão logo o escopo e escala de um estudo aprofundado em particular é trabalhável, alunos podem ser apresentados aos tipos de raciocínio requeridos. Aqui tais conceitos como empatia e evidência são centrais e deve ser dado tempo aos alunos para começarem a desenvolver suas ideias de como podemos fazer reivindicações sobre entender o passado. (LEE, 2005, p.7)

Grande parte destas lendas e mitos chegou até os dias de hoje e são importantes fontes de informações para entendermos a História das civilizações.

No ensino de História é fundamental a percepção tanto de professores como dos alunos da importância do conhecimento da formação histórica e política, pois não se pode ensinar História como a de um passado real, pronto e acabado. Precisa-se também salientar que não existe só uma história verdadeira e definitiva mas que, ao contrário, o fato histórico é, também uma construção do historiador.

Para Geyso D. Germinari:

Nessa perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico.(GEYSO, 2011, p. 59).

Cabe ao ensino de História, o papel de formar alunos críticos, autônomos e participantes e ao professor cabe a tarefa de reconstruir, os processos de produção do conhecimento histórico, então, a sala de aula, passa a ser vista como um ambiente onde a troca entre os alunos pode e deve construir novos sentidos para a vida.

É muito importante que os alunos participem do processo de aprendizagem, acrescentando aos conhecimentos que já possuem novas abordagens e relações, acabando com ideias ultrapassadas de que não são sujeitos históricos.

Também o ensino de História pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes da importância da participação social, preocupados em resgatar e respeitar o patrimônio histórico.

Esses temas trabalhados nas aulas de História podem e devem levar os alunos a percepção de suas experiências de vida e através disto incorporar melhor os saberes escolares de forma crítica, auxiliando sua compreensão do mundo e abrindo seus horizontes em direção ao que acontece ao seu redor na sociedade.

Os professores de História devem partir sempre da vida cotidiana dos alunos para que seja possível entender essa dimensão na vida das pessoas e também ter a visão de que a humanidade, de um modo geral, cria costumes muito pessoais até grandes ideias e feitos.

Quando os alunos questionam as verdades ou mentiras da história, precisamos buscar formas de analisar de que não podemos entender o passado a partir dos mesmos valores e critérios com os quais interpretamos o presente. E ainda mais um ponto a ser levado em consideração é o fato de que devemos sempre considerar que os alunos já tem certos saberes acerca de alguns conteúdos de História que foram elaborados no seu convívio familiar, social e escolar e que nem sempre são condizentes com o que realmente está sendo colocado naquele momento histórico. Sabe-se que os alunos têm ideias sobre o passado e sobre a história indiferente do que e como nós o ensinamos. O passado é inescapável; ele é construído em nossas formas de pensar sobre nós mesmos (Lee, 2001).

A aprendizagem de História, é um processo de construção e, as vezes, desconstrução de pre-conceitos, os quais vão se formando, se ampliando e ganhando novos significados.

Segundo Marlene Cainelli:

A perspectiva que trabalhamos a narrativa neste momento é ancorada nas ideias de Husbands (2003). Este autor entende a narrativa escolar como 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 outros. (CAINELLI, 2012, p. 180).

A reflexão dos historiadores tem tido uma forte tendência na arte que encanta milhares de pessoas, o cinema. Já algum tempo muitos pesquisadores que tentam criar mecanismos e estratégias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais estimulante, não deixam de lado os filmes, pois são um novo e importante objeto para o estudo do passado.

O cinema é um aliado muito importante nas aulas de História, pois todos os filmes são históricos, querendo ou não retratam a época em que foram produzidos. No Brasil, temos muitos filmes que sugerem temáticas históricas.

Os professores precisam analisar como trabalhar esses filmes em sala de aula, na análise da História no cinema, ou da maneira como um filme apresenta o passado, precisa-se estar atentos de que, assim como o conhecimento histórico, é uma interpretação. É fundamental que se atente a compreender os significados elencados pelo filme e as possíveis interpretações de História que pode-se construir a partir dos elementos da linguagem cinematográfica.

Segundo Marc Ferro:

[...] analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme; o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa. (Marc Ferro, 2010, p. 55)

Percebe-se que alguns filmes propõem situações inovadoras e interpretações sobre o passado que podem ser igualadas às interpretações escritas. Para o professor de História é essencial que tenha um domínio básico da linguagem do cinema para poder tirar todo proveito possível deste meio junto com seus alunos das potencialidades do uso do filme em sala de aula.

O trabalho com filmes em sala de aula pode trazer momentos muito ricos de conhecimento tanto para alunos como para professores, pois segundo Schmidt os filmes são fontes relevantes para os historiadores, pois servem para se conhecer a identidade e autocompreensão do passado.

Com a investigação sobre o filme a ser passado a reação dos alunos foi inicialmente de não entender muito bem o que seria o conteúdo do mesmo. Queriam saber se era documentário, ação, romance, ou outro, e mesmo após explicação só foram realmente entender a lógica do filme depois de vê-lo. Autores como Rusen (1998, 2001) Lee (2001, 2006) e Schmidt (2009) argumentam que para se investigar a aprendizagem histórica é preciso ter como referência teórica e metodológica a ciência da História.

Partindo da curiosidade dos próprios alunos foi possível despertar o interesse pelo conteúdo trazido na mensagem do filme proposto. As aulas que se seguiram

após o filme foram para relatar o que se tinha visto e entendido e assim uns alunos(as) foram ajudando os outros a formularem seus próprios conhecimentos.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt:

A maioria dos autores parte do entendimento de que nenhum gênero cinematográfico (incluindo-se documentários e noticiários), mostram as coisas tal como aconteceram e alguns chegam mesmo a falsear a realidade. Assim como o texto histórico, os filmes são interpretações da realidade, elaboradas a partir do ponto de vista de quem o produziu e dirigiu. No entanto, um filme não pode ser analisado nem estudado como se fosse um texto escrito. (SCHMIDT, 2012, p. 511).

Os comentários foram os mais diversos sobre o tema, e através dos próprios comentários dos alunos foi possível chegar a proposta da narrativa, que foi a produção inicialmente de uma História, onde eles deveriam deixar se levar pela imaginação e criatividade e criar personagens, imaginar locais, dar vida, ação e emoção. Após a história pronta foi proposto transferir sua ideia para os quadrinhos, e ai realmente deixar fluir o que estava somente em um texto e conseguir transmitir para os desenhos.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt:

A narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias. (SCHMIDT, 2009, p. 12).

Esse trabalho com os alunos foi muito prazeroso, pois eles realmente se envolveram, primeiro porque o mundo da imaginação fascina os alunos desta faixa etária dos 6º anos, depois porque o desenho ainda chama muito atenção por ser, muitas vezes, mais fácil desenhar do que colocar em palavras o que realmente eles querem transmitir.

Segundo Lee:

O que deveríamos dar aos nossos alunos é o melhor meio disponível para dar sentido e pensar a multiplicidade de passados que são oferecidos a eles em vários acontecimentos[...]. A história oferece aos alunos (ainda que de segunda mão) mundos estranhos, eventos excitantes e pessoas enfrentando, aparentemente, desafios esmagadores. O passado é, e tem parecido sempre, um país estrangeiro. Sua estranheza fornece quebra-

cabeças intermináveis e oportunidades intermináveis aos alunos para ampliarem seus entendimentos das pessoas e suas atividades. Uma parte importante da compreensão que parece estranha é a disposição em reconhecer que devemos entender as situações nas quais as pessoas encontram-se e as crenças e valores que eles trouxeram, situadas em seu problema [...]A história pode oferecer também outra motivação muito humana – um senso de mistério e aventura. [...]Mas além da aventura, estranheza e um senso de desafio impressionante, há mistério[...] Se ensinarmos história simplesmente como um conjunto de fatos a serem comunicados aos nossos alunos, o mistério é algo falso. [...] Gerações de pessoas tiveram que moldar as ferramentas conceituais que realmente fazem diferença na forma com que vemos o mundo. As únicas instituições cuja tarefa central é passar aquelas ferramentas adiante e encorajar a próxima geração a desenvolvê-las são as escolas e universidades, e as únicas pessoas cujo trabalho profissional é fazer isso são os professores. (LEE, 2005, p.12)

Os alunos demonstraram um grande interesse e se envolveram na ideia desde o principio, o que tornou o trabalho mais fácil e simples de se colocar em prática. Essa forma de narrativa, a História em quadrinhos sempre fez parte de minha prática e o sucesso deste trabalho veio por reforçar a ideia de que realmente os professores precisam trabalhar com o mundo do imaginário dos nossos alunos, não se pode esquecer que eles tem muito forte esse lado criança e temos que aproveitar para ensinar, muitas vezes brincando, e não achar que esse tipo de atividade com lúdico, precisa ficar lá no ensino fundamental básico, ao contrário, trabalhar sempre o lado da imaginação vem despertar o interesse por diversos assuntos, principalmente no ensino de história, que é tão rico na área da criatividade.

De acordo com Barca:

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constituiu-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das ideias e usos de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente. (BARCA, 2001, p. 33)

Referências

BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: 2005, p.15-25

CAINELLI, Marlene. **A Escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental**. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012

FERRO, M. **Cinema e história**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GERMINARI, Geyso. **Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, pp.54-70, jun.2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

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

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

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica de Jovens: Um diálogo com JörnRusen**. (Texto em fase de publicação na *HistoryEducationReview/2013*, ed. por Arthur Chapman)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica**. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia Histórica: Um desafio para a educação histórica no XXI**. Londrina, v. 15, p. 09 - 22. ago. 2009.

A VILA TORRES E A CIDADANIA

*Flavia Regina de Carvalho Valerio*¹⁹
f.regina.carvalho@bol.com.br

Resumo: Este trabalho relata uma investigação e intervenção pedagógica realizada no Colégio Estadual Conselheiro Carrão localizado na Vila Sofia, no bairro Uberaba em Curitiba, no ano de 2014. Opta como referencial teórico-metodológico a investigação na perspectiva da Educação Histórica cujos teóricos são BARCA (2000), LEE (2006), RUSEN (2001) e Schmidt (2004) para procurar entender a relação que os alunos do 8º ano do ensino fundamental têm com o conceito de cidadania, ou seja, se eles reconhecem, seus direitos e deveres e dos outros também. O propósito era utilizar metodologias e trabalhar fontes fílmicas em sala de aula. Para despertar o interesse dos alunos optei por trabalhar com o documentário: Vila das Torres 2014-Também Conflitos, 2011, direção: Willian Coutinho Duarte, Marta Pego, Lucia Pego e Bruno Mancuso, núcleo de produção do ponto de Cultura Minha Vila Filme Eu, que trata da Copa do Mundo de Futebol de 2014 a partir do ponto de vista de moradores da Vila Torres, uma comunidade carente situada na região central de Curitiba. Lembramos que a Copa do Mundo de Futebol de 2014 tem Curitiba como uma de suas cidades sedes. O trabalho desenvolvido traz uma perspectiva que permita ao aluno identificar como este evento atinge, ou não, o cotidiano destas pessoas e quais são seus direitos atendidos ou ignorados.

Palavras-chave: Copa do Mundo. Cidadania. Revolução Francesa. Direitos. Vila Torres.

Introdução

Ao iniciar o curso ARQUIVOS, LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS E LITERACIA HISTÓRICA promovido pelo LAPEDUH²⁰ (UFPR) ministrado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt e com as técnicas do núcleo de educação Cristina Ribas, Adriane Fila e Adriane Sobanski a proposta era trabalhar com fontes fílmicas e desenvolver metodologias com base na Educação Histórica. O primeiro contato que tivemos com os filmes foi uma visita à Cinemateca²¹, local que não

¹⁹ Professora Flávia Regina de Carvalho Valério, professora do Quadro Próprio do Magistério, da SEED, desde 2012 e como PSS desde 2006.

²⁰ Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

²¹ Localizada na rua Presidente Carlos Cavalcanti, 1174, no bairro São Francisco. A Cinemateca de Curitiba tem como atribuições a preservação da memória cinematográfica, a pesquisa e documentação, a formação e a difusão do cinema de arte. Possui um rico acervo de filmes (suportes em película, vídeo e dvd), além de biblioteca especializada em cinema, banco de dados, materiais e componentes cinematográficos, cartazes, equipamentos antigos, câmeras, projetores (parte destes em exposição permanente), que estão disponíveis para pesquisas, consultas e visitas. A Cinemateca também oferece cursos de cinema e uma vasta programação de filmes, com sessões diárias à tarde e

conhecia, foi fascinante descobrir que existem inúmeras produções paranaenses, que abriram um leque de possibilidades para nós professores e alunos do curso de História da UFPR que estávamos fazendo o curso, os professores que trabalham nas escolas da rede estadual do estado do Paraná, com alunos do ensino fundamental e médio.

O responsável pela cinemateca nos apresentou um pouco da história do cinema paranaense, e tivemos acesso a uma ampla lista de filmes com a qual poderíamos desenvolver nosso trabalho em sala, a metodologia consistia em relacionar uma destas produções com os conteúdos trabalhados em sala e com as novas formas de se ensinar história. A utilização de filmes no ensino de história é comum, mas, muitas vezes ela é feita sem um objetivo claro. O trabalho está relacionada à função social da História. Pensando na função da História como educação para o exercício da cidadania.

Apresentação e análise do contexto escolar

O colégio escolhido para realizar a prática docente é o Colégio Estadual Conselheiro Carrão, localizado na Rua Doutor Simão Kossobudski, 151- Uberaba. A escola recebe mais de mil alunos de Ensino Fundamental (2ª fase) e Médio e também alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos), funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico²² (PPP) do Colégio Estadual Conselheiro Carrão, a escola foi criada para atender um conjunto de casas populares da Vila Sofia, tendo sido denominado em 1960 de Grupo Escolar "Conselheiro Carrão" da Vila Sofia e posteriormente, em 1961, de Grupo Escolar Conselheiro Carrão.

Trabalhamos com três turmas de oitavo ano (8ºA, 8ºB e 8ºC) na parte da manhã. As três turmas somam o total de 75 alunos, com idades entre 13 e 15 anos, 44 meninos e 31 meninas, porém a escola apresenta grande índice de faltas entre os alunos, tendo algumas evasões e mudanças de turno.

à noite, lançamentos com o melhor da cinematografia mundial, nacional e local, mostras, retrospectivas, seminários, palestras, debates e encontros. A Cinemateca se destaca também pelo trabalho de prospecção e preservação do cinema do Paraná - da fase pioneira à atual - e na revelação de novos cineastas.

²² O PPP do C.E. Conselheiro Carrão ainda não foi publicado no site da SEED por estar em estágio de aprovação, estando disponível para consulta apenas no colégio.

Os alunos que frequentam a escola vêm de famílias de base matriarcal, ficando boa parte do tempo sem a supervisão de adultos. Seus familiares estão ligados a trabalhos informais/terceirizados, estando sujeitos a desequilíbrios financeiros; desta forma, alguns alunos tendem a desenvolver atividades remuneradas a fim de ajudar com as despesas em casa. O PPP também relata que existem alunos que costumam faltar aulas para cuidar de seus irmãos mais novos.

Esta metodologia foi realizada com a participação de uma discente, Aline Waszak, do último período do curso de História da UFPR, seu estágio faz parte da disciplina de Docência em História – EM 457, ministrada pelas docentes: Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Dr.^a Ana Claudia Urban. Após algumas aulas de observação feitas pela discente, optamos por trabalhar com um questionário investigando os conhecimentos prévios dos alunos, uma metodologia desenvolvida por Jörn Rüsen (2001, p. 58), que afirma: a consciência histórica é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência” da mudança temporal “de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. É, portanto, a “constituição do sentido da experiência do tempo”. A educação histórica acredita que os conhecimentos prévios dos alunos são essenciais para o ensino de história: “Quando centradas nos conhecimentos dos estudantes as pesquisas tendem a privilegiar aqueles (conhecimentos) relativos à natureza da História, os conceitos de segunda ordem” (LEE, 2001). Alguns conceitos de segunda ordem são empatia, mudança, evidência, significância. Para Castro “considerar que as ideias de segunda ordem são um poderoso instrumento para a compreensão da disciplina de História, Castro (2007).

Uma análise dos conhecimentos prévios dos alunos foi feita com um questionário que levantava seu contato com produções fílmicas, suas preferências e o conhecimento sobre os filmes como fonte histórica.

Resultado da investigação realizada com alunos

O questionário sobre gostos fílmicos e aulas de História foi aplicado nas três turmas do oitavo ano no dia 26 de maio, somando 69 questionários respondidos. Após a tabulação e observação dos resultados, ficou bastante claro que a grande

maioria dos estudantes gosta de filmes, pois os veem não só como uma forma de lazer mas também como um meio de aprender coisas novas, descobrir novas culturas e, nas palavras dos alunos, "viajar para outro mundo". Ou seja, a grande maioria dos entrevistados vê o cinema como uma ferramenta de aprendizagem. Nenhum dos alunos marcou a opção "não", na questão sobre gostar de filmes e apenas quatro marcaram a opção "mais ou menos", estes alegaram que preferem realizar outras atividades a assistir filme ou que só assistem quando não tem outros afazeres.

A maioria dos estudantes declarou que assiste filmes em casa, na TV; a próxima opção mais assinalada foi o cinema, sendo este o segundo lugar onde os alunos têm mais contato com filmes. Em seguida, "Internet" aparece como o terceiro meio mais votado para assistir filmes. A opção que apareceu menos assinalada foi "Escola", o que nos faz concluir que estes alunos não tem o costume de realizar atividades com o cinema no âmbito escolar. Em relação aos gêneros de filmes preferidos entre os estudantes, obtivemos a seguinte classificação:

1º Comédia

2º Ação

3º Terror

4º Aventura

5º Suspense

6º Animação

7º Romance

8º Ficção

9º Histórico

10º Drama

Sobre a possibilidade de o filme ajudar no aprendizado de História, a maioria dos estudantes marcou a opção "sim", a justificativa desta resposta trouxe grande variação de argumentos, como o fato de o filme ser um instrumento diferente e divertido de adquirir conhecimento, ou que ele traz melhor compreensão da matéria estudada em sala de aula. Alguns dos alunos consideram o cinema como uma forma de poder visualizar o conteúdo de História. Seis dos alunos entrevistados consideram que o filme não ajuda a aprender História, eles alegaram que nunca

assistiram a filmes que os fizeram entender a matéria, ou que o filme não conta a história por inteiro.

A maior parte dos alunos diz não ter visto filmes fora da escola que ajudaram na compreensão da matéria de História ou não se lembram de terem visto filmes que os auxiliaram neste quesito. Os poucos estudantes que afirmaram ter visto filmes que ajudaram no aprendizado de História, citaram alguns filmes clássicos como *Tempos Modernos*, *A Lista de Schindler*, *300*, *A Múmia*, entre outros. A maioria deles diz nunca ter assistido filmes durante aulas de História ou não tem recordações sobre. Alguns dizem lembrar-se do trabalho com filmes em séries anteriores e afirmam ter gostado deste tipo de metodologia. Dos alunos que afirmaram terem visto filmes nas aulas de História, a maioria viu esta experiência como algo positivo e se apresentou favorável a este tipo de atividade na escola.

A última pergunta do questionário consistia em que os alunos comentassem se já ouviram falar a respeito da Cinemateca de Curitiba; foi a questão que mais teve respostas em branco. A maioria dos alunos diz nunca ter ouvido falar na Cinemateca. Dos 69 entrevistados, 26 contam que já ouviram falar sobre Cinemateca, através de comentários de professores e até mesmo de colegas e familiares. Alguns apontam que apesar de já terem ouvido falar do lugar, não fazem ideia de qual seja a sua funcionalidade; já outros relatam que ouviram falar e tem curiosidade de conhecer o local. Apenas quatro dos entrevistados demonstraram que além de ter ouvido falar da Cinemateca, tiveram a oportunidade de conhecê-la. Estes quatro dizem ter gostado de conhecer o ambiente e de assistir filmes neste ambiente; uma aluna disse achar interessante a programação da Cinemateca aos sábados, que é voltada ao público infantil.

Escolha do filme e Fato Histórico

O documentário escolhido foi o **Vila das Torres 2014**_ Também conflitos, 2011, direção: Willian Coutinho Duarte, Marta Pego, Lucia Pego e Bruno Mancuso, núcleo de produção do ponto de Cultura Minha Vila Filmo Eu, que trata da Copa do Mundo de Futebol de 2014a partir do ponto de vista de moradores da Vila Torres, uma comunidade carente situada na região central de Curitiba. Ele estava na lista das produções indicadas pela cinemateca, mas a versão passada para os alunos foi

retirada do site *youtube*. Como a Copa do Mundo de Futebol no ano de 2014, terá como uma das cidades sede Curitiba e esta vila está no caminho entre o Aeroporto e o estádio de futebol onde acontecerão os jogos. O trabalho teve como finalidade aproximar as mudanças ocorridas em determinado período histórico, no caso a Revolução Francesa e a situação das pessoas descritas no documentário Vila das Torres 2014 e sua questão principal foi: os alunos podem aprender história a partir de um documentário atual (Vila das Torres 2014)?

Dentre os motivos que levaram a escolha do documentário, está o fato de a Vila Torres ser uma vila que tem uma realidade muito parecida com a realidade da Vila Sofia (onde residem a maioria dos estudantes), outro motivo foi o assunto principal do documentário: "A Copa do Mundo 2014" que, era o assunto do momento. Quando foi feita a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, a maioria apontou que não assistiu a filmes, fora da escola, que os ajudasse a compreender a História, o desafio foi mostrar como um documentário que aparentemente iria falar "apenas" da Copa do Mundo de Futebol de 2014, realizada no Brasil, pode também nos ensinar História.

O bairro Uberaba onde fica localizado o Colégio, estava passando por inúmeras transformações, pois, faz parte do trajeto entre o aeroporto Afonso Pena, que fica em São José dos Pinhais, e a cidade de Curitiba, onde serão realizados os jogos da copa. Da mesma forma a Vila Torres, sofreria transformações por fazer parte deste trajeto. O documentário narra a "Copa do Mundo de Futebol de 2014" a partir do ponto de vista de moradores da Vila Torres, as dificuldades encontradas hoje pelos times da região, que não conseguem mais realizar eventos esportivos porque o bairro está tomado pela violência. A Consciência dos moradores de que não irão participar efetivamente deste evento esportivo, apesar da proximidade geográfica. Muitos nem conhecem os estádios da cidade. E a luta dos moradores para conseguir as mínimas condições de vida na região, como água encanada, luz elétrica, ruas pavimentadas, segurança, lazer, esporte, entretenimento, representação política, e o descaso do poder público diante desta comunidade.

Antes da exibição do documentário os conteúdo específico Revolução Francesa foi trabalhado com os alunos: a situação da França antes da Revolução, classes sociais que dividiam a população, a fome, os impostos abusivos, enfim toda a situação do Antigo Regime na França, e então as transformações ocorridas com a

Revolução Francesa e conceitos como poder, tão importante para entendermos a sociedade francesa da época da Revolução, foram trabalhados, porque pode-se definir poder como “a capacidade ou possibilidade de agir ou de produzir efeitos” e “pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos” (BOBBIO, 2000). Daí conceitos como cidadania, direitos e deveres, constituição, foram debatidos. De acordo com a historiadora portuguesa Isabel Barca (2000), “a aprendizagem Histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas”. As mudanças ocorridas na sociedade francesa, e principalmente a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e seu Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

O objetivo foi trabalhar tanto com os conceitos de Revolução, nacionalismo, a contextualização do período e a localização no tempo e espaço

Exibição do documentário e as reações dos alunos

A exibição aconteceu em duas aulas, no meio do mês de junho justamente no início da Copa do Mundo de Futebol, primeiro, os alunos foram levados na sala multiuso, esta sala é destinada a atividades diversificadas realizadas na escola, ela é bastante ampla, com cortinas escuras, o que chamou a atenção dos alunos foi utilizado um projetor data show algo a que eles não estão habituados, a exibição do documentário durou cerca de 15 minutos e todos os alunos prestaram muita atenção nele. As primeiras reações foram de alegria, principalmente alguns meninos reproduziam os gestos de um Rapper que aparece quase no final e a música que é tocada no final. Neste primeiro momento eles começaram a comentar apenas os nomes dos times de futebol citados no documentário.

O documentário abordou um pouco da história da Vila das Torres, diversos aspectos do cotidiano dos moradores da região, sua relação com o futebol e suas expectativas em relação à Copa do Mundo de futebol 2014, então ao final da exibição levantei oralmente para os alunos algumas questões:

- 1- Como foi a ocupação da Vila Torres?
- 2- Como os moradores se organizaram para poder morar nesta região?
- 3- Como a Vila das Torres é vista entre os pontos turísticos de Curitiba?

4- A Copa do Mundo trará algum benefício para esta comunidade?

5- Como os moradores da Vila das Torres podem se organizar para fazer parte do evento "Copa do Mundo 2014?"

Depois das respostas dos alunos sobre estas questões, exibi novamente o documentário, e pedi para os alunos responderem em uma folha algumas questões diretas sobre o vídeo:

a- Onde fica localizada a Vila Torres?

b- Cite alguns direitos dos moradores que não eram, ou não são respeitados na Vila Torres:

c- Qual a importância do futebol para os moradores da Vila das Torres?

Após responderem em um papel as perguntas, iniciamos um debate, e pedi para que voluntários lessem suas respostas, falamos então sobre a realidade dos moradores da Vila Torres, e os alunos começaram a fazer questionamentos sobre a situação que eles vivenciam na Vila Sofia, como a irregularidade de suas moradias, a falta de saneamento básico, a falta de pavimentação nas ruas, a falta de vagas nas creches e escolas da região e principalmente a violência que toma conta dessas duas vilas, da periferia de Curitiba.

Foi proposta então a elaboração de uma narrativa histórica, pois narrar a história é compreender o outro no tempo, esta narrativa deveria contemplar os direitos que os cidadãos passaram a ter com a Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, utilizamos uma parte da Declaração presente no livro didático. E a situação dos moradores da Vila Torres narrada no documentário.

[...] "o trabalho do historiador e do professor, ao buscar perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzi-lo, ..., mas o de traduzi-lo em presente e em alimentar expectativas futuras". (MEDEIROS, 2005, p. 12).

Entender como e porque a Revolução Francesa aconteceu e seus desdobramentos e perceber o quanto esse fato histórico esta presente em nosso cotidiano e o quanto alguns ainda não tem seus direitos atendidos eram uns dos objetivos neste trabalho, afinal "a História é a disciplina através da qual organizamos

os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente".
(Peter Seixas (1996, p.777)

Conclusão

Para um aluno de 8º ano, um adolescente entre 13 e 15 anos, entender um acontecimento tão complexo como a Revolução Francesa, não é muito simples. Esta é a grande questão, para um professor, que estudou na Universidade, viu os documentos referentes a este importantíssimo fato histórico, a visão de vários autores sobre ele, também não é fácil ou simples, ensiná-lo ao seu aluno, ai está a importância de se aprender a ensinar a História. A utilização desta metodologia, de trazer ao aluno um acontecimento presente, e com ele resgatar conceitos, que foram elaborados e colocados em prática em um passado totalmente distante da sua realidade, pode trazer sentido a estes conceitos.

Com esta prática a maioria dos alunos entendeu os limites históricos de tempo e foram capazes de estabelecer sequência de datas e períodos, a maioria também conseguiu determinar a sequência de objetos e imagens, como a pirâmide social francesa anterior a Revolução e as charges que mostram os três Estados e a exploração sofrida pelo terceiro estado, e relacionar acontecimentos com uma cronologia. Eles foram capazes de compreender tipos de testemunho utilizados. Observando a situação dos moradores da Vila Torres, conseguiram imaginar como era a vida das pessoas do Terceiro Estado então foram conscientes e críticos na análise de documento, compreendem o significado de determinadas palavras num contexto histórico. Estabelecem "comparações" simples entre passado e presente, como continuidade e mudança. Entenderam que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança e da simultaneidade. Continuidade no caso do documentário das diferenças sociais, das pessoas que não tem seus direitos básicos atendido.

Referencias

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). Educar em Revista. Curitiba: UFPR, n. Especial, p. 151-170, ago. 2006.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga:Universidade do Minho, 2000.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar em Revista. Curitiba, volume especial, n.1, pp.131-150, 2006.

LEE, Peter. **Por que aprender História?** Educar em Revista. Curitiba, v. 42, n. 4, pp. 19-42, 2011.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **A formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático.** 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação – Setor de Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”.** In: Revista História, questões e debates. Curitiba: Departamento de História/UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **A significância do passado para professores de História /** Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Curitiba, 2013.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SCHMIDT, M. A. Moreira dos S.; GARCIA, T. M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

NARRATIVAS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE A ESTRADA DE FERRO CURITIBA-PARANAGUÁ

Geraldo Becker²³
beckergeraldo@hotmail.com

Resumo: Este trabalho de pesquisa busca entender, a partir de narrativas apresentadas por jovens estudantes do Ensino Médio, o processo de ensino-aprendizagem. A principal ação foi discutir e problematizar a pluralidade de interpretações sobre o passado e o presente por meio de fontes históricas. Entender e detectar as carências de: orientação no tempo, interpretação e significado na vida prática são algumas reflexões apresentadas nesse artigo. A pesquisa de natureza qualitativa se caracteriza pelo estudo de um caso fundamentado na teoria da aprendizagem, para tanto, buscou-se o aporte teórico e metodológico da Educação Histórica para analisar e categorizar os conhecimentos prévios de 28 estudantes do 2º ano do Ensino Médio em um colégio de Curitiba - PR. O conceito substantivo (LEE, 2005) estrada de ferro Curitiba-Paranaguá foi utilizado para examinar as ideias dos jovens estudantes e sistematizar o processo de formação do pensamento histórico.

Palavras-chave: Estrada de ferro Curitiba-Paranaguá. Narrativas. Fontes históricas. Educação Histórica. Conhecimentos prévios.

Introdução

A proposta deste trabalho de pesquisa é investigar por meio das orientações da Educação Histórica cujo referencial teórico é a própria epistemologia da História as carências de orientação no tempo, de interpretação e de significado para a vida prática dos jovens estudantes sobre um determinado conceito substantivo a partir de: filmes, documentários e outras fontes pré-selecionadas. Realiza-se por meio do curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", idealizado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná e ofertado aos professores de Curitiba, regiões metropolitanas e Paranaguá.

Na perspectiva da Educação Histórica há um entendimento de que a História é multiperspectivada, ou seja, não se limita a uma só explicação ou narrativa sobre um determinado acontecimento e que as evidências do passado devem ser problematizadas e interpretadas, nesse sentido há uma preocupação em

²³ Professor de História das Redes Estadual e Privada do Estado do Paraná.

compreender as ideias históricas dos jovens estudantes para a realização de uma intervenção cognitiva adequada por meio de

fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulado às necessidades de compreensão da realidade social. (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 12)

Por meio dessa perspectiva e dos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa, este trabalho busca num primeiro momento pesquisar as ideias apresentadas em narrativas produzidas por estudantes do 2º ano do Ensino Médio de um Colégio de Curitiba - PR, sobre a estrada de ferro Curitiba-Paranaguá, o passo seguinte será analisar, categorizar e detectar possíveis carências para então realizar intervenções que contribuam para o processo de formação do pensamento histórico.

Referencial teórico metodológico: pressupostos da investigação

A consolidação da História como disciplina escolar está intimamente ligada à vida dos homens, despertando reflexões a respeito de aspectos econômicos, políticos, religiosos, sociais e culturais; buscando desenvolver a compreensão das estruturas da sociedade contemporânea e a aquisição de uma visão crítica da realidade. Nesse sentido, ela deve auxiliar "crianças e jovens a se relacionarem com o passado, de forma a dar sentido às suas vidas no presente e no futuro". (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 18-19)

No Brasil, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o ensino de História passa por mudanças e transformações, provocando uma reformulação no processo de ensino-aprendizagem incorporando novas formas de abordagens com a utilização de fontes diversificadas como fotografia, literatura, registros orais, produção fílmica, entre outras, transformando e modificando os paradigmas para a construção do conhecimento histórico.

Esse processo de renovação discute a formação e o papel do professor do ensino de História, que até então era tido como o detentor do saber e a partir desse momento é visto numa perspectiva interativa que conforme Schmidt (1997, p.12) tem

a função “de reconstruir, na sala de aula, os processos de produção do conhecimento histórico, para que os alunos possam percorrer os caminhos que, historicamente, constituíram a produção e o fazer dos saberes da História.”

Em face dessas transformações é criada em fins da década de 1990 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná a linha de pesquisa em ensino de História denominada Cultura, Escola e Ensino relacionada ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), cuja proposta é desenvolver pesquisas sobre os saberes e práticas escolares, rediscutindo seus fundamentos, pautadas em autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Hilary Cooper, entre outros, tendo como referencial teórico e metodológico a epistemologia da ciência da História.

Nesse sentido essa linha de pesquisa desenvolve investigações em Cognição Histórica denominadas também pesquisas em Educação Histórica, tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem e busca na escola, por meio de seus pesquisadores, investigar e compreender as ideias históricas dos jovens estudantes, segundo Germinari (2011, p. 20) com enfoque em três núcleos: “a) análise sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.” Para esse autor:

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentradas em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. (GERMINARI, 2011, p. 20)

Dessa maneira há uma preocupação em conhecer e valorizar as ideias históricas que os estudantes trazem para o ambiente escolar, pois é a partir delas que o professor pode detectar as carências de orientação no tempo, de interpretação e de significado para a vida prática, e, a partir desse momento, realizar intervenções mobilizando operações mentais que promovam uma aprendizagem significativa da história e a formação da consciência histórica, na qual a História

“precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente.” (RÜSEN, 2010, p. 74)

As intervenções devem estimular a reflexão e levar os jovens estudantes a percorrerem o processo da produção do conhecimento histórico por meio do trabalho com fontes históricas, pois são elas que nos trazem evidências do passado, nesse sentido afirma Ashby:

A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles. Segue-se, também, que se diferentes questões (sobre o que aconteceu, sobre por que isso aconteceu, sobre quem é responsável pelo acontecimento, sobre o que mudou ou sobre o que era ou é significativo acerca do que aconteceu ou mudou) estão relacionadas de diferentes maneiras com a evidência, então essa relação também determina os diferentes status das afirmações feitas. (ASHBY, 2006, p. 153)

Buscando discutir as diferentes perguntas sobre o passado, o trabalho com fontes diversificadas propicia um conflito cognitivo que leva professores e estudantes a uma reflexão sobre os interesses que norteiam um determinado acontecimento histórico. Percebemos então que não se pode ensinar História como um passado real, pronto e acabado, bem como, não existe só uma história verdadeira e definitiva, mas que há uma construção da sociedade e do historiador.

Nessa perspectiva o cinema como documento fílmico é uma das fontes mais utilizadas por professores de História, segundo Ferro (1992, p. 13) há influências múltiplas entre cinema e História, “na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses pontos o cinema intervém.” Ainda nesse sentido Napolitano (2009, p. 11-12) afirma que “o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sistematizados numa mesma obra de arte.”

O trabalho com fontes fílmicas em sala de aula não somente como ilustração de conteúdos, mas como uma ferramenta que possibilite a obtenção e a didatização de temas, passou a ser considerado de extrema importância, pois segundo Abud ele

[...] mobiliza operações mentais que conduzem o aluno a elaborar a consciência histórica, forma de consciência humana relacionada imediatamente com a vida humana prática, e que se constitui, em última instância, no objetivo maior do ensino de História. (ABUD, 2003, p. 183)

Categorização das carências: interpretação, orientação no tempo e significado na vida prática

Buscando detectar as carências de orientação no tempo (passado e presente), de interpretação (quanto às finalidades da construção da estrada de ferro), e de significado na vida prática (qual o significado para o estudante) sobre o tema: Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá, foram apresentadas duas imagens: uma atual onde aparece uma composição próxima a uma ponte e outra retratando a construção da ponte São João em 1879 e foi solicitado aos estudantes o preenchimento de uma ficha com o nome e uma pergunta a ser respondida: O que você sabe sobre a estrada de ferro Curitiba-Paranaguá?

Ao analisar as narrativas foi possível perceber carências de orientação no tempo, conforme cita J. G. “[...] é uma estrada usada até os dias de hoje para transportar pessoas e mercadorias. Desenvolvida por Eng. Rebouças e Marechal Deodoro”; de interpretação, como demonstrado na narrativa da estudante R. Z. “[...] eu sei que na época em que foi construída, essa estrada foi uma inovação por ser uma das primeiras (creio eu). Não sei muito mais que isso e acho que ainda é utilizada”; e de significado na vida prática como menciona A. M. “[...] não sei muito sobre o tema, apenas que é uma estrada onde se passa trens mais antigos e que foi construída a um bom tempo.”

Das 28 narrativas analisadas, 17 apresentaram carências de orientação no tempo, 12 de interpretação e 12 de significado na vida prática. Por meio desse método foi constatado que mais de uma ideia apareceu dentro de uma mesma narrativa, por esse motivo é que o número de estudantes da referida turma ficou abaixo da soma dos elementos da categorização.

Após o processo de análise e categorização, a problematização das respostas contidas nas fichas foi realizada junto aos estudantes em sala de aula, oportunizando assim o reconhecimento e a reflexão sobre as respostas contidas nas narrativas.

Propostas de intervenção

A intervenção pedagógica buscou discutir por meio de diferentes fontes historiográficas a pluralidade de interpretações sobre o passado e o presente, oportunizando assim, o entendimento e a compreensão das carências de orientação no tempo, de interpretação e de significado na vida prática.

Nesse sentido o trabalho foi desenvolvido em três momentos. No primeiro, foi apresentado o documento fílmico *Caminho de ferro*, documentário sobre a história da ferrovia Curitiba-Paranaguá, cedido pela Cinemateca de Curitiba, essa fonte traz em sua narrativa temas como: mineração, tropeiros, industrialização e exportação da erva-mate, construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá e sua importância para o contexto da época.

O segundo momento foi marcado pela análise de fragmentos de relatórios dos presidentes da Província dos anos 1877, 1880 e 1881, relacionados aos estudos e as vantagens da construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá.

No terceiro momento, a intervenção pedagógica pautou-se na análise do documento fílmico *Uma inesquecível viagem de trem pela Serra do Mar*, apresentado pelo programa Meu Paraná, no qual se discute questões como: influência na cultura, preservação e turismo.

Produção de narrativas: elaboração de vídeos

Após o processo de análise e interpretação das fontes, foi solicitada a produção de narrativas por meio de vídeos realizadas por equipes compostas de quatro integrantes. A proposta do trabalho em grupo visou a problematização e a discussão das diferentes fontes apresentadas.

Para a entrega dos trabalhos foi determinado um prazo de dez dias. A apresentação dos mesmos foi marcada por muita expectativa por parte dos estudantes, pois estes queriam compartilhar e discutir as produções realizadas.

Metacognição

Para entender se e como a intervenção pedagógica e a produção de narrativas por meio da elaboração de vídeos mudou as concepções e carências apresentadas, foi utilizado como instrumento de metacognição uma ficha contendo uma pergunta: O que você aprendeu estudando a estrada de ferro Curitiba-Paranaguá?

Após o recolhimento das fichas e análise das narrativas foi constatado que parte dos objetivos foi atingido, pois alguns estudantes demonstraram mudanças na maneira de pensar historicamente, articulando temporalidades e relacionando o presente o passado com expectativa de futuro como na narrativa apresentada pela estudante J. A. "Antigamente a estrada de ferro era mais cuidada e as pessoas tinham um certo respeito. Um lugar de cultura, paisagem, um ponto turístico. Se as pessoas não aproveitarem para ir agora, talvez no futuro não irá ser permitido para passear e adquirir essa cultura do conhecimento."

Sobre a interpretação das finalidades da construção da estrada de ferro R. Z. cita: "Aprendi que a estrada não "era" importante, ela é importante. Eu não achava que ela era um marco histórico. Pois não tinha ouvido falar muito nela, ou que as pessoas moravam e passeavam tanto por ela e perto dela que transportava e transporta produtos com destaque no turismo."

A questão do significado na vida prática é abordada por V. V. que comenta: "Quando comecei a estudar sobre a ferrovia, eu já sabia que nem tudo era como eu conheço, pois meus pais já haviam me contado isso, mas eu não sabia que as diferenças eram tão grandes. Não tinha a ideia do quão antiga ela é, e foi muito bom o sentimento nostálgico de lembrar de meu avô, que me contava histórias de como ele ajudou na construção dessa via férrea."

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa buscou discutir o processo de ensino-aprendizagem a partir dos conhecimentos apresentados pelos estudantes em narrativas sobre a estrada de ferro Curitiba-Paranaguá.

Num primeiro momento entendendo e detectando as carências de: orientação no tempo - relação presente e passado -, de interpretação quanto às finalidades da construção da estrada de ferro e de significado na vida prática.

O segundo momento foi marcado pelas intervenções, realizadas por meio de diferentes fontes historiográficas, cujo objetivo foi demonstrar a pluralidade de interpretações sobre o passado e o presente, oportunizando assim o entendimento e a compreensão das carências apresentadas nas narrativas.

No terceiro momento os estudantes produziram novas narrativas por meio de vídeos, nos quais foi possível perceber uma mudança no modo de pensar historicamente devido ao processo de intervenção.

Buscando entender essas mudanças, foi aplicado um instrumento de metacognição, o qual apontou alterações significativas nas concepções e carências apresentadas, pois grande parte dos estudantes conseguiu articular temporalidades relacionando presente, passado com expectativa de futuro, interpretar as finalidades da construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá e discutir significados na vida prática.

Referências

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História. São Paulo, v 22, n. 1 pp.183 a 193, 2003.

ASHBY, Rosalin. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. Educar, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

_____. Investigação em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. B. **Perspectivas de investigação em educação histórica**. Atas da sextas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007a. p. 26-42.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERMINARI, GeysaDongley. **A História da cidade, Consciência Histórica e identidades de jovens escolarizados**. 188f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

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

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

_____; BARCA, Isabel (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

On-line

CAMINHO DE FERRO. Direção de Marcos Freitas. Curitiba, Pr: Sir Laboratório de Som e Imagem, 1996. 1 DVD (10 min), color. In: CINEMATECA DE CURITIBA – FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA. Disponível em: <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-cuitiba/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula-oficina à unidade temática investigativa**. PDE, 2007. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=848#historia>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

MEU PARANÁ. **Uma inesquecível viagem de trem pela Serra do Mar**. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SkKdXTil7Ms>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

PEREIRA, Antonio Marcos. **"O virtuoso"**: História de Morretes. Disponível em: <<http://triaquimmalucelli.blogspot.com.br/2013/07/historia-de-morretes.html>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA. **Curitiba**: Typ. da Viúva Lopes, 1877. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1877_a_p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA. **Curitiba**: Typ. Perseverança, 1880. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1880_a_p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA. **Curitiba**: Typ. Perseverança, 1880. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1880_a_p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – GOVERNO DO PARANÁ. **Estrada de ferro Curitiba-Paranaguá, 1879**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=0&letter=F&min=140&orderby=titleA&show=10>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

Anexo

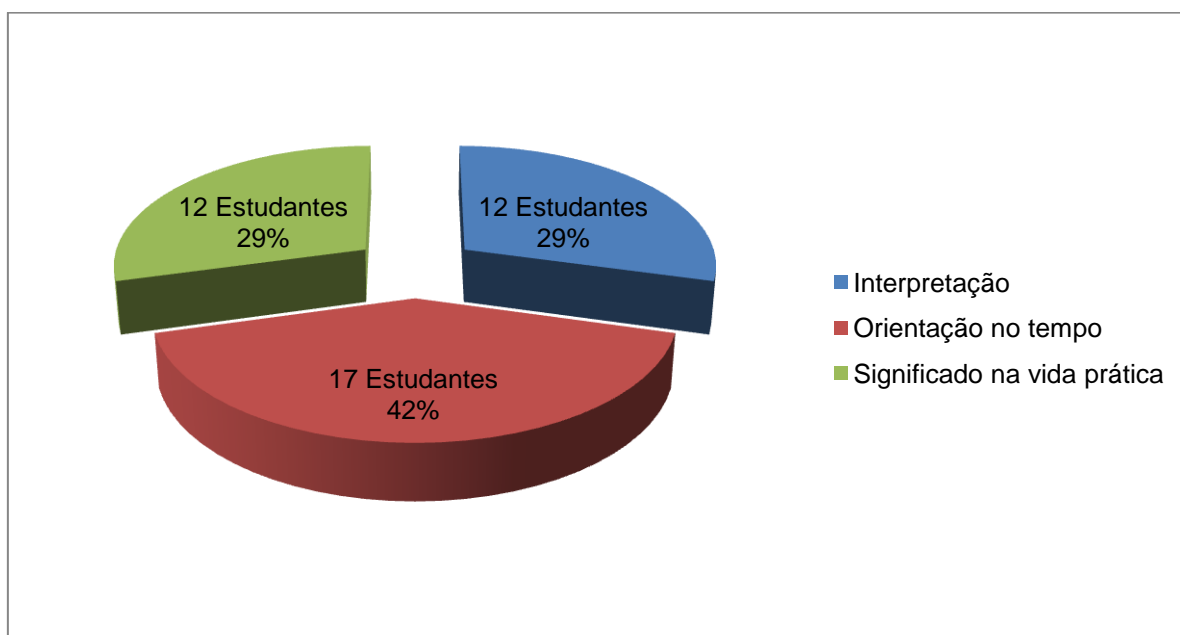


GRÁFICO 1 – CARÊNCIAS DE INTERPRETAÇÃO, ORIENTAÇÃO NO TEMPO E SIGNIFICADO NA VIDA PRÁTICA

FONTE: CATEGORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ESTUDANTES

O USO DAS FONTES FÍLMICAS E DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO METODOLOGIA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Izabel Mazurkevicz

Resumo: Este artigo teve como objetivo verificar como a utilização de fontes fílmicas e história em quadrinhos nas aulas de História. Essas metodologias podem desenvolver a educação ea consciência histórica nos alunos do ensino fundamental séries finais, na escola estadual de Curitiba, estado do Paraná. Para trabalhar com metodologias diferenciadas e significativas, foi necessário uma investigação perante os alunos para perceber sua familiaridade com documentários, filmes históricos, imagens e narrativas, sendo possível desenvolver uma metodologia em que os estudantes de História possam entender os fatos históricos do presente e do passado, formando pontos de vista e aprendizagem histórica. Esta foi uma das motivações que nos levaram a aplicar uma metodologia que utilizasse o documentário e as histórias em quadrinhos para trabalhar o conteúdo Ditadura Militar no Brasil.

Palavras-chave: Educação Histórica. Consciência Histórica. Fontes Fílmicas. História em Quadrinhos. Narrativas.

Introdução

Este estudo nasceu do interesse de utilizar práticas metodológicas diferenciadas nas aulas de História com os alunos do ensino fundamental. A escola pública brasileira passa a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares, ao assumir essa função que justifica a existência da escola pública, torna-se mais intenso a necessidade, continua de se discutir o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

Nas constantes avaliações que as escolas são submetidas, e consequentemente os alunos, se deve sim, repensar nossas práticas possibilitando aos alunos o desenvolvimento das capacidades que ao longo da vida os leve a interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas potencializadas, buscar respostas e não se contentar com pacotes prontos. Nesta perspectiva pode-se levar em consideração o currículo e as possibilidades apontadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que vai ao encontro de que se efetive a necessária integração entre um núcleo de conhecimentos do currículo obrigatório com atividades e opções do próprio interesse

do aluno e as diferentes origens étnicas e culturais. Podendo ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, que está vinculado aos conteúdos das disciplinas escolares. Desta maneira e levando-se em conta que a escola é muitas vezes a única instituição capaz de dar acesso a socialização do conhecimento, é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que tem nela uma oportunidade, algumas vezes a única de acesso ao mundo letrado do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Sobre essa socialização de conhecimento, busca-se uma possível ajuda em Moran (1995, p.27–35) quando este se refere ao uso e contribuição de exibição de vídeos "O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços"; a partir desta fonte acredita-se ser possível desenvolver uma metodologia onde o ensino de História seja significativo para os jovens estudantes. As fontes fílmicas, podem ser uma rica fonte de conhecimento para todas as disciplinas escolares e uma possibilidade interessante de trabalho em sala de aula, auxiliando os jovens estudantes a entenderem fatos históricos do presente e do passado. Segundo Schmidt e Cainelli (2004), "imagens, filmes, gravuras e história em quadrinhos, são documentos que podem ser transformados em materiais didáticos de grande valia na constituição do conhecimento histórico".

Uma outra metodologia que pode contribuir na transmissão do conhecimento é a construção de histórias em quadrinhos. As histórias em quadrinhos têm adentrado ao espaço escolar através dos personagens que viram filmes, de gibitecas e do próprio livro didático, que vem se utilizando de tirinhas e pequenas histórias para tratar de temas em diferentes áreas do conhecimento. (PALHARES, 2008, p.12). Estas possibilitam aos estudantes interpretar o passado, orientar-se na vida prática e formar uma consciência histórica que, segundo Jorn Rusen (2001, p.58),

a consciência histórica é o conjunto das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência "da mudança temporal" de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Entende-se à partir desse autor da importância que o conhecimento seja adquirido à partir de entendimento e reflexão do passado e futuro de determinado fato ou acontecimento. Fica evidente a cada dia que somente o livro didático e o

quadro não suprem as necessidades de uma geração, dinâmica, inquieta, impulsiva que sofre grande influência das mídias digitais. Percebe-se então possíveis contribuições que a utilização de fontes fílmicas e Histórias em Quadrinhos, possam trazer às aulas de História e assim estimular a formação da consciência histórica dos educandos.

Diante deste contexto teve-se como objetivo geral buscar uma prática educativa que contribua com ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de História. Participaram deste estudo 35 alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da Cidade de Curitiba.

Fundamentação teórica: Fontes fílmicas e construção de histórias em quadrinhos: por uma consciência histórica

O processo de reformulação da História enquanto ciência, possibilita a inserção de novas temáticas, favorecendo a análise histórica da disciplina e novas demandas sociais para o ensino de História. Como indicativo, destaca-se as Diretrizes Curriculares da Educação Básica na disciplina de História,

a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não-linear e temática. (PARANÁ, 2008, p.45).

Encontra-se nos ambientes de aprendizagem um grande paradigma educacional, onde percebe-se que muitos professores ainda estão utilizando propostas e práticas conservadoras. Conforme Schmidt (2009 b), "a proposição de um ensino crítico em substituição a métodos tradicionais é uma tônica, e a partir do presente estudo pode ser evidenciada quando se trata das questões dos filmes históricos". Sendo assim, as fontes fílmicas e a histórias em quadrinhos além de serem um recurso didático riquíssimo também colaboram para um aprendizado histórico significativo para os alunos.

É importante que o professor problematize o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de história. Essa problematização teórica possibilita que fatos do passado

suscitem hipóteses acerca destes acontecimentos, havendo uma troca em que fatos vividos sejam estudados e assim serem condutores de fatos do presente ou até possíveis acontecimentos futuros. Partindo de uma breve pesquisa com os alunos sobre documentos antigos, ou seu entendimento do que vem a ser o estudo de História e em específico em um determinado conteúdo associando-o ao tempo pode tornar seu aprendizado significativo e assim conduzi-lo a uma consciência histórica. Segundo Rusen (2001,p.63), "a consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira". Assim, sendo ela fica evidente quando o aluno consegue transportar o presente e o passado através do movimento da narrativa.

Destacam Schmidt e Garcia (2005), que outro aspecto a ser destacado diz respeito às possibilidades abertas aos professores e alunos, sujeitos que compartilham experiências em aulas de história, de estabelecerem novas relações com os saberes históricos. Em seu projeto "Recriando Histórias", os procedimentos de identificação, seleção e proposição de conteúdos de ensino puderam também ser desenvolvidos pelos próprios professores e alunos, a partir do seu envolvimento com a sua realidade histórica, pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico em aulas de história.

Conforme Palhares, (2008,p.12), "as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas como fonte de pesquisa histórica quanto um novo recurso onde os alunos possam interpretar o passado". As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas de diferentes maneiras em aula, como anteriormente em seu estudo exemplifica essa autora:

Para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino podendo desta forma, atingir o objetivo da aprendizagem. (PALHARES ,2008, p.4).

Fontes Fílmicas e histórias em quadrinhos devem ser tratados como documentos a serem abordados historicamente. Nessa perspectiva podemos conceder vida à História, reconstituir grandes épocas e eventos, impressionando professores, que veem nas imagens em movimento a possibilidade de colaborar de

forma conclusiva para o ensino, especialmente de História. Como salienta Moran (1995, p. 27), “saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e outras dinâmicas da aula”. Desta maneira o trabalho com fontes históricas pode levar os alunos a uma análise crítica sobre o processo de construção do conhecimento histórico e dos limites de sua compreensão.

Um dos maiores atributos de trabalhar fontes fílmicas e histórias em quadrinhos em sala de aula é o aprimoramento do conhecimento histórico, também da consciência e na aprendizagem histórica dos alunos. A consciência histórica é pautada na aprendizagem histórica das experiências do passado, possibilita a formação de pontos de vista históricos. O ensino de História nessa perspectiva rompe com os modelos de aprendizagem baseados na linearidade temporal, ampliando assim as possibilidades de explicação e compreensão do processo histórico. O uso de fontes fílmicas e da histórias em quadrinhos na escola está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴, contribuindo para que as aulas de História possibilitem aos alunos entenderem que não existe uma verdade histórica única e linear. Rusen (2006,p.16)

a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro.

Fica em evidência que quando os sujeitos narram a história, produzem formas harmoniosas de comunicação de suas identidades históricas, que supõe-se sejam viáveis porque as narrativas são produtos da mente humana, que conseguem envolver a aprendizagem com os acontecimentos históricos criados no passado, de uma forma aceitável para eles próprios criando assim sua compreensão em um processo dinâmico, no qual um indivíduo que aprende muda porque algo é obtido ou adquirido.

Sobre a educação histórica, Cainelli (2012) acrescenta dizendo que:

a educação histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos

²⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos pelo Ministério da Educação no ano de 1996. (BRASIL, 1996). Constituem-se em diretrizes, que orientam a educação básica no Brasil, e são elaborados por disciplinas. Não sendo obrigatória sua utilização como referência.

históricos, entre outros, colaboram para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores. (p. 175).

Assim, o trabalho com fontes históricas na aula de História proporciona a produção do conhecimento histórico, as fontes permitem a criação de conceitos sobre o passado e o questionamento dos conceitos já construídos. No entanto percebe-se também a necessidade de utilizar diferentes fontes históricas para contribuir com aprendizagem, e ampliar a formação da consciência histórica nos alunos.

Metodologia

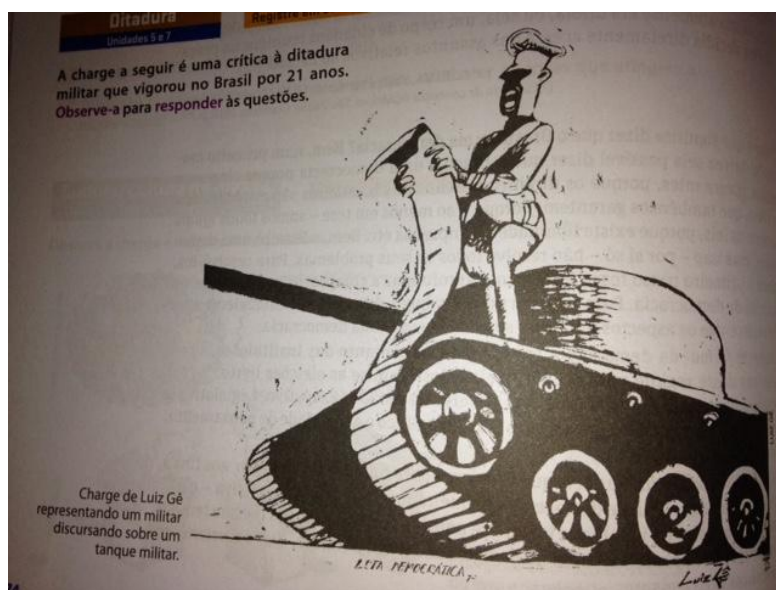
O presente estudo teve como objetivo, utilizar diferentes fontes como recursos para promover o ensino de História mais significativo, trabalhando com metodologias diferenciadas nas aulas de História. Teve como participantes 35 alunos do Ensino Fundamental, na cidade de Curitiba. O tema trabalhado foi a Ditadura Militar. A sua aplicação ocorreu no segundo semestre de 2014. O estudo foi conduzido dentro das orientações metodológicas da "pesquisa ação", face à estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema. Segundo Thiollent (2003), pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este estudo compreendeu quatro fases que utilizaram dez aulas que serão descritas a seguir:

Inicialmente, chamada de primeira fase foi investigado junto aos alunos qual o conhecimento acerca do Tema abordado, que neste estudo foi a Ditadura Militar.

Na segunda fase, em aula expositiva, foi apresentado aos alunos como se deu a Ditadura Militar, dos governos democráticos das décadas de 1950 a 1960 foram marcados pela disputa, cada vez mais acirrada, entre diferentes projetos para o país: desenvolvimento econômico e modernização baseados na abertura para os capitais estrangeiros, de um lado, e nacionalismo econômico, de outro. Não havendo uma continuidade nos diferentes governos, causando muita instabilidade durante todo o período, pois não existia um ambiente favorável para os investidores

aplicarem seus recursos. As leis eleitorais da época construíram um fator de desestabilização, pois o voto para presidente e vice-presidente era separado, o que permitiu a eleição de Jânio Quadros (UDN) e João Goulart (PTB), representantes de forças políticas de diferentes opiniões. O cenário internacional da Guerra Fria também desempenhou um papel importante nas crises políticas que marcaram o governo de Jango, contribuindo e aprofundando as lutas políticas entre os conservadores e os grupos de esquerda que apoiavam o presidente. As ideias de Jango e suas reformas, a tomada dos militares do poder até a volta da democracia com as eleições indiretas. Essa abordagem ocorreu em forma de debate e resultou em uma produção textual que visou sistematizar o conhecimento adquirido sobre o conteúdo estudado. Com o uso do livro didático, pode-se relacionar o tema às imagens das charges, estabelecendo acesso e a visualização destas fontes por todos da sala.



Sendo analisado e identificado a mensagem que esta fonte transmitia, realizou-se a leitura e interpretação dos fatos históricos contidos nos documentos.

Em seguida, na terceira fase, foi exibido o documentário "Os 11 de Curitiba", gravado em 1995, sob direção de Valêncio Xavier, com duração de 55 minutos. Após a exibição deste documentário buscou-se lembrar fatos neles ocorridos que contou com relatos sobre os depoimentos de professores entre outros integrantes, que sofreram restrições severas às liberdades individuais e aos direitos de

cidadania, violações aos direitos humanos, sendo considerados subversivos. Comentou-se também sobre a proibição de quaisquer manifestações de oposição ao governo, a censura de informações aos jornais, rádio, televisão e revistas. Sobre interrogatórios, torturas e até mesmo assassinados. Após essa reflexão, na quarta fase, partiu-se para formação de grupos e produção da história em quadrinhos tendo como tema principal a Ditadura Militar.

Apresentação e discussão dos resultados

Ao fazer a avaliação diagnóstica sobre o conhecimento acerca da Ditadura Militar observou-se que os alunos não a conheciam a fundo e que traziam consigo o que anteriormente foi passado por seus familiares. Após a aula expositiva e em análise aos textos elaborados pode-se verificar a apreensão importante do conteúdo e substancial contribuição como facilitadora na organização do pensamento, construção e argumentação destes. Culminando em significativa participação e empenho dos alunos. Pode-se perceber que com o uso do livro didático e análise das charges os alunos conseguiram realizar atividades em grupo, estabelecendo paralelos entre os depoimentos a fotografia, pinturas e charges, Dos 35 alunos somente 4 alunos não conseguiram produzir o texto. Mas também notou-se que seus amigos se solidarizaram com eles ajudando nesta produção.

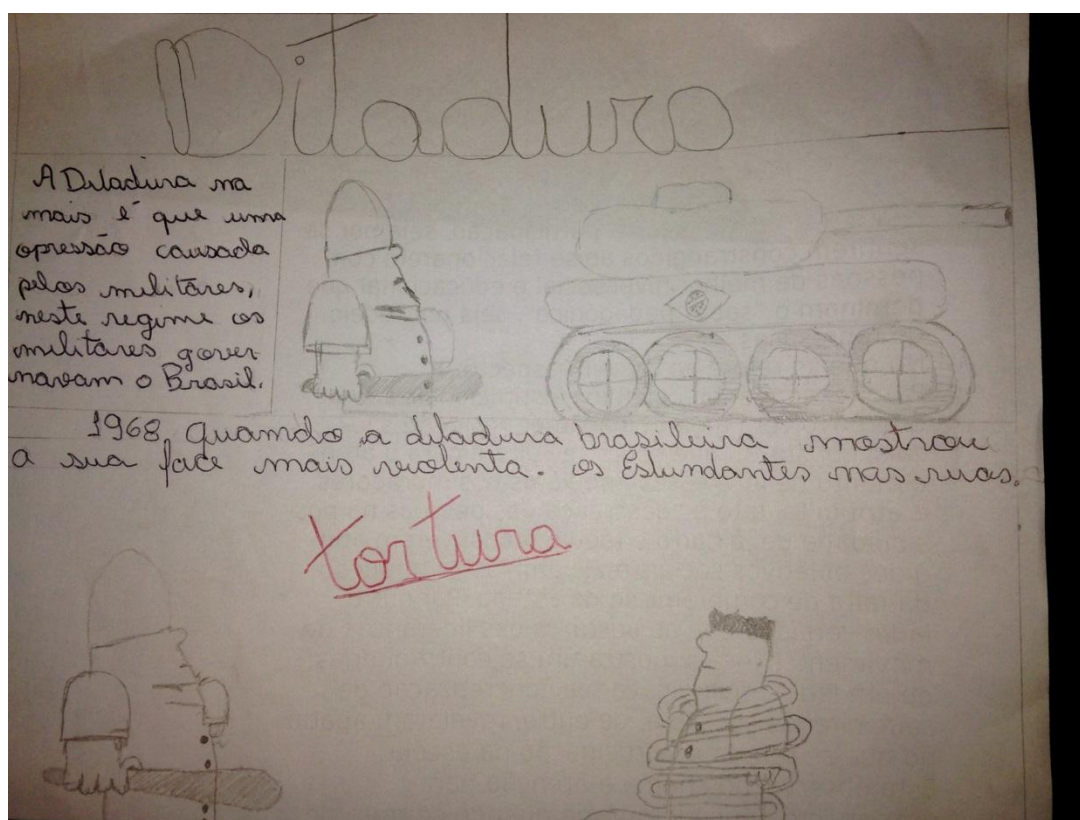
No momento que antecedeu a exibição do filme, foi feita uma abordagem para perceber a familiaridade deles com documentários, filmes históricos e imagens, com esta ação percebeu-se que os mesmos não demonstravam interesse, conhecimento, e importância sobre fatos de fontes históricas. Constatou-se ainda que não tinham o hábito de ver filmes históricos, documentários. Com os relatos sobre o filme e os fatos que este abordou avaliou-se que ao assisti-lo puderam associar o conhecimento que obtiveram na teoria acontecer na prática como no caso, o documentário. Sobre esse fato Serrano (1931) defende a necessidade de se "ensinar pelos olhos e não pelos ouvidos" (p.13). No processo de ensino aprendizagem usando estas fontes, percebeu-se que ao projetar o documentário foi importante propiciar a realização de intervenções explicativas, com a intenção de organizar as informações contidas no documentário, destacando o papel desempenhado por vários setores sociais pela volta da democracia ao país, além

dos sindicatos e das organizações estudantis. Igrejas, intelectuais, artistas, imprensa, organizações de classe e outros grupos participaram ativamente das campanhas pela Anistia, pela restauração das liberdades democráticas e pela realização de eleições diretas para presidente da república. A intensa radicalização política que marcou o início da década de 1960 no Brasil que favoreceu o golpe militar de 1964, que suprimiu a democracia no país. Foram vinte anos de ditadura; de perseguições; prisões e mortes aos opositores de uma política deliberada de Estado, baseada na fórmula "desenvolvimento e segurança", para eliminar todo e qualquer projeto alternativo de poder. Temos, nos brasileiros muito a caminhar para conquistar a plena democracia. As profundas desigualdades sociais que marcam o país negam o princípio da igualdade de condições entre os cidadãos. Estar condenado à pobreza significa, por exemplo, sofrer restrições de acesso a bens culturais e ao conhecimento, à diversão, à saúde, à educação e a outros direitos humanos aceitos como universais. Concluindo que, é inegável que a sociedade brasileira vive hoje o período mais democrático de sua história, com o funcionamento regular das instituições de representação, a garantia das liberdades individuais e o pleno debate sobre os rumos do país. Nesses caminhos e descaminhos da democracia no Brasil, se torna importante preservar as liberdades democráticas que, a duras penas, foram conquistados. Os alunos participaram fazendo perguntas sobre todas as questões aqui levantadas, mobilizando os saberes e conhecimentos prévios, explicá-los, associá-los às informações dadas. Situar o documento no contexto mostrado, identificando sua natureza e também explorar esta característica para identificar os seus limites e interesses.

Trabalho com o conteúdo valendo-se da construção das charges ou das histórias em quadrinhos, tiveram aceitação pelo mundo todo, classificando-se como um meio de comunicação em massa, com variedades de gêneros para atender seus leitores, demonstrou ser uma ferramenta importante presente no cotidiano dos alunos, visando despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possui uma linguagem simples e curta, em que o conhecimento foi exposto de maneira lúdica e significativa

Assim, narrativas, imagens, sons de outras disciplinas devem ser tratadas como documentos a serem abordados historicamente. Pode-se constatar que esse conhecimento teve sentido e significado ao aluno levando-a a uma consciência

histórica. O que confirma Apolinário (2010) que relata que trabalhar com a linguagem verbal (palavras) e a linguagem não verbal (imagens) pode transportá-los ao passado, possibilitando um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.



Considerações finais

Trabalhar com novas metodologias em sala de aula e principalmente fazer com que os alunos se sintam parte integrante dessa escolha, faz com que se interessem e participem mais das aulas. Nessa nova concepção de que as aulas de História precisam estimular e fazer com que os alunos participem, vivemos rodeados de informações onde as mídias são parte integrante desta informação. O ensino de História precisa de novos objetivos, fontes para trabalhar em sala de aula desenvolvendo uma consciência histórica.

Nesta perspectiva nossos alunos devem ser instruídos para saber usar as mídias, afinal a cultura da mídia está presente entre nós. O ensino da História pode proporcionar aos nossos educandos uma visão de mundo, analisando em uma

perspectiva mais ampla, olhando de uma maneira mais crítica o que se vincula como informação.

Pensar em uma prática que busque novos significados requer interesse de mudança e quebra de paradigmas. Exige a busca por diferentes fontes históricas, requer um trabalho que antecede a apresentação de um determinado conteúdo com aulas expositivas e pesquisas prévias. Constatou-se com este estudo que as fontes fílmicas e a construção de Histórias em quadrinhos potencializa o trabalho em sala de aula e pode ser um facilitador na capacidade de apreensão e produção do conhecimento dos alunos bem como que estes adquiram novos significados e sentidos. Embora este estudo tenha apresentado resultado relevante em relação ao objetivo proposto, entende-se no entanto que este não pode ser generalizado, mas mostra o poderio que uma metodologia diversificada possa ter na aquisição de um determinado conhecimento. E, por fim, conclui-se destacando que este abra caminho para outros estudos e pesquisas na busca de uma educação de qualidade.

Referências

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá: História**, v.4. São Paulo: Moderna, 2010.

CAINELLI, M. A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**. V.26, n 51 p.163 – 184, jan/jun. 2012 – ISSN0102-6801. Uberlândia. Cd-rom.

MORAN, J. M. O Vídeo na Sala de Aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo. ECA – Ed. Moderna, {2}: 27 a 25, jan/abr. de 1995 Disponível em:<<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/03/vidsal.pdf>>. Acesso em: 02 Mar 2015.

PALHARES, M.C. História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História. **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL –PDE**, Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>. Acesso em: 02 mar 2015.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEED). **Diretrizes Curriculares para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio**. Curitiba, 2008.

RUSEN, J. **Studies in metahistory**. Tradução de Marcio E. Gonçalves. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **Studies in metahistory**. Pretoria: HSRC Publishers, 1993a.

_____. Razão Histórica: teoria da história. **Fundamentos da Ciência Histórica**. Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**, v.1 n.2 Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In SCHMIDT, M. A, BARCA, I. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. IJUÍ Ed. Unijuí, 2009b. p. 21 – 51.

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

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. F. A formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes Campinas**, vol.25, n. 67, p. 297 – 308, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 mar 2015.

SERRANO, j. **O Cinema Educativo**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.3, 1931.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FILME DOCUMENTÁRIO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Kátia Andréia Vieira de Melo²⁵
katiavdemelo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no curso *Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica* promovido pela UFPR em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. O estudo propõe-se a discutir os possíveis usos do filme dentro da perspectiva da Educação Histórica, quando foi oferecida aos alunos a oportunidade de analisar este recurso não apenas como ilustração e/ou complemento dos conteúdos estudados, mas como um objeto de estudo e importante evidência histórica. Trata-se de um estudo exploratório feito com uma turma do 6º ano de uma escola da rede municipal de Curitiba. O filme-documentário escolhido foi *Pinturas Rupestres no Paraná*, de Valêncio Xavier. Fizemos, inicialmente, uma investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as pinturas rupestres e, na sequência, assistimos o filme na Cinemateca de Curitiba. De volta à escola, realizamos um debate orientado no qual os alunos analisaram a maneira como a temática foi abordada, conheceram um pouco do contexto histórico de produção do filme e a trajetória profissional dos seus produtores. Ao final do processo, solicitamos aos estudantes a produção de narrativas escritas que permitiram verificar que a grande maioria dos estudantes entendeu que o filme, assim como qualquer outra evidência, constrói discursos históricos que podem ser decodificados. Teceram fortes críticas à omissão do poder público para com as pinturas rupestres no Paraná e hipotetizaram acerca das possíveis razões que levaram os produtores a organizarem o filme daquela maneira específica, entendendo o filme como uma leitura – entre tantas possíveis! – de uma mesma realidade. Alguns foram além do esperado: não apenas entenderam o filme como fruto de escolhas específicas de seus idealizadores, mas sentiram-se à vontade para propor algumas ações de conscientização sobre a importância das inscrições rupestres para a preservação da memória histórica do nosso Estado.

Palavras-chave: Educação História. Filme-Documentário. Evidência Histórica.

1 – Cinema e Educação Histórica

O ensino de história, e o seu método, tem sido tema de pesquisas e estudos de inúmeros historiadores²⁶. A premissa fundamental dos pesquisadores é instigar

²⁵ Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba formada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciatura e Bacharelado em História (2002) e Mestrado em *História, Cultura e Sociedade* (2004).

²⁶ A grande preocupação dos estudiosos sobre o ensino de História é a de desenvolver o aprendizado histórico dos alunos trabalhando conceitos como consciência histórica, mudanças e permanências, evidências, produção de narrativas, entre outros, capacitando os estudantes a estabelecerem relações entre a história ensinada na sala de aula e a sua vida prática. SCHMIDT, Maria Auxiliadora;

reflexões que provoquem modificações na forma de ensinar história com vistas a superar o ensino reprodutivista e tradicional. Ou seja, como ultrapassar a recorrente instrução escolar baseada, de um lado, na transmissão mecânica de conteúdos pelo professor e, do outro lado, pela absorção e memorização de saberes pelos estudantes, sem desenvolvimento das habilidades participativas e analítica dos sujeitos envolvidos no processo.

Como tentativa de solucionar parte do *imobilismo* no processo de ensino-aprendizagem surge a chamada Educação Histórica²⁷, comprometida em apontar possíveis caminhos para que professores e alunos desenvolvam determinadas operações intelectuais possíveis de fornecer dinamicidade ao ato de aprender. Que o estudante possa assumir, sob a orientação do professor, uma postura ativa frente aos conhecimentos discutidos na sala de aula; e que levantem hipóteses, que descrevam situações problemas, que relacionem conhecimentos, que desenvolvam habilidades argumentativas e que façam inferências sobre o passado, abrindo novas possibilidades de análises e interpretações dos conhecimentos históricos:

Este sentido do ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia. Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos (CAINELLI, 2012, p. 179).

Esta forma de atuação em sala de aula pode ser uma maneira eficaz para o professor a fim de que consiga auxiliar seus alunos a entenderem a natureza complexa da interpretação histórica, capacitando-os para pensar historicamente o

GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005; CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v.26, n. 51, p.163-184, jan./jun. 2012; MARTINS, Ana Paula Vosne (Coord.). **O Cinema na sala de aula: uma abordagem didática**. Curitiba: Editora UFPR, 2008; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O uso escolar do documento histórico. In. **Caderno de História**. Ensino e Metodologia. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, v.2., p. 5-17, 1997.

²⁷ Iniciada na década de 70, em países como Inglaterra, Espanha, Portugal, EUA e, mais tarde, também no Brasil, esta área de pesquisa congrega uma série de estudos sobre o ensino de História. Discutem estratégias e princípios relacionados à aprendizagem histórica dos estudantes. Mais importante que a quantidade de informações que se acumula sobre o passado da humanidade, considera a qualidade da aprendizagem histórica, levando os estudantes a entenderem os mecanismos de produção do conhecimento por meio da reflexão, participação ativa e crítica. BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, 2001; GERMINARI, Geysa. Educação Histórica: construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, pp.54-70, jun.2011.

passado. Mas, todavia, exige uma revisão da intencionalidade do ato de ensinar, pois o professor não deve ser um "(...) *mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos*" (SCHMIDT, 2009, p. 11), mas deve empenhar-se para colocar os aprendizes diante de situações desafiadoras de aprendizado de forma que encontrem *sentido* nos conteúdos ensinados, aprendendo a localizarem-se temporalmente e estabelecendo relações do saber histórico com suas vidas cotidianas. Os alunos, em suma, podem tornar-se sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos na aula de história.

A formação da consciência histórica, então, está no cerne desta nova forma de ensinar história. E a formação da consciência histórica não se restringe apenas ao espaço físico da escola, mas envolve outros espaços da sociedade. Segundo Schmidt, a trajetória de vida dos sujeitos diz muito sobre a maneira como seus pensamentos históricos se desenvolvem:

(...) não tem como fonte de pesquisa apenas os saberes escolares, mas outras fontes como a família, as mídias, as circunstâncias da vida das pessoas, as quais são consideradas igualmente importantes para a aprendizagem histórica. (SCHMIDT, 2005, p. 118).

Os elementos que constituem a vida dos estudantes tendem a estar presentes nas suas formas de pensarem a história. Não há como negar, portanto, a experiência individual dos sujeitos no processo de aprendizagem histórica, uma vez que seus interesses e trajetórias individuais são, inevitavelmente, acionados no processo de desenvolvimento da consciência histórica. As carências individuais também precisam ser consideradas, pois as experiências de vida não são iguais para todas as pessoas, logo, a forma de ler e interpretar o passado também não será igual. Estas carências, após devidamente investigadas pelo professor, precisam ser desenvolvidas e exploradas de maneira desafiante e criativa para que se possa ampliar as competências analíticas dos estudantes.

O professor, agindo desta forma, assume o papel daquele personagem que Isabel Barca chama de "*professor investigador social*" (BARCA, 2012, p. 46). A proposta, segundo a pesquisadora, é que este profissional possa aplicar um instrumento específico para conhecer os saberes que os alunos já possuem sobre determinada temática, a partir de suas experiências de vida. Posteriormente, deve

analisar e categorizar os pensamentos históricos dos estudantes "(...) desde ideias incoerentes e alternativas até as relativamente válidas" (BARCA, 2012, p. 47), planejar intervenções desafiadoras e capazes de estimular uma progressão das ideias históricas e, finalmente, reaplicar o instrumento inicial com vistas a diagnosticar o "refinamento progressivo" do pensamento histórico do aluno²⁸.

O uso de documentos, nos seus mais diferentes formatos, certamente é um eficiente recurso de trabalho a ser usado pelo "professor investigador social". Cabe ao docente, entretanto, orientar a maneira como os estudantes podem se relacionar com o documento de modo a não assumirem uma postura passiva e receptiva de seu conteúdo; mas que o uso deste recurso possa ser empregado para fortalecer a capacidade de análise e raciocínio dos estudantes. Dentre os modelos de aprendizagem por documentos propostos por Schmidt, cremos que o modelo *provocador ou hipotético-dedutivo* é o que melhor se encaixa no perfil deste novo profissional, pois exige um posicionamento ativo por parte dos estudantes, que se veem diante de situações que exigem reflexões e abordagens mais profundas, servindo para "reforçar atitudes intelectuais" de fundamental importância para o desenvolvimento analítico dos alunos (SCHMIDT, 1997).

Dentre estes recursos documentais que estão ao alcance do *professor pesquisador*, o cinema tem sido objeto de frequente recorrência no ensino de história. Há, atualmente, inúmeros estudos que relatam sobre os desafios que as novas tecnologias, inclusive o cinema, representam para os professores²⁹. O uso dos recursos audiovisuais, todavia, requer alguns cuidados fundamentais, pois as imagens em movimento, o enredo e a narrativa tendem a criar uma ilusão de realidade nos receptores, uma vez que são atingidos muito mais pela emoção que pela razão.

Ao optar pelo uso do filme, o professor de história deve procurar superar a tendência recorrente de usá-lo como um simples complemento/ilustração dos conteúdos vistos em aula. Importante orientar os alunos sobre a viabilidade de

²⁸ Em Portugal, esta proposta de prática pedagógica construtivista é conhecida como "aula oficina", e representa uma possibilidade para romper com as aulas mecânicas e pouco significativas para a vida prática dos estudantes. BARCA, Isabel. Ideias-chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

²⁹ FREIRE, Larissa Almeida & CARIBÉ, Ana Luiza. O filme em sala de aula: como usar. **Olho da História**, UFBA, n. 6, 2004; BAPTISTA, Vitor Reis. *Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema*. Universidade do Algarve, 1995. Disponível em: www.bocc.ubi.pt; DUARTE, Rosália. Por que estudar a mídia? **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, dez. 2003.

estudar o filme como *objeto histórico* que permite infinitas possibilidades de análises. Dentre estas, destacamos duas: que o filme seja visto como uma *fonte de informação sobre determinada temática* (ou seja, ele fornece esclarecimentos sobre um evento ou processo histórico específico³⁰) e que possa ser considerado como *produto cultural* que permite perceber marcas e indícios significativos da sociedade que o produziu. Como destaca Barros:

(...) as obras cinematográficas devem ser tratadas pelo historiador como "fontes históricas" significativas para o estudo das sociedades que produzem filmes, o que inclui todos os gêneros de filmes possíveis. A mais fantasiosa obra cinematográfica de ficção carrega por trás de si ideologias, imaginários, relações de poder, padrões de cultura. (BARROS, 2011, p. 180).

Ou seja, é possível decifrar um pouco da sociedade que o produziu, uma vez que toda obra fílmica é portadora de marcas e valores específicos da época de sua produção. A análise da trajetória de vida dos sujeitos que participaram de sua produção, por exemplo, pode ser um eficiente caminho para debater a escolha do roteiro, a construção da narrativa, a seleção das cenas, o uso da música, da iluminação, entre outros elementos.

Na esteira destas informações cabe ao professor, então, elaborar um planejamento de trabalho que contemple cada uma destas análises. O primeiro passo é realizar um diagnóstico da turma com vistas a conhecer suas preferências cinematográficas e suas expectativas do uso do filme para aprender história de forma significativa³¹. Com este diagnóstico em mãos, deve o professor, planejar a sua intervenção trazendo subsídios teóricos fundamentais para a análise do conteúdo veiculado pelo filme, bem como disponibilizando informes sobre os cuidados a serem tomados para a percepção do potencial midiático sobre os conceitos e representações das pessoas³². Importante frisar, aqui, que o trabalho

³⁰ O propósito aqui é investigar, como sugere Napolitano "o que o filme diz" e como ele fornece informações sobre determinada temática histórica, afinal, ele não tem compromisso com a verdade histórica o que não compromete, entretanto, o seu potencial analítico. Ele elabora um discurso/leitura sobre o passado, e é esse discurso que precisa ser investigado pelo professor e seus alunos. NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. IN: PINSKY, Carla (org.); **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

³¹ Esta proposta de como elaborar a sondagem inicial dos conhecimentos prévios da turma foi disponibilizado no curso de capacitação *Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literária Histórica*, ministrado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt no ano de 2014.

³² PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... Relações construídas. **Revista Brasileira de educação**, v.11 n.31, 2006; TERUYA,

com os conteúdos é essencial e que o “(...) o filme não substitui a discussão sobre os conteúdos” (MARTINS, 2008, p. 12). Em outras palavras, é necessário que os estudantes, antes de assistirem ao filme, tenham acesso ao estudo dos conteúdos, pois é por meio da teoria que terão subsídios suficientes para elaborar sua “leitura” do filme escolhido. Além do domínio do tema, o professor precisa informar o contexto histórico de produção da obra fílmica e fornecer esclarecimentos gerais sobre o elenco, a equipe, direção, entre outros personagens, cuja história de atuação profissional pode auxiliar os alunos na elaboração da leitura e crítica do filme.

Finalmente, o filme poderá ser exibido aos estudantes e, na sequência, o docente encaminhará um debate privilegiando questões pertinentes que levem os estudantes a observarem, principalmente, o discurso propagado pela obra indagando sua proximidade, ou não, com relação aos conteúdos já apreendidos por meio de outros materiais históricos já estudados em aula³³. O propósito é que se conscientizem de que o documento fílmico não é uma obra aleatória e que, portanto, não está isento de adulteração pelos produtores, personagens estes que estão muito mais comprometidos com o “entretenimento” que com o conhecimento histórico. Para finalizar, pode-se aplicar o instrumento inicial e solicitar a produção de narrativas.

2 – O cinema no ensino de História: um relato de experiência

2.1 – Proposta de Trabalho

Tendo este referencial teórico como base, realizamos uma pesquisa sobre as possibilidades do uso do cinema na aula de história de forma a superar a simples função de ilustração/complemento de conteúdos, mas como objeto de estudo a ser usado por professor e alunos para a produção de conhecimentos históricos. Este estudo, na verdade, é resultado de um curso de extensão chamado “Arquivos,

Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

³³ Tomando por base nossa experiência nesta pesquisa sugerimos que o professor elabore textos com informações gerais sobre a temática abordada na película. Interessante, também, disponibilizar materiais escritos com referências sobre o filme em questão, destacando a composição do elenco, ficha técnica do filme, trajetória profissional dos produtores da obra, entre outros elementos que considere importante para que os estudantes tenham subsídios teóricos para a leitura do documento fílmico.

Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica” ofertado pela UFPR em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba no ano de 2014. Orientado pela professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, uma das grandes propostas do curso foi a de desenvolver habilidades investigativas e analíticas no professor, ou seja, fornecer ferramentas metodológicas para que ele possa refletir sobre a sua própria prática a partir dos estudos disponíveis sobre o ensino de história. Mais importante que “passar conteúdos” o professor deve se esforçar para desenvolver o raciocínio e a consciência histórica dos alunos. Em outras palavras, o conteúdo perde um pouco o seu sentido caso não sirva para a produção de novas análises e reflexões pelos estudantes.

Parte da pesquisa foi desenvolvida no espaço físico da Cinemateca de Curitiba, onde nos foi disponibilizado uma relação de filmes documentários possíveis de serem usados no ensino de história. A perspectiva, como dito anteriormente, foi a de orientar os professores da rede municipal de Curitiba capacitando-os para a realização de um bom trabalho com filmes nas aulas de história. Ou seja, como aplicar determinados princípios metodológicos e didáticos de modo que o documento fílmico seja usado como evidência histórica e como importante objeto de análise que fornece conhecimentos de temáticas específicas e também informações sobre a sociedade que o elaborou. O essencial é que este trabalho de análise seja feito em conjunto, em parceria e colaboração, entre o professor e os estudantes. O primeiro, como mediador do processo, deve ocupar-se em pesquisar informações úteis sobre as diferentes esferas que envolveram a produção do filme, compartilhando estas informações com os alunos. Estes, por sua vez, participam produzindo conhecimentos e inferências a partir dos pareceres e dados que receberam do professor.

2.2 – Sujeitos da pesquisa

A amostra escolhida foi uma turma do 6º ano do período da tarde de uma escola Municipal de Curitiba formada por 32 alunos, e na faixa etária dos 10 a 14 anos. Trata-se de uma típica turma do 6º ano com alunos agitados, inquietos, que falam ao mesmo tempo, não esperam a vez do outro de falar, enfim, nada diferente do que se espera encontrar nesta série e faixa etária. Entretanto, são estudantes

participativos e muito interessados em aprender. Mesmo sendo a turma heterogênea no que tange ao aprendizado, o fato é que a aula rende muito com estes estudantes. Ainda que muitos alunos apresentassem dificuldades de aprendizagem e indisciplina, os questionamentos e as considerações dos estudantes interessados enriquecem as aulas, o que contribui para estimular o interesse e a atenção dos alunos menos focados. Quando cobrados e estimulados por situações de aprendizado desafiadoras, tendem produzir muito bem. E o resultado é compensador, como veremos no decorrer da pesquisa.

2.3 – Etapas da pesquisa

Fomos orientados, no curso, a seguir algumas etapas para facilitar a realização do estudo. Recebemos um *Instrumento de Coleta de Dados* com questões elaboradas com o intuito de investigar o gosto fílmico dos estudantes e de que forma pensam a relação do filme com o conhecimento histórico. Algumas destas perguntas destinaram-se a diagnosticar os conhecimentos que os alunos tinham sobre a Cinemateca de Curitiba, ou seja, se já haviam tido a oportunidade de conhecer este espaço tão importante da nossa cidade.

Aplicamos o *Instrumento de Coleta de Dados*, organizamos os resultados obtidos e, depois, categorizamos as respostas dadas pelos estudantes. Eles foram unânimes em afirmar que gostavam de filmes e justificaram afirmando que este recurso auxilia muito no aprendizado, uma vez que permite “aprender algo novo”, que “são educativos” e que “despertam interesses”. Somente 5 alunos atribuíram seus gostos ao fato dos filmes apresentarem histórias de vida das pessoas e, em alguns casos, até mesmo histórias reais “tal como aconteceram”.

Revelaram que os filmes podem sim contribuir para aprender história, e se apoiaram na linguagem cinematográfica (imagens em movimento, trilha sonora, cenário, entre outros) como elementos fundamentais para conhecerem, com mais facilidade e rapidez, conteúdos históricos e fatos do passado; 9 alunos, entretanto, afirmaram que o filme ajuda a aprender história por que ele mostra o passado “tal como ele aconteceu”, ou seja, basta assistir o filme para se entender exatamente como as coisas ocorreram no passado. Por fim, apenas 5 alunos disseram ter

ouvido falar da Cinemateca, mas ninguém, de fato, tivera a oportunidade de conhecer este lugar.

A etapa seguinte foi a de escolher um dos filmes disponibilizados na lista³⁴ para que pudesse ser exibido aos alunos na própria cinemateca e, depois, adequadamente trabalhado em sala de aula. O filme que tinha relação com os conteúdos curriculares do 6º ano era o filme "Pinturas Rupestres no Paraná" de Valêncio Xavier com 23 minutos de duração³⁵. Trata-se de um filme fora dos padrões comerciais e, portanto, muito diferente do tipo de filmes que os estudantes estão acostumados, o que nos causou preocupações. A maior parte do documentário é composta por apenas imagens e textos, acompanhados de um instrumental eletro-acústico dramático, reforçando nossa descrença de que ele seria bem aceito entre os estudantes.

Iniciamos, então, um trabalho de busca de informações no acervo da Cinemateca com o intuito de encontrar a ficha técnica e outros dados que pudessem tornar a película mais compreensível. Pelas informações do acervo, encontramos, na internet, um *Tablóide Digital*³⁶, que forneceu preciosas informações sobre os produtores e os bastidores do filme. Encontramos, ainda, uma tese de doutorado de uma pesquisadora da UFSC³⁷ que teve acesso aos arquivos pessoais de Valêncio Xavier. Ela dedicou algumas poucas páginas de sua pesquisa para discutir o filme "Pinturas Rupestres no Paraná", e encontramos ali informes que foram fundamentais para um bom entendimento do documento fílmico³⁸.

Em uma das reportagens do *Tablóide Digital*, Aramis Millarch afirma que a exibição do filme foi "uma verdadeira revelação para os paranaenses", pois poucos

³⁴ Esta lista foi disponibilizada pela equipe de História da SME após análise do acervo de filmes e documentários da Cinemateca, considerados relevantes para o trabalho em sala de aula.

³⁵ O filme, produzido no ano de 1992, procura documentar a existência de inscrições rupestres no Paraná, atentando para o seu estado de conservação.

³⁶ Este *Tablóide Digital* é composto pelas produções escritas de Aramis Millarch, que foi um reconhecido jornalista e pesquisador paranaense. Nele, tivemos acesso a uma série de reportagens e entrevistas com algumas das pessoas diretamente envolvidas na produção do filme como Ozualdo Candeias (fotografia e câmera), Oldemar Blasi e José La Pastina (consultoria científica), Valêncio Xavier (direção), entre outros, o que fez aumentar o interesse e o fascínio pelo filme.

³⁷ BORBA, Maria Salete. **A poética de Valêncio Xavier: anacronismo e deslocamento**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

³⁸ Por intermédio destas duas fontes, ficamos sabendo que este filme fazia parte de um projeto maior desenvolvido por Valêncio Xavier no ano de 1992 em comemoração aos 500 anos da chegada de Colombo na América e para apresentação na ECO92 no Rio de Janeiro. O projeto *Americanidad*, na Cinemateca do Museu Guido Viaro, envolveu pesquisadores, professores e cineastas do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, e tinha como intuito estimular a produção de trabalhos de difusão do cinema latino-americano. O projeto foi composto por três vídeos, dentre os quais, "Pinturas Rupestres no Paraná".

sabiam da existência de pinturas rupestres há pouco mais de 200 km de Curitiba. Em certa ocasião, o jornalista louva a iniciativa de Valêncio Xavier destacando o tempo recorde de 60 dias para a produção dos 3 vídeos, ainda que dispondo de um orçamento extremamente apertado³⁹. Seguindo as orientações sugeridas por Barros e Napolitano, procuramos conhecer um pouco da trajetória de vida de algumas das pessoas envolvidas na produção do filme⁴⁰, e compartilhamos cada um destes informes com os estudantes. Tais informações foram empregadas pelos alunos na leitura que fizeram do filme, tornando a análise ainda mais instigante e profunda.

Além destes esclarecimentos envolvendo o contexto de produção do filme, preparamos um material de apoio para o estudo das pinturas rupestres no Paraná⁴¹, pois, como discutimos anteriormente, o filme não substitui o trabalho com conteúdos em sala de aula. Pelo contrário, o conteúdo é de fundamental importância para embasar a argumentação e a análise dos estudantes na produção das narrativas.

Finalmente, então, fizemos a exibição do vídeo em sala de aula⁴², que foi seguida por um debate orientado por questões que abordavam não apenas a análise

³⁹ Esta informação nos levou a pesquisar, um pouco mais a fundo, o contexto histórico da década de 90. Além do tumultuado contexto político marcado pelas denúncias de corrupção, atuação dos caras pintadas, pedidos de impeachment, entre outros, o cenário foi marcado, também, por crise no financiamento das produções artísticas e cinematográficas no país. Foi aprovado, no ano de 1992, o *Programa Nacional de Desestatização do Collor*, que fechou as portas dos órgãos federais que financiavam as atividades cinematográficas do Brasil; fecharam, ainda, a EMBRAFILME (Empresa Brasileira de Filmes), o CONCINE (Conselho Nacional de Cinema) e a Fundação do Cinema Brasileiro. Todas as atividades de produção e distribuição de filmes que eram feitas por estas empresas públicas passaram, a partir de então, para a iniciativa privada, o que talvez explique um pouco do descontentamento de Valêncio Xavier com os poucos recursos que dispunha.

⁴⁰ Encontramos informações, por exemplo, sobre Ozualdo Candeias (cineasta, fotógrafo paulista e amigo pessoal de Valêncio Xavier, muito conhecido na produção do chamado *cinema marginal*; em uma das reportagens, Candeias afirma que suas obras são "assumidamente de difícil consumo e anti-comerciais" por que trazem imagens que incomodam os "donos do poder", motivo pelo qual boa parte de seus trabalhos tenham sido barrados pela censura), esclarecimentos sobre a atuação profissional do professor da UFPR Oldemar Blasi (considerado pioneiro na arqueologia no Paraná, o filme, inclusive, foi dedicado a ele e ao seu incansável trabalho de preservação dos sambaquis no litoral e pela catalogação de algumas pinturas rupestres dos Campos Gerais. Aramis destaca, ainda, a decepção de Blasi em perceber que muitas das pinturas que havia catalogado em anos anteriores haviam desaparecido), informações sobre Idioney Rodrigues (professor de música da UFPR e compositor do instrumental eletro-acústico que acompanha toda a película), encontramos referências à José La Pastina (musicólogo responsável pela direção da trilha sonora, e que criou efeitos de melancolia e suspense que tornaram o desaparecimento das inscrições rupestres ainda mais dramático), entre outros personagens.

⁴¹ Como base para a elaboração deste material de apoio, fizemos usos dos conhecimentos sobre pinturas rupestres no Paraná disponibilizados no artigo de Cláudia Parellada. PARELLADA, Cláudia Inês. *A arte Rupestre no Paraná*. **R.cient./FAP**, Curitiba, v. 4, n.1 p.1-25, jan./jun. 2009.

⁴² Importante informar que, nesta etapa do trabalho, o filme estava sendo re-exibido na sala de aula. Na visita à cinemateca, ocorrida no dia 15/08/2014 os alunos tiveram a oportunidade de assistir, pela primeira vez, o filme de Valêncio Xavier, uma vez que a visita havia sido agendada com antecedência pelos próprios organizadores do curso. Mesmo sem os preparativos de análises do filme e dos

do conteúdo presente na película, mas o filme como objeto de estudo, indagando as possíveis razões e motivações que levaram à produção daquela obra. Como sugere Schmidt em "O uso escolar dos documentos históricos" procuramos formular perguntas e questionamentos que se enquadrassem no *modelo provocador ou hipotético-dedutivo* (SCHMIDT, 1997, p. 17), ou seja, questões que fossem capazes de despertar, no aluno, interesse, admiração e a vontade de construir novos conhecimentos por meio de levantamento de hipóteses e inferências sobre a temática e o filme. Explicamos aos estudantes que a intenção do debate não era a de apontar erros ou acertos por parte dos produtores, mas procurar entender as razões que, talvez, estiveram envolvidas na produção daquela obra. E que os argumentos poderiam ser pensados tendo por base as informações que tínhamos a nossa disposição. Na sequência, solicitamos a produção de narrativas individuais.

3 – Resultados

Sabendo das dificuldades e insegurança que os alunos apresentavam para iniciar a produção das narrativas, organizamos, no quadro, esquemas básicos de estruturação de um bom texto, apontando elementos que poderiam ser discutidos na introdução, no desenvolvimento e na conclusão final das narrativas. Os resultados foram catalogados em três modalidades de textos: 1º) alguns alunos abordaram *apenas o conteúdo* e se restringiram a desenvolver sobre a existência de pinturas rupestres no Estado do Paraná; 2º) alguns outros estudantes fizeram tentativas de análises sobre as *razões que levaram a produção da obra*, e optaram por trazer para as narrativas informações sobre o contexto histórico da década de 90 e elementos envolvendo a trajetória profissional dos produtores, fazendo inferências sobre suas motivações e escolhas; 3º) por fim, todos os alunos, sem exceção, fizeram menção à "mensagem" do filme, ou seja, sobre o desaparecimento das pinturas rupestres do

conteúdos, a visita foi de extrema importância e relevância para os estudantes. Sob a orientação do professor Julio da Cinemateca, os alunos foram informados que a Cinemateca agrega um rico acervo para a preservação da memória cinematográfica paranaense, pesquisa, documentação e difusão do cinema de arte. Aprenderam sobre as especificidades e diferenças entre o *cinema de arte* e o *cinema comercial*, entendendo que, diferente deste último, os filmes artísticos não foram produzidos por cineastas muito conhecidos e famosos, mas por pessoas comuns que se preocuparam em desenvolver temas que fornecem conhecimentos de determinados assuntos de interesse social, como a história da cidade, patrimônio, festas populares, celebrações regionais, entre outros.

nosso Estado; e muitos forneceram sugestões de possíveis contribuições para ajudar a preservar as pinturas rupestres no Paraná.

CATEGORIA	Ênfase nos conteúdos (existência de pinturas rupestres no Paraná).
1º	<p><i>"Eu assisti a um filme chamado Pinturas Rupestres no Paraná; ele conta que eles desenhavam vários tipos de coisas nas paredes das cavernas. Tinha cenas de bichos, rostos de pessoas em pedras, e o mais interessante é que eles desenhavam usando carvão e sangue de animais". Rayenne.</i></p> <p><i>"(...) Ele conta que aqui no Paraná existem pinturas rupestres, e que os homens da pré-história desenhavam cenas da caça, dos animais e dos alimentos que gostavam de comer". Erik.</i></p> <p><i>"(...) fala sobre as pinturas rupestres que ainda existem no Paraná. Isso significa que havia homens pré-históricos que viveram aqui também neste Estado". Guilherme.</i></p>

CATEGORIA	Análise do filme (contexto histórico e trajetória profissional dos produtores).
2º	<p><i>"E os produtores foram Valêncio Xavier e Ozualdo Candeias, e esses caras faziam filmes não comerciais; eles não estavam interessados em dinheiro. O filme quer transmitir a mensagem que se não fizeram algo há grande perigo de essas pinturas desaparecerem, e o governo e outros não fizeram algo". Michael.</i></p> <p><i>"A razão de produzirem este filme é que estava ocorrendo, no ano de 1992, a comemoração dos 500 anos da chegada de Colombo na América, e também a ECO 92. Acho que este filme pode ter sido produzido para uma exibição nesses dois eventos". Guilherme.</i></p> <p><i>"Eu imagino que eles fizeram o filme para exibir nestes dois eventos, pois tinha tradução em espanhol, inglês e português". Thiago.</i></p> <p><i>"Eles eram produtores que não se preocupavam em render seus filmes, eles queriam tratar de uma questão séria e importante que é sobre as pinturas rupestres no Paraná". Quézia.</i></p> <p><i>"O governo não reservou um lugar apropriado, e cansamos de mentiras. Precisamos de segurança para as pinturas rupestres, e se esse filme fosse feito por pessoas do governo, eu acho que falaria que as pinturas estão preservadas, que não estão descascando e nem mal conservadas". Amanda.</i></p> <p><i>"(...) esse filme foi produzido pelos paranaenses. Eu acho então que os produtores achavam que não havia nada para comemorar nos 500 anos, pois as pinturas estavam abandonadas (...)". Gabrieli.</i></p>

CATEGORIA	Mensagem do filme (propostas de ações).
3º	<p><i>"As pinturas correm o risco de desaparecer e não irá ter pinturas rupestres no Paraná, e ninguém poderá fazer nada. E nem conhecer a história do povo que viveu antes de nós aqui".</i>Vitor.</p> <p><i>"Ele conta que aqui no Paraná tem pinturas rupestres e elas estão desaparecendo por causa das queimadas".</i> Josias.</p> <p><i>"No filme o produtor perguntava o que você pode fazer para ajudar a conservar as pinturas, e se eu fosse ajudar eu iria falar para muitas pessoas e fazer campanhas para o governo se ligar e investir mais dinheiro para cuidar destas pinturas que fazem parte da nossa história".</i> Ana Paula.</p> <p><i>"Eu posso ajudar fazendo um filme como este, e falando para os outros como as pinturas rupestres são importantes para nós paranaenses".</i> Keila.</p> <p><i>"Tem uma parte do filme que fala sobre o que você pode fazer para mudar esta realidade e, talvez, me tornar um arqueólogo, manifestar minha opinião e cuidar delas quando crescer".</i>Thiago.</p> <p><i>"Eu posso divulgar para a minha família e para o mundo o que aprendi com o vídeo, protestar para o governo fazer uma lei para preservar as pinturas rupestres, e podemos pedir para os nativos não fazerem fogueira para não desbotar e não descascar as pinturas; caso contrário, os arqueólogos não poderão estudar para conhecer o passado, e a nossa história vai se perder para sempre".</i> Alice.</p> <p><i>"O filme traz imagens e diz que o homem está acabando com as pinturas rupestres. Os pesquisadores tiveram que colocar folhas por cima dos seus desenhos e redesenhá-los para depois revê-los melhor, e tiraram fotos".</i> Amanda.</p> <p><i>"Eu acho que as pinturas rupestres no Paraná não deveriam sair das paredes, e acho que todas as pessoas devem cuidar das pinturas".</i> Fernando.</p> <p><i>"Esse filme passa uma mensagem que é para as pessoas criarem um sentimento para cuidar um pouco mais delas, e que no futuro nossos filhos, netos e bisnetos vejam e conheçam seus antecessores".</i>Thamires.</p>

4 – Considerações finais

Em concordância com nosso referencial teórico concluímos, com nossos alunos, que o documento fílmico pode mesmo auxiliar a decifrar valores da sociedade que o produziu. No caso específico do filme-documentário de Valêncio Xavier, conseguimos ver nele um pouco da preocupação dos estudiosos e arqueólogos de que estes vestígios pudessem mesmo desaparecer. Na década de 90 a sociedade brasileira manifestava preocupações com questões relacionadas ao

meio ambiente, ao clima, à preservação da natureza, e a própria ECO/92 no Rio de Janeiro sinaliza este receio. O filme, neste caso, pode ser visto como alerta à sociedade para que não se omita quanto a isso. As pichações, a poluição e as queimadas (tão comuns nos Campos Gerais onde se encontraram as pinturas rupestres) podem destruir esta memória. Sabendo que é quase impossível controlar a ação da natureza sobre as inscrições rupestres, que causa erosão pela chuva, vento, umidade, entre outros, os estudantes sugeriram que elas fossem, pelo menos, catalogadas e registradas a fim de que se mantenha intacto este conhecimento sobre nossos antepassados.

Como alertou Napolitano, concluímos que o filme realmente não pode ser visto como *testemunho direto e objetivo* de uma determinada realidade. Até mesmo os vídeos independentes e documentários estão sujeitos a manipulações e adulterações, pois sofrem impacto das motivações e escolhas específicas dos produtores. Não representam a leitura verdadeira e definitiva daquela realidade, mas apenas uma versão entre tantas possíveis de serem feitas. Os produtores são sujeitos impactados pelas condições históricas de sua época e, ainda que de forma inconsciente, trazem estas interferências para as suas criações. Alguns estudantes, mais à vontade no debate oral, fizeram inferências sobre o descontentamento de Valêncio Xavier com relação às medidas de austeridades tomadas pelo governo Collor, e questionaram se isso não refletiu nas suas escolhas. Outros argumentaram que o governo certamente estava organizando as comemorações em torno dos 500 anos da chegada de Colombo na América, mas que pessoas envolvidas no projeto (diga-se cineastas, jornalistas, pesquisadores, professores, entre outros) não viam razões para comemorações diante do estado de abandono e descaso para com as inscrições rupestres. Considerando a realidade que se configurava, argumentamos, em conjunto, que estes sujeitos históricos inevitavelmente, "tomaram partido" da situação, e que uma análise cuidadosa permite enxergar um pouco disso.

Concordamos, ainda, que o uso do filme em sala de aula pode desenvolver o gosto pela análise histórica. A participação dos estudantes foi unânime, e todos conseguiram refletir sobre a mensagem do filme. Deram mostras de raciocínio e criticidade, e manifestaram consciência sobre as possíveis consequências do imobilismo das pessoas para com as pinturas rupestres. E na esteira destas constatações, perceberam-se como agentes capazes de transformar a realidade, e

sugeriram inúmeras ações e alternativas para mudar o estado de abandono das inscrições rupestres no Paraná: organizar campanhas, informar as pessoas, produzir um filme, tornar-se arqueólogo, pressionar o governo, entre outras medidas do gênero.

Concluímos, por fim, que é fundamental que o professor supere a ideia do filme como mero complemento e ilustração dos conteúdos estudados. Como objeto de análise, conseguimos debater como o conteúdo foi abordado, de que forma a trajetória profissional dos produtores pode ter interferido na produção da obra, em que contexto histórico a obra foi produzida, entre outras questões, o que trouxe mudanças *qualitativas* na forma de se trabalhar o filme em sala de aula. Constatamos, ainda, que este método de trabalho despertou a atenção e o interesse dos estudantes, que se sentiram motivados e convidados a participarem de forma ativa, crítica e instigante. As aulas de história, enfim, podem ser dinâmicas e significativas para os alunos.

Referências

BAPTISTA, Vitor Reis. *Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema*. Universidade do Algarve, 1995. Disponível em: www.bocc.ubi.pt.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.

BARCA, Isabel. Ideias chaves para uma educação histórica: em busca de (inter) identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012, p. 37-51.

BARROS, José D'Assunção. *Cinema e História – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas*. Universidade Metodista de São Paulo - **Comunicação & Sociedade** - ISSN 2175-7755, 2011.

BORBA, Maria Salete. **A poética de Valêncio Xavier: anacronismo e deslocamento**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, p.163-184, jan./jun. 2012.

DUARTE, Rosália. Por que estudar a mídia? **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, dez. 2003.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Larissa Almeida & CARIBÉ, Ana Luiza. O filme em sala de aula: como usar. **Olho da História**, UFBA, n. 6, 2004.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, pp.54-70, jun.2011.

MARTINS, Ana Paula Vosne (Coord.). **O Cinema na sala de aula**: uma abordagem didática. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. IN: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PARELLADA, Cláudia Inês. A arte Rupestre no Paraná. **R.cient./FAP**, Curitiba, v .4, n.1 p.1-25, jan./jun. 2009.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para o ensino de história no século XXI. **História & Ensino**. Londrina: Ago 2009. , v 15. p. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O uso escolar do documento histórico. In: **Caderno de História**. Ensino e Metodologia. Curitiba: UFPRI PROGRAD, v.2. p. 5-17, 1997.

SCHMIDT, M. A. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ARIAS NETO, J.M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt., 2005.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

O IMAGINÁRIO FANTÁSTICO DA IDADE MÉDIA E AS LENDAS URBANAS CONTEMPORÂNEAS

*Marcelo de Oliveira Souza⁴³
marcelosouza.1@uol.com.br*

*Valmir de Souza⁴⁴
valmir1409@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho tem como finalidade investigar as relações entre as lendas urbanas contemporâneas com o imaginário fantástico da Idade Média, buscando compreender as transformações e as permanências no universo das mentalidades. Teve como referencial teórico a compreensão de leitura do mundo histórica a partir de Lee (...) e Rüsen (...). Partiu da suposição de que as lendas urbanas atuais têm relação direta com as figuras fantásticas das narrativas populares e que elas podem nos fornecer parâmetros para a leitura histórica das duas diferentes temporalidades. A pesquisa de natureza qualitativa, de estudo de caso, partiu de uma pesquisa exploratória sobre os entendimentos dos estudantes com relação ao universo das lendas urbanas. Foram investigados 28 estudantes do 1º Ano do Ensino Médio da rede pública de ensino estadual com idades entre 13 e 14 anos, sendo 16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Palavras-Chave: Cinema. Lendas urbanas. Imaginário. Narrativas populares.

Introdução

Esse artigo descreve a experiência dos autores como docentes de História e participantes do curso de extensão O TRABALHO COMO FONTES E A LITERANCIA HISTÓRICA: A HISTÓRIA promovida pelo LAPEDUM – Laboratório de Pesquisa em educação Histórica da Universidade Federal do Paraná no ano de 2014.

Ele justifica-se pela necessidade de se discutir o uso pedagógico de documento fílmico como fonte na construção do conhecimento histórico escolar.

É uma pesquisa qualitativa do estudo de um caso da relação entre estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de idade entre 14 e 15 anos de um Colégio Público Estadual com cerca de 36 estudantes situado na periferia sul da cidade de Curitiba

⁴³ Professor bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como docente no Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard, Curitiba, Paraná.

⁴⁴ Professor licenciado em História pela Faculdade Integradas Espírita do Paraná. Atua como docente no Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard, Curitiba, Paraná.

(Capital do Estado do Paraná) e os conceitos de educação histórica e do cinema como fonte documental.

O Colégio serviu como laboratório de aplicação do projeto descrito neste artigo funciona em três turnos diários (matutino, vespertino e noturno) com 61 turmas, sendo 31 do Ensino Fundamental e 30 do Ensino Médio e 197 da EJA (Educação de Jovens e Adultos) sendo 90 do Fundamental fase II e 107 do Médio, e é mantido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de março a dezembro do ano letivo de 2014.

1.0 Reflexões teóricas

O presente trabalho tem como princípio a função social e básica do sistema escolar: conciliar a teoria científica produzida historicamente pela humanidade com a prática cotidiana do professor e dos estudantes enquanto produtores do conhecimento a partir do processo investigativo.

A intenção é intermediar o conhecimento que os estudantes possuem previamente, a partir da experiência histórica particular e social de cada um, com a leitura histórica científica que eles devem desenvolver nas aulas cotidianas. Para que esse projeto se concretizasse, os autores buscaram basear duas ações empíricas nos pressupostos teóricos da Educação Histórica desenvolvidas por teóricos como Jörn Rüsen, Peter Lee, Rosalyn Ashley e Lindamir Fernandes e nos seus respectivos conceitos de Literacia (leitura histórica do mundo), evidencia histórica e unidade temática investigativa. Para enriquecer e ampliar as relações da educação histórica com o processo da interdisciplinaridade, os autores buscaram também trabalhar com o apoio e a intervenção da disciplina de Arte.

Foram privilegiados os documentos fílmicos e escritos, que serviram de base para o desenvolvimento do projeto com a função de colocar os estudantes em contato com os conceitos históricos (ou substantivos) e depois leva-los a produzirem suas próprias narrativas históricas a partir das investigações realizadas no ambiente escolar ou nos processos de estudos particulares. Esse processo orientou-se nas referências teóricas de Jörn Rüsen, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Lindamir Fernandes e nos estudos disponibilizados pela Professora Isabel Barca, que amplia as

possibilidades pedagógicas da investigação histórica ao propor o estudo de diferentes fontes, tais como variados textos e narrativas (literatura, texto jornalístico, teatro, cinema, paródias, dentre outras).

A utilização do documento fílmico exigiu dos autores em estudo investigativo prévio. Para amparar esse estudo foi escolhida a reflexão teórica do historiador Marc Ferro, que desenvolve as orientações necessárias para desenvolver a leitura histórica do documento cinematográfico e compreender a linguagem ideológica, documental e midiática que perpassa a produção cinematográfica. A leitura desse historiador esclareceu a ideia central do projeto a ser desenvolvido, ou seja, proporcionar uma forma de ensino que incite os estudantes a uma reflexão crítica e ao questionamento como prático no cotidiano escolar.

2.0 Desenvolvimento

O projeto desenvolvido teve como conceitos principais os seguintes princípios:

- * levar em conta a questão de que os estudantes possuem conceitos próprios anteriores a qualquer processo pedagógico;
- * partir de uma indagação sobre o conhecimento prévio dos estudantes para se construir um conceito científico por meio da intervenção pedagógica;
- * considerar que cada fonte tem sua especificidade e deve ser analisada da forma mais ampla possível (origem, contexto, implicações ideológicas, temporalidade, etc.);
- * reconhecer que não se pode construir conhecimento histórico científico sem dialogar constantemente com as fontes.

2.1 Perspectivas

No contexto escolar em que o projeto foi desenvolvido, os autores situaram a intervenção pedagógica no 1º ano, turma A, do Ensino Médio matutino.

O conceito histórico privilegiado foi a Cultura na Idade Média.

A proposta foi estabelecer as relações de temporalidade, permanências, rupturas e transformações culturais entre o período medieval e a contemporaneidade.

O tema foi o imaginário fantástico da Idade Média e as lendas urbanas da

contemporaneidade. A escolha do tema justificou-se pela observação do fascínio que os adolescentes apresentam por histórias populares fantásticas ou sobrenaturais, sejam aquelas apresentadas nos filmes de terror ou naquelas narradas nos meios de comunicação ou nas redes sociais virtuais.

Pedagogicamente buscou-se partir dos estudos propostos no currículo escolar (Idade Média), orientá-los para o campo de análise do universo das mentalidades (a cultura popular) e desenvolver a pesquisa histórica com a função de produzir material fílmico-visual em parceria com a disciplina de Artes.

O uso de temas do universo cultural fantástico (fantasmas, vampiros, bruxas, incubus, súculos, lobisomens, etc...) serviram de elo para analisar a relação passado-presente e orientar os estudantes a desenvolverem conceitos históricos variados, tais como mentalidades, estruturas, temporalidade, permanências, rupturas e cultura popular, dentre outras possibilidades.

2.2 Organização

Para organizar metodologicamente o desenvolvimento do projeto pedagógico foram elencados previamente os passos a serem seguidos:

a) CONCEITUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO: foram desenvolvidas aulas teóricas (duas) sobre os conceitos básicos essenciais: Idade Média, cultura e cinema.

Partindo dos conceitos presentes no livro didático, foram utilizados textos e imagens para discutir as visões possíveis sobre a Idade Média: lugares, personagens, instituições, costumes e cultura.

Na sequência foi trabalhado a possibilidade do uso do documento fílmico na sala de aula. Para isso a questão inicial, proposta para reflexão dos estudantes, foi: "Você acredita que é possível aprender história por meio do cinema?"

Após debater com os estudantes, exibiu-se um curta metragem retirado da internet cujo tema versou sobre o imaginário fantástico medieval, seus monstros e sua relação histórica com o universo medieval.

b) VISITA DE ESTUDOS À CINEMATECA: na sequência os autores buscaram pesquisar no acervo da Cinemateca de Curitiba material fílmico que pudesse ser referencial regional para análise do conceito de lendas urbana contemporânea para

confrontar e relacionar com o passado.

No levantamento do acervo fílmico da Cinemateca foi encontrado o filme "A Loira Fantasma"⁴⁵, elaborado a partir de uma famosa lenda urbana de Curitiba na década de 1970. Ao narrar à história do fantasma da linda loira que, morta atropelada por um taxi, assombrava os taxistas nas noites e madrugadas pelas ruas da capital paranaense, o filme permitiu levar para a sala de aula o tema da história regional e sua relação com o imaginário fantástico contemporâneo.

c) EXIBIÇÃO DO FILME: a exibição do filme conseguido no acervo da Cinemateca de Curitiba foi o ponto de partida para se explorar as ideias dos estudantes relativos às lendas urbanas locais e as relações do cinema com a história.

d) INVESTIGAÇÃO: após a exibição do filme aos estudantes procedeu-se à aplicação de um questionário com a função de investigar as ideias prévias dos adolescentes. O questionário compunha-se das seguintes questões:

1. Você conhecia a lenda da Loira Fantasma de Curitiba?
2. Se já conhecia, ela é a mesma narrada no filme
3. Se não é a mesma lenda, qual é a versão que você conhecia?
4. Você consegue apontar elementos "históricos" nessa lenda (data, local, personagens)?

A função deste questionário é levantar ideias para discutir a cultura popular e suas diferentes formas de narrar acontecimentos supostamente "históricos".

Na sequência foram distribuídos textos de dois periódicos de entretenimento juvenil que se relacionam com temas históricos que envolvem lendas urbanas.

Para discutir os textos, a sala foi dividida em oito grupos com diferentes textos⁴⁶ para trabalharem com um novo questionário investigativo:

- 1) Quais entidades fantásticas aparecem no texto estudado?
- 2) Essas entidades fantásticas possuem alguma relação com o imaginário da Idade Média estudado anteriormente?
- 3) Como você explicaria a sobrevivência desses mitos do passado na nossa sociedade tecnológica contemporânea?

⁴⁵ Consulte referência bibliográfica no final do artigo.

⁴⁶ Edifício Joelma, Castelinho da Rua Apa, Madrugada Sinistra, Cruz do Patrão, Mina da Passagem, Vivenda Santo Antônio, Casa das Sete Mortes e Fantasmas Famosos.

4) Conte uma lenda urbana que você aprendeu de alguém ou ouviu na Televisão ou na Internet.

e) METACOGNIÇÃO: na sequência do projeto, o trabalho interdisciplinar foi desenvolvido em parceria com a disciplina de Artes.

O professor de Artes desenvolveu com os estudantes as orientações técnicas necessárias para produzir um filme curto de caráter pedagógico com a função de transformar pesquisa histórica em material que pudesse ser exibido de forma fílmica com características de documentário histórico. Nessa etapa foram trabalhadas habilidades cotidianas que os estudantes desenvolveram nos seus contatos com o ambiente tecnológico digital acrescidas às normas técnicas necessárias para produção de filmes que agregassem imagens, textos históricos, músicas e efeitos digitais com o objetivo de transformar pesquisa histórica em produção audiovisual didática.

Os estudantes foram orientados a escolherem, em grupo, uma lenda urbana particular e buscarem desenvolver uma pesquisa histórica sobre a lenda escolhida, seguindo a ordem previamente combinada:

- * pequena narrativa da lenda;
- * imagens ilustrativas;
- * localização espacial (lugar de origem);
- * localização temporal (data de origem);
- * elementos históricos presentes (personagens, lugares, datas);
- * relação da lenda com a realidade social.

Com o fichamento desses dados e orientados pelos professores de História e de Arte, os grupos trabalharam para produzir os seus próprio filmes didáticos com os resultados de suas pesquisas.

2.0 Resultados

A primeira evidencia percebida com a aplicação do projeto foi o entusiasmo com que os estudantes se relacionaram com o tema e manifestaram interesse em ler, assistir e debater as lendas que envolvem seres fantásticos, mistérios e assombrações.

Quando foi proposta a questão "Essas entidades fantásticas possuem alguma

relação com o imaginário da Idade Média estudado anteriormente?", a maioria dos grupos identificou a relação direta com o imaginário religioso católico medieval, citando algumas respostas:

- * "São espíritos que não estão salvos e nem condenados e ficam atormentando as pessoas";
- * "Sim, pois na Idade Média existia a crença em espíritos";
- * "Sim, pois os fantasmas foram idealizados (sic) na Idade Média"...

Essas concepções do senso comum podem ser orientadas para uma análise da importância da fé cristã e da crença na vida do pós-morte na Idade Média, desdobrando para questões que abordem a história da Igreja como instituição política e cultural no mundo medieval, bem como trabalhar a inquisição e suas relações com a crença em demônios, vampiros, bruxas, anjos e santos, relacionando-a com as crenças cristãs contemporâneas e suas manifestações políticas e culturais (relação passado-presente)

Com relação à questão "Como você explicaria a sobrevivência desses mitos do passado na nossa sociedade tecnológica contemporânea?", a maioria das respostas se relacionou com as seguintes ideias:

- * "Esses mitos são lembrados até hoje porque tiveram alguma importância para a história";
- * "Na Idade média essas crenças eram muito valorizadas, portanto as pessoas daquela época guardaram essas crenças e as passaram de geração para geração";
- * "As lendas vão se moldando durante o tempo porque as pessoas gostam delas";
- * "Foram passando de geração em geração";
- * "Pelas pessoas que acabam contando, e isso vai passando de geração em geração, então isso acaba sendo acreditado (sic) pela humanidade".

Esses conceitos prévios podem ser orientados para trabalhar os conceitos de temporalidade (mudanças, permanências, rupturas) nos estudos históricos.

Relativo à exibição do filme "A Loira Fantasma", a maioria dos estudantes (com exceção de dois grupos) afirmaram não ter conhecimento dessa lenda, apesar da mesma ter sido muito famosa (inclusive na imprensa) dos anos 1970 em Curitiba. Mas cerca de 80% dos estudantes relacionaram a lenda com as histórias da "Loira do Banheiro"⁴⁷ e da "Maria Sangrenta"⁴⁸.

⁴⁷ Nessa versão, uma linda loira, supostamente assassinada ou morta em uma queda em um

Nesse contexto de pesquisa, os estudantes foram orientados para o campo da Literacia, mediante as reflexões suscitadas pelas seguintes questões:

- 1) O que do passado ainda está presente hoje?
- 2) O que na nossa cultura de hoje é reflexo dos fatos do passado?

O objetivo foi levar os estudantes a "lerem" os efeitos do passado no presente, interpretar indícios dessa relação no cotidiano da vida, ou seja, ler a vida cotidiana com o olhar histórico da relação passado-presente

3.0 Considerações finais

O desenvolvimento do presente projeto no ambiente escolar permitiu aos autores se relacionarem e aplicarem conceitos discutidos nos encontros teóricos do curso de Literacia do LAPEDUH.

Foi confirmada a possibilidade real de se elaborar conceitos históricos a partir da leitura histórica da realidade e das fontes. Ficou evidente a validade do uso das múltiplas fontes como possibilidade de dialogar com o método científico da investigação Histórica.

Os estudantes perceberam que na dinâmica histórica existem tanto a mudança como a permanência, em relação dialógica com os contextos e os personagens históricos.

Objetivamente, também se validou a teoria de que é pedagogicamente possível aplicar os conceitos históricos na leitura do mundo que nos rodeia.

Os alunos criaram algumas histórias fantásticas, e adaptaram outras histórias existentes que se forem espalhadas pelas redes sociais podem num futuro próximo habitar o imaginário popular, vejamos algumas:

O pai e as filhas

Essa lenda é sobre uma casa onde um homem e suas filhas moravam. O

banheiro público, aparece como espírito perturbado para pedir, de forma angustiada, para que lhe tirem as bandagens da cabeça ou os algodões do nariz. Em seguida desaparece, deixando quem a viu em pânico. Ou aparecia em banheiros de lanchonetes para arrombar os homens pois fora assassinada em um banheiro por estupradores

⁴⁸ Maria Sangrenta seria o espírito de uma mulher que assassinou o marido adúltero e seus filhos e que aparece nas estradas pedindo carona para assombrar os caminhoneiros. Supostamente ela tenta sufocar quem lhe dá carona (exatamente como a Loira Fantasma fazia com os taxistas em Curitiba).

homem era pobre e não tinha condições de sustenta-las. Um dia, quando ele percebeu que não havia mais como viver nessa situação, ele matou suas filhas e se suicidou... A diferença dessa lenda é que as pessoas podem imaginar como ele as matou, com o que e quando e também o que ele faz com as pessoas que entram na casa e várias outras coisas que depois se tornam realidade e o limite é a casa, pois o fantasma não pode sair dela.

O caminhoneiro

Certo caminhoneiro gostava muito de dançar, chegou a afirmar que dançava até com o próprio diabo.

Certo dia enquanto viajava a noite ele sentiu seu caminhão tremer e nisso olhou para trás e viu um demônio e nisso esse caminhoneiro sumiu e não foi mais visto.

A brincadeira do copo

A lenda se baseia em um grupo de amigos que resolve fazer uma brincadeira durante uma festa, um deles era descrente e só de sacanagem resolveu perguntar se alguém naquela mesa iria morrer recentemente, a resposta foi sim e logo em seguida o copo se estilhaçou na frente de todos. Algum tempo depois, eles ficaram sabendo que o rapaz cético que não respeitou o espírito havia morrido num acidente de carro.

A boneca

Três amigas passaram em frente ao cemitério e avistaram um túmulo que em cima havia seis bonecas Barbie e uma delas teve a ideia de ir até lá e as outras duas a acompanharam. Foram até lá e uma delas queria pegar uma das bonecas, as demais amigas não acharam uma boa ideia, enfim, depois de muito insistir, a menina acabou levando para casa uma das bonecas.

Chegando em casa, começaram a escutar barulho e viram o fantasma de uma adolescente que pedia a boneca. Depois que ela devolveu a boneca ao túmulo, a

fantasma nunca mais apareceu para ela, pois a única coisa que ela queria era a sua boneca novamente.

Cuidado

Dizem que se você andar de costas numa sexta feira à noite e pisar numa rachadura, sua mãe ira morrer.

Jeff

Jeff era um menino dedicado e obediente com seus pais, mais como toda a família, a família de Jeff tinha seus problemas. Seu pai vivia chegando bêbado em casa e batia em sua mulher, um dia ele chegou tão bêbado em casa que espancou sua mulher. Jeff correu para um canto quando seu pai chegou perto dele e disse: -"porque esta chorando, vamos colocar um sorriso neste rostinho?" então ele pegou uma faca e abriu um sorriso de orelha a orelha, após seu pai desmaiar de bêbado Jeff o esfaqueou até a morte, com a adrenalina em seu corpo até sua mãe e assim começou seu trabalho como serial killer e desde então entra nas casas para torturar e matar as pessoas.

Procissão da meia noite

Dizem que se você andar em noite de sexta feira santa, a procissão dos mortos te entrega uma vela de osso e quando a vela chega ao fim você enlouquece ou morre. Eles (mortos) encenam na Igreja uma oração para apagar a vela.

A casa fantasma

Em um sítio, morava um minerador, estava naquele sitio, pois sabia que existia muito ouro. Certa noite, começou a ver vultos, aparições naquela jazida, quando chegou em casa, ele viu sentada no sofá uma mulher sedutora, ruiva, de olhos bem escuros, que tentou matá-lo, logo em seguida, ele matou essa mulher e se suicidou.

A casa, cinco anos depois, pegou fogo sozinha e depois do incêndio, ela

aparece em vários terrenos baldios daquela cidade.

Bek's ou Black Eyus Kids

Essa lenda é uma "creypasta", ou seja, uma lenda urbana difundida na internet.

Geralmente algumas pessoas relatam já terem visto, começa quando durante a noite alguém bate em sua porta, quando a porta é aberta, depara-se com uma ou duas crianças que pedem insistentemente para entrar na casa, quando desculpas simples. Quando não são deixadas entrar, mostram seus olhos negros e desaparecem. Ninguém sabe o que são os Bek's.

A loira do banheiro

Para você "invocar" a loira, você terá que puxar a descarga três vezes, chutar no vaso sanitário três vezes, chamar por ela três vezes, ou falar três xingamento. Ficar com todas as luzes apagadas e só com as velas acesas e ficar se encarando no espelho.

Quando ela vier, ou ela arranca teus olhos ou te mata.

Maria Sangrenta ou Loira do Banheiro

Também conhecida com Bruxa do Espelho ou Maria Degolada, de acordo com a lenda, caso seu nome seja pronunciado três vezes em frente ao espelho de um banheiro, ela aparecerá frente ao convocador e arrancará seus olhos. Há histórias mais recentes, envolvendo uma moça que se envolveu em um acidente e teve seu rosto totalmente desconfigurada. As pessoas tiravam sarro dele isso fez que ela fizesse um pacto com satanás, vendendo sua alma ao diabo. para conseguir se vingar de todos,

Referências

I Bibliografia Básica

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e a Didática da História. Anotações de aulas na UFPR. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, 2013. Cadernos LAPEDUH, n.1.

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

Lee Peter, Em direção a um conceito de literacia histórica **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR

ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Ed.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

Fernandes Lindamir **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**.
Orientação: Drª Maria Auxiliadora Schmidt - PDE 2007 /UFPR

II Bibliografia Complementar

MENEGHETTI, Diego. Os Lugares Mais Mal-assombrados do Brasil – **Mundo Estranho**, São Paulo, edição 149, p.17-27, fevereiro de 2014.

A Origem das Histórias de Terror. **Coleção Mundo Estranho**, São Paulo, edição especial, abril 2014

II Bibliografia Complementar

A LOIRA Fantasma. Direção de Fernanda Morini, Curitiba, PR (REALIZA VIDEO), ANO 1991.1 DVD (9:20 m), color

REVOLUÇÃO DE 30: INVESTIGAÇÃO E O CINEMA NO COTIDIANO ESCOLAR

*Marcia Ambrósio da Silva
marciaambrosio@hotmail.com*

*Marileusa Kublitski
kublitskimarileusa@gmail.com*

Resumo: Após analisarmos os temas, optamos pelo filme histórico "Pátria Redimida", como fonte histórica, tendo como objetivo principal compreender o conceito substantivo da Revolução de 30. O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa de natureza qualitativa foram: ASHBY (2006), DECCA (1981), FERRO (2010), PETER LEE (2006), RÜSEN (2001), SCHMIDT (2009). Propomos a partir dessa pesquisa uma reflexão do uso do cinema na aula de História, para que haja uma percepção crítica em relação ao tema desenvolvido com a finalidade de auxiliar o professor na sua prática docente.

Palavra-chave: Cinema. Revolução. Literacia Histórica. Cotidiano escolar. Investigação.

Introdução

Este trabalho de pesquisa se propõe apresentar uma investigação com os alunos do 9º Ano de um colégio público estadual, no município de Fazenda Rio Grande, por meio da perspectiva da Educação Histórica, realizada durante o curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", oportunizado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná em parceria com a Secretaria Estadual da Educação do Paraná e Núcleo Regional de Educação, onde tivemos a oportunidade de realizar uma visita técnica à Cinemateca de Curitiba, tendo dessa forma acesso ao acervo de filmes.

O presente trabalho de investigação escolar tem por finalidade utilizar o cinema nas aulas de História, principalmente o cinema paranaense, para que o educando valorize não só os personagens nacionais mas também o da sua própria região.

O cinema ao ser utilizado como recurso didático, pode ser explorado com mais intensidade pelos educadores, pois, geralmente os alunos já possuem um contato maior com as tecnologias contemporâneas e para que tenhamos um resultado satisfatório recorreremos a temas previamente escolhidos.

A proposta do historiador francês (FERRO, 2010) é que o filme seja concebido como "um produto, uma imagem-objeto". Portanto, o filme ficcional que trata de

tema histórico, segundo Ferro, diz mais da sociedade que o produziu, que o consumiu e das abordagens históricas autorizadas em um dado momento do que propriamente do período que quis mostrar.

Ele propõe ainda que se deva

Analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme: o autor a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa (FERRO, 2010, p. 33.)

Para realizarmos a nossa investigação utilizamos o conceito substantivo Revolução de 30 e a participação paranaense nesse processo revolucionário, em que confrontamos o real com a aparência do real (filme), no qual devemos ter o cuidado para evitar percorrer um caminho equivocado ou ausente de informações corretas que possa induzir o aluno a um entendimento diferente diante da facilidade ou dificuldade de interpretação da história recriada em imagens, principalmente quando se trata do cinema "mudo".

Podemos identificar, entre outros aspectos, que o momento histórico está interligado e vinculado aos acontecimentos que envolvem o processo de revolução, onde segundo o historiador Eric Hobsbawm, no livro "Era dos Extremos", o século XX foi breve e isto se relaciona as transformações que ocorreram desde a Primeira Guerra Mundial até o início da década de 1990, onde observamos mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais e entre outros aspectos como as novas tecnologias.

Através dessas mudanças de paradigma, as fontes audiovisuais, como o cinema, conquistaram cada vez mais importância para os pesquisadores que observam esse rápido avanço dos recursos eletrônicos, que além de serem utilizados como fonte de pesquisa, também funcionam como um valioso instrumento de aprendizagem escolar.

Referencial teórico

A nossa principal fonte historiográfica surgiu da visita realizada à Cinemateca de Curitiba⁴⁹, onde tivemos acesso a vários filmes paranaenses, tendo a oportunidade de refletirmos sobre o tema a ser desenvolvido em sala de aula e que faça parte de nosso currículo. Nesse sentido, optamos pelo filme "Pátria Redimida", que retrata o processo revolucionário de 1930.

O alcance e significado histórico da Revolução de 1930 provocou inúmeros debates entre diversos historiadores, como DECCA(1981) que diz:

A Revolução de 30 eliminou outras possibilidades históricas que existiam naquele momento. Era necessário o encaminhamento da solução da questão social, justamente para impedir o avanço e a proliferação das ideias consideradas subversivas pela burguesia industrial paulista, preocupada com os riscos que o movimento operário representava à manutenção da ordem e da paz social.

Para que pudéssemos desenvolver o nosso trabalho, realizamos uma investigação prévia dos conhecimentos dos educandos, que é uma das propostas da Educação Histórica e esta linha de investigação entende que

O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhas se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006, p.136.)

Com base nessa concepção para o ensino de história, tivemos como finalidade propiciar o aprofundamento teórico e prático da investigação dos educandos, em que procuramos demonstrar outras possibilidades para a compreensão do conhecimento da História local, relacionando os acontecimentos ao cenário nacional, levando os educandos a uma reflexão entre o passado histórico e o entendimento de sua realidade, pois eles tem dificuldade de entender como o que aconteceu à tanto tempo pode influenciar no seu desenvolvimento do pensamento histórico.

⁴⁹ Cinemateca é um espaço que funciona para consulta e empréstimo de filmes, mas vai além: ela realiza atividades culturais, como mostras de filmes e fotografias, promove a restauração de filmes antigos.

Schmidt (2009) utiliza a expressão cognição histórica situada para caracterizar a ideia de que aprender história demandaria uma operação cognitiva relacionada à racionalidade histórica e a percepção por parte dos sujeitos de uma consciência histórica. Dessa maneira Schmidt argumenta:

Aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade, ou mistura de ambos. No aprendizado histórico a "história" é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo tornaram-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. (Schmidt, 2009, p.33.)

Ao refletirmos sobre o uso do cinema nas aulas de História, com fins didáticos nos faz perceber que essa atividade vai além da simples exibição do filme, pois é necessário que haja um planejamento e a mediação do professor no sentido de despertar o interesse do educando pelo tema e ainda colaborar na produção de uma narrativa histórica.

Nesse processo de intervenção pedagógica, procurou-se também discutir práticas que contribuam para a formação de uma consciência histórica, que segundo o historiador Jörn Rüsen (2001) é o conjunto "das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo".

Deste modo, trabalhar com as fontes históricas previamente escolhidas é extremamente importante, porque o contato dos educandos com as evidências históricas levam eles a reconhecerem que o

Conhecimento do passado vem de materiais do passado que foram deixados para trás; eles todos também, frequentemente, aprendem rotinas de interrogação para lidar com fontes que pouco têm a ver com a compreensão dessas fontes enquanto evidências históricas. (ASHBY, 2006, p.154.)

Assim, por meio dessas fontes, é possível compreender a importância de trabalhar com fontes históricas, proporcionando uma mudança nas aulas de história e principalmente na formação da consciência histórica dos educandos.

Metodologia

Para dar início ao processo de investigação fez-se necessário o levantamento entre os alunos sobre a utilização do filme nas aulas de história para sabermos quais as expectativas que eles tinham em relação a exibição de filmes como instrumento didático.

Em sala, houve uma sondagem dos conhecimentos prévios a respeito da Revolução de 30, o que eles sabiam sobre o assunto e com esses dados identificamos as suas carências.

Para que os educandos compreendessem melhor a Revolução de 30 fizemos uma intervenção para o embasamento, por meio da contextualização, utilizando o livro didático como material complementar. A partir dessa perspectiva, deu-se início ao trabalho em sala de aula, propondo aos alunos uma pesquisa em dupla com a ficha técnica e a sinopse do filme no laboratório de informática.

Após análise da ficha técnica, organizou-se a turma para assistir o filme "Pátria Redimida" (que mostra a Revolução de 30 protagonizada por Getúlio Vargas que se inicia no Rio Grande do Sul e tem vários desdobramentos no Sul, (inclusive no Paraná), São Paulo e Rio de Janeiro), onde cada educando teve que observar os seguintes elementos do filme:

- Cenário;
- Descrição;
- Personagens (figurino);
- Locais onde ocorreu.

Na sequência os educandos levantaram questões interessantes que não faziam parte apenas do contexto histórico, na da representação fílmica, como: Por que as cenas eram em preto e branco? Por que utilizou-se a legenda? Por que faltava partes do filme?

Estas questões serviram para questionamentos que vão além da mera repetição do que está contida nos materiais didáticos, proporcionando ao educando o desenvolvimento de um pensamento mais crítico.

Por se tratar de um filme de difícil compreensão, optamos em realizar a análise e discussão, seguindo as seguintes questões:

- Qual o tema do filme?

- O que o realizador do filme tentou contar? Ele conseguiu passar a sua mensagem? Justifique a sua resposta.
- Você aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
- Algum elemento do filme não foi compreendido? Explique.
- Que dificuldades você encontrou para compreender o filme?

Para melhor avaliar os resultados do trabalho, organizamos um debate entre os educandos e os professores, discutindo a interpretação do filme e o momento histórico em que ocorreu.

Para finalizar o trabalho os educandos desenvolveram a produção de narrativas históricas, destacando trecho de uma delas:

“Eu achei o filme de difícil compreensão, porque era em preto e branco, mudo e para piorar a gente tinha que ficar lendo o que estava acontecendo e as palavras eram escritas de forma diferente, muitas vezes não entendi. (Mariana)”

De modo geral, as narrativas mostraram o quanto os educandos se preocupavam em compreender a informação obtida através do filme, provocando assim uma reflexão da utilização de diferentes fontes históricas nas aulas de história, inclusive o estudo da história local, que muitas vezes não é valorizada pela sociedade.

Considerações finais

Com a proposta apresentada no decorrer do curso já citado, desenvolvemos uma investigação escolar utilizando um filme paranaense, com a preocupação em inserir no cotidiano do educando temáticas da história local, para que através de diferentes fontes históricas construam os seus conhecimentos.

Entretanto, no desenvolvimento da investigação qualitativa encontramos vários desafios a serem enfrentados pelos educandos e professores, tais como: filme mudo; preto e branco; com legenda; linguagem utilizada na época da filmagem (diferente da utilizada hoje); falhas no filme devido à má conservação; tempo do filme (muito extenso) e por ser um filme antigo não despertou o interesse de alguns educandos.

Mesmo enfrentando várias dificuldades conseguimos finalizar nosso trabalho de forma satisfatória, no qual o educando teve acesso a uma metodologia diferenciada para que possa desenvolver visões diferentes de mundo, de costumes e de comportamentos, tendo como objetivo explorar a sensibilidade e os sentidos a fim de promover uma análise instigante, para incutir ideias relacionadas diretamente com o conteúdo trabalhado.

Observamos ainda que é necessário o repensar de novas metodologias para aproximar o educando da História, fazendo com que eles passem a se interessar pela disciplina, inserindo no seu cotidiano escolar a construção do seu desenvolvimento intelectual e humano.

Referencias

ASHBY, Rosalin. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, p.151 – 170, 2006. Editora UFPR.

DE DECCA, E. S. **1930: O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERRO, M. **Cinema e História**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBBS, Eric J. Era dos Extremos: **O breve século XX: 1914 – 1991**. Tradução Marcos Santarrita, São Paulo: Companhia das Letras.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR .p. 131 – 150, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21 – 51.

O SALVADOR DA PÁTRIA: GETÚLIO VARGAS EM CURITIBA A REVOLUÇÃO DE 30 NA SALA DE AULA

Marcio Marchioro⁵⁰
mmarchioro@bol.com.br

Vandré Tomazi Segantini⁵¹
vandresegantini@bol.com.br

Resumo: O artigo aqui apresentado relata o trabalho desenvolvido com alunos de colégios distintos sobre o tema da Revolução de 30 por meio do filme "Pátria Redimida" (Outubro e Novembro de 1930) do cineasta Groff perfazendo em sua totalidade 4 turmas do 2º ano do Ensino Médio (cada professor trabalhou com duas turmas). O filme é composto por cenas filmadas na época da passagem de Getúlio Vargas e suas tropas em Curitiba. Além de mostrar o desembarque de Getúlio na estação de trem, também apresenta imagem do desfile de Getúlio na Rua XV de Novembro, dentre outras imagens relevantes do momento histórico. O trabalho teve como finalidade entender como os alunos absorvem e compreendem um filme histórico, interligando historicamente o conteúdo fílmico com consciência histórica dos alunos. Sua questão principal foi possibilitar que os alunos entendam o conceito de "Revolução". Podem os alunos aprender história do Paraná a partir do cinema? Com esta pesquisa alcançamos alguns resultados consideráveis.

Palavras-chave: Consciência histórica. História do Paraná. Getúlio Vargas. Revolução de 30.

Apresentação

Este artigo versa sobre uma pesquisa na área de ensino de história ou da educação histórica, realizada ao longo do curso *Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica* ofertado para os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) no ano letivo de 2014. O curso consistia em uma série de encontros mensais no Colégio Estadual Prieto Martinez ministrados pela professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e pela professora Dra. Ana Cláudia Urban com participação em alguns encontros da professora Dra. Isabel Barca. Além disso, foi realizado também um encontro na Cinemateca de Curitiba para a escolha do documento fílmico a ser utilizado em sala

⁵⁰ Historiador formado pela Universidade Federal do Paraná atua no cargo de professor concursado pela SEED-PR.

⁵¹ Historiador formado pela Universidade Estadual do Paraná – Campus Jacarezinho atua no cargo de professor concursado pela SEED-PR.

de aula, conforme a proposta do curso. Nesse encontro da Cinemateca, optamos por trabalhar com o filme *Pátria Redimida*, cujo tema retrata a passagem das tropas de Getúlio Vargas por Curitiba, no ano de 1929. A obra de Groff, *Pátria Redimida* foi trabalhada em sala de aula, unindo a teoria histórica, com a fonte, ou seja, o filme propriamente dito. Além disso, cada professor traçou uma estratégia que mais lhe agradou.

O filme *Pátria Redimida*, dessa forma, consistiu no documento central do nosso trabalho. O documentário foi dirigido por João Baptista Groff (1897-1970), estreando em 7 de dezembro no Palácio Avenida em Curitiba. Também foi exibido no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, foi filmado em filmado em 35mm, com duração de 45', a 16 quadros por segundo.

Filmado em 35mm, com duração de 45', a 16 quadros por segundo (q.p.s.), *Pátria redimida* também foi exibido, na época, no Rio de Janeiro e em várias cidades do Rio Grande do Sul, sendo recebido com elogios, alguns hiperbólicos. Segundo Eduardo Scorel (2012), apesar de ser um filme originalmente silencioso ele foi exibido em alguns cinemas com hinos patrióticos tocados por bandas locais ou em discos.

Apesar de anunciar em suas legendas que é um documentário real direto do *front* da Revolução, Scorel (2012) indica que as cenas produzidas no Norte Pioneiro do estado do Paraná foram gravadas posteriormente a cessão dos combates. Nos combates verdadeiros teriam morrido cerca de 100 pessoas com aproximadamente 150 feridos.

O filme documentário não teria sido o único filmado sobre a Revolução, porém foi o mais significativo que sobreviveu ao tempo. Inclusive *Pátria Redimida* ficou "perdido" e fragmentado entre 1957 e 1975 quando um incêndio atingiu a Cinemateca Brasileira, além do incêndio que aconteceu na casa de Groff em 1968. Só foi recuperado em 1975 quando foram achadas novas parte do filme (SCOREL, 2012).

Groff era cineasta que baseava sua obra em filmagem de paisagens paranaense e produzia em sua casa também postais de lugares turísticos. Ele se revelou um bom repórter político a partir de *Pátria Redimida*. Como conta Eduardo Scorel (2012), "entre outros locais, filmou as Cataratas de Foz de Iguaçu, o pico de Marumby, praias e cidades do Paraná, a ilha do Mel etc". Groff era aliado do

governo paranaense deposto por Vargas e, já nessa época, confessava que era amante do governante italiano Mussolini com quem Getúlio Vargas tinha profundo apreço. Inclusive, Escorel (2012) levanta a hipótese de que o filme *Pátria Redimida* é inspirado em um filme do líder italiano em que ele passeia pela Itália de trem também com direito a muita lama. Groff teria encerrado sua carreira durante a Segunda Guerra Mundial para evitar a prisão já que, como muitos imigrantes italianos, japoneses e alemães, foi associado ao Eixo, enquanto o Brasil se a junta aos Aliados tendo em vista a influência comercial dos Estados Unidos no país no período.

Fundamentos teóricos-metodológicos

Principal autor utilizado como inspiração do nosso trabalho foi Peter Lee. Por ir além do saber popularmente discriminado, de acordo com Peter Lee (2006, p. 135) a História busca posicionamentos críticos sobre a vida humana. Nesse sentido, a disciplina histórica não é meramente uma reprodução do passado, mas sim o posicionamento determinado sobre ele. As escolhas feitas pelo historiador do que buscar no passado são dirigidas por suas demandas atuais ou coletivas. Dessa forma, podemos pensar o que nos levou a tratar do filme *Pátria Redimida*? Por quais motivos ele foi preservado e outros não? Acaso?

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. Os alunos podem fazer suas próprias perguntas sobre o significado das mudanças, como a mudança de caçar e colher para produzir, ou a mecanização da agricultura (Lee, 2006, p. 147)

Tendo em vista que tínhamos a ideia inicial de discutir a transformação do conceito de “Revolução” na história – seus usos e abusos –, pudemos identificar que com o filme *Pátria Redimida* traríamos a discussão para um contexto regional e estaríamos dentro da proposta do curso, ou seja, usar um material disponível na Cinemateca.

Como segue dizendo Peter Lee (2006, p. 143) o ensino de História precisa ir adiante percorrendo o trajeto que transforma a visão fragmentada dos eventos para uma visão mais processual. É somente dessa forma que o educando está apto a ver como a história está inserida em sua vida. A ideia de "Revolução" é um conceito muito caro a contemporaneidade, na disciplina histórica são poucos os momentos classificados como "Revoluções", pois para boa parte da historiografia este conceito é o limite da ruptura histórica. Isto é, a palavra "Revolução" só é usada para momentos que as alterações sociais, econômicas e/ou políticas são extremamente grandes. Os maiores exemplos que temos na historiografia são os casos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. Esta para a historiografia francesa é a ruptura entre a Idade Moderna e a Idade Contemporânea e aquela é para a historiografia inglesa a mesma ruptura ou mudança de era.

Além do trabalho de Peter Lee, nos inspiramos também em um texto produzido por Lindamir Zeglin Fernandes (2008, p. 03) no qual a pesquisadora do LAPEDUH apresenta suas reflexões e estudos a partir de uma soma de experiências coletivas e individuais analisadas por ela durante o trabalho que realizou no PDE 2007. Para chegar aos resultados que apresentou, a professora cita que "ainda existem muitas práticas tradicionais de professores de história, e que poucos trabalham com documentos históricos, produções narrativas feitas pelos alunos, assim como a valorização das suas ideias históricas".

Nesse trabalho realizado por nós o conteúdo não é apresentado como uma verdade inquestionável, a prova ocorre quando dois filmes são feitos, em duas escolas diferentes, com a mesma temática, mas com forma e conteúdo totalmente distintos. Nesse caso, a participação dos alunos é fundamental para que todas as chamadas "verdades" caiam por terra. As pesquisas e os questionamentos vão além daquilo que compõe os livros como verdades absolutas.

Fernandes (2008, p. 04), defende o uso de questionários e entrevistas no estudo exploratório, recurso também utilizado por nós. Como resultado final, muitos alunos não entendiam a importância dos conteúdos de História, por isso escolhemos o recurso do estudo investigativo. Elaboramos algumas perguntas e aplicamos a eles. Os alunos deveriam responder de forma anônima e entregar.

Como recurso, Fernandes (2008, p. 05) pergunta durante a investigação: "como reconstruir a aula de história para que sejam valorizadas as ideias históricas

dos alunos?" Nesse caso concordamos em todos os sentidos com ela, quando aponta a razão para essa valorização se de a partir da unidade temática investigativa. É muito mais fácil gostar daquilo que nos atrai, do que gostar daquilo que é imposto. E foi por esse caminho que seguimos, definindo num primeiro momento a temática de estudo, no nosso caso, Revolução de 30. Na sequência coletamos as ideias históricas dos alunos sobre a temática que tínhamos definido. Depois categorizamos, analisamos e problematizamos essas ideias fazendo a intervenção. Eles produziram textos e reflexões sobre o que estávamos estudando. Construíram um texto possível de ser transformado em imagens, e por fim, filmamos tudo àquilo que idealizaram (FERNANDES, 2008, p. 05).

Em seu texto sobre a aula oficina, a pesquisadora Fernandes (2008, p. 06) trouxe contribuições bem importantes para o nosso trabalho. Tendo em vista uma oficina ministrada por Izabel Barca, a autora se inspira e sugere pelo menos cinco passos para a criação de uma aula oficina: a) definição da temática; b) investigar conhecimentos prévios; c) categorização de questionários; d) intervenção com documentos históricos; e) avaliação. A ideia central da proposta é que a partir do conhecimento do educando da temática possamos criar a intervenção por meio de documentos históricos (FERNANDES, 2008, p. 08) Procuramos seguir esse passos em nosso trabalho.

Por sua vez, a professora Maria Auxiliadora Schmidt (2010), no texto "Metodologia do Ensino da História I, Cinema e Ensino da História"; coloca a importância do uso de filmes no ensino da história, e sugere após trabalhar com o filme, esboçar seus aspectos centrais, e projetá-lo para os alunos, a avaliação final. Para avaliar os alunos envolvidos no estudo, Schmidt (2010, p. 02) sugere a construção de uma resenha crítica do filme, assim como a produção de um roteiro cinematográfico, que foi exatamente o que fizemos nesse trabalho.

Mas, para chegarmos até o conceito final, e a produção do filme propriamente dito, partimos daquilo que a professora Schmidt (2010, p 03) chama em seu texto de: o cinema como fato histórico; o cinema como fonte da história; e o filme como relato histórico.

Falar do cinema como fato histórico, trata-se de aplicar e estudar a história da indústria cinematográfica propriamente dita. Como surgiu o cinema, no final do século XIX. Tudo sobre a indústria cinematográfica e seus componentes, como,

atores, diretores, técnicos e distribuidores. Como pode-se notar mais abaixo em nosso texto, contextualizamos o filme *Pátria Redimida* dentro da história do cinema e também focamos junto com os alunos o estudo da técnica do cinema por meio de aulas expositivas no caso do professor Marcio e por meio da prática no caso do professor Vandrê.

O filme como fonte da história: refere-se de forma direta ao que é mostrado na tela do cinema. Que história está sendo passada ali? Em muitos casos o público considera aquela produção como verdadeira, e quando isso acontece, o filme passa a ser entendido como um instrumento de controle social, pois algumas ideias e valores que ali são transmitidos, passam a ser consensuais.

Por fim, o filme como relato histórico pode ser entendido por diversos pontos de vista e opiniões. Alguns historiadores consideram o cinema a forma mais eficaz para explicar a história, pois as imagens e o som dos filmes são capazes de mostrar a dimensionalidade temporal e se aproximar bastante da vida real. Outros historiadores dizem não ter como uma imagem cinematográfica mostrar toda essa complexidade, presente nas controvérsias dos historiadores. Por fim, segundo estes, não há como uma cena construída para o cinema, reconstituir de forma fiel o que ocorreu no momento do fato histórico que está sendo apresentado. Muitos roteiros chegam a "falsear a realidade" (SCHMIDT, 2010, p. 3), assim como um texto histórico reflete o ponto de vista de quem o escreveu.

O filme histórico é passível de manipulação e alterações conforme uma série de elementos. Lucros, orçamento, questões técnicas, questões de linguagens dentre outras podem afetar na produção do documento histórico que é o filme finalizado. Segundo Schmidt em seu texto intitulado "O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia" o documento foi utilizado pela Nova Escola como material pedagógico, reduzindo a didatização da disciplina histórica. A ideia era tornar as aulas mais dinâmicas e participativas. O estudante era estimulado a ter contato direto com o passado por meio dos discursos produzidos e herdados. Isso tudo permitiria criar uma imagem do passado mais autêntica. Entretanto,

Apesar de mudar o tratamento pedagógico, isto é, o significado do documento na relação ensino-aprendizagem, estes permaneceram com a mesma concepção – considerados como prova irrefutável do real e portadores de sentido neles próprios (SCHMIDT, 1997, p. 10).

A concepção atual, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1997, p. 12-3), é bem mais diferenciada e produtiva. A partir dessa visão, os documentos históricos tornam-se o ponto de partida da aula e não são meramente ilustrativos como era o caso da concepção dos adeptos da Escola Nova. Uma série de atividades pode ser criada para que a interpretação do documento seja feita pelo aluno a partir de suas vivências. O aluno deve identificar também os diversos tipos de documentos, suas naturezas e utilidades na escrita da história. Um dos principais motes dessa tendência historiográfica é a utilização de filmes em sala de aula para discutir a produção histórica e o caráter subjetivo e o caráter objetivo do documento histórico.

O trabalho do historiador deve ser vivenciado em sala de aula, dessa forma. Analisar vários documentos históricos em atividades diversificadas traz para sala de aula um contato maior com as vivências dos alunos. O documento deve ser questionado, analisado, comparado, criando instrumentos para que os alunos possam representá-lo conforme suas representações próprias, fazendo comparações com o presente e o cotidiano. A ideia central é deixar o aluno criar uma interpretação do documento em forma de atividade diferenciada (SCHMIDT, 1997, p. 13).

Além dos autores acima, outro historiador que serviu de inspiração para o nosso trabalho desenvolvido junto a alunos de dois colégios de Curitiba foi Marcos Napolitano (2005). Seu texto "A História depois do papel" publicado em uma coletânea intitulada *Fontes Históricas* foi bastante aproveitado por nós na medida em que aponta vários caminhos para o uso de fontes fílmicas em sala de aula.

Para Napolitano (2005, p. 237), a análise de um filme deve ser feita tendo como premissa as alterações e forjamentos do passado que o cineasta realiza em sua obra. Nesse sentido, a comparação da estética do filme com a estética do passado seria irrelevante. O interessante é que Napolitano (2008, p. 238) em um trecho específico do seu texto atenta que para compreender o documento fílmico é necessário ter uma formação técnica na área. Pois bem, foi justamente o que os professores redatores deste artigo procuram fazer com seus alunos. O professor Vandré, como veremos mais adiante em nosso texto, realizou um filme com seus alunos, enquanto o professor Marcio deu instrumentos teóricos para que seus alunos realizassem vídeos por conta própria.

Ainda segundo Napolitano (2008, p. 240), existem três maneiras da abordagem histórica penetrar a área do cinema: a primeira abordagem seria “o cinema na História”, isto é, o cinema usado como fonte para interpretação do passado. A segunda abordagem seria “a história no cinema”, na qual o cinema é visto como uma obra historiográfica. E, finalmente a terceira e última, seria a “história do Cinema” em que se versa sobre as mudanças da arte de produzir cinema. Em nosso trabalho acabamos completando todo o ciclo proposto por Napolitano, pois nossos alunos ao produzirem filmes passaram a refletir sobre o passado criando uma consciência histórica do passado e imprimindo ela em seus filmes e roteiros. Além disso, como será minuciado mais a frente, analisamos um filme com os alunos e analisamos a história do Cinema em nossas aulas juntos com os alunos.

Ao escrever especificamente sobre o cinema como obra historiográfica, Napolitano (2008, p. 247) cita o caso do cinema brasileiro em que as obras que versam sobre a macro-história dos grandes acontecimentos são bastante comuns ainda. Na visão do historiador, filmes como *Carlota Joaquina* (1995) e *Independência ou Morte* (1972) registram seu momento histórico no contexto da produção. No caso do primeiro o início da redemocratização e do segundo o período da Ditadura Militar. Os dois filmes acabaram produzindo no senso comum formas de abordar o período histórico sobre os quais eles refletem.

Napolitano (2008, p. 274-5), além do mais, dá algumas instruções importantes de como analisar uma obra fílmica:

As unidades básicas do filme, ficção ou documentário, são o plano e a sequência. O plano é o quadro, o enquadramento contínuo da câmera, situado entre um corte e outro. A sequência é a junção de vários planos que se articulam, por meio da montagem/ edição, por alguma contiguidade cênica ou narrativa (nem sempre linear). Essas são as unidades básicas a serem registradas pelo pesquisador nas diversas assistências de um filme, cujo olhar deve estar atento a tudo que se vê e ouve no quadro fílmico e às estratégias de ligação dos planos e das sequências: os personagens, o figurino, o cenário, a textura e os tons predominantes nas imagens, o ângulo da câmera, os diálogos, a trilha sonora – musical ou não –, os efeitos de montagem etc.

Foi a partir disso, como observaremos a seguir, que instruímos nossos alunos para olharem o filme *Pátria Redimida*. Os alunos treinaram o olhar para prestar atenção em cada sequência do filme em particular.

Enfim, foram esses autores que mais contribuíram para que nossas aulas expositivas, debates, práticas fossem desenvolvidas junto aos alunos do Ensino Médio de dois colégios em Curitiba.

Descrição da prática realizada no colégio estadual teobaldo I. Kletemberg

Eu Marcio Marchioro, trabalhei com os alunos do 2º ano A e 2º ano C do Ensino Médio do Colégio Estadual Teobaldo L. Kletemberg. Situado no Bairro Novo A no Sítio Cercado, o Colégio é um dos mais novos da região sul de Curitiba tendo sido fundado em 1997. O público do colégio é composto por alunos da região do entorno da Escola. São pouquíssimos alunos que se deslocam mais de 1 Km de distância do Colégio. O Ensino Médio funcionava até fins do ano de 2014 no regime de blocos no qual os alunos cursam metade das disciplinas em um semestre e outra metade em outro. Nesse regime, a disciplina da História faz parceria com biologia, filosofia, educação física, inglês e português e é considerado de modo vulgar "o bloco das humanas". Há turmas no matutino e no noturno de Ensino Médio. Este ano de 2014 escolhi trabalhar com turmas do diurno somente.

Em um primeiro momento elaborei um questionário com os alunos sobre a percepção que eles têm da vinculação entre cinema e história. Esse questionário foi aplicado nas duas turmas no qual o trabalho foi aplicado integralmente e aqui será destrinchado. Por meio de tabela fazemos a análise aqui dos dados das turmas.

Tabela 1: O que você sabe sobre o cinema?

	2º ano A	2º ano C
Lugar físico	9	11
Arte	1	3
Arte e lugar físico	0	2
Indústria	0	2
Não responderam	8	9
Foi criado a muito tempo.	2	0
Os primeiros filmes foram inventados na Ditadura	1	0

Entretenimento, diversão, lazer ou passatempo.	4	0
--	---	---

Tabela 2: O que cinema para você?

	2º ano A	2º ano C
Arte	2	0
Lugar físico	14	21
Resultado de um trabalho coletivo	0	2
Histórias que aconteceram	0	1
Entretenimento, lazer, diversão ou passatempo.	4	1
Não responderam	5	1
Sequência de uma história	0	1

Por meio das tabelas acima pudemos identificar que a maioria dos alunos das duas turmas entendia o cinema como sendo um lugar físico no qual os filmes são exibidos. São poucos os alunos que entendiam o cinema como uma arte. Uma das respostas mais interessantes foram de dois alunos do 2º ano C que consideraram o cinema fruto de um trabalho coletivo. Poderemos ver mais adiante, principalmente no trabalho do professor Vandrê que a produção de vídeos com os alunos é um ótimo meio de fazer com que os alunos experimentem um trabalho em grupo verdadeiramente coletivo.

A grande maioria dos alunos desconhecia filmes de origem paranaense foram citados duas vezes apenas o filme *Curitiba 0º grau* e o filme *O Preço da Paz* sobre a Revolução Federalista.

Depois de aplicar o questionário iniciei o trabalho de intervenção com os alunos. Eu comecei a trabalhar com o início do cinema no fim do século XIX e início do século XX. Dentre os filmes exibidos estão *Viagem à Lua* de Georges Méliès e *A Chegada de um Trem na Estação* dos irmãos Lumière. Do filme de Méliès cobrei dos alunos uma análise mais detalhada e revelei as questões técnicas do filme ajudado por um trecho do filme *A Invenção de Hugo Cabret*. Os alunos demonstraram bastante interesse e surpresa quando ficaram sabendo que no início do cinema a edição do filme era feita por meio de cortes e remendos nos rolos de filme, que

alguns filmes eram pintados à mão na intenção de transformá-los em coloridos. A ideia de fazer um trabalho com esse era deixar os alunos a par de como se construiu o cinema e também dar uma ideia do que eles iam encontrar no filme *Pátria Redimida* que foi trabalhado mais detalhadamente. Posteriormente, por meio de documentos históricos também ligados ao cinema discutimos com os alunos as consequências da crise de 1929 no Mundo e principalmente no Brasil.

Após, realizei uma avaliação online com os alunos em que eles eram estimulados a fazer pesquisa na internet em busca de informações sobre o início do cinema e sobre a crise de 1929. O modelo dos exercícios foi tirado da Olimpíada de História e também do ENEM, no entanto as questões foram criadas pelo próprio professor. A atividade online procurava medir o nível de consciência histórica do aluno em relação aos assuntos solicitados. Por meio disso construí quatro alternativas para cada pergunta sendo que três eram certas e uma errada. A primeira alternativa normalmente era de estilo simples interpretativo e as demais demonstravam que o aluno tinha lido os textos solicitados pelos links anexados na prova e prestado atenção nas aulas expositivas do professor. O resultado foi bem interessante, pois fiz num estilo de gincana dando uma premiação ao aluno que teve mais acertos nas questões. Estimulados pela competição os alunos se dedicaram.

Posteriormente, comecei a trabalhar com as consequências da crise de 1929 no Brasil e especificamente para a economia baseada na exploração do mate. Para isso foi feita a leitura do artigo do *Projeto Folhas* intitulado a "Revolução de 1930: O Paraná e o Norte Pioneiro" do Prof. Ms. Roberto Bondarik. Minha intenção então era confrontar dois documentos. No entanto essa proposta acabou sendo descartada, já que o *Folhas* não refletia sobre a passagem de Getúlio em Curitiba.

Usei o *Folhas*, então, introduzir os alunos na questão da crise de 1929 no Paraná e como comandantes do exército em Curitiba preparam terreno para que Getúlio Vargas e suas tropas pudessem desfilar em na capital de forma tranquila só sofrendo empates mais fortes no interior do Paraná na divisa com São Paulo.

Posteriormente, passei para os alunos o filme *Pátria Redimida*. Algumas estratégias foram adotadas para amenizar o impacto que o filme poderia causar nos alunos. Tendo em vista que é um filme mudo com legendas bastante rápidas, intercalando com cenas da Revolução de 1930 fui pausando o filme e explicando cada cena, lembrando a antiga figura do narrador de cinema. Além disso, para focar

ainda mais a atenção dos alunos elaborei um questionário de perguntas simples para que eles respondessem e mostrassem ao professor no fim da aula. O questionário procurava refletir sobre a vida cotidiana da época e sobre a percepção de como as tropas foram recebidas pelos curitibanos da época. Outras estratégias elaborada pelo professor foi voltar e repetir o filme várias vezes, apesar da constante reclamação dos alunos, vi que eles aprenderam mais com essas estratégias.

Por fim, após toda a exposição do professor, foi pedido aos alunos que fizessem um texto sobre a passagem de Vargas em Curitiba e elaborassem vídeos sobre a passagem de Getúlio em Curitiba.

Descrição da prática realizada no colégio estadual professora isabel lopes s. Souza

Eu, Vandrê Tomazi Segantini, trabalhei com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Professora Isabel Lopes Santos Souza, no Bairro Pinheirinho, aplicando nas aulas o conceito de Revolução.

Num primeiro momento apliquei uma avaliação diagnóstica, onde elaborei as seguintes questões:

- _ O que é revolução pra você?
- _ Cite uma revolução que você conheça?
- _ O que é cinema pra você?
- _ Cite um filme paranaense que você conheça.
- _ Você já assistiu algum documentário?
- _ Você já ouviu falar de algum documentário feito no Paraná?
- _ Você imagina como se faz um filme?
- _ Você já ouviu falar de alguma revolução que possa ter ocorrido na nossa cidade?

As perguntas foram escritas no quadro, e cada aluno respondeu individualmente, da forma como desejasse, sem ter a necessidade de colocar o nome na folha de papel, ou qualquer outra forma de identificação. Percebi que no anonimato os alunos escreveram muito mais do que escrevem normalmente quando colocam seus nomes e números da chamada nos trabalhos e avaliações.

Durante a análise das respostas, ficou claro que 99% da turma não conhece nenhum filme paranaense, 80% se aproximaram da resposta correta sobre revolução, enquanto 70% definiram claramente o que é um filme documentário, mas, apesar de tudo, o cinema paranaense infelizmente não é conhecido por eles. De todas as respostas, eis algumas interessantes:

"Revolução é uma ação da sociedade que ocorre em um período de pouco tempo"

"Revolução é uma greve, onde todos param, e depois tem uma guerra"

"Revolução é uma revolta que gera mudança"

"A maior revolução da história foi quando acabou a escravidão"

Para o início do trabalho, optei por começar traçando as formas de revolução. Descrevi numa aula expositiva as três formas mais conhecidas de classificação para revolução. A revolução social, a revolução política e a revolução econômica. Dentro de cada uma citei exemplos conhecidos por todos, como a Revolução Francesa, a Revolução de 30 e a Revolução Industrial. Entre essas três, a revolução de 30 era a menos conhecida. Como as próximas aulas naquelas turmas seriam somente na semana seguinte, pedi uma pesquisa sobre a revolução de 30 com leitura prévia para a próxima aula.

Na aula seguinte todos entregaram o trabalho, mas somente três alunos tinham lido o que escreveram, somando-se a esse montante duas turmas de 33 alunos cada uma, (66 discentes). Com os livros nas mãos fizemos uma leitura crítica sobre o evento da revolução de 30. Muitas perguntas surgiram e uma aula só não foi suficiente para estudarmos todo o episódio. Essa discussão se estendeu por mais duas aulas, em cada turma. Ao final do estudo, pedi uma pesquisa sobre Getúlio Vargas.

Na entrega do trabalho, somente 15 alunos cumpriram com o pedido, e apenas um havia lido o que tinha escrito. Diante desse quadro estourei o cronograma em duas aulas, para trabalhar com a turma a construção histórica de Vargas. Fazendo uso de um texto sobre Getúlio, retirado da internet e fotocopiado para todos da turma, conversamos e discutimos sobre Vargas. Ao final da discussão fiz algumas perguntas oralmente, o que foram respondidas dentro daquilo que conversamos.

Dando prosseguimento ao trabalho, expliquei sobre a origem do cinema. Contei sobre os irmãos Lumière e a invenção do cinematógrafo na França. Apresentei ao

longo da explicação exemplos de filmes como: *Viagem à Lua* de Georges Méliès, *A Chegada de um Trem na Estação*, *Saída dos funcionários da fábrica*, *Travessia da ponte*, *O jardineiro*, todos filmes dos irmãos Lumière. Com exceção dos filmes "Viagem à Lua" e "O jardineiro", os alunos perceberam a ausência de uma história no filme, descobrindo assim, por eles mesmos, a importância do roteiro. Os alunos possuem um conhecimento prévio dessa fase, pois desenvolvo na escola, há dez anos, um projeto intitulado *Cinema na Escola*, e sempre reforço bastante a importância do roteiro para um filme. Passei alguns trechos de filmes dos grandes Chaplin e Keaton. E avancei para o cinema falado até a década de 80. Na sequência expliquei sobre o cinema paranaense e seus principais nomes, trabalhei com Aníbal e Groff. Como parte da explicação, sugeri uma nova pesquisa, desta vez sobre os cineastas Aníbal Requião e João Baptista Groff, insistindo mais uma vez numa leitura prévia.

Na aula seguinte metade dos alunos entregaram os trabalhos pedidos. Muitos alegaram que não conseguiram encontrar nada sobre os dois cineastas citados. Dois alunos entregaram trabalhos sobre o Senador Roberto Requião. Nenhum dos alunos que entregaram os trabalhos tinham lido o próprio texto que escreveram, pois ao questionar os mesmos não sabiam responder nada a respeito das figuras históricas pesquisadas. Nesse caso gastei mais uma aula, estourando mais um pouco o cronograma, para explicar, durante uma leitura histórica, sobre os dois personagens.

Depois de estudarmos o episódio da "Revolução de 30" nos livros, elaborarmos trabalhos sobre a construção da figura de Vargas, a obra e a importância de Aníbal e Groff, e ver como o cinema nasceu e cresceu, chegara o momento de assistir ao filme "Pátria Redimida", fonte histórica que originou todo esse trabalho.

Na apresentação do filme, as luzes da sala de aula foram apagadas e as cortinas foram fechadas. A escola não me forneceu o telão nem o projetor, por isso a alternativa fora apresentar o filme na Tv Pen Drive. Confesso que me surpreendi com a posição adotada pelos alunos. Por se tratar de um filme preto e branco, mudo, e com muitas imagens deterioradas pelo tempo, mesmo assim os alunos ficaram num silêncio absoluto tentando entender o que estava sendo mostrado. Em muitos momentos tive que intervir e explicar o que estava acontecendo. Alguns se surpreenderam ao ver que àquele Getúlio Vargas, estudado nos livros dias atrás, tão

distante no tempo, estivera na Rua XV de Novembro em Curitiba, a cidade onde nasceram e cresceram. Outros queriam saber por qual motivo colocaram cavalos nos trens, e um deles ligou o nome das figuras que apareciam na tela, a alguns nomes das ruas de Curitiba.

Ao terminar o filme, para alguns, tudo fez sentido. A sequência apresentada nesse estudo, até o momento, fechando com as imagens do filme, completaram o episódio da "Revolução de 30".

Como avaliação pedi que elaborassem uma narrativa, em qualquer formato, sobre a revolução de 30. Alguns escreveram, outros desenharam.

Fazendo uso das mesmas perguntas que usei pra elaborar a avaliação diagnóstica, apliquei novamente a mesma sequência para que eles respondessem. Alguns não souberam responder nada. Outros alegaram que nunca viram um filme paranaense. Dois declararam que o professor nunca falou sobre revolução na sala de aula, mas a grande maioria respondeu, com visível avanço de informações, sobre cinema paranaense, revolução e Getúlio Vargas.

Ainda dentro da ideia de revolução, juntamente com eles, iniciei a décima primeira edição do meu projeto "Cinema na Escola", atividade que desenvolvo com os alunos no ambiente escolar. Elaboramos o roteiro em duas semanas e desta vez envolvi todas as minhas turmas do colégio, sete no total.

Considerações finais

Resultados, por Vandrê Tomazi Segantini.

Num primeiro momento parecia impossível fazer o que eu havia proposto. Naturalmente encontrávamos mais problemas que soluções durante a caminhada, mas o desafio estava aceito e só restava fazer. Apresentei a ideia para os alunos e todos vestiram a camisa, aceitando a atividade. Logicamente que um grupo de dez alunos não quiseram participar, mas dentro do universo dos duzentos e oitenta alunos envolvidos era um número bem baixo de desistentes.

A ideia era filmar com sete turmas. Cada turma era composta por uma média de quarenta alunos. Em cada turma apresentei o conceito de revolução, sendo que o carro chefe do filme seriam os segundos anos, cujo trabalho sobre o assunto fora mais elaborado. Depois de apresentar o conceito de revolução e o que eu pretendia

fazer, cada turma elaborou um texto sobre o tema, do qual transformamos em roteiro num segundo momento.

Com os roteiros prontos, dividi as funções de cada um. Expliquei cada uma das atividades que os alunos iriam desenvolver individualmente em função do grande grupo.

Para conseguir todos os objetos que seriam utilizados no filme, solicitei aos alunos que trouxessem os materiais. Àquilo que eles não trouxeram eu comprei. Por fim, as filmagens foram marcadas. Para isso reservei quatro semanas de produção, com uma quinta semana para a finalização.

O período das filmagens foi bem complicado, pois um grupo de professores e o corpo diretivo não concordavam com a proposta. Só consegui fazer o que tinha planejado, pois utilizei como base as Diretrizes Curriculares da Educação, alguns textos e documentos do PACTO do Ensino Médio, e o PPP da escola. Embasado nessas informações, enfrentei os problemas e realizei as filmagens.

Devido às complicações impostas a realização da produção, o período planejado para as filmagens não foi suficiente, e para não estender para seis semanas, cortei algumas cenas e juntei outras, cujas ideias se completavam.

Encerramos as filmagens dentro do período planejado, dentro das condições que foram acontecendo no trajeto. No momento atual estou começando a editar o material produzido. Não há mais tempo para editar e apresentar o filme durante esse ano de 2014, pois já estamos em dezembro. A ideia é apresentar o filme no ano que vem, em um lugar fora do colégio, pois não foi permitido apresentar o filme no colégio.

Resultados, por Marcio Marchioro

As tropas chegaram de trem na principal estação da época (onde hoje é o Shopping Estação). Uma multidão esperava Getúlio. Ele chegou e se dirigiu para o hotel onde fez um discurso da sacada. No desfile as tropas foram muito bem tratadas pela população que oferecia água, comida aos soldados. Os carros eram de modelo Ford, as mulheres casadas não podiam ir a rua desacompanhadas e as pessoas nas ruas usavam roupas bem formais.(Aluno A do 2º ano C)

A narrativa acima foi elaborada por um dos alunos das duas turmas nas quais o trabalho foi aplicado no Colégio Estadual Teobaldo L. Kletemberg. Em geral os

alunos conseguiram contar como foi a passagem das tropas em Curitiba em detalhes graças as imagens do filme *Pátria Redimida* que prendeu a atenção dos alunos. Entretanto, encontrei bastante dificuldade para mostrar detalhes técnicos do filme, como os planos escolhidos e os cortes da película, conforme indica Napolitano (2008). Enfoquei mais meu trabalho nesse sentido em tentar contar a importância do momento da Revolução de 1930 no Paraná e no Brasil.

Por meio do filme foi possível explorar vários elementos da vida cotidiana em Curitiba da época. Muitos detalhes do filme foram reparados pelos alunos e pelo professor em conjunto tornando a aula mais participativa. A estratégia foi então comparar o passado curitibano com a atualidade. Vamos então aos principais elementos observados no filme:

- a) Os alunos repararam a ausência de microfone no discurso de Vargas na sacada de um hotel na Rua XV de Novembro e a necessidade da população aglomerada embaixo de ficar quieta.
- b) Repararam os uniformes militares e os compararam com os da atualidade, sendo que o professor teve que buscar referências sobre as mudanças.
- c) Perguntaram sobre os modelos de carros usados na época, o que exigiu pesquisa deles e do professor.
- d) Repararam que dois lugares frequentados por eles como é o caso do Shopping Estação e a Rua XV de Novembro já tiveram outra configuração e função totalmente diferente das atuais.
- e) Repararam também questões de gênero o número bem maior de homens nos desfiles e quando havia mulheres repararam que estavam de mãos dadas com os homens o que sugeria serem casados.
- f) Observaram que a Rua XV de Novembro no pedaço onde hoje existe um calçadão já foi destinada a passagem de carros.
- g) Notaram que tanto homens como mulheres utilizavam roupas hoje consideradas bem formais em nossa época, com terno e gravata no caso dos homens.
- h) Notaram a importância dos trens para a época no transporte das tropas, dentre outros elementos do cotidiano curitibano da época.

Além disso, os alunos criaram vídeos baseado no filme *Pátria Redimida*. Outros foram além e procuraram pesquisar sobre os governos de Getúlio Vargas. A maioria

dos vídeos foi postada em uma comunidade do *Facebook* intitulada "Alunos e a História" pelos próprios alunos. Todo o material produzido pelos alunos foi usado em sala pelo professor. Vale a pena descrever alguns vídeos que mais se destacaram:

Vídeo 1: Feito por alunos do 2º ano A é somente narrativo conta parte da história dos governos de Vargas e também sobre a passagem do futuro presidente por Curitiba. Foi permitido que os alunos criassem vídeos explicativos em que colocasse seus áudios na net enquanto imagens de Vargas e seu governo eram mostradas. O vídeo tem cerca de 5 minutos e no final as meninas anexaram no vídeo um *trailer* do filme sobre Getúlio Vargas no qual Tony Ramos interpreta o ex-presidente em seus momentos finais antes do suicídio.

Vídeo 2: Em outro vídeo duas alunas do 2º ano A inicialmente falam sobre com Vargas chegou ao poder e o desenrolar de seu suicídio. Na segunda parte do vídeo nota-se que as alunas assistiram novamente o filme *Pátria Redimida* no próprio site *Youtube* no qual ele está disponível e criaram uma narrativa da passagem das tropas getulistas em Curitiba.

Vídeo 3: Diversos alunos do 2º ano C fizeram um filme mudo se inspirando na origem do cinema sobre as realizações de Getúlio Vargas em seus governos, citando dentre outras coisas a criação da leis trabalhistas e da Petrobrás. A própria colorização do vídeo foi transformada para preto e branco como antigamente e ao fundo do vídeo ouve-se uma marcha militar francesa (*Chant Du Depart*) o que demonstra que os alunos entenderam a participação fundamental de setores do exército na chegada e permanência de Getúlio no poder.

Enfim, em geral o trabalho foi bastante produtivo e demonstrou a potencialidade que o cinema usado em sala de aula tem. O documento visual pode ser explorado de diversas formas pelo professor e pelos alunos e a necessidade do historiador em entender questões técnicas do cinema faz com que os alunos sejam estimulados a aprenderem e fazerem seus próprios vídeos. Nossa intenção principal foi essa, dar aos alunos instrumentos para que eles percebam como o documento histórico fílmico é produzido e, assim, quais as manipulações e escolhas são feitas nesse trabalho coletivo que é o cinema, como indicaram os próprios alunos nas respostas em seus questionários.

Referências

SCOREL, Eduardo. 2012. Pátria redimida – filme esquecido. Revista Piauí. Setembro de 2012. Acessado em 18/12/2014. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/blogs/questoes-cinematograficas/geral/patria-redimida-filme-esquecido>>

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. In: **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. "Fontes audiovisuais: a história depois do papel". In: PINSKY, Carla (org). **Fontes Históricas**. São Paulo; Contexto; p. 235-289,2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia**. Curitiba: UFPR, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Metodologia do Ensino da História I - Cinema e Ensino da História**. Curitiba, 2010.

A LENDA URBANA DA LOIRA FANTASMA EM CURITIBA: UM ESTUDO DE CASO

Delza Marina
dmpv1984@gmail.com

Helena Ribas
helena.galadriel@gmail.com

Maybel Sulamita
maybelsulamita@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho teve como finalidade discutir e interpretar relatos da lenda urbana A Loira Fantasma de 1976 difundida popularmente em Curitiba e posteriormente para outros Estados brasileiros. A questão principal do trabalho se relaciona ao conceito de patrimônio imaterial proposto pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que afirma que os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas. O ponto de partida foram os conhecimentos prévios dos alunos, como nos traz Schmidt (SCHMIDT, 2005) do Colégio Estadual Professor Guido Arzua, com idade entre 14 e 17 anos, sendo 06 meninas e 05 meninos do ensino Médio. Desta forma, buscou-se construir o conhecimento histórico de forma conjunta, partindo das experiências dos alunos e das professoras com cinema e com a lenda urbana.

Palavras-Chave: Lendas Urbanas. Loira Fantasma. Patrimônio Imaterial. Fontes históricas. Ensino de História.

Introdução

Este artigo tem o objetivo de narrar a experiência em sala de aula utilizando a metodologia proposta durante o Seminário de Educação Histórica – Arquivos e linguagens contemporâneas e Literacia Histórica, ministrado pelas professoras Doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban, realizadas em encontros mensais durante o ano de 2014, em parceria com a SEED – Secretaria Estadual de Educação e com o LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR⁵², voltado para professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná e

⁵² O LAPEDUH, localizado no setor de educação da Universidade Federal do Paraná, está em funcionamento desde 1997 e vem realizando atividades e congregando pesquisadores da Educação histórica através de eventos acadêmicos, como o seminário que deu origem a este artigo, e projetos de extensão, como o “recriando histórias”, buscando estruturar o conhecimento histórico a partir de

para graduandos concluintes do curso de História – licenciatura e bacharelado da UFPR.

Dentro das atividades do curso também se deram as atividades da disciplina de prática de ensino para os graduandos, que consistiu na utilização de fontes fílmicas e curtas metragens, históricos ou não, para aplicar o conteúdo exigido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), partindo do conceito de literacia histórica (SCHMIDT, 2009:11), e da metodologia de trabalho proposta por Rüsen, na qual partimos das experiências dos sujeitos para construir o saber histórico (SCHMIDT, 2005: 301).

A escolha por trabalhar com uma representação cinematográfica de uma lenda urbana popular partiu primeiramente da carência em materiais didáticos de conteúdos sobre história do Paraná e de Curitiba, principalmente sobre história recente, sendo uma forma interessante de trabalhar não somente história, mas conceitos como patrimônio imaterial e cultura popular, ligando os alunos à história local e dessa forma despertando o interesse pelo saber histórico. Como a proposta do curso era de que os alunos da graduação trabalhassem em conjunto com os professores da rede pública, para realizar as atividades pertinentes a prática de ensino, os professores coordenaram os trabalhos, enquanto as graduandas acompanharam e realizaram as discussões em sala, em conjunto com os alunos. Logo, a proposta deste trabalho veio de encontro com a escolha do filme bem como a formação e especialização da professora supervisora⁵³, fornecendo uma base teórica para as atividades, e foi escolhido o curta- metragem "A loira fantasma" de 1991, disponível no acervo da Cinemateca de Curitiba⁵⁴.

O curta "A Loira Fantasma"⁵⁵ retrata, a partir da perspectiva de um jornalista, os acontecimentos estranhos que assombravam os taxistas de Curitiba na década de

novas abordagens. Atualmente é coordenada pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

⁵³ O trabalho foi organizado da seguinte forma: professora supervisora Delza Marina, especialista em Patrimônio, Memória e Gestão Documental, atuante na rede pública de ensino e participante do curso. E duas estagiárias do curso de História da UFPR, sendo as alunas Helena e Maybel.

⁵⁴ Criada em 1975, no antigo local do museu Guido Viaro, a Cinemateca de Curitiba possui um rico acervo cinematográfico, em diferentes suportes tecnológicos, além de diversos tipos de materiais usados para a fabricação e veiculação dos filmes, parte desses materiais em exposição permanente. O acervo fílmico conta com arquivos regionais e nacionais e cópias raras. Em 1998, passou para a sede atual, no bairro São Francisco, e é aberta à visitação do público. Informações retiradas de: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-cuitiba/> Acesso em 12/01/2015.

⁵⁵ O filme escolhido foi produzido pela realiza Vídeo, em parceria com a fundação Cultural de Curitiba, Instituto Brasileiro de Assuntos Culturais e Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, datado de 1991.

1970, que envolviam aparições de uma misteriosa mulher que pedia para ser levada para as imediações do cemitério do bairro do Abranches, um dos bairros mais antigos da cidade de Curitiba, e que sumia assim que o taxista parava no cemitério. Esta história é famosa na cidade, existindo vários relatos de taxistas que dizem ter levado a moça até o cemitério, e não se sabe ao certo qual a origem da moça, e porque ela aterrorizaria taxistas. Por fazer parte do imaginário dos habitantes da cidade, e sendo alvo de diversas adaptações, desde curtas (como o que usamos) até programas de televisão e história em quadrinhos, pensamos ser um ótimo exemplo de fonte histórica e cinematográfica que trata sobre o patrimônio imaterial para se trabalhar com os alunos, pois muitos já tiveram contato com o relato através dos pais e avós.

A partir desse contato, foi seguido os preceitos que Schmidt apresenta, seguindo os autores Paulo Freire e Jörn Rüsen, que se baseiam na consciência histórica formada a partir da vivência de cada indivíduo em sociedade, para que o conhecimento seja construído a partir da troca dessas experiências, entre professores e alunos, para que a "aula [atue] como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar." (SCHMIDT, 2005: 299).

Dessa forma, o passado é uma ferramenta para a compreensão do presente, e no caso do filme utilizado, que trata de uma história corrente no vocabulário popular e que é passada entre as gerações de curitibanos de uma forma mais ou menos uniforme, partiu-se de uma situação do cotidiano dos alunos, para trabalhar conceitos mais complicados, como o patrimônio imaterial, do que é preservado na memória da população, de alguma forma.

Instrumentos de investigação

Durante as atividades de prática de ensino⁵⁶, foi proposto pelas professoras Maria Auxiliadora e Ana Claudia para os estagiários do curso de História um instrumento de investigação, para mapear o contato dos alunos com cinema, e esse instrumento era um questionário composto de sete perguntas, duas de múltipla escolha e cinco argumentativas, com perguntas como os gêneros mais assistidos,

⁵⁶ Matéria componente curricular do curso de História da UFPR, destinada as acadêmicas.

se alguma vez já tinham assistido algum filme nas aulas de história, e em resposta afirmativa, eles deveriam escrever qual filme e sobre quais circunstâncias foi usado, para tratar de qual assunto, e para descrever a experiência, de forma geral.

Além deste questionário, os estagiários também aplicaram outro questionário, para os professores da rede pública que acompanhariam o trabalho em sala, este contendo várias perguntas sobre a forma como os professores aplicavam os filmes em sala, quais filmes já tinham utilizado, se a escola em que trabalhavam possuía estrutura para projeção, entre outras. Como o colégio onde se deu as atividades adotou o sistema de blocos (onde os conteúdos são separados em semestres, por exemplo, ciências humanas e línguas no primeiro semestre, ciências exatas e biológicas no segundo semestre), logo tornou-se inviável aplicar em uma turma o estudo exploratório, então optamos por selecionar um grupo de alunos, de turmas diferentes, para participar da atividade no período em que não tinham aulas ou outras obrigações regulares com a escola. Esse grupo era composto por sete meninas e três meninos, de 14 a 18 anos.

Os questionários foram compostos das seguintes perguntas:

- 1) você gosta de filmes?
- 2) Justifique sua resposta;
- 3) onde você costuma assistir filmes? cinema; TV; internet; escola; outros;
- 4) que tipo de filme você prefere? Ação Comédia Terror Suspense Animação Aventura Ficção Drama Histórico Romance Outro
- 5) Em sua opinião, o filme pode ajudar a aprender História? Explique sua ideia:
- 6) Você já assistiu algum filme fora da escola que tenha ajudado aprender sobre a História? Qual filme? Conte algo sobre o filme:
- 7) Você já assistiu filmes na aula de História? Fale sobre a sua experiência.
- 8) Você já ouviu falar na Cinemateca de Curitiba? Comente a sua resposta.

A partir da aplicação deste questionário, foram obtidas as seguintes informações: todos os meninos gostam de filmes, e a maioria tem acesso a eles a partir do cinema e da internet, além da TV. Quanto aos gêneros, os preferidos são comédia, ação, aventura e terror, e para todos os meninos, os filmes podem oferecer

uma forma interessante de aprender história, mas com algumas restrições, como o tipo de filme. Dois dos meninos relataram já terem assistido filmes fora da escola que ajudaram a entender algum período histórico, porém nenhum relatou ter assistido filmes com esse objetivo em sala de aula. Quanto aos resultados obtidos das meninas, todas gostam de filmes em geral, e os gêneros preferidos são ação, comédia, suspense, terror e romance. Todas concordam que é possível aprender história através dos filmes, argumentando que eles ajudam a criar uma imagem sobre o conteúdo e a fixar melhor os dados. Todas também assistiram filmes fora da sala de aula que ajudaram, na visão delas, a entender a história, citando exemplos como "o menino do pijama listrado"⁵⁷, "300"⁵⁸ e "os Croods"⁵⁹. Somente uma das meninas disse que não havia visto filmes nas aulas de história; as outras citaram documentários e cinebiografias como os principais gêneros trabalhados por seus professores.

O próximo passo foi à elaboração do projeto de trabalho com fontes fílmicas, partindo deste meio de investigação e seguindo os preceitos propostos por Schmidt, a partir de estudos de Rüsen e Freire, no qual se coloca em evidência a forma e a finalidade do ensino de história, propondo que a sala de aula seja um espaço, sobretudo de diálogo e troca de experiências, com foco no papel que a história desempenha na vida dos indivíduos como sujeitos sociais. Como nos traz Schmidt:

Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa que Toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (2005: 301).

⁵⁷ O filme O menino do pijama listrado fala sobre os campos de concentração nazistas sob a ótica inocente de uma criança. Disponível em: <https://vimeo.com/112563008> Acesso em: 17 de janeiro de 2015.

⁵⁸ O filme tem como história central uma jornada de vingança de Xerxes rumo em direção à Grécia, com seu exército. Enquanto os 300 espartanos liderados por Leônidas tentam combater o Deus-Rei. Disponível em: [//www.cinepredador.biz/2013/08/download-300-dvdrip-avi-dual-audio.html#.VLr2Rlog_IU](http://www.cinepredador.biz/2013/08/download-300-dvdrip-avi-dual-audio.html#.VLr2Rlog_IU) Acesso em: 17 de janeiro de 2015.

⁵⁹ O filme é ambientado na era pré-histórica, quando a posição de um homem como "Líder da Caça" é ameaçada pela chegada de um gênio pré-histórico que surge com novas invenções revolucionárias como o fogo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NXV30TiSyJs>. Acesso em 17 de janeiro de 2015.

Logo, tanto a escolha do filme quanto à forma para trabalhá-lo foi baseada, primeiramente, no instrumento de investigação, e então na experiência das professoras, buscando colocar sob um prisma uma área nem sempre contemplada nos materiais didáticos, unindo o conhecimento dos alunos e a vontade de trabalhar filmes sob um olhar historiográfico com as experiências anteriores das professoras com patrimônio material e imaterial, desenvolvendo então o objetivo principal do projeto. O curta metragem para ser trabalhado com esses alunos foi *A Loira Fantasma* de 1991, o filme tem como abordagem a lenda que surgiu em Curitiba nos anos 70, e foi alimentada por jornais populares.

Com o filme escolhido, o trabalho com os alunos se iniciou da investigação das ideias prévias dos alunos e sua categorização, como por exemplo, o que eles entendem por lenda urbana, porque relatos como esse ainda continuam no imaginário popular, se já tinham contato com alguma lenda urbana, através de relatos familiares ou de vizinhos, e passando pela intervenção pedagógica. Segundo Schmidt, precisamos partir da:

Necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. (SCHMIDT, 2009: 15)

Essas operações mentais podem ser estimuladas através de diversas metodologias, como a chamada "chuva de ideias" ou "*brainstorm*"⁶⁰, que foi realizado na sala para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema a ser trabalhado, no caso o conhecimento sobre lendas urbanas, e as respostas principais obtidas foram: *Maria Sangrenta*, *A mulher de preto do boqueirão*⁶¹, *Passageiro*

⁶⁰ Chuva de ideias ou "*brainstorm*" refere-se a uma metodologia que tem como objetivo obter os conhecimentos já pré adquiridos dos alunos. Coloca-se um conceito/situação central e oralmente os alunos respondem baseados em suas experiências e nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Tudo que eles forem expressando deve ser anotado no quadro, pois cada palavra registrada será usada como ponto de partida para o conhecimento do conteúdo que se pretende estudar. Após a explanação de ideia dos alunos o professor as seleciona, comenta e interage com todos. Desta forma estimula o aluno a participar, ouvir e respeitar as opiniões divergentes que venham a ter, estimulando assim um convívio social democrático.

⁶¹ Bairro da regional sul de Curitiba.

Fantasma, Chupa Cabra e o Homem do Saco. Após essas afirmações orais expostas em meio à discussão proposta, a exibição da curta -metragem escolhido foi feita de modo a inseri-lo em um contexto mais regional de Curitiba.

Após o término da exibição, os alunos alegaram que não conheciam a lenda mostrada no filme, questionando sua veracidade e sua origem, com esses questionamentos, partiu-se para um outro momento, por trazer fontes escritas (jornais) do período histórico ligadas ao filme, como uma segunda fonte a ser trabalhada. As notícias sobre o incidente da loira estavam presentes principalmente no jornal impresso "Notícias Populares" com edições de 1975.

No outro encontro, buscou-se entrar em uma questão mais conceitual, relacionando as questões levantadas acerca das lendas e sua transmissão ao conceito de patrimônio imaterial proposto pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), pois, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definem como Patrimônio Cultural Imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural"⁶². Esta definição está de acordo com a Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006.

Partimos desta definição de patrimônio imaterial, que não difere muito da definição de patrimônio imaterial histórico, pois esta é a definição mais aceita e a partir dela é que são feitos estudos dos casos de manifestações culturais cujo povo demanda que sejam incorporadas ao Patrimônio histórico de uma cidade, estado ou do país, para que então seja protegida e perpetuada. Logo, o objetivo da discussão era ligar o conhecimento dos alunos sobre lendas urbanas e suas percepções sobre o filme trabalhado com a possibilidade de o relato configurar-se em patrimônio, reforçado pelo apoio institucional que o filme recebeu, e sua hospedagem em um órgão público de preservação de memória.

Essa relação foi possível e realizada em uma aula expositiva, na qual muitos alunos perceberam a relação entre a lenda urbana e a memória do município, que

⁶² Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.o?id=10852&retorno=paginalphan>. Acesso em 22 de novembro de 2014.

não apenas esta, mas uma variedade de outras lendas que fazem parte do repertório regional, partindo dos preceitos que o patrimônio imaterial engloba, são fontes históricas e memória a ser preservada, mostrando que a história é construída pelas pessoas, através de coisas que fazem parte de suas vidas, como esses pequenos relatos, que servem para divertir e talvez para ensinar, desvendando novas formas e perspectivas de se ver e aprender história. Além também de compreenderem que patrimônio, na perspectiva de pesquisa, não pode ser entendido por um registro preciso e espacialmente delimitado, mas, sim, como algo sempre construído pelos moradores de diferentes lugares da cidade. É uma construção que está sempre em movimento.

Resultados

Para finalização do trabalho, buscou-se realizar uma avaliação voltada à compreensão do aluno e a relação do conteúdo, incentivando relações entre o passado e o presente. Aplicando um questionário a ser entregue no próximo encontro. Este novo questionário fora composto das seguintes perguntas:

1) O que é uma lenda urbana?

2) quais lendas urbanas você conhece?

3) você conhece alguma lenda urbana de Curitiba além da trabalhada no curso (A loira fantasma)?

4) porque você acha que essas lendas resistem até hoje, no século XXI?

Através destas perguntas, foi possível avaliar diversos aspectos do curso, como o entendimento do aluno sobre lendas urbanas e a relação que elas possuem com o patrimônio e a memória de uma localidade. Com os resultados das avaliações pode ser percebido como as lendas urbanas se fazem presente no dia a dia dos alunos, e essa transmissão se torna natural através de diversos ambientes, como as escolas, clubes, ambientes familiares entre outros. Entre as respostas encontrou-se as seguintes afirmações:

(aluno – 1) “São relatos que na verdade nunca ocorreram, são mentiras narradas como se fossem verdades, aí gerando boatos e fantasias.”.

(aluno – 2) “A loira do banheiro, passageiro fantasma, bonecos assassinos, a mulher de preto do boqueirão*, chupa cabra, homem do saco e Maria sangrenta.”.

(aluno – 5) “A loira de preto do boqueirão / a mulher de preto do boqueirão.”.

(aluno – 7) “É uma coisa que querendo ou não fica na cabeça, as pessoas acreditam, desacreditam, talvez por medo de dizer que não e acontecer, e por via das dúvidas acredita desacreditando, e assim ela vai se espalhando e sendo contadas por pais e mães, e fica aquela coisa que não acaba”.

(aluno – 4) “Resistem para não perder a graça, ser verdade ou para assustar”.

Pode-se perceber através das respostas dos alunos que os relatos das lendas urbanas, para eles, são passados para as gerações seguintes por “via das dúvidas”, não por serem considerados verdadeiros, mas por medo que, se a crença se perder, eles se concretizem. Logo, de alguma forma, há uma crença envolvida nos relatos, e daí o motivo, segundo eles, de serem fortes ainda hoje. Apesar da forma simples, as respostas revelam muito do que foi aprendido: a questão do patrimônio imaterial está intrínseca na “sobrevivência” da lenda como relato, uma vez que envolve crença, diversão e tradição, de alguma forma, pois se trata de uma manifestação cultural que foi reconhecida pelos alunos como tal; a problematização da fonte histórica pelos alunos, através de discussões sobre os alcances e objetivos do filme, além de seu conteúdo, também foi importante para fornecer ferramentas aos alunos para entender o conceito de patrimônio, uma vez que eles chamaram a atenção para o espaço de produção desta fonte, como “causa e consequência” da disseminação da lenda.

Conclusão

Neste artigo foi possível analisar a aplicação da metodologia da educação histórica, com o uso de fonte fílmica em sala de aula, partindo dos preceitos defendidos por Schmidt, de construção da consciência histórica a partir dos conhecimentos dos alunos e de suas experiências dentro e fora da sala de aula, identificando os conteúdos históricos a partir de fontes não tão usuais, mas que ainda assim representam e é parte da história, como os relatos fílmicos, comerciais ou não. (SCHMIDT, 2005: 302).

A metodologia utilizada foi baseada nesses preceitos, discutidos ao longo dos seminários e que tinha como principal forma de trabalho a análise dos

conhecimentos prévios dos alunos, feitos aqui com o primeiro questionário e a chuva de ideias durante a primeira aula, para então ser elaborado o projeto e aplica-lo em sala, o que se deu de forma satisfatória. Foi gratificante perceber que os alunos problematizaram a fonte, chamaram atenção para o roteiro do filme e a forma como foi construído, transpondo a história contida ali e discutindo outras questões.

Outro ponto alto da experiência com esta forma de fonte em sala de aula foi conscientizar os alunos sobre as questões referentes ao patrimônio imaterial, e sua importância para a manutenção de aspectos culturais da sociedade, que no exemplo da loira fantasma em Curitiba é bem visível, dada a perpetuação do relato e a atenção que chama, pela mídia, pelas pessoas e por pesquisadores também.

Referências

ABREU, Regina e Chagas, Mário (orgs). **Memória e Patrimônio**: Ensaio Contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A,2003.

BARATA, Maria Filomena. Algumas reflexões sobre Patrimônio. **Revista Estudos Patrimônio**, nº3. IPPAR –Portugal. p.1 -5.

BARROS, José D'Assunção. "Cinema e História considerações sobre os usos "Historiográficos das fontes fílmicas". **Comunicação & Sociedade**. Ano 32, nº55. p.175– 202

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/31796658/MarcFerro-Cinemaehistoria>. Acesso em: 28/12/2014.

NAPOLITANO, Marcos. "Fontes audiovisuais: a história depois do papel" IN: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NASCIMENTO, Evandro C. Patrimônio Imaterial e Educação: possibilidades no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio. Anais do III Seminário de Educação Histórica. 2012.

O menino do pijama listrado. Direção: Mark Herman. Fotografia: Benoît Delhomme. 94 min, color, 2008. Disponível em:<https://vimeo.com/112563008> Acesso em: 17/01/2015.

Os Croods. Direção: Crhis Sanders e Kirk DeMicco. Fotografia: Roger Deakins e YongDukJhun. 90min, color, 2013. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=NXV30TiSyJs>. Acesso em:17/01/2015.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UNB, 2001.

SILVA, Sheila Ramos da; SOUSA, Clarisse Mendes de; FREITAS, Nilson Almino de. Narrativas, histórias assombrosas e pesquisa videográfica nos bairros Padre Palhano e Santa Casa na cidade de Sobral/CE. *Tessituras, Pelotas*, v. 2, n. 1, p. 263 – 279

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História e ensino. Londrina*, v. 15, ago. 2009. p. 9-22.
SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas: vol. 25, nº 67, set./dez. 2005. p. 297-308.

TYLOR, E. Burnett. A ciência da cultura. IN.: CASTRO, Celso (org). **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 67-99.

300. Diretor: Noam Murro. Fotografia: Larry Fong. 117min, color, 2006. Disponível em: http://www.cinepredador.biz/2013/08/download-300-dvdrip-avi-dual-audio.html#.VLr2Rlog_IU. Acesso em: 17/01/2015

O RETORNO DA MISS PARANÁ A CURITIBA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS ALUNOS A PARTIR DE DOCUMENTÁRIOS

*Nívia Celine da Silva⁶³
niviaceline@hotmail.com*

Resumo: O presente trabalho configura-se como uma investigação sobre aprendizagem histórica com a utilização de filmes, proposta pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR), no curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", organizado em parceria com a Cinemateca de Curitiba, cujos recursos deveriam ser aproveitados. Nesse sentido, este trabalho buscou compreender de que forma os alunos se apropriariam da noção de filme e, especialmente, como o perceberiam enquanto evidência do passado. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. Para este trabalho foram investigados 31 alunos do 9º ano de uma Escola Estadual em um bairro de Curitiba. A investigação se fez partindo da compreensão e interesse dos alunos sobre filmes, passando por suas percepções sobre os espaços destinados ou ocupados pelo feminino no final dos anos 1920. Para este trabalho foram escolhidos dois documentários sobre uma moça paranaense que em 1929 foi eleita "Miss Paraná" e concorreu ao concurso de "Miss Brasil". O primeiro documentário é na verdade um conjunto de filmagens da época, um filme mudo com duração de aproximadamente três minutos. O segundo documentário foi realizado em 2011, configurando-se como uma biografia da mesma. A partir disto, investigou-se as formas de aprendizagem dos alunos tendo o filme como fonte.

Palavras-chave: Educação Histórica. Fontes Históricas. Literacia. Cinema. Feminino.

Este artigo é o resultante de um trabalho realizado durante o curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica", ofertado pela prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, em uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná, a Cinemateca de Curitiba e Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O curso propôs a discussão sobre práticas de ensino de história com a utilização de filmes, sendo essencial o conhecimento e a exploração do acervo da Cinemateca de Curitiba e de suas potencialidades didáticas. Nesse sentido, este artigo foi organizado de acordo com as etapas de execução do trabalho.

⁶³ Especialista em Metodologia do Ensino de História (IBPEX, 2010), professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Referencial teórico-metodológico

Esse trabalho se insere no campo de pesquisas da Educação Histórica, ou seja, das investigações sobre a cognição histórica, campo esse que vem sendo desenvolvido pelos estudos de Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros. Em várias áreas do conhecimento, vem se tornando cada vez mais urgente a preocupação em dar sentido ao que é ensinado. Rüsen aponta para uma didática da história que “agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2006, p. 12). Entende-se que a finalidade do ensino de história é a formação da consciência histórica, que seria a

soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57, APUD: SCHMIDT, 2009, p. 12).

Uma das formas de se atingir essa consciência histórica é por meio da literacia histórica, conceito em processo de elaboração, entendida aqui como “a construção de sujeitos historicamente letrados” (SCHMIDT, 2009, p. 17), capazes de orientar-se no tempo por meio da compreensão do passado e de desenvolver narrativas sobre o mesmo. A literacia histórica exige, segundo Lee, que os alunos compreendam os mecanismos próprios de organização do conhecimento histórico e do fazer historiográfico. Nesse sentido, Lee também apresenta sugestões de vários pesquisadores sobre o que os alunos devem compreender, como por exemplo, como o conhecimento histórico é possível; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas podem ser avaliadas a partir do documento que explicam. (LEE, 2006, p. 136)

No campo da educação histórica, busca-se ligar a teoria à prática, ou seja, “criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, p. 37). Nesse sentido, o professor não pode ser desvinculado da posição de investigador. Investigar as ideias que os alunos trazem

para a História e a forma como apreendem a história e a tornam utilizável em seu cotidiano é o objetivo principal.

É de grande importância que se tenha em mente que o filme está sendo apresentado aqui como um documento histórico, ou seja, como um vestígio deixado intencionalmente ou não por seres humanos. Sendo assim, a fonte histórica permite o diálogo com o passado. Como afirma Schmidt,

o contato direto com as fontes facilita e familiariza o aluno com o real passado ou presente, habituando-o a associar o conceito à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar a partir de uma situação dada. (SCHMIDT, 1997, p. 12)

O uso do documento não tem como objetivo reconstruir o passado ou “mostrar como foi”. A intenção é permitir ao aluno perceber que a história não é escrita ao acaso e que o documento, que possibilita sua escrita, pode ser interpretado de diferentes formas.

É preciso também considerar que o cinema é um tipo específico de fonte e que requer uma metodologia própria. Segundo Napolitano, como uma fonte não escrita, a análise exige

... articular linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu conteúdo narrativo propriamente dito). (2008, p. 237)

Diante disso, percebemos que o filme pode ser investigado a partir de várias perspectivas. A que está enfatizada aqui é, como lembra Barros, a do cinema como “‘produto da história’ – e como todo produto, um excelente meio para observação do ‘lugar’ que o produz, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define sua própria linguagem possível, que estabelece seus fazeres, que institui suas temáticas.” (2011, p. 180)

A organização e a prática

Como prevê qualquer investigação pertinente ao campo da Educação Histórica, o primeiro passo para qualquer proposta de intervenção é a investigação de

conhecimentos prévios. Conhecimentos esses que são construídos a partir das experiências do aluno até então, que constituem os meios pelos quais o indivíduo torna a realidade inteligível. Segundo Gonzalez, ideias prévias são “o repertório dos conhecimentos que já possuem os alunos e são relevantes para o tema a ensinar” (2000, p. 55)⁶⁴.

Sendo assim, em um primeiro momento foi organizada uma investigação visando obter dos alunos informações sobre seu interesse por filmes e pela aprendizagem em história por meio de filmes. Essa investigação foi feita em três turmas: um sétimo e dois nonos anos. Na investigação, a maioria dos alunos demonstrou interesse pelos filmes utilizados em seu aprendizado, no entanto, acreditando que os filmes podem ser usados apenas como ilustração da aula, como uma espécie de reprodução do passado. Também demonstraram não diferenciar muito bem os tipos de filmes. Quando solicitado que falassem sobre filmes assistidos na escola ou fora dela que teriam auxiliado em sua aprendizagem, citaram sempre filmes comerciais, grandes produções ao estilo “Hollywood”. A partir desses dados, ficou evidente a necessidade de explorar outras possibilidades de investigação a partir dos filmes, além de outros tipos de filme.

Ao longo do curso, além das discussões acerca da Educação Histórica e do uso do filme como fonte, foi feita uma visita orientada ao espaço da Cinemateca de Curitiba. Após conhecermos o espaço da Cinemateca⁶⁵ e as possibilidades de utilização didática de seu acervo, recebemos uma listagem de filmes, englobando o cinema paranaense ou com temáticas envolvendo a história e cultura do Estado. A partir desses filmes deveríamos escolher um para a prática. Um outro ponto é que este filme deveria adequar-se ao Plano de Trabalho Docente já em andamento. Tendo em mente que no início do ano letivo os assuntos pertinentes aos movimentos sociais do início do século XX despertaram bastante o interesse das turmas de nono ano, a opção foi por um filme que permitisse dar continuidade à discussão. No caso, a discussão seria sobre o feminino⁶⁶ no Brasil do final dos anos 1920.

⁶⁴ Livre tradução da autora.

⁶⁵ Ao longo do curso, além da discussão de bibliografia, fizemos também uma visita orientada à Cinemateca de Curitiba.

⁶⁶ Não uso aqui o conceito de feminismo, pois, optei por não adentrar essa discussão ainda neste momento.

O filme escolhido foi "A chegada de Didi Caillet a Curitiba", produzido por Arthur Hugo Rogge em 1929. Didi Caillet foi "miss Paraná 1929", escolhida a partir da solicitação de um jornal carioca que pretendia eleger "a mais bela do Brasil". Ao viajar ao Rio de Janeiro para o Concurso, Didi Caillet parece ter feito muito sucesso ao mesmo tempo em que seus comportamentos parecem ter gerado muita polêmica tanto na capital brasileira quanto na capital paranaense. Vale frisar que a referida personagem era uma figura conhecida na capital paranaense, era de família rica, se relacionava com as elites locais, e chamava muita atenção a sua independência ao passear com seu automóvel pela cidade – além de sua cultura, conhecia vários idiomas, tocava instrumentos musicais, etc.

A escola onde a prática foi realizada fica em um bairro de Curitiba. Trata-se de uma escola onde a maioria dos alunos tem certo poder aquisitivo, ou residentes do bairro, ou da região metropolitana. A escola é apenas de Ensino Fundamental diurno, sendo seis turmas pela manhã e cinco à tarde. Sua estrutura é antiga, não contando com muitos recursos. A turma escolhida foi uma turma de 9º ano, em que a maioria dos alunos ou tinha 14 anos completos ou completou ainda neste ano.

Definido o tema, o filme e a turma, uma nova investigação foi realizada. Essa investigação contou com as seguintes questões:

- 1ª etapa: Como você imagina a vida das mulheres de diferentes grupos sociais (mais pobres e mais ricas) no Brasil dos anos 1920? O que a sociedade esperava das mulheres nesse contexto? Quais seriam as atividades de lazer feminino?
- 2ª etapa: A primeira apresentação pública de cinema ocorreu em Paris em 1895. Tratavam-se de filmagens de aproximadamente 40 segundos. O que impressionava os pagantes eram as imagens em movimento, visto que o cinema era mudo. Nos anos 1920, o cinema já estava um pouco diferente. Sobre isto, responda: a) como você imagina o espaço onde os filmes eram reproduzidos neste contexto? b) que tipo de filmes você acha que eram exibidos? c) quem seria o público pagante para estes filmes?

A intenção da investigação nesse formato era a distinção entre dois aspectos: o feminino e o cinema. Sobre o primeiro aspecto, as respostas foram bastante variadas.

A maioria dos alunos defendeu que a sociedade da época esperava que as mulheres se preparassem para o casamento, enquanto outros acreditam que a sociedade esperava que as mulheres trabalhassem fora de suas casas. Essa compreensão fica ainda mais evidente quando afirmam que o lazer feminino se restringia ao lar, à família e aos filhos. No entanto, a maioria dos alunos demonstrou compreender uma diferença entre a condição das mulheres pobres e das ricas:

“Eu acho que nessa época, as mulheres pobres, trabalhavam para as mais ricas, o que era melhor para as ricas.” (Raul)

“A vida das mulheres era muito puxada em 1920, elas tinham que lavar, passar, cozinhar, cuidar de seus filhos. Já as mulheres ricas, elas ficavam um pouco mais confortáveis. Em uma novela que eu vi que as mulheres ricas já tem até meio que uma empregada.” (Eduardo)

Outro dado relevante é que muitos alunos acreditavam que naquela época não existiam muitas formas de lazer, especialmente para as mulheres. Entre os que citam tais atividades, aparecem a leitura, os bordados, os chás com amigas, caminhadas, ouvir música, tocar instrumentos, ouvir rádio, ir ao cinema e, principalmente, essas atividades estavam, na maioria das respostas, vinculadas ao ambiente doméstico.

Quanto aos filmes daquele momento, os temas apareceram na seguinte proporção, sendo que muitos marcaram mais de uma possibilidade:

Gêneros:	Nº de alunos:
Notícias/documentários	11
Faroeste/"bang-bang"	11
Guerra	10
Comédia	8
Romance	8
Drama	4
Aventura	2
Ficção	2
Ação	1

Propaganda	1
------------	---

Destaco ainda que 3 alunos comentaram que esses filmes seriam curtos, 6 citaram como exemplo os filmes de "Charles Chaplin", houve ainda uma referência para "O Gordo e o Magro" e uma para "Mazzaroppi".

Quanto ao público que assistia, 19 alunos acreditam que apenas os ricos ou de classe média assistiam a estes filmes, sendo que 7 acreditam que atendiam a todos os públicos, e 7 que só homens assistiram, 5 acreditam que principalmente mulheres viam os filmes, 5 apenas adultos e 3 acreditam que principalmente jovens eram expectadores.

Após essa investigação observou-se que os alunos tinham alguns conhecimentos bastante pertinentes em relação ao cinema do período, mas ao mesmo tempo, misturavam com outros momentos da História, como o caso do aluno que apresenta o "Mazzaropi" como um exemplo de filme rodado durante os anos 1920. Com relação às mulheres, muitos a associavam ao lar, mas alguns falavam sobre a expectativa de que as mesmas trabalhassem fora de casa. Isso pode ser explicado pelo fato de recentemente haviam discutido um texto que falava sobre o trabalho feminino nos países europeus e na União Soviética durante e após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Diante destes resultados, foi realizada uma aula breve e expositiva sobre a História do cinema, algumas informações sobre os tipos de filme e forma como eram gravados e armazenados⁶⁷. Discutimos também sobre o espaço da Cinemateca de Curitiba, sua importância histórica e seu acervo.

Em uma outra aula passamos à fonte. Como já citado o filme escolhido como fonte para a aula foi "A chegada de Didi Caillet a Curitiba", de Arthur Hugo Rogge, de 1929. Trata-se de um filme mudo, do qual são conhecidos apenas 3 minutos de filmagens. Na expectativa de que o filme despertaria o interesse dos alunos, optou-se por utilizar mais uma fonte fílmica: um documentário sobre a mesma personagem, de 2011, produzido por Paulo Koheler. Esse filme conta com 24 minutos e foi lançado junto ao livro com a biografia de Didi Caillet feita pelo mesmo autor. Nesse momento, tornou-se intencional comparar as fontes, questionar a confiabilidade de

⁶⁷ A principal fonte de para esta aula foi: SCHVARZMAN, S. Cinema Brasileiro, História e Historiografia. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/120-cinema-brasileiro-historia-e-historiografia>.

ambas, como a personagem é representada em ambas. Os alunos também deveriam conseguir perceber as diferenças referentes ao discurso de ambas, visto que foram produzidas em contextos bastante diferentes. Para isso, forneci aos alunos uma folha com as questões abaixo:

- 1º Filme: A chegada de Didi Caillet a Curitiba, de Arthur Hugo Rogge, 1929;
 1. Diante do filme exibido, sobre a miss Paraná 1929, comente quais suas impressões sobre a recepção da referida moça (como a moça foi recebida pela sociedade curitibana e como ela era vista por esta sociedade), sobre o grupo social ao qual ela pertencia, sobre quem teria feito a filmagem e com qual intenção.
 2. O filme que você acabou de assistir pode servir como fonte para estudar história. Como? Que informações pode fornecer?
- 2º filme: Didi Caillet, a musa dos paranistas, de Paulo Koehler, 2011.
 3. Após assistir a esse documentário, escreva um texto narrativo respondendo aos seguintes itens:
 - você mudou sua opinião sobre a recepção de Didi Caillet em Curitiba e sobre como a sociedade curitibana via a mesma moça?
 - de maneira geral, de acordo com o que foi apresentado pelos documentários, como você percebe a mulher brasileira nos anos 1920? (papel desempenhado na sociedade, na família, na imprensa, etc.)
 - pensando no filme como fonte, qual das duas fontes você acredita ser mais verossímil (mais confiável) e por quê?
 - um dos filmes foi feito em 1929 e outro em 2011. Você acredita que as intenções de seus diretores eram as mesmas?

Essas questões foram respondidas em momentos distintos. Primeiro, após uma breve ficha técnica, assistiram o filme de 1929, mudo, preto e branco e com cerca de 3 minutos de duração. As cenas gravadas por Arthur Hugo Rogge eram de momentos diferentes do embarque e da chegada de Didi Caillet. Em muitas imagens ela está rodeada de pessoas a acompanhando. Os alunos então responderam as questões pertinentes a este filme.

Em um segundo momento, o documentário de 2011 foi apresentado, com 24 minutos de duração. Este documentário reuniu reportagens de periódicos,

fotografias, discos, livros, enfim, todo o resultado da pesquisa biográfica feita pelo autor, além da poética narração.

Embora a prática tenha sido realizada em poucas aulas, devido às demandas pertinentes ao fechamento de trimestre, os resultados foram bastante interessantes, tanto do ponto de vista das ideias apresentadas por meio das narrativas produzidas quanto por meio dos debates realizados durante e no final deste processo.

A partir da apresentação do documentário de Rogge (1929), as primeiras questões foram respondidas. A questão era bastante ampla e a maioria dos alunos não comentou todos os itens. Porém, todos responderam que a moça teria sido bem recebida pela sociedade da época, 16 alunos acreditam que ela pertencia a um grupo social mais elevado. Sobre as intenções do autor das imagens, 8 alunos disseram que Rogge objetivava deixar as imagens para que posteriormente as pessoas pudessem saber o que houve, ou seja, documentar a chegada da moça; 4 alunos disseram que ele tinha a intenção de registrar um grande acontecimento com algum objetivo profissional; o restante associou a intenções como mostrar como a sociedade gostava dela (2 alunos), "exibir" a miss de sua cidade (2 alunos), mostrar como era a sociedade da época (1 aluno), mostrar como as mulheres eram independentes (1 aluno), mostrar a moda na época (1 aluno).

A segunda questão era mais objetiva: como o filme poderia servir como fonte histórica e quais informações poderia fornecer? A maioria absoluta dos alunos citou apenas as informações: sobre o vestuário da época (17 alunos), sobre as mulheres (7 alunos), sobre o ambiente (5 alunos), sobre os meios de transporte (4 alunos), sobre o clima (3 alunos), sobre o cinema (3 alunos), sobre a tecnologia da época, o ideal de beleza, a indústria, a sociedade, a história do Paraná (1 aluno cada). O que chamou a atenção entre as respostas foi um aluno que citou que a informação depende da intenção do pesquisador, ou nas palavras dele

"depende da intenção da pessoa, tipo se a pessoa quiser estudar como eram os filmes da época, isso pode servir." (Raul)

Após o momento para que respondessem a estas questões, os alunos assistiram ao segundo documentário, dirigido e produzido por Paulo Koehler em 2011. Como já citei, esse filme é uma breve biografia, que segundo o autor teria

intenção de investigar um pouco sobre uma moça que destoava do restante da sociedade da época e que se tornou garota propaganda do Estado⁶⁸.

Depois do segundo filme, os alunos deveriam escrever um texto comentando alguns itens sobre os filmes. Vale frisar que a maioria não comentou todos os itens solicitados, selecionando alguns para discutir. Um destes itens era com relação à confiabilidade das fontes apresentadas. Dezoito alunos disseram que o segundo documentário, o de 2011, era mais confiável por conter mais informações, por ser resultado de uma pesquisa maior. Há uma aluna, no entanto, que aponta certas limitações para esta confiança: "a segunda, porque trouxe mais informações sobre, apesar de o carinho que fez o vídeo expressar muito a opinião dele" (Jaqueline). Já seis alunos acharam mais confiável o documentário de 1929, por ter sido feito na época. Segundo o aluno João Henrique "a primeira fonte me parece mais confiável pelo fato de ter sido feita a muito tempo e naquela época não tinha como manipular as notícias". Há ainda um aluno que entende que ambas não são confiáveis:

"O 1º filme por mim é o mais confiável porque no 2º eles não iriam mostrar alguma crítica pois eles estavam elogiando ela e também eles podem ter acrescentado alguma coisa para ganhar mais público. Mas, na verdade, nenhum é tão confiável assim pois todos foram produzidos colocando a Didi [como] uma mulher excepcional, pois as intenções dos 2 filmes eram as mesmas." (Bhrendo)

Quanto às intenções dos autores dos filmes, a maioria dos alunos acredita que eram as mesmas, mostrar Didi Caillet e o que a mesma fez de importante, elogiá-la. Alguns alunos disseram que as intenções eram diferentes, sendo que um deles disse que o documentário de 2011 pretendia fazer uma biografia, enquanto o de 1929 apenas a filmou.

No que se refere à mulher brasileira nos anos 1920, alguns alunos disseram que eram mais valorizadas, muitos apresentam a questão de que as mulheres eram preparadas para o lar, o casamento e a maternidade e salientam as diferenças entre pobres, que na maioria das vezes precisavam trabalhar fora também e as ricas que podiam dedicar-se exclusivamente ao espaço doméstico. Além disso, apresentam observações pontuais como a de que as mulheres tinham uma vida difícil, as ricas tinham mais tempo livre. No caso de Didi Caillet, um aluno comenta que a mesma

⁶⁸ Informação disponível no site da empresa responsável pela publicação.

precisou enfrentar os julgamentos da imprensa da época, outro que houve diferença entre a forma como era vista antes de tornar-se "miss Paraná" e depois. Um aluno ainda afirma que a mesma não ganhou o concurso por apresentar muito as suas opiniões, que ela era diferente das outras mulheres:

"e nos anos 1920 as mulheres na minha opinião tinham que ser 'sem opiniões' e saber cuidar de uma casa até porque a 'Didi' era bem cheia de opiniões e esperta quando ela começou a dar suas opiniões no concurso ela não foi muito bem aceita pelos jurados se eu não me engano." (João Henrique)

Além das respostas presentes no texto solicitado aos alunos, houve um debate em seguida, em que os mesmos foram estimulados a apresentar suas opiniões e as motivações para as mesmas. Isso levou a um profícuo debate sobre a confiabilidade das fontes, o uso do filme como fonte para a história, a distinção entre os contextos de produção dos mesmos e as possibilidades de exploração de cada um. Alguns alunos mudaram suas opiniões e explanaram isso para a turma. Também compararam os modos de vida das mulheres brasileiras com o que sabiam sobre as europeias e soviéticas.

Considerações finais

Diante do que foi aqui apresentado e entendendo como o principal objetivo da Educação Histórica a formação de uma consciência histórica, pode-se dizer que a prática executada promoveu resultados profícuos. As respostas demonstram que os alunos refletiram sobre os filmes e os avaliaram como fonte. Também pensaram sobre o feminino no momento e fizeram suas considerações por meio de narrativas escritas e oralmente. A maioria conseguiu construir uma narrativa bem situada no tempo e no espaço. Nesse sentido, o objetivo principal de investigar as ideias prévias dos alunos e de como apreendem a história foi ao menos parcialmente atingido.

De maneira geral, entende-se que as aulas precisam gerar mudanças, causar inquietações nos alunos, levando os mesmos a perceberem a relevância daquilo que estão aprendendo na escola. Nesse sentido, é possível destacar que muitos alunos relataram durante o debate que não tinham pensado que uma gravação feita na

época podia também representar uma opinião, um recorte. Mesmo lembrando constantemente os alunos de que uma fonte representa apenas um recorte, um ponto de vista, a prática precisa ser constante para que exista a formação de uma consciência histórica.

Referências

BARCA, Isabel. Ideias chave para uma Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. In: **Hist. R.** Goiania, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História – Considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. In: **Comunicação & Sociedade**. Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

GONZÁLES, Alba Susana. **Andamiajes para laenseñanza de laHistoria**. Buenos Aires: lugar Editorial, 2000.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

_____. Putting principles into practice: understanging history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds). How students learns: history, math and Science in the classroom. Washington, DC: NationalAcademy Press, 2005, p.01-12. Tradução: Clarice Raimundo.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKI, C. B. (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. P. 235-290.

RUSEN, Jörn. Razão Histórica. Brasília: UNB, 2001. Apud: SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, Ago. 2009, p. 09-22.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul/dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, Ago. 2009, p. 09-22.

_____. O uso escolar do documento histórico. In: **Caderno de História: Ensino e metodologia**. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

Fontes fílmicas

Rogge, A. H. A chegada de Didi Caillet a Curitiba. 1929. Acervo da Cinemateca de Curitiba.

Koehler, P. S. Didi Caillet, a musa dos paranistas. 2011. Disponível em: <http://gramofone.com.br/portfolio-items/didi-caillet-a-musa-dos-paranistas/>.

O ANARQUISMO VISTO PELOS ALUNOS ATRAVÉS DO FILME PÃO NEGRO: UM EPISÓDIO DA COLÔNIA CECÍLIA – UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Mari Lúcia Polese⁶⁹
maripolese@yahoo.com.br

Patrícia Nóvak⁷⁰
patrinovak@ig.com.br

Resumo: Este trabalho teve como finalidade investigar a consciência histórica sobre o Anarquismo a partir da fonte fílmica “Pão Negro: um episódio da Colônia Cecília”. O referencial teórico foi Ferro (1992), Souza (2010), Rösen (2011), Lee (2005), Barca (2012) e Schmitd (2009). De natureza qualitativa, a pesquisa realizada em escola pública na cidade de Campo Largo, envolveu 51 alunos do Ensino Fundamental e Médio com idades entre 13 e 18 anos. Partindo da investigação prévia das ideias dos alunos, num total de três investigações, percebeu-se que a maioria dos alunos compreendeu o contexto do Anarquismo mas tem dificuldade de argumentar utilizando-se da fonte fílmica e uma minoria foi capaz de contar a história da Colônia Cecília vinculando-a ao anarquismo, sem nossa intervenção.

Palavras-chave: Educação histórica. Aprendizagem histórica. Anarquismo. História e cinema.

A escolha do filme Pão Negro dentro do contexto do Colégio São Pedro e São Paulo

Este artigo é resultado do curso Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica, ministrado durante o ano de 2014, entre os meses de março e outubro, ofertado pela SEED em parceria com a Prof^aDr^a Maria Auxiliadora Schmidt, do laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH-UFPR.

O objetivo principal do curso foi subsidiar os professores participantes da rede estadual do Paraná no trabalho com fontes históricas – aqui a fonte fílmica – na abordagem da Educação Histórica.

Uma vez que a fonte escolhida era o *filme*, o arquivo pesquisado foi a Cinemateca de Curitiba, que tem como função “a preservação da memória

⁶⁹ Professora da rede estadual do Paraná desde 1998, na disciplina de História, graduada pela UNOESTE de São Paulo e com especialização em “Metodologia do Ensino de História” pela Ibepep.

⁷⁰ Professora da rede estadual do Paraná desde 2003, na disciplina de História, graduada pela UNOESC de Santa Catarina e com especialização em História do Brasil pela Faculdade Espírita.

cinematográfica, a pesquisa e documentação, a formação e a difusão do cinema de arte".⁷¹ O acervo da Cinemateca é bastante amplo e para fazer um recorte que fosse possível trabalhar com os professores, foram escolhidos oitenta e nove filmes para a pesquisa e o critério utilizado foi filmes que estivessem em boas condições de exibição e que tratassem da História do Paraná.

A escola alvo desta pesquisa é o colégio estadual localizado no município de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba. Sendo uma escola de pequeno porte da periferia do município, com cerca de 300 alunos matriculados, recebe alunos do entorno com uma grande diversidade. Na maioria os alunos tem acesso às novas tecnologias, muito embora a cultura erudita— livros, cinema, teatro, etc. — esteja além de suas possibilidades ou interesse.

Como professoras da rede pública de educação na disciplina de História, observamos que a maioria dos jovens alunos percebe a organização da sociedade como algo posto e sem possibilidades de mudança, ou seja, entendem o modelo capitalista como a única alternativa possível e não se perguntam se existem outras possibilidades de organização. Essa constatação vem de nossa observação em classe por mais de uma década na mesma escola da aplicação desse projeto, o que nos levou a procurar uma fonte fílmica que ajudasse a complexizar o entendimento dos alunos sobre o Anarquismo. Dessa forma, a escolha do filme recaiu sobre **Pão Negro: um episódio da Colônia Cecília**, de Valêncio Xavier, do ano de 1993.

Lembramos que Lei n. 13.381/01, torna obrigatório o ensino da História do Paraná e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008) em consonância com a lei propõe que dentre os conteúdos trabalhados em sala de aula ocorra um resgate da história do estado. Esse resgate da memória paranaense em toda sua diversidade cultural e a reflexão sobre contextos históricos paranaenses tem como objetivo principal que os jovens alunos conheçam sua história e a partir disso se entendam como sujeitos capazes de pensar e agir no seu meio social, cultural e político.

Outro fator que nos levou a escolher o referido filme e o conteúdo Anarquismo foram as manifestações de junho de 2013, em que o Brasil saiu de um torpor

⁷¹ Cinemateca de Curitiba: foi criada em 1975, no antigo Museu Guido Viaro, "responsável pela formação de cinéfilos e cineastas na cidade. Um dos trabalhos que deu projeção nacional à Cinemateca foi o de pesquisa e recuperação de filmes antigos, permitindo resgatar os primeiros filmes paranaenses." (<www.fundacaoculturaldec Curitiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-curitiba/> acesso em 07/10/2014

antipolítico que tomou as ruas das principais capitais brasileiras. Muitas dessas manifestações foram classificadas pela grande mídia como desordem ou baderna, em que a palavra *anarquismo* era veiculada como sinônimo disso, levando nossos jovens alunos a uma confusão do entendimento do conteúdo Anarquismo como doutrina social. Por isso, a escolha do filme **Pão Negro** se faz justificada nesses dois aspectos: por causa do conteúdo Anarquismo e por tratar-se da história do Paraná.

Justificada a opção pelo filme **Pão Negro**, explanaremos sobre nossa opção de abordagem teórica e metodológica.

Educação Histórica

De forma geral o ensino de História para jovens alunos está centrado na questão de como se ensina, mas abordagens recentes, a partir da década de 1990, indicam que entender como a aprendizagem histórica se dá, faz mais sentido para a escolha dos conteúdos e de como trabalha-los em sala de aula através das fontes históricas.

Essa abordagem a partir da Educação Histórica vem de JörnRüsene está centrada em como o aluno aprende história – aprendizagem histórica, levando-se em conta que todas as pessoas têm uma consciência histórica mais ou menos desenvolvida que se manifesta em forma de narrativa⁷². Essa consciência história, que tem por objetivo a orientação no tempo – passado, presente e futuro, se forma espontaneamente a partir da vivência em sociedade, desde o contato com familiares que relatam “histórias de família” até a mídia ou através de filmes que traz de modo geral fatos do passado. Mas é na escola que ela se complexiza, através da intervenção sistemática do professor, que investiga a narrativa do aluno para detectar as carências de sua consciência histórica e planejar um conteúdo significativo, que faça sentido para os jovens e lhes possibilite se posicionar temporalmente e agir sobre sua vida e da coletividade.

⁷² Narrativa: Narrar significa, então, descrever intuitivamente a sequência de acontecimentos temporais concretos em seu contexto de sentido próprio, imediato. Narrar é aqui entendido como o oposto de todas as formas discursivas de educação; a racionalidade contra o emocional, o imediatismo contra o distanciamento, concretude e abstração, memória viva contra raciocínio pálido [...] (RÜSEN, 2012, p.34).

Além de Rüsen, também nos valem os trabalhos de Lee (2005) ao utilizarmos as referências de conceitos substantivo⁷³ e conceitos de segunda ordem⁷⁴, entre outros, contribuindo para compreender as principais características da literacia histórica⁷⁵, ou seja o *letramento* na área de História. Da professora Isabel Barca (2012) utilizamos sua leitura das ideias de Rüsen e Lee ao situar a cognição histórica no campo da aprendizagem histórica e de como podemos investigar as narrativas dos alunos pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico; e Maria Auxiliadora Schmith (2009, 2011) nos valem de seus escritos consciência histórica que se forma através da competência histórica e de como os professoras podem trabalhar com as fontes históricas para desenvolver essas competências.

Do referencial teórico para o uso da fonte histórica fílmica

O uso de filmes na aula de história é uma discussão recente, da década de 80, quando a utilização de novas fontes históricas passa a ser debatido por historiadores. Na maior parte das vezes o filme é utilizado como um complemento para a aula, muitas vezes apenas um recorte para enfatizar o ponto de vista que o professor utilizou na exposição de um conteúdo substantivo. Nossa pesquisa se utilizou do filme "todo", sem recortes, entendido como "Uma produção cinematográfica se configura como artefato complexo. Envolve uma ampla gama de processos constitutivos, que perpassam escolhas e possibilidades técnicas, financeiras, culturais e políticas. [...]" (SOUZA, 2010).

Assim, qualquer filme pode ser uma fonte histórica uma vez que é produto de uma determinada sociedade, seja ele um filme histórico ou não. Para Marc Ferro (1992) o cinema é uma fonte histórica porque é produtor de discurso histórico, seja ele ficcional ou "filme histórico".

⁷³ **Conceitos substantivo:**[...]. Outros conceitos, como comércio, nação, protestante, escravo, trabalho ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, então, é natural chamá-los de conceitos substantivos. LEE (2005).

⁷⁴ **Conceitos de segunda ordem:** para Peter Lee as ideias de segunda ordem são aquelas que buscam compreender o pensamento, o raciocínio e a lógica histórica, como: [...] narrativa, relato, explicação, que dão consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tivessem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (LEE, 2001, p.15)

⁷⁵ Literacia Histórica – também é um conceito forjado por Peter Lee.

Do que trata o filme *Pão Negro*

O filme **Pão Negro: um episódio da Colônia Cecília**, escrito e dirigido por Valêncio Xavier⁷⁶, com duração de 36 minutos, é um documentário-drama, produzido no Brasil em 1993.

A história da Colônia Cecília é narrada de forma teatral e conta a experiência científica de Giovanni Rossi⁷⁷ ao instalar na atual cidade de Palmeira uma comunidade anarquista em fins do século XIX. Baseado no livro de Giovanni Rossi *Cecilia, comunità anarchica sperimentale* (1893), o filme é dividido em 36 cenas, o roteiro inicia com a fala do teórico Erico Malatesta⁷⁸:

Suponha, que alguém ao nascer teve as pernas amarradas. Ele cresce e só vai poder andar pulando. Não sabe desamarrar as cordas e só pode andar assim. Suponha, isso acontece, que um doutor venha com uma bela teoria de que se ele for desamarrado não poderá mais andar, e pode até morrer. Se alguém quiser libertá-lo, ele não vai deixar, vai ficar horrorizado, vai ficar inimigo de quem quiser ajudá-lo... Não é?(XAVIER, 1993)

Nas cenas seguintes mostra-se como os anarquistas se organizaram na colônia, suas dificuldades próprias de todos os imigrantes que chegaram ao Brasil acrescidas de problemas enfrentados por divergências ideológicas, uma vez que o idealizador Giovanni Rossi e alguns colonos comungavam das ideias anarquistas, mas outros tantos viam a Cecília apenas como uma simples colônia de imigrantes italianos.

O filme mostra ideias anarquistas de organização social e cultural, tais como: a substituição do ódio pelo amor, a concorrência pela solidariedade, a busca individual pelo bem coletivo e a troca da opressão pela liberdade. Também coloca Rossi como

⁷⁶ **Valêncio Xavier**: "Falecido em 2008, o paulista Valêncio Xavier – radicado em Curitiba – deixou um vasto legado cultural como roteirista, pesquisador, escritor e cineasta. Pioneiro da televisão brasileira, trabalhou na realização de filmes e vídeos, além de ser colaborador dos jornais *Gazeta do Povo* e *Folha de São Paulo*. Sua carreira na literatura é conhecida internacionalmente, sendo que a obra "O mez da gripe e outros livros" ganhou o prêmio Jabuti de melhor produção editorial, em 1999." Disponível em: <http://www.fundacaoculturaldec Curitiba.com.br/noticias/cinematoteca-faz-homenagem-ao-fundador-valencio-xavier/>, acesso 13/10/2014.

⁷⁷ **Giovanni Rossi**: (1856-1943) Foi um anarquista italiano que tinha como profissão a agronomia e medicina veterinária. Escreveu vários livros teóricos e de ficção, incluindo sobre comunidades experimentais e queria por em prática suas teorias para analisar a viabilidade de uma comunidade anarquista. Antes de vir para o Brasil (1890) fundou a Colônia Agrícola Experimental Cittadella em Cremona – Itália. Tinha como apelido: Cardias. (MELLO NETO, 1998).

⁷⁸ **Erico Malatesta**: (1853-1932) Teórico anarquista italiano, sempre organizando e participando de tentativas de insurreições.

um cientista social ao tentar viabilizar uma comunidade anarquista e que de seu ponto de vista foi um sucesso, embora tenha durado apenas quatro anos. O filme aborda o “amor livre” pregado pelos anarquistas e a “caixa comunal” que era a partilha de toda a arrecadação monetária do grupo como bem lhes aprouvesse.

Para Rossi, a colônia acabou principalmente por conta dos egoísmos individuais da família e dos colonos de forma geral, mas o filme traz também depoimentos dos descendentes e de historiadores que relatam outras causas como: falta de recursos gerando miséria, os vizinhos no entorno da colônia que divergiam dos ideais anarquistas, principalmente os católicos que não aceitavam o ateísmo; o governo republicano que perseguiu os anarquistas que ficaram ao lado dos federalistas, sendo que a colônia chegou a ser saqueada pelos soldados republicanos; e o roubo da caixa comunal. Por causa de tudo isso a maioria dos colonos abandonou a Cecília, o que é muito bem retratado na cena 31⁷⁹ do filme.

A investigação das narrativas dos alunos e o encaminhamento metodológico

Iniciamos a investigação prévia das ideias dos alunos no mês de abril de 2014 com um questionário sobre os gostos fílmicos e como o uso de filmes nas aulas de história eram utilizados ou percebidos pelos alunos. Nesse primeiro momento também foi investigado o que os alunos entendiam por *Anarquismo*. A análise dessas narrativas mostrou que a maioria gosta de assistir filmes e que acreditam que o filme *facilita* o entendimento do conteúdo. Para a pergunta: *Em sua opinião, o filme pode ser usado em aulas de história? Por quê?* a narrativa abaixo exemplifica o que a maioria contou:

Aluno W⁸⁰ (3ª série EM):

Para mostrar os diversos pontos de vista sobre determinado acontecimento e nos fazer entender o que aconteceu de maneira mais fácil.

⁷⁹ Cena 31: *Corta para Rossi na mesa do refeitório falando*

Rossi – *Muitos abandonaram a Colônia Cecília. As causas dessas deserções são numerosas: famílias que saíram levando o gado da Colônia, o jovem que partiu porque sua amada o abandonou, o espanhol gatuno que fugiu carregando a caixa comunal, o marido que ficou com medo que seduzissem sua esposa, os que saíram pensando fazer fortuna lá fora, os que partem para retornar ao alcoolismo.*

Enquanto Rossi lê o escrito que tem nas mãos, os que estão na mesa se levantam e vão saindo à medida que são mencionados, até Rossi ficar só com Éleda ao seu lado.

⁸⁰ Preservou-se nesse artigo os verdadeiros nomes dos alunos.

A narrativa acima mostra inclusive um certo grau de sofisticação uma vez que fala em “diversos pontos de vista” o que demonstra que o aluno W percebe que a história não é algo pronto e acabado.

Na sequência dessa pesquisa, no mês de agosto, os alunos assistiram o filme **Pão Negro**. A exibição do filme foi feita em duas aulas geminadas e separadamente o 9º ano EF da 3ª série do EM. Como estratégia de investigação não comentamos o filme antecipadamente, nem fizemos qualquer interferência durante a exibição, nos restringindo a colocar no quadro o nome do filme, o ano de produção, o nome do diretor e os nomes de teóricos do anarquismo que aparecem no filme: Bakunin e Malatesta, explicando de forma muito breve quem eram. A exibição se deu em partes, visto que não foi uma cópia da Cinemateca e sim retirada do Youtube⁸¹, dessa forma, as três partes perfizeram um total de 36:64min.

Após a exibição, sem qualquer intervalo, passamos a fazer a segunda investigação e para tanto utilizamos o recorte da fala de Malatesta citada anteriormente para problematizar uma questão e solicitar uma narrativa dos alunos.

Pergunta: *A partir da fala acima, que é uma alegoria, como podemos entender o anarquismo?*

Dividimos as respostas dos alunos em três níveis de complexidade: os que argumentaram de forma coerente com as fontes, no caso o filme e o excerto de Malatesta incluído na questão apresentada aos alunos; os que responderam de forma coerente mas confundiram alguns conceitos; e aqueles em que a resposta não apresenta nenhuma coerência com as fontes.

Abaixo exemplificamos esses três níveis de consciência histórica.

Iniciamos com aqueles alunos que apresentaram grau médio de complexidade de consciência histórica.

Aluna R.:

O anarquismo é algo como, literalmente, sem governo; sem intervenção nenhuma de algum partido ou candidatura eleitoral para a governação do país. É também algo como 'Eu faço o que eu quero, e você faz o que você quer...', sabendo que as consequências serão somente suas.

⁸¹ Endereço do Youtube do filme com último acesso em 13/10/2014:

parte 1 - <<https://www.youtube.com/watch?v=e3W9jiKyDiY>>

parte 2 - <<https://www.youtube.com/watch?v=baUVUStRDG4>>

parte 3 - <<https://www.youtube.com/watch?v=spJteQl5Foc>>

R. utiliza a fonte fílmica para conceituar o anarquismo e embora tenha criado palavras (candidatura e governação) deixou claro que referia-se a uma organização sem governo. Também se utiliza do filme para exemplificar o que é liberdade, *cada um faz o que quer*, referindo-se a uma cena do filme. Somente na frase sublinhada é que percebemos que se afasta da ideia de coletividade presente no filme.

No segundo nível de consciência histórica a compreensão é média, mas ocorreram erros conceituais que comprometem a narrativa.

Aluno A.:

Que o anarquismo é uma forma de governo muito liberal, sem regras. Qualquer pessoa que estiver entre o anarquismo, tem direito de fazer o que ela quiser, sem impedimentos e regras. Sendo assim, o anarquismo se torna um governo livre, sem leis.

Nesse exemplo A. percebeu no filme que no anarquismo não há regras, mas ao dizer que anarquismo é uma forma de governo percebe-se que não domina o conceito do que é governo. Além disso, utiliza a palavra liberal, confundindo-a com liberdade.

Por último exemplificamos alunos que não conseguiram abstrair da fonte o que é anarquismo.

Aluno J.:

Que tem pessoas que fazem coisas que não querem ou são obrigadas e ninguém pode ajudar porque o governo anarquista não deixa.

O J. não conseguiu abstrair da fonte fílmica ideias que lhe ajudasse a conceituar anarquismo o que se evidencia para expressão governo anarquista e a frase sublinhada mostra que utilizou o excerto de Malatesta, mas não conseguiu compreendê-lo como inserido no contexto do anarquismo.

Após essa investigação ocorreu nossa intervenção através de uma aula expositiva dialogada com apresentação de slides em que foi trabalhado o conceito substantivo anarquismo iniciando com a seguinte frase "Você já sonhou com um mundo diferente?". Conceituou-se o anarquismo contextualizando seu aparecimento; foi exposta a doutrina anarquista, seus principais teóricos e formas de atuação. A ênfase recaiu sobre a organização voluntária uma vez que a Colônia Cecília era o tema filme. Em seguida tratou-se especificamente da Colônia Cecília fazendo uma

retomada breve da vida de Giovanni Rossi e como a colônia se organizou nos 4 anos de existência. Também foram abordadas as causas, segundo Rossi, do desaparecimento da colônia. Encerramos a aula com imagens atuais de manifestações populares em que há a retomada de algumas ideias anarquistas.

Assim, os alunos estavam prontos para a última investigação, que abrangia não só a fonte fílmica, mas também a intervenção das professoras. Para tanto foi elaborada a seguinte questão:

Pergunta: *Suponha que alguém te perguntasse sobre a Colônia Cecília. Como você contaria a história da colônia?*

Até o momento da confecção desse artigo foram categorizadas apenas as narrativas dos alunos 21 alunos do 9º ano, cinco narraram de forma consistente a história da Colônia Cecília. Doze alunos narraram a história da colônia de forma fragmentada e descontinuada, embora nota-se que se utilizaram da fala das professoras em sua escrita. E quatro apresentaram pouquíssima capacidade de argumentação em suas narrativas.

Aluna V.:

Como a prova de que nossa sociedade não está "madura" o suficiente para a mudança na forma de organização de nosso governo. A Colônia Cecília foi um "teste", que continha como objetivo principal a liberdade, cada um era o seu próprio governante, cada um cumpria com suas obrigações e deveres. A sociedade ideal, porém, acabou por motivos como: egoísmo, miséria, roubo da caixa comunal e individualismo; que são as principais características do nosso famoso Capitalismo.

A construção dessa narrativa demonstra que a aluna se apropriou da fonte histórica – o filme – para argumentar e de modo geral entendeu o objetivo da experiência de Rossi – o que fica evidenciado como a palavra teste, inclusive colocada entre aspas pela aluna que também se utilizou de argumentos levantados por nós professoras durante a aula sabendo articulá-los de forma consistente. O uso dos tempos verbais diferentes no primeiro parágrafo – no presente – e no segundo parágrafo – no passado – também indicam articulação temporal.

Aluna R.:

Que a colônia foi uma experiência que deu certo, que para eles se manterem, no começo da criação da colônia, foi um "sacrifício", que eles não tinham comida, madeira, livros, etc. Mas, Rosi foi para a Europa e pegou o necessário para "construir" a colônia.

A aluna consegue retirar do filme argumentos – trecho sublinhado – para demonstrar porque a colônia Cecília não deu certo, mas não faz referência ao conteúdo substantivo, Anarquismo, ou a alguma de suas ideias, dando a impressão de que tratava-se de uma colônia de imigrantes europeus como tantas outras no Brasil do final do século XIX.

Aluna P.:

*Queriam um mundo melhor, tentaram fazer o melhor, mas que agora o mundo está em "pé-de-guerra", querendo sempre o do bom e do melhor, mas sem pensar no próximo.
Era uma colônia sem erros, mas que nem sempre dava certo.*

No caso da aluna acima as ideias no filme só aparecem de forma muito subjetiva na parte sublinhada, mas não se utiliza de argumentos para corroborar a fala. Também não utilizou-se de nossas explicações em nenhum momento, apenas colocando sua opinião.

Considerações finais

Essa pesquisa realizada na escola pública demonstra primeiramente que os alunos trazem um conhecimento prévio da História, seja ela mais ou menos elaborado adquirido em vários contextos, mas que é preferencialmente na escola que a consciência histórica vai se tornar mais complexa e elaborada e que cabe à ao professor ensinar esses alunos a argumentar consistentemente com base nas evidências das fontes históricas.

Assim, o trabalho com fontes históricas – aqui a fonte fílmica – torna-se essencial para a aprendizagem da História, pois sem dialogar com elas a narrativa torna-se apenas uma opinião sem consistência científica. Então, cabe ao professor em sala de aula trabalhar com as fontes buscando abordagens e métodos que deem subsídios aos alunos para se posicionar temporalmente.

Outra conclusão foi que todos os professores são capazes de pesquisar sua prática em sala de aula e que muitos – como nós – já adotavam métodos aqui descritos para planejar e ministrar suas aulas. Talvez falte a consciência e a persistência de que devemos pensar, registrar e socializar nossas experiências em

sala de aula com o objetivo de tornar a aprendizagem histórica algo significativo para os alunos.

Referências

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades.** Hist. R. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

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

CINEMATECA <www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br/espacos-culturais/cinemateca-de-curitiba/> acesso em 07/10/2014.

_____. <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br/noticias/cinemateca-faz-homenagem-ao-fundador-valencio-xavier/>, acesso 13/10/2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Revista Educar, Curitiba, Especial. Editora UFPR, 2006.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução: Clarice Raimundo. Disponível em: <<http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>>

MELLO NETO, Cândido de. **O anarquismo experimental de Giovanni Rossi** (de Poggio al Mare à Colônia Cecília). 2.ed. Ponta Grossa: Editora: UEPG, 1998.

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

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

SCHMIDT, Maria A. **Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI.** História & Ensino. Londrina, v.15, p. 09-22, ago. 2009.

SCHMIDT, Maria A; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria A; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SOUZA, Éder C. **O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica.** História & Ensino, Londrina, v.16, n. 1, p.25-39, 2010.

XAVIER, Valêncio. **O Pão Negro – Um episódio da Colônia Cecília.** Jornal O Estado do Paraná: Curitiba, Almanaque, 5 de dezembro de 1993. (Roteiro do filme).

XAVIER, Valêncio. **O Pão Negro – Um episódio da Colônia Cecília.** Filme disponível em:

<parte 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=e3W9jiKyDiY>>

<parte 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=baUVUStRDG4>>

<parte 3 - <https://www.youtube.com/watch?v=spJteQl5Foc>>

com acesso em 13/10/2014.

FILME COMO APOIO NA AULA DE HISTÓRIA

*Paulo Jorge de Souza Santos⁸²
prof_pj@ig.com.br*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre a relação do aluno com as fontes fílmicas na aula de história bem como a interpretação realizada por eles. Neste estudo exploratório, procuro demonstrar a importância e a correspondência de um filme com o conteúdo, de modo que ao assistir o filme o aluno consiga estabelecer uma relação e interpretação do conteúdo e consiga ver as questões relacionadas à História, como as questões geográficas, sócio cultural e temporal, pois o que se observa nos alunos na faixa etária de 13 a 16 anos, que é complexo eles se situarem no contexto histórico do conteúdo. O estudo foi realizado com um grupo de 32 alunos do 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária acima citada. Com sustentação teórica de Schmidt (2002), Barca (2012), Barros (2011) e Lee (2005) entre outros, o trabalho foi realizado a partir do conceito substantivo Contestado, onde os alunos fizeram uma pesquisa em fontes diversas (textos, internet), inclusive o filme "Guerra dos Pelados", do cineasta Silvio Back. Este estudo abre espaço para várias discussões sobre as questões socioeconômicas e políticas da época.

Palavras-Chave: Filme. Interpretação. Conteúdos. Fontes. Ensino de História.

Introdução

Entre as diversas fontes históricas constituídas pelos historiadores, está se ampliando a possibilidade da utilização de filmes como fonte histórica, segundo Barros (2011) "o cinema tem constituído, a partir de si mesmo, uma linguagem própria e vem interferir na história contemporânea..." e "pode ser considerado hoje uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico".

A apresentação de filmes para os alunos deve ser incluída no plano de trabalho do professor de história considerando algumas questões como a faixa etária do aluno, o conteúdo que o professor está trabalhando, e as condições estruturais e pedagógicas da escola, não se devem projetar um filme simplesmente por projetar, mas fazer com que o aluno tenha uma percepção crítica e torne o filme significativo.

Dentro deste contexto, através de estudos e pesquisas oferecidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da UFPR, que tem como objetivo

⁸² Formado em Estudos Sociais com licenciatura em História pela Unoeste- SP (2000), especialização em Gestão de Processos Pedagógicos pela FAO (2001) e especialização em História do Brasil pela Faculdades Integrada Espírita (2012).

orientar os professores quanto a conciliação da teoria com a prática enquanto produtores de conhecimento e como investigador, de modo a ter participação importante na relação entre as ideias tácitas que os alunos possuem e a leitura de mundo que devem realizar nas aulas de História.

Assim sendo, desenvolvi um estudo exploratório, onde procuro demonstrar a importância de uma fonte fílmica nas aulas de História para que os alunos tenham uma visão total ou consigam se inserir melhor no conteúdo exposto.

Iniciei estudando os meios de como trabalhar com as fontes fílmicas nas aulas de História, lendo vários textos relacionados ao tema de autores como Schmidt (2002), Barca (2012), Barros (2011) e Lee (2005), entre outros, examinamos uma grande lista de filmes, documentários e curtas com temas relacionados a Curitiba ou ao Paraná, que estavam a nossa disposição na Cinemateca de Curitiba, esta, pertencente a Fundação Cultural de Curitiba, e tem como atribuições a preservação da memória cinematográfica, a pesquisa e documentação, a formação e a difusão do cinema de arte. Possui um rico acervo de filmes (suportes em película, vídeo e DVD), além de biblioteca especializada em cinema, banco de dados, materiais e componentes cinematográficos, cartazes, equipamentos antigos, câmeras, projetores (parte destes em exposição permanente), que estão disponíveis para pesquisas, consultas e visitas localiza-se na Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 1174 - São Francisco – Curitiba – Paraná.

Foi-nos proporcionada uma visita a Cinemateca de Curitiba para conhecermos e discutirmos as questões referentes a filmes e salas de cinemas.

Após esta visita iniciei definitivamente a pesquisa com a escolha de uma turma de alunos da escola e um filme da Cinemateca de Curitiba para aplicar e desenvolver o estudo, tendo como objetivo final a relação aula de história X fonte fílmica

Dentro da disponibilidade de turmas que eu estava trabalhando na escola escolhi uma turma de 9º ano do ensino fundamental, o assunto que estava discutindo estava relacionado ao Contestado, e escolhi o filme "Guerra dos Pelados", do cineasta Silvio Back, para apresentar aos alunos e executar a pesquisa.

É uma turma com 32 alunos na faixa etária de 13 a 16 anos, moradores de um bairro na periferia da cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba – Paraná, com uma faixa socioeconômica média e média baixa.

A primeira ação que tomei foi referente à necessidade de uma ação de dimensão temporal, ou seja, examinar as memórias para entender o que aconteceu no passado, pois segundo Schmidt (2002), “mesmo no quadro de limitações que lhe são pertinentes, os filmes são fontes relevantes para os historiadores, pois servem para se conhecer a identidade e autocompreensão do passado”. A partir deste raciocínio, efetuei uma seleção de fontes escritas, documentários e imagens sobre o Contestado que devíamos analisar e tirar as nossas conclusões, segundo Barros em seu artigo Cinema e História (2011).

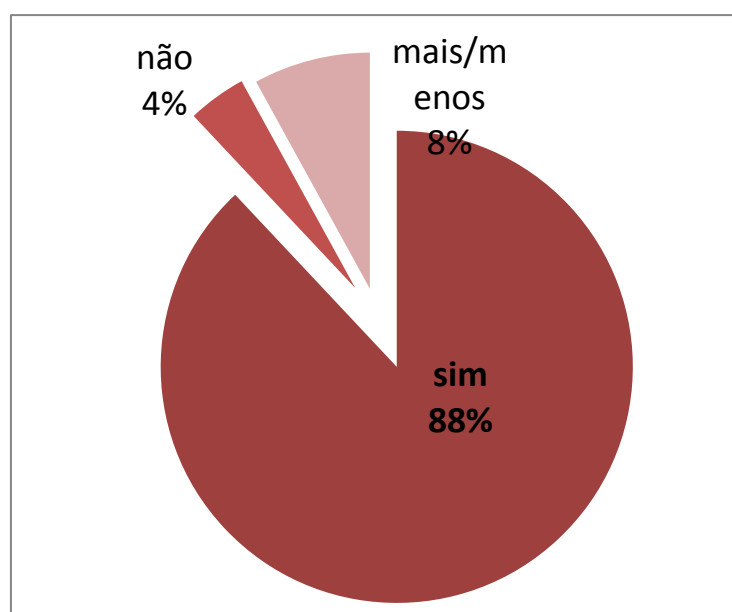
...a fonte cinematográfica, particularmente a fonte fílmica, torna-se evidentemente uma documentação imprescindível para a história cultural – uma vez que ela revela imaginários, visões de mundo, padrões de comportamento, mentalidades, sistemas de hábitos, hierarquias sociais cristalizadas em formações discursivas, e tantos outros aspectos vinculados a uma determinada sociedade historicamente localizada.

Após esta investigação, os alunos relataram por escrito tudo o que eles entenderam sobre o contestado, para o desenvolvimento desta investigação, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática onde usaram a sites da internet relacionados ao assunto, pesquisaram e anotaram todas as informações encontradas, também apresentei para eles um documentário “ Olhar do contestado – desvendando códigos de um conflito” (2012) com direção de Fabianne Balvedi, um filme aberto do projeto “Contestado: a Guerra Santa do Sul”, é um documentário que aborda a chamada Guerra do Contestado, conflito ocorrido na região sul do Brasil, numa região disputada pelos estados do Paraná e Santa Catarina. O filme busca explicar as razões do conflito, caracterizado, como Canudos, pelo teor de revolta camponesa, e mostra seus desdobramentos, o filme utiliza fotografias que são animadas -- com a utilização de softwares livres --, de modo a reconstruir documentalmente o que foi o episódio, também foi projetado imagens sobre o museu do contestado, e sobre a madeireira “*southern brazil lumber & colonization company*”, este documentário e as imagens foram apresentadas aos alunos através de um data show e uma tela grande na própria sala de aula, criando um ambiente mais adequado ao projeto.

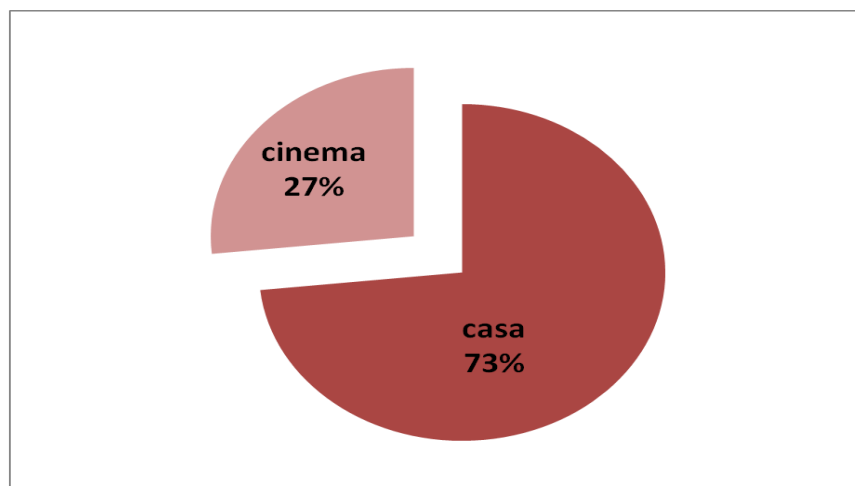
Para a continuidade da pesquisa foi importante saber como os alunos interpretam um filme, o que eles identificam e observam no que assistem, então foi elaborada uma pesquisa com os alunos, para saber como eles conseguem perceber um filme em uma sala de cinema, quantos frequentam salas de cinema periodicamente, também foi questionado o tipo de filme de seu agrado, se um filme pode ser usado em uma aula de história e se já assistiram filmes nas aulas de história e como foi a experiência.

Houve o seguinte resultado:

Gosto pelo Cinema



Onde eles assistem Filmes?



O resultado apresentou que a maioria gosta de assistir a um filme em uma sala de cinema, no entanto poucos a frequentam, ainda nesta pesquisa observei que 100% dos alunos consideram importante a utilização de filmes nas aulas de história, e declaram que os motivos são: explicação melhor, reforçar conteúdos, e ensinar de forma diferente.

A pergunta e algumas respostas:

P - "Em sua opinião, o filme pode ser usado em aulas de História? Por que?"

R1 - "Sim, pois o filme transforma a aula de história mais interativa pois a maioria dos estudantes gostam de filmes".

R2 - "Sim porque em vez de explicar podemos ver e entender."

R3 - "Sim. Porque podem ajudar agente a ter uma idéia de onde foi como foi, como a pessoa morreu, e nos ajuda a ter uma idéia de como foi antigamente."

R4 - "Sim, pois muitos filmes mostram fatos históricos e ajudam a ensinar muitas coisas."

R5 - "Sim, porque é uma aula em que alguns alunos se interessam e saem da rotina monótona se divertindo, se distraindo e aprendendo."

R6 - "Sim. Porque tem filmes que fala de antigamente e nos ajuda a ter uma ideia melhor sobre o passado."

Estas respostas foram reescritas exatamente como os alunos a escreveram na folha de perguntas, aqui só apresento 6 (seis) respostas de um total de 24 (vinte e quatro).

Com estas informações disponíveis e os relatórios dos alunos sobre os materiais pesquisados sobre o Contestado nas fontes documentais (escritas) e nos sites da internet, teremos como objetivo as seguintes questões: conhecer a relação que o aluno faz entre o texto escrito (fonte 1) e o filme (fonte 2) e analisar as diversas interpretações dos alunos a respeito da temporalidade, situação sócio cultural econômica e geográfica.

Um professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador entre o que está sendo aprendido e o aluno, para isso ele usa várias ferramentas e várias fontes que o auxiliam neste processo, como objetos de cultura material, imagens, músicas e filmes, todo esse processo deve ajudar o aluno a entender em que tempo, sociedade e cultura o conteúdo está sendo discutido, pois

um dos grandes problemas nas aulas de História é estabelecer uma relação do aluno com a época do fato acontecido, somente com textos didáticos o aluno não se localiza no tempo, é necessário outras fontes que façam esta percepção.

O primeiro assunto que discutimos foi a questão da República (política), pelo período em que ocorreu a guerra de Canudos (1912 – 1916) ainda era questionado a monarquia no Brasil, muitos eram contra a República e na aula foi questionado a mudança política do Brasil pois havíamos trabalhado Canudos anteriormente e assistimos ao filme.

Assim conseguimos fazer um contra ponto com o Contestado, discutindo e relacionando assuntos como a política, o poder do Estado sobre o território e o coronelismo predominante na região, com apoio do exercito brasileiro, o messianismo também discutido, a fé que os sertanejos tinham no monge João Maria e finalmente a questão de terras.

Para enriquecer o conteúdo, esclarecer aos alunos a época, sociedade, e para eu fazer a observação sobre a relação dos alunos com a fonte fílmica usei de duas estratégias para exibir o filme, sendo: O filme Guerra dos Pelados foi exibido pela primeira vez em sala de aula, dentro dos horários normais de aula de 50 minutos, este processo levou 3 aulas, (3 dias), a sala de aula com muita claridade, a TV penDrive (26") longe dos alunos do "fundão", muita conversa paralela, barulho externo, uso de celulares e desinteresse de muitos alunos, estas foram as dificuldades que encontrei na primeira exibição, mashouve alguns questionamento sobre o conteúdo do filme, por exemplo, perguntaram sobre as cenas da moça que recebe o espírito do monge João Maria, cenas sobre os sertanejos negros sendo chicoteados.

Tendo como objetivo obter um relatório de como eles entenderam o filme e qual a relação que eles fazem entre as fontes escrita e fílmicas, foi solicitado a turma que elaborassem um texto (síntese) explicando o que aconteceu no Contestado, tendo como fonte o material que foi coletado na internet, o livro didático, o DVD "Olhar do Contestado", as poucas anotações que fizeram do filme e o que se lembravam,

Em função de como foi apresentado o filme, não houve grande motivação da turma em desenvolver o trabalho, a maioria não entendeu bem o filme e não fizeram uma relação como os textos pesquisados, escreveram o que estava escrito nas

pesquisas feitas na internet, somente 15% dos alunos relacionaram a pesquisa com o filme, mas descreveram as cenas da guerra, sem a interpretação do filme como um todo.

Alguns textos dos alunos:

Aluno A:

“Fonte 1 – Entre Santa Catarina e Paraná, havia uma grande área disputada pelos dois estados e por sertanejos

Os coronéis aumentavam suas fazendas e a Lumber tomava 15 Km² de cada lado da ferrovia que estava construída.

O monge José Maria e o general adversários foram travando conflitos e no final o exército ganha.

Fonte 2 – No filme existe algumas partes que não tem nada a ver com a parte escrita e eu pouco entendo do sentido do filme.”

Aluno B:

“Fonte teórica: A parte teórica foi muito importante para a compreensão e interpretação do filme, a teoria obteve uma versão mais detalhada dessa guerra.

Fonte “filme”: O filme, apesar de ser uma grande forma de estudo, acabou confundindo o conteúdo devido a grande ficção.”

Em outro momento organizei a turma em equipes e solicitei uma discussão sobre a guerra do Contestado, destacando a importância da situação dos colonos, das terras, e da política republicana na época, também discutimos a questão temporal, eles não tinham se localizado no tempo e nem na situação econômica e geográfica.

Observem estas colocações dos alunos:

Aluno C: “No final do filme mostra que a republica ganhou a guerra”

“Na minha opinião ajuda mais pois você percebe o jeito que viviam na época”

Aluno D: “ Eu não entendo muito bem, não consigo relacionar o conteúdo com a vida real. Não consigo imaginar o Paraná da forma que li no livro. Eu entendo muito mais vendo o filme do que lendo um livro de 50 páginas.

Aluno E: "Na fonte 1 não conseguia imaginar o que acontecia ou como acontecia. Já na fonte 2 me mostrou onde acontecia, como era o lugar esclareceu minhas dúvidas.

O aluno C entende a questão da sociedade da época, já o aluno D está perdido nos textos e vai se organizar a partir do filme o mesmo acontece com o aluno E que não imaginava como era a situação dos sertanejos ou como era o local da disputa.

Na sequência, organizei uma sala de aula como se fosse uma sala de cinema, com panos pretos escureci a sala, preparei o data show com a tela grande, organizei as cadeiras sem mesas de forma que ficassem distribuídas como em uma sala de cinema, (uma sala ambiente), negocie com outros professores os horários das aulas e passei o mesmo filme "Guerra dos Pelados" sem interrupções, durante os 98 minutos do filme, esta organização teve como objetivo deixar os alunos mais próximos possível de um cinema, em um ambiente onde a exibição do filme trouxesse um melhor aproveitamento do contexto histórico do filme, observei que a concentração dos alunos foi maior, não houve conversas paralelas e nem o uso de celulares durante a sessão do filme.

Novamente foi feita uma nova discussão sobre o assunto, fiz uma aula de debates, onde apresentei duas (2) questões para os alunos:

- a) Qual a diferença entre assistir o filme na sala de aula em três aulas (1º caso) e na sala preparada como cinema (2º caso)?
- b) Você aproveitou mais a primeira vez que viu o filme ou a segunda vez?

Durante o debate ficou claro que o 2º caso era muito melhor que o primeiro, aproveitaram muito mais as cenas e os diálogos, pelo fato de estarem em uma situação diferente e já terem estudado o conteúdo exibido no filme, os alunos apresentaram novos conhecimentos históricos sobre filme e o conteúdo, pois houve um maior nível de observação e durante o debate houve muitas trocas de informações, pois quando um aluno falava algo que não estava correto os outros o corrigiam e/ou debatiam a questão, por fim fizeram uma nova produção de texto, onde colocaram a importância do filme para entenderem as questões geográficas, temporal, sócio econômicas e territorial, também perceberam a questão da religiosidade e separaram a ficção da realidade.

Descreveram que o filme sozinho para eles não diz nada, mas a partir do conhecimento do conteúdo, o filme completa e os situa.

Dos alunos que escreveram (21) temos:

15 alunos acharam importante a apresentação do filme, pois conseguiram identificar as questões de tempo (época), questões geográficas, o local onde houve a guerra, como era a região, questões religiosas no que se refere a fé do sertanejo para com o monge João Maria e questões socioeconômicas referentes ao modo de vida do sertanejo, e dos "coronéis" e militares.

Também separaram a ficção da realidade.

6 alunos não identificaram o filme como sendo importante para o conhecimento e não relataram nenhuma identificação da fonte fílmica com as fontes escritas, o material que foi coletado na internet, o livro didático, o DVD "Olhar do Contestado".

Dentro dos relatos apresentados pelos alunos, observei que realmente um filme pode ser usado como fonte para a História, pois segundo Schmidt (2002) em seu artigo Metodologia do Ensino de História I Cinema e Ensino de História:

"...Assim como outras linguagens contemporâneas, o filme pode ser considerado como resultado das representações que as sociedades constroem sobre si, suas atitudes, idéias e preocupações... "

"... característica da natureza do filme fazem com que, mesmo os filmes documentários não possam ser considerados como provas da realidade presente e/ou passada... No entanto, mesmo no quadro das limitações que lhes são pertinentes, os filmes são fontes relevantes para os historiadores, pois servem para se conhecer a identidade e autocompreensão do passado"

Uma fonte fílmica representa as ideias e atitudes de uma sociedade e realmente servem para conhecer e compreender o passado de uma sociedade em uma determinada época.

Considerações finais

Conclui que a apresentação de um filme completo e em um ambiente adequado, faz com que o aluno tenha um aprendizado mais abrangente dos elementos que envolvem uma narrativa, tornando o ensino de História mais significativo.

A importância da apresentação deste filme relacionado com o conteúdo discutido em sala de aula, apresentou aos alunos aspectos culturais, geográficos, sócio econômicos e temporal, que eles não tinham observados nos textos por eles

lidos, tornando o conhecimento sobre a Guerra do Contestado mais significativo, mais interessante pelo ponto de vista do aprendizado, quando se proporciona ao aluno uma aula ou uma situação diferente no que diz respeito a metodologia, a resposta do aluno é imediata e aproveitável, no caso a sala de aula improvisada como uma sala de cinema, e a exibição do filme completo sem cortes ou interrupções, proporcionou ao aluno um interesse no filme e desenvolveram uma pesquisa mais abrangente, debatendo e questionando vários aspectos geográficos e sócio culturais da época.

Segundo Rüsen (2006, p. 16), a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro.

Portanto a complementação de um conteúdo com um filme relacionado é importante para situar o aluno em diversos aspectos do conhecimento.

De acordo com a historiadora portuguesa Isabel Barca (2000), a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas.

Como resultado final do trabalho foi elaborado uma produção de textos onde houve análises e comparações a fatos da atualidade, como a questão das terras defendidas pelo MST e a relação de poder do Estado e latifundiários com os posseiros, ainda os alunos organizaram uma apresentação de teatro sobre o contestado, para esta apresentação foi selecionado algumas cenas do filme que eram relevantes para eles como a cena da moça que recebe o espírito do Monge João Maria, os "coronéis" donos de terras com o exército republicano e os representantes da madeireira, e a guerra propriamente dita.

Os textos foram escritos pelos próprios alunos revisados pela professora de Língua Portuguesa, fizeram vários ensaios com a minha observação e auxílio na direção, uma equipe ficou responsável pelo cenário e pela música, a peça foi apresentada para a escola na feira de história que acontece em novembro.

Todo o desenvolvimento do processo deste estudo, que iniciou com as orientações no curso de Artigos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica da UFPR, revelou a importância de se realizar com os alunos metodologias diversificadas de ensino que proporcionem o desenvolvimento de pensamento histórico dos alunos e o interesse pelo estudo de História, ainda nos mostra que o

uso de fontes diversas são importantes para a construção de uma consciência histórica ativa.

Referências

Barca, Isabel ***Idéias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter)identidades, 2012

Barros, José D'Assunção. **Cinema e história** – considerações sobre os usos Historiográficos das fontes fílmicas Comunicação & Sociedade, ISSN Impresso: 0101-2657 • ISSN Eletrônico: ISSN 2175-7755. Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011

Bastos, Alexandre Frasato. **O cinema na sala de aula**: uma abordagem didática...[et al.]; coordenação: Ana Paula Vosne Martins.-Curitiba: UF PR, PET - História, 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA. Secretária de Estado da Educação. Departamento de Ensino Básico, 2008

FERRO, M. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Texto traduzido do original "Towards a concept of Historical Literacy" por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. *Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR*

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005.
<http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>
Tradução: Clarice Raimundo

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Literacia Histórica: **Um desafio Para a educação histórica no século XXI, História e Ensino**. Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, **Metodologia do ensino de história I Cinema e ensino de história**

Fontes fílmicas citadas neste ensaio:

Guerra dos Pelados (Br, 1970). Direção: Silvio Back. Roteiro: Silvio Back

RELAÇÃO CONQUISTADOR/CONQUISTADO - PERSPECTIVA HISTÓRICA

Sirlei de Fátima Nass⁸³
srlnass@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem a finalidade de relatar a experiência de investigação e intervenção pedagógica realizada no Colégio Estadual São Paulo Apostolo, nos meses de abril e outubro de 2014. Para tanto, elegi como referencial teórico-metodológico a investigação na perspectiva da Educação Histórica, na tentativa de compreender a relação que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental têm com os conceitos de: colonização, império, aculturação. A problematização foi através da comparação entre o documentário "República Guarani", o qual relata a sociedade criada por jesuítas na Expansão do Império Espanhol e Português – XVII a XVIII e do conteúdo estudado "Expansão do Império Romano e o Processo de Romanização" – I a. C a III d.C -, a qual permitiu aos alunos identificar os conceitos de fonte histórica, tempo, trabalho, cultura, sociedade, violência, bem como desconstruir as noções de verdadeiro/falso, certo/errado, através de um distanciamento temporal.

Palavras-chave: Tempo. Cultura. Sociedade. Fonte Histórica. Colonização.

Introdução

O projeto de pesquisa desenvolvido a partir do curso "Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica" – Cinema e Ensino de História, uma parceria entre DEB/SEED, NRE Curitiba, Áreas Metropolitanas Norte e Sul e Paranaguá com a UFPR, por meio da professora Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt, LAPEDUH, e a Cinemateca de Curitiba, teve como referencial teórico a Educação Histórica, cuja proposta é o de relacionar o conhecimento histórico, investigar e intervir pedagogicamente através do uso de filme em sala de aula. Levar os jovens estudantes do 6º ano a uma relação com o passado, possibilitando a eles significarem o presente é uma das grandes desafios encaradas pelos professores de História, através do trabalho com documentos históricos, a produção de narrativas e a valorização dos conhecimentos prévios que os estudantes trazem para o espaço da sala de aula.

Neste artigo, ainda apontaremos como aporte teórico metodológico a referência epistemológica da ciência da História, buscando por meio de fontes históricas,

⁸³ Formada em Licenciatura e Bacharelado em História, Mestre em História pela UFPR. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED.

problematizar e discutir a pluralidade de interpretações e explicações sobre o passado e o presente. Nessa perspectiva, segundo Schmidt e Barca (2009), os pressupostos científicos *“tem como referência teórico metodológica da pesquisa os princípios investigativos da Pesquisa Quantitativa e suas inter-relações com o campo educacional.”* Portanto, abre-se possibilidade para o desenvolvimento de pesquisa e contribuição para o conhecimento dos saberes e práticas escolares para nós professores.

Referencial teórico-metodológico: pressupostos da investigação

Do ponto de vista da Educação Histórica, a narrativa é o elemento fundamental para expressar a aprendizagem histórica. Segundo Rüsen (2010), a aprendizagem histórica acontece a partir da produção de sentido e experiência no tempo. De acordo com o autor *“o conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes...”* (RÜSEN, 2010.p.25).

A utilização de recursos multimídias em sala de aula torna-se ferramenta que facilita a aprendizagem. Torna a aula mais rica e, conseqüentemente ajudar na construção do conhecimento. Particularmente o uso de filme, por sua vez, para o público jovem, apresentam bom potencial de aproveitamento no processo educativo. Podemos perceber maior interesse por parte do aluno, há uma melhora participação e até mesmo compreensão de alguns assuntos com filmes do que com a explicação do professor na aula. Peter Burke afirma que: *“ao utilizar imagens, podemos conhecer como essas representações influenciaram as várias esferas da vida social, ajudando também a desvendar o sentido que dão ao mundo em cada época* (2004, p. 17-31).

Em relação ao conhecimento cinematográfico Marc Ferro afirma que *“...todo produto cultural, toda ação política, todo filme tem uma história que é História, caracterizada por relações de poder, pelo estatuto dos objetos dos homens, onde privilégios e trabalhos encontram-se regulamentados* (Ferro, 1991,p.17). O que nos leva a pensar em aspectos e questões problemáticas como valores (capitalistas, desejo de riqueza, ascensão social, violência, imoralidades, sensualidade,

preconceitos) inseridos de forma velada e não percebidos na linguagem cinematográfica. Portanto cabe a nós educadores: analisarmos os aspectos positivos e negativos, desenvolvermos capacidade de reflexão e interação com os alunos, fazendo junto com o educando a interpretação do filme, procurando reconhecer conceitos e valores apresentados, ajudando a desenvolver o raciocínio, a postura crítica e autonomia do pensamento.

Nesse sentido o documentário cumpriu o papel desejado, pois o mesmo é entendido como algo que reflete tipos de ação humana que não foi criada a partir da imaginação do produtor do trabalho filmográfico e suas imagens remetem constantemente a realidade abordada. O documentário conta uma história que apresenta enredo, personagem, trama, constrói situações e conflitos como qualquer outro modelo de filme. Em geral é criado como dispositivo para o relato histórico, seu desenvolvimento insere-se no esforço humano em armazenar o conhecimento em diferentes suportes técnicos e fazer circular no meio social. O documentário utilizado em nosso projeto de pesquisa conta com comentários de historiadores, antropólogos, arquitetos, sociólogos e religiosos, entre outros. Ou seja, para Schmidt (2009, p.67), pensar de acordo com a história significa "dialogar com o passado e aprender a pensar historicamente, devemos saber usar as ferramentas que utilizam para "recriar" o passado" (p.67).

Da mesma forma, Rüsen afirma: "...permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana.

Aspectos historiográficos

O uso do documentário "Republica Guarani" pesquisa e roteiro de Sylvio Back e Deonísio Silveira de 1982, com 100 min., do acervo da Cinemateca do Paraná, conta com a participação de historiadores, antropólogos, arquitetos, religiosos os quais evidenciam a criação de uma sociedade *sui generis*. Em seu conteúdo o documentário relata a construção da Republica Guarani entre 1610 e 1767, em área dominada por índios guaranis e grupos linguísticos afins, entre os rios Uruguai, Paraná e Paraguai. Um discutido projeto sociopolítico, religioso e

arquitetônico, o qual relatao relacionamento entre o conquistador europeu e o índio conquistado. Uma sociedade criada com sucessivas gerações de índios guaranis que chegou a abranger 500 mil pessoas.

O que nos permitiu uma comparação sobre a sociedade criada por jesuítas na Expansão do Império Espanhol e ImpérioPortuguês (XVI a XVIII) "Expansão do Império Romano e o Processo de Romanização (I a III d.C), bem como levantar questões sobre o *genocídiocultural* implícita em qualquer tentativa , presente ou passada , de integrar os povos não europeus à chamada civilização, bem como abordar e desmistificar a ideia paradisíaca da chegada da civilização branca europeia através das missões jesuíticas e sua imposição cultural enquanto permanência histórica.

Metodologia

A Lei de Diretrizes e Bases do Paraná - do Ensino Fundamental (2008) através do seus Conteúdos Estruturantes – Conteúdos Básicos A experiência humana no tempo ; os sujeitos e suas relações com o outro no tempo e culturas locais e a cultura comum possibilitou através do conteúdo específico Império Romano (expansão, romanização) Vivencias culturais (a sociedade e o controle social, a religião, a arte e a língua, o Cristianismo) uma comparação com a Expansão Colonial Portuguesa e Espanhola na América do Sul. A Metodologia utilizada foram: aulas expositivo-dialogadas, textos didáticos, uso de imagens iconográficas, mapas os quais contemplaram as Leis 10639/03 e 11645/08 História e Cultura Afro Brasileira e Indígena e a lei 13381/01 História do Paraná.

Para a aplicação do projeto foi utilizada uma pesquisa de caráter qualitativa, a qual foi elaborada em duas etapas:

Primeira etapa- abril de 2014 utilizou-se como técnica de investigação:

- Questionário - GOSTOS FÍLMICOS E AULAS DE HISTÓRIA (aplicado em parceria com a estagiária Mariela Passarin, cujo resultado também foi utilizado no TCC da mesma, através das seguintes perguntas:

Resultado da investigação

Aplicação de questionário com 8 perguntas

Tamanho da amostra: 107 entrevistados

Perfil dos entrevistados: alunos de quatro turmas de 6º ano, com idade variável entre 10 e 13 anos

Data de realização da pesquisa: 16/04/2014.

Questões 1 e 2 - Você gosta de filmes? Justifique.

- Quase a totalidade dos alunos afirmou gostar de filmes – 97% (3 responderam “mais ou menos”).
- A maioria dos alunos considera o filme como uma possibilidade de aprendizagem, diversão, entretenimento ou distração.
 - ✓ *"Porque o filme é entretenimento e cultura".*
 - ✓ *"Porque eu posso aprender mais sobre o assunto, alguns filmes são baseados em fatos reais (...)"*.
 - ✓ *"Filmes são legais. São divertidos e às vezes informativos".*
 - ✓ *"(...) alguns tipos de filmes ajudam no aprendizado".*

Questão 3 - Onde você costuma assistir filmes com maior frequência?

TV – 66

Cinema -20%

Internet – 10%

Outros (foram citados DVD e celular) – 4%

Questão 4 - Que tipo de filmes você prefere?

1- Drama

1- Suspense

2 - Outros (musical)

2 – Romance

2 – Histórico

2- Ficção

8 – Animação

14 - Aventura

17 – Terror

27 – Ação

31 - Comédia

Questão 5 - Em sua opinião, o filme pode ajudar a aprender História? Explique.

- 92% dos alunos responderam que sim.
- ✓ *"Pelos filmes podemos estudar a história". "Para vermos um jeito diferente de explicar História". – COMO FERRAMENTA DE ENSINO*
- ✓ *"Algum que seja apropriado para o conteúdo que nós aprendemos".*
- ✓ *"Só os filmes baseados em fatos reais é que podemos saber a verdadeira história".*
- ✓ *"Se for um documentário sobre a História sim pode ajudar".*
- ✓ *"Não porque a maioria dos filmes são só ficção e alguns não explicam absolutamente nada sobre a história".*

Questão 6 - Você já assistiu algum filme fora da escola que tenha ajudado aprender sobre a História? Qual filme? Comente.

- 58% dos alunos responderam que sim.
- Mais citados: Hitler, A Menina que Roubava Livros, 300, a Múmia, A Era do Gelo e Tróia.
- ✓ *"Eu já assisti Thor ele conta sobre a mitologia dos deuses".*
- ✓ *"Sim. Thor, ele me mostrou uma cultura diferente, de outro povo".*
- ✓ *"A história de Benjamin Button, no filme mostra como as pessoas se vestiam no passado".*

Questão 7 - Você já assistiu filmes na aula de História? Fale sobre.

- 77% dos alunos responderam que sim.
- Mencionaram o documentário Evolução Humana: *"foi interessante". "falava sobre como os antigos viviam". "(...) aprendi muito e ele me ajudou na prova".*
- E Guerra do Contestado: *"Sim, em uma escola que eu estudava, era sobre os portugueses, indígenas e sobre o Brasil, foi legal, depois teve uma questionário sobre o filme". "Sim, sobre o Contestado no 5º ano que caiu até na prova".*

Questão 8 - Você já ouviu falar na Cinemateca de Curitiba? Comente a sua resposta.

- Apenas 9 alunos responderam que sim.
- ✓ *"Sim porque já fui no cinema ver um filme".*
- ✓ *"Sim. Eu achei muito interessante essa Cinemateca de Curitiba e é muito legal".*

✓ *"Sim. É um local público onde passa filmes".*

- Grande parte do restante demonstrou curiosidade em conhecer.

- Aula expositiva/dialogada – retomada dos conceitos previamente trabalhados: História, fonte histórica, ciências auxiliares da história, tempo histórico, tempo cronológico, cultura, sociedade, etnocentrismo, violência, migração, povoamento, através de textos e leitura.
- Conceito de documentário, colonização, império, aculturação,
- Uso de alguns trechos de documentário auxiliar – Missões Jesuíticas - Guerreiros da Fé (2010 – 68 min. – Produtora TV SENADO. Direção Deraldo Goulart e Chico Sant'Ana) com conceito similar devido a qualidade de imagens e forma de linguagem do documentário República Guarani
- Leitura; elaboração de texto narrativo através de atividades.

Para a segunda fase da pesquisa (outubro 2014) a metodologia utilizada na análise é a relação entre o conhecimento histórico e o conhecimento cinematográfico: a leitura histórica do filme, leitura do passado, o confronto do discurso histórico e a percepção de uma realidade que é visível.

Foi apresentado o documentário República Guarani, três trechos de 13 min., nos quais foram ressaltados: a ação dos jesuítas, através da cristianização, da nova organização social das colônias, a transformação cultural, dos costumes indígenas, o trabalho como forma de inserir no modelo civilizacional, a escravidão, a ideia de inferioridade dos indígenas, desprovido de civilização e valores, a incorporação ao sistema colonial, o novo estilo arquitetônico (barroco); a condição do tempo (tocar do sino da igreja, os horários de oração), a proibição do canibalismo, da poligamia, dos rituais, e da nudez; os castigos físicos e penitenciais, a separação entre os homens e mulheres e crianças, o ensino (latim, ler, escrever) no colégio jesuítico. Bem como a questão dos resultados que cruzam dados de pesquisa e comentários dos antropólogos, historiadores, arquitetos sobre a complexa relação jesuítas e guaranis, o posicionamento claramente contrário a ação jesuítas pelos 11 pesquisadores⁸⁴ a

⁸⁴ São eles: Bartolomeu Meliá (Paraguai- antropólogo e padre jesuíta); Rafael Eládio Velázquez (Paraguai); Juan Carlos Garavaglia (Argentina); Juan Villegas (Uruguai- padre jesuíta); Clovis Lugon (Suíça – padre jesuíta); Maxime Haubert (França - sociólogo); Moyses Vellinho (Brasil - historiador); Guilhermino Cesar (Brasil), Ernesto J. Maeder (Argentino); Ramon Gutierrez (Argentina); Antonio González Dorado (Paraguai- padre jesuíta).

respeito da experiência das missões jesuíticas. Ressaltamos também os aspectos dualistas do documentário: jesuítas X indígenas; Xamãs x Cristianismo jesuítico; o “outro” e sua singularidade x o europeu colonizador; propriedade coletiva x propriedade privada, coisa de Deus x coisa do índio , a bela música barroca x o canto indígena; juízo de valor- bom x ruim, certo x errado. A formação da consciência crítica foi estimulada através da reflexão além do documentário de pequenos textos de apoio sobre: Colonização, Imperialismo, Aculturação, Expansão Romana, Romanização, mapas, algumas imagens iconográficas dos locais das reduções jesuíticas. E, para reforçar a aprendizagem apresentamos trechos de 5 a 8 minutos do documentário *Missões Jesuíticas - Guerreiros da Fé (2010 – 68 min. – Produtora TV SENADO*.

Como instrumento de avaliação foi elaborado duas questões as quais deveriam ser respondidas através de texto narrativo

A primeira questão os alunos deveriam enfatizar aspectos da colonização, trabalho, idioma e religião.

1) Com base nos trechos do documentário a respeito da colonização do Brasil que assistimos em sala de aula, descreva uma ou mais de uma cena do filme que mostrou a forma como os jesuítas trataram os indígenas locais.

Na segunda questão os alunos deveriam relacionar os fatos expostos no filme com o conteúdo apreendido em sala de aula.

2) Faça uma comparação da maneira como os jesuítas se relacionaram com os indígenas no Brasil e a forma como os romanos trataram os povos conquistados pelo Império Romano.

A partir da análise das repostas observamos que os alunos conseguiram relacionar os conteúdo com trechos do documentário, perceberam que no processo de colonização os povos indígenas foram forçados a adotar muitos aspectos da cultura europeia, e destacaram o idioma, a religião e o trabalho. Na questão dois os alunos foram capazes de analisar o imperialismo romano baseado na força militar, na violência usada para manter os territórios ocupados. Da mesma forma compreenderam a imposição cultural (língua, religião) aos povos por eles conquistados. Alguns alunos demonstraram certa confusão e dúvida sobre o conteúdo e a fonte filmografia, o que gerou uma aula de reforço onde os conceitos substantivos – imperialismo e colonização foram retomados. Houve por parte dos

alunos- particularmente do 6ºD, grande interesse, participação, interatividade e receptividade⁸⁵Onde os alunos fizeram acontextualização da fonte, a respeito das representações que os grupos forjaram sobre as sociedades, como viviam, pensavam e sentiam.

Resultado Final

A escolha do documentário como fonte histórica, ferramenta pedagógica e educacional, nos ajudou não só na transmissão do conhecimento, mas propôs um novo olhar acerca de um acontecimento, a análise e associação espaço-tempo, relação com o cotidiano, e uma relação dialógica, na qual o aluno participou no processo de construção de seu aprendizado.

O filme histórico – documentário, foi de grande valia no entendimento dos acontecimentos passados. Ao professor coube o papel de mediador na captação da mensagem contida no filme, na análise dos comentaristas, e como educador coube ao professor exercitar a consciência crítica dos jovens alunos.

A comparação entre os conteúdos trabalhados fez com que ocorresse a desconstrução das noções de Verdadeiro e Falso, Certo e Errado, através de um distanciamento temporal e a elaboração de um novo conhecimento, abstrações das distintas temporalidades, tal como sugere a Educação Histórica.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. SCHMIDT, M. A./ GARCIA, T.B. (org.), pp.93-110.

_____. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.

BITTENCOURT, Circe. et al. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

⁸⁵ Relatório Semestral apresentado pela acadêmica Mariela Passarin à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História II, Curso de História da Universidade Federal do Paraná

BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992
_____, **Testemunha ocular: história e imagem**, Bauru: Educs, 2004.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J., NORA, P. (Dir.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976. 3v.

NAVARRETE, Eduardo. O Cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas. **Revista Urutágua**- Revista Acadêmica Multidisciplinar – DCS/UEM, nº 16 –ago/set/out/nov.2008.

PASSARIN, Mariela. **Relatório Semestral apresentado à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História II**, Curso de História da Universidade Federal do Paraná, novembro de 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, UFG, Goiânia, vol. 14, n. 1, p. 203-213, jan/jun, 2009 (Dossiê).

_____, M.A. e CAINELLI, M. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89 – 110.

Filmografia

Republica Guarani, Sylvio Back, 35mm, COREBP, 100min, 1981.
Missões Jesuíticas - Guerreiros da Fé (2010 – 68 min. – Produtora TV SENADO.
Direção Deraldo Goulart e Chico Sant'Ana).

FILME DOCUMENTÁRIO E A CONSTRUÇÃO DA EMPATIA HISTÓRICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO *XETÁS NA SERRA DE DOURADOS*

Welson Luiz Pereira⁸⁶

Resumo: Discute-se a construção do conceito epistemológico *empatia histórica* a partir do trabalho com o filme documentário *Xetás na Serra de Dourados*, de 1960. O trabalho foi realizado com 25 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba. O referencial teórico baseou-se no conceito de empatia histórica (LEE, 2003). Primeiramente, solicitou-se aos alunos a produção de desenhos sobre a Cinemateca (conhecimentos prévios). Posteriormente, realizada a visita e selecionado o documentário, trabalhou-se alguns instrumentos a fim de observar como os alunos se apropriaram da narrativa do filme. O documentário insere-se ao conteúdo da Revolução Industrial, especificamente a relação de trabalho. E, por fim, os alunos produziram narrativas, colocando-se no lugar dos Xetás. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que alguns alunos (14) conseguiram construir uma empatia plena, e outros alunos (08) apresentaram carências conceituais e de vida prática, como preconceito e estereótipo.

Palavras-chave: Educação histórica. Empatia histórica. Narrativas históricas. Ensino de História. Filme documentário.

Introdução

O presente artigo insere-se nas discussões do curso "Arquivos, linguagens contemporâneas e literacia histórica" realizado em 2014, oferecido pela Secretária Municipal de Educação, com parceria da UFPR e da Cinemateca, e discute a construção do conceito epistemológico *empatia histórica* a partir do trabalho do documentário *Xetás na Serra de Dourados*. O trabalho foi realizado com 25 alunos, com faixa etária de 12 a 14 anos, do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba⁸⁷.

O referencial teórico baseou-se no conceito de *empatia histórica* (LEE, 2003) que, em linhas gerais, é a capacidade dos alunos se colocarem no lugar de outro, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal.

⁸⁶ Graduado e mestre em História pela UFPR; Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – EM Erasmo Pilotto.

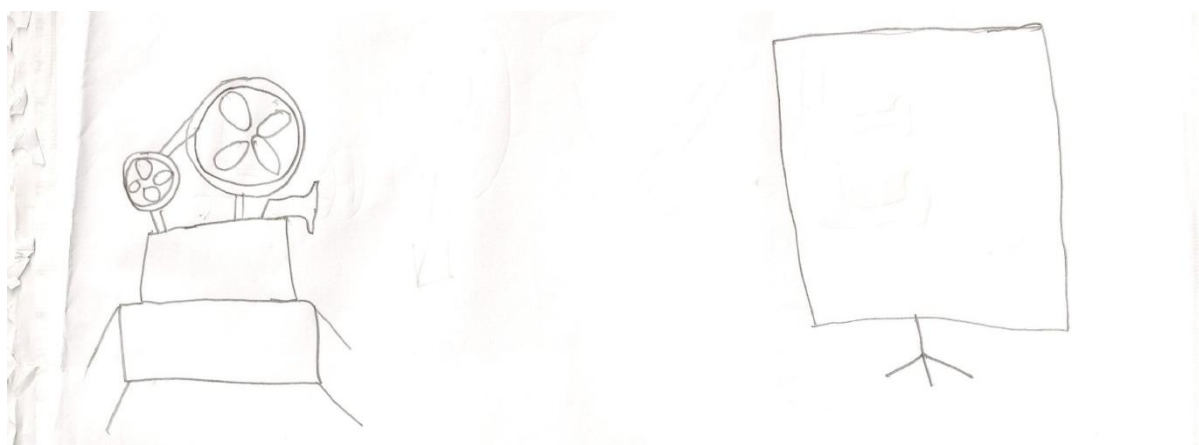
⁸⁷ O trabalho foi desenvolvido em parceria com o professor João Marcelo Micheluzzi Alfaro.

Primeiramente, solicitou-se aos alunos a produzirem desenhos sobre a Cinemateca (conhecimentos prévios). A produção dos desenhos aconteceu antes da visita dos alunos à Cinemateca e tinha como objetivo analisar como eles a imaginavam. Boa parte dos alunos fizeram desenhos que se assemelhavam a cinemas

Após a visita à Cinemateca, trabalhou-se, em uma aula, alguns instrumentos a fim de observar como os alunos se apropriaram da narrativa do documentário. O documentário escolhido insere-se ao conteúdo Revolução Industrial. Na segunda aula, por fim, os alunos produziram narrativas, colocando-se no lugar dos Xetás. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que 14 alunos conseguiram construir uma empatia plena e 8 não conseguiram.

Desenvolvimento

Antes da visita à Cinemateca, os alunos produziram desenhos sobre o que eles imaginavam sobre ela. Eles estavam livres e estimulados na criação de seus desenhos e a maioria deles compararam a Cinemateca a cinemas, conforme o desenho abaixo:



Depois, os alunos visitaram a Cinemateca. Chegando lá, foram recepcionados pelo monitor responsável que realizou com os alunos a visita em todos os setores, explicando com detalhes os acervos ali presentes. Após a visita, assistiram o documentário Xetás na Serra de Dourados, produzido em 1960.

Mas como trabalhar com documentário em sala de aula, após a visitação à Cinemateca? Como trabalhar com esta fonte histórica em sala? Qual metodologia? São questões que o presente artigo pretende abordar.

Trabalhou-se com este documentário⁸⁸ como fonte histórica, de forma crítica, a fim de produzir conhecimento histórico. Especificamente, a disciplina de História tem, segundo Maria Auxiliadora Schmidt, a função de formar consciência histórica nos alunos, de modo que eles possam estabelecer relações entre passado e presente, e perspectivar o futuro, sem, contudo, criar estereótipos e preconceitos, isto é, levar o aluno a pensar empaticamente, colocando-se no lugar do outro. (SCHMIDT, 2014).

Para trabalhar de forma crítica com esta fonte histórica, realizou-se as seguintes etapas:

Primeira etapa, ofilme insere-se no seguinte conteúdo: Revolução Industrial e trabalho. Segunda, os alunos assistiram novamente o documentário em sala de aula. Terceira, aplicar um instrumento de investigação com o objetivo de levantar as carências dos alunos após assistirem ao filme. Quarta, em trabalhos realizados, anteriormente, observou-se que os alunos apresentaram algumas carências, entre elas, questões conceituais e de vida prática (preconceito). Portanto, após a categorização do conteúdo Revolução Industrial poderemos investigar as carências dos alunos em relação a esse conceito histórico. Quinta, realizar as intervenções pedagógicas necessárias. Sexta, solicitar aos alunos a produzirem narrativas colocando-se no lugar dos Xetás, a fim de avaliar a possibilidade dos alunos pensarem empaticamente. Sétima, analisar as narrativas dos alunos. Oitava, analisar o tipo de empatia criada pelos alunos.

A sequência acima, na qual se desenvolveu em duas aulas, insere-se na discussão do conceito de Educação Histórica que, em linhas gerais, é um campo de investigação interdisciplinar que procura investigar as ideias históricas dos alunos⁸⁹. Para isso, utiliza-se de instrumentos investigativos, com o objetivo de analisar como um conteúdo de História está caracterizado na experiência do aluno, isto é, em

⁸⁸ Sobre a discussão do cinema, filmes e documentários como fontes históricas, ver BARROS, José D' Assunção. **Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas**. Comunicação & Sociedade, ano 32, nº 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

⁸⁹ Alguns autores têm discutido a perspectiva da Educação Histórica, entre eles: Barca (2001), Peter Lee (2001), Schmidt (2009), entre outros.

outras palavras, um instrumento de investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como, poder observar as carências dos alunos.

A Educação História propõe o trabalho a partir de dois conceitos fundamentais propostos por Peter Lee (2001): os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Segundo esse autor, o primeiro refere-se aos conteúdos específicos da História. O segundo refere-se às formas e à compreensão do conhecimento histórico, isto é, como os alunos aprendem os conteúdos de História, como as categorias temporais, o conceito de empatia histórica, a narrativa histórica, de evidência e de explicação histórica. (OLIVEIRA, 2013, p.1).

No presente artigo, os conceitos substantivos referem-se à Revolução Industrial. Enquanto que o conceito de segunda ordem refere-se à empatia histórica desenvolvida por Peter Lee, que segundo o autor pode ser entendida como uma "realização", "algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram". (LEE, 2002, p. 20).

Portanto, a empatia histórica discutida aqui é a capacidade dos alunos se colocarem no lugar de outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal. (ANDRADE et. al., 2011, p. 261).

Apósesta breve discussão conceitual, discute-se agora o encaminhamento metodológico com a aplicação de um instrumento de investigação. Para isso foi elaborado um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa⁹⁰. O instrumento de investigação aqui mencionado é um questionário com onze questões abertas que visa investigar os conhecimentos prévios dos alunos e como os alunos se apropriam da narrativa do documentário. Este instrumento foi aplicado em uma aula após os alunos assistirem o documentário. A conclusão de cada questão do questionário foi a seguinte:

Questão 01: Como é a relação do índio com a natureza?

Respostas: 23 alunos responderam que havia uma relação "harmoniosa" ou muito próxima com a natureza, sem, contudo relacionar conceitos contemporâneos.

⁹⁰ A pesquisa qualitativa aqui entendida "reconhece o caráter reflexivo da pesquisa social. Seu objetivo principal é produzir conceito sobre o fenômeno mediante a descrição das suas qualidades; aquelas que, em conjunto, caracterizam o fenômeno e o distinguem de outros." (PRUDÊNCIO, S/D, p. 31 e 32)

Ex. "os índios viviam bem na natureza, caçavam."; 2 alunos relacionaram o índio com a natureza, comparando com a tecnologia contemporânea. Ex. "os índios viviam na natureza sem a ajuda da tecnologia".

Após análise, pode-se perceber que 23 alunos apresentaram uma ideia de alteridade; 2 alunos apresentaram carências no conceito de Tecnologia.

Questão 02: Como era a moradia dos índios?

Respostas: 23 alunos responderam que os Xetás moravam em malocas construídas com elementos da natureza; 2 alunos responderam que não eram seguras.

Pelas respostas dos alunos, pode-se observar que nenhum aluno apresentou carências, preconceitos ou estereótipos.

Questão 03: Como os índios viviam?

Respostas: 16 alunos responderam que os Xetás viviam caçando, em malocas, sem roupas, na natureza, com seus filhos e mulheres; 1 aluno respondeu que os Xetás faziam suas próprias moradias; 1 aluno respondeu que os Xetás viviam uma vida simples, caçavam e tomavam banho no lago; 2 alunos responderam que os Xetás viviam com suas tradições; 1 aluno respondeu que os Xetás trabalhavam para viver; 2 alunos responderam que os Xetás viviam "desvoluídos"; 1 aluno respondeu que os Xetás não passavam fome; 1 aluno respondeu que os Xetás não tinham roupa, andavam sem sapatos e tomavam água por um cipó.

Após análise, percebe-se que 23 alunos apresentaram uma ideia de alteridade; 2 alunos apresentaram carências da vida prática e preconceito, quando afirmaram "que os Xetás viviam desvoluídos".

Questão 04: Como os Xetás construíam o machado e cestos?

Respostas: 22 alunos responderam que os Xetás construíam seus machados com pedra e cestos com folhas; 2 alunos, além de responderem que os Xetás construíam seus machados e cestos, citaram que eram as mulheres que faziam os cestos; 1 aluno respondeu que os Xetás utilizam elementos da natureza para construir suas ferramentas.

Nesta questão, 25 alunos demonstraram uma empatia histórica, pois os alunos conseguiram colocar-se no lugar dos Xetás, não apresentando carências conceituais e preconceitos.

Questão 05: Qual a função do machado?

Respostas: 17 alunos responderam que os Xetás usavam para derrubar árvores, para fazer malocas, para fazer cestos; 5 alunos responderam que os Xetás utilizavam-no para caçar e derrubar árvores; 1 aluno respondeu que os Xetás utilizavam-no para se defender e buscar alimentos; 1 aluno respondeu que os Xetás utilizavam-no para abrir caminho na floresta; 1 aluno respondeu que os Xetás utilizavam-no para montar armadilhas.

Nesta questão, 25 alunos demonstraram uma empatia histórica, pois os alunos conseguiram colocar-se no lugar dos Xetás, não apresentando carências conceituais e preconceitos.

Questão 06: Faça uma comparação dos costumes dos xetás com o seu dia a dia.

Respostas: 3 alunos responderam que é bem diferente de hoje; 2 alunos responderam que a diferença é que hoje usamos tecnologia e os índios não; 1 aluno apontou semelhanças, com a alimentação de frutas; 12 alunos responderam que a diferença é que os Xetás caçavam, não usavam roupas, usavam machados, usavam os pés para curar a dor de cabeça e que agora temos remédios, usamos serra elétrica, fogão, moramos em casas de construção; 2 alunos responderam que os Xetás comiam, pescavam e matavam animais, sem comparar; 1 aluno respondeu que os Xetás pescavam, faziam malocas e hoje há criminosos ou "filhinho" de papai; 2 alunos responderam que os Xetás viviam da natureza e hoje "a gente fica dormindo"; 2 alunos responderam que os Xetás caçam, pescam e não assistem TV.

Após análise, pode-se perceber que 23 alunos conseguiram fazer comparações sem estereótipos; 2 alunos apresentaram carências conceituais, quando responderam que os índios não usavam tecnologia e atualmente a utilizamos.

Questão 07: Como os xetás se alimentavam e preparavam os alimentos?

Respostas: 23 alunos responderam que os Xetás caçavam, comiam frutas e preparam o alimento na fogueira; 2 alunos responderam que os Xetás preparam armadilhas, matavam os animais e depois comiam.

Nesta questão, 25 alunos não apresentaram carências conceituais e preconceito.

Questão 08: Como os Xetás trabalhavam? Aponte as diferenças entre o trabalho dos índios com o trabalho dos nossos dias?

Respostas: 5 alunos responderam que os Xetás trabalham no mato com arco

flecha, sem comparar; 2 alunos responderam que os Xetás trabalham com arco e flecha e nós trabalhamos com tecnologia; 1 aluno respondeu que os Xetá trabalhavam sem tecnologia e nós trabalhamos com tecnologia; 2 alunos responderam que os Xetás precisam fazer as ferramentas, caçam e hoje nós compramos e somos assalariado, ou ganhamos dinheiro; 2 alunos não responderam; 3 alunos responderam que os Xetás faziam cestas e hoje em dia somos médicos; 1 aluno respondeu que os Xetás usam machados mas não recebem e nós temos uma profissão e recebemos; 1 aluno respondeu que os Xetás caçavam, usavam armadilhas, hoje somos pedreiros e não precisamos de armadilhas; 1 aluno respondeu que os Xetás cortavam árvores e hoje temos o entregador de gás; 1 aluno respondeu que os Xetás faziam cestos e nós trabalhamos em fábricas e empresas; 2 alunos responderam que os Xetás faziam machados e nós fazemos casas e máquinas; 1 aluno respondeu que os Xetás subiam em árvores nós vamos ao mercado; 1 aluno respondeu que os Xetás trabalhavam muito estranho e os humanos é diferentes; 1 alunos respondeu: Nós estamos no escritório sem doença e os Xetás na natureza com doença; 1 aluno respondeu que o trabalho dos Xetás era cortar, caçar e fazer cestas. O nosso é bem diferente.

Após análise, pode-se perceber que 13 alunos conseguiram fazer comparações sem estereótipos. Em destaque a um aluno que apresentou empatia sobre o mundo do trabalho dos Xetás. "eles trabalham e não ganham dinheiro"; 3 alunos apresentaram carências conceituais, quando responderam que atualmente utilizamos tecnologia e os índios não a utilizavam; 2 alunos apresentaram carências de vida prática (preconceito), quando responderam que os Xetás viviam com doenças e eram muito estranhos.

Questão 09: Comparando os costumes e objetos dos índios com o nosso costume, qual a conclusão você chega? Justifique.

Respostas: 6 alunos responderam que eles eram bem diferentes; 2 alunos responderam que os *piercings* deles eram diferentes dos nossos. Os pratos deles são diferentes; 1 aluno respondeu que nós somos mais sossegados e eles faziam tudo; 1 aluno respondeu que nós estamos vestidos e eles não; 1 aluno não soube responder; 1 aluno respondeu que os Xetás é meio esquisito, como eles se alimentam; 1 aluno respondeu que nós usamos brinco, colares e pedras preciosas.

Eles usam conchas; 2 alunos responderam que os Xetás não usavam tecnologia; 1 aluno respondeu que nós usamos serra elétrica, machado, fazemos fogueira com isqueiro; 1 aluno respondeu que os Xetás tinham seus próprios projetos e nós não; 1 aluno respondeu que os Xetás caçavam e nós vamos ao mercado; 1 aluno respondeu que os Xetás preparavam seus próprios objetos e hoje não; 2 alunos responderam que os Xetás comem bichos e tratam suas terras. Hoje, moramos em casa, temos remédios e comidas saudáveis; 1 aluno respondeu que hoje possuímos *tablets*, computador e ventilação e os Xetás não; 1 aluno respondeu que os Xetás possuem costumes naturais; 1 aluno respondeu que hoje somos mais limpos; 1 aluno respondeu que eles não são evoluídos.

Após análise, pode-se perceber que 3 alunos apresentaram carências de vida prática (preconceito), quando responderam que os Xetás eram “esquisitos”, não eram “evoluídos” que atualmente somos mais “limpos”; 2 alunos apresentaram carências conceituais, quando responderam que os Xetás não utilizavam tecnologias; 20 alunos conseguiram comparar sem estereótipos.

Questão 10: como é o trabalho e a tecnologia hoje em dia? Aponte as diferenças entre o nosso trabalho com o trabalho dos xetás.

Respostas: 3 alunos responderam que somos mais avançados. Possuímos computadores; 1 aluno não respondeu; 1 aluno respondeu que o nosso trabalho é mais simples. Dos Xetás são mais difíceis; 1 aluno respondeu que somos mais evoluídos; 1 aluno respondeu que os Xetás trabalham na natureza e nós na fábrica; 4 alunos responderam que hoje o trabalho e a tecnologia são ótimos. Ou temos tecnologia; 4 alunos responderam que os Xetás não tem tecnologia; 1 aluno respondeu que nós possuímos máquina de lavar roupa e os Xetás matavam os animais para pegar seu pelo; 1 aluno respondeu que nós trabalhamos com computadores. Os Xetás trabalham na natureza; 2 alunos responderam que hoje usamos *tablets* e celulares. Os Xetás caçam e pescam; 3 alunos responderam que hoje usamos máquinas. Os Xetás não, usam a força; 2 alunos responderam que hoje nossos instrumentos são melhores; 1 aluno respondeu que os Xetás usam machado.

Após análise, pode-se perceber que 13 alunos apresentaram carências conceituais; quando responderam que somos mais “avançados”, os instrumentos atuais são “melhores”, possuíamos tecnologia e os Xetás não possuíam; 1 aluno

apresentou carência de vida prática, quando respondeu que somos mais “evoluídos” que os Xetás; 11 alunos não apresentaram carências conceituais e de vida prática.

Questão 11: faça dois desenhos para comparar os costumes dos xetás com o nosso costume.

Respostas: 24 alunos desenharam os costumes dos Xetás (caça, pesca, arco e flecha, fogueira, uso dos pés na cabeça, lago) e os costumes deles (computador, fogão a gás, televisão, remédio, carro, roupas, piscina, mercado); 1 desenhou um Xetá cortando árvore e, em outro, uma menina usando um celular, com palavra tecnologia.

Nesta questão, apenas 1 aluno apresentou carência conceitual, quando desenhou um celular com a palavra “tecnologia”; 24 alunos não apresentaram carências conceituais e de vida prática.

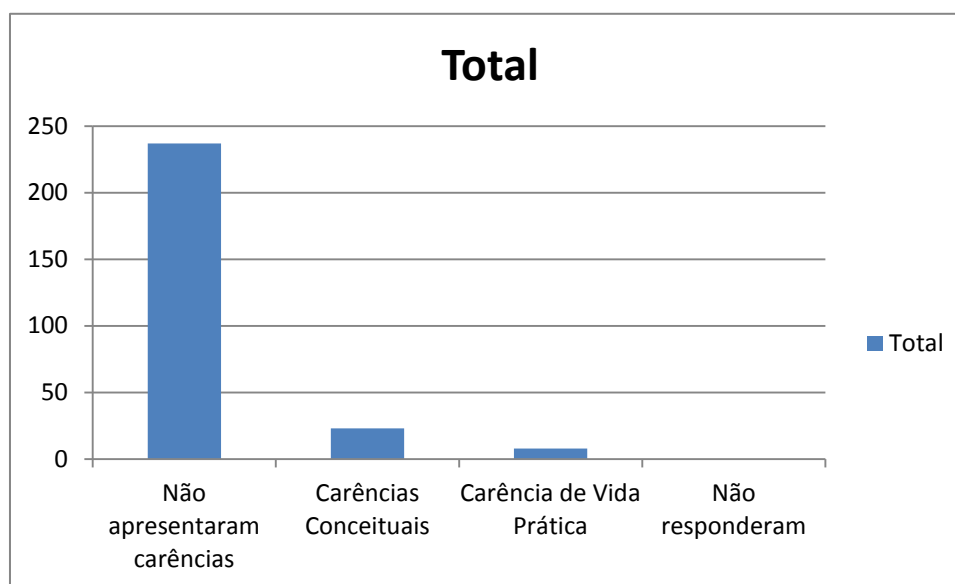
As 11 perguntas e as suas respectivas respostas podem ser sintetizadas nas tabelas a seguir:

Questão	Não apresentaram carências	Conceituais	Vida Prática	Não responderam
01	23	2		
02	25			
03	23		2	
04	25			
05	25			
06	23	2		
07	25			
08	13	3	2	
09	20	2	3	
10	11	13	1	
11	24	1		

O quadro mostra o total de carências por questão, que se somarmos o total de respostas por pergunta teremos o seguinte quadro:

Questão	Não apresentaram carências	Conceituais	Vida Prática	Não responderam
Total	237	23	8	0

Neste caso, teríamos 237 respostas dos alunos que não apresentaram carências; 23 com carências conceituais; e 8 com carências de vida prática. Assim, pode-se apresentar os dados da seguinte forma:



Total de respostas

Após a análise das respostas nas tabelas acima, as carências (23 respostas), de um modo geral, referem-se ao conceito de tecnologia. Os alunos interpretam que atualmente possuímos tecnologia e os Xetás não a possuíam, portanto, seríamos mais “avançados” ou “evoluídos”. A superação desta carência dar-se-ia através de várias aulas, onde seria problematizado o conceito de tecnologia, fruto de um longo processo histórico. Por sua vez, as respostas relativas às carências de vida prática (8 respostas) possuem uma interpretação carregada de preconceitos e estereótipos, tais como: os Xetás são “esquisitos” e “não evoluídos”.

Na segunda aula, após a análise das respostas dos alunos, foi preparada uma aula com as seguintes abordagens:

- a) Tipo de fontes históricas.
- b) O objetivo do documentário.
- c) Características do trabalho dos Xetás.
- d) Problematização do conceito de cultura e tecnologia.

Após a aula, foi solicitado aos alunos que produzissem a seguinte narrativa: Faça um texto com um título colocando-se no lugar dos Xetás, descrevendo o seu dia a dia e a sua sobrevivência na natureza.

Respostas: 14 alunos criaram um texto imaginando a vida dos Xetás. Criaram texto em primeira pessoa, descrevendo os costumes, como caça, pesca e a vida nas malocas. Não colocaram elementos de suas vidas no texto. Não aparece a palavra

tecnologia; 3 alunos não responderam; 3 alunos criaram texto imaginando a vida dos Xetás, mas colocaram elementos de suas vidas no texto. Exemplos: não temos água para tomar banho e escovar os dentes, a vida é bem difícil sem água tratada, não temos roupas e nem calçados; 1 aluno criou um texto imaginando a vida dos Xetás, mas colocou que iria criar a bicicleta e outros inventos do seu dia a dia; 2 alunos criaram um texto comparando os nossos costumes com os do Xetás. Lavamos carros e os Xetás não; 2 alunos criaram texto imaginando a vida dos Xetás, mas escreveram que a vida está sendo difícil sem a tecnologia.

Após análise, pode-se perceber que 14 alunos conseguiram colocar-se no lugar do outro, conseguiram construir uma empatia plena, com perspectivas; 3 alunos criaram narrativas que os levaram ao passado mas não conseguiram separar o modo de vida deles com os Xetás; 5 alunos criaram narrativas com anacronismo e carências conceituais, quando colocaram elementos de suas vidas nas narrativas.

Considerações finais

Algumas considerações podem ser apontadas neste artigo, após pensar o conceito de empatia histórica e a análise das narrativas produzidas pelos alunos, que os 14 alunos conseguiram criar uma empatia com perspectivas, colocaram-se no lugar dos Xetás, criando narrativas que não apresentaram problemas conceituais, como elementos de sua vida nas narrativas (como falta de tecnologia) e nem carências de vida prática, como preconceito e estereótipo.

Exemplo de uma narrativa que o aluno conseguiu criar uma empatia plena⁹¹.

⁹¹ Transcrição da narrativa do aluno: "hoje acordei e já tive de caçar alimentos, ajudei o chefe a construir a [?] e arcos e flexas[sic] e também o adorno, feito de resinas, ceras e mel, tive de fazer fumaça para comer mel e buscar o gato do mato, após matamos os animais eos assamos a brasa quente, mas a tarde vi minha mãe tecelar um cesto, caminhamos mata a dentro e achamos frutas naturais com, pitanga, morango, etc.... vi[sic] meu amigo colocar um adorno e deve doer muito, mas já havia chegado sua adolescência, mas a noite o mestre assou novamente a comida e comemos após fomos dormir na nossa casa feita de barros e palha."

hoje acordei e fui tirar do caças alimentos, ajudei o chefe a construir a pista e arco e flecha e também o adorno, feito de resins, seras e mel, tirei de fazer flocos para comer mel e beuca o gato do matá, após matá - os orinós e os ossos a mesa quente, mas a tarde sei muito mãe tecela um cesto, comidões muito a dentes e acheres frutos naturais com, pitanga, manga, etc. sei um amigo colar um adorno e dese das muito, mas fui basicamente chegada sua adlelencio, mas a noite o mestre assel nosa mita a comit e comerro após fono dormir na mesa com fito de barba e palha.

Por fim, a conclusão deste trabalho mostrou-se satisfatório, pois, além degostarem muito da visita monitorada à Cinemateca, os alunos produziram conhecimento histórico. Na Cinemateca, os alunos foram guiados e informados sobre o seu funcionamento e, por fim, assistiram o documentário Xetás na serra de Dourados. A reação dos alunos diante do documentário foi de surpresa ao ver a cultura do outro. Nas aulas, na produção de narrativas, os alunos escreveram suas reações, alguns demonstraram preconceito ou estereótipos; outros demonstraram carências conceituais (como colocar elementos de suas vidas nas narrativas ou pensarem que apenas atualmente utilizamos tecnologia e os Xetás não); e outros conseguiram demonstrar uma empatia histórica, isto é, viram os Xetás sem preconceito e estereótipo e, além disso, colocaram-se no lugar deles.

Referências:

ANDRADE et al. **Empatia Histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de ensinar/aprender História**. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.

BARROS, José D' Assunção. **Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas**. Comunicação & Sociedade, ano 32, nº 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

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

_____. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado.** In BARCA, Isabel (Org.), Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 19-36). Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2003.

OLIVEIRA, Jackes. **Vídeos de internet e Ensino de História: algumas possibilidades.** In: Conhecimento histórico e diálogo social. XXVII Simpósio Nacional de História. 22 a 26 de julho de 2013. Natal – RN.

PRUDÊNCIO, Kelly. **Metodologia da Pesquisa.** Curitiba: UFPR, s/d.

SCHMIDT, M. A. **O desafio de ensinar História quando a História foi extinta nas escolas.** Gazeta do Povo, 13 de dezembro de 2014.

INVESTIGAR A COGNIÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DOS FILMES: A OPÇÃO PELO GRUPO FOCAL COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Éder Cristiano de Souza⁹²
eder_his@yahoo.com.br

Maria Auxiliadora M.S. Schmidt⁹³
dolinha08@uol.com.br

Resumo: A Educação Histórica tem se consolidado no Brasil como campo de pesquisas que estuda principalmente as ideias históricas e a cognição histórica situada de sujeitos em ambientes de escolarização. Entre os desafios para estudos dessa natureza, encontra-se a complexidade metodológica de se lidar com conceitos e categorias do conhecimento histórico em percursos investigativos de natureza distinta dos estudos historiográficos. A necessidade de pesquisar e compreender a aprendizagem histórica de jovens estudantes, a partir de atividades com filmes que abordam a temática do nazismo, apresentou importantes problemáticas que se colocaram como desafios para a adoção de uma estratégia que ampliasse as possibilidades de resultado da investigação pretendida. Assim, os estudos de Grupo Focal, utilizados geralmente em pesquisas de cunho etnográfico e sociológico, demonstraram importante potencial na busca por clarear as preocupações de pesquisa que se apresentavam. Esclarecer e justificar essa opção de pesquisa, contribuindo para futuras investigações na área, é o intuito principal da presente comunicação.

Palavras-chave: Cognição Histórica Situada. Grupo Focal. Pesquisa Qualitativa.

1. Definições iniciais da pesquisa

No Brasil, o campo de estudos que se convencionou chamar Educação Histórica tem como preocupação estabelecer pressupostos teórico-metodológicos para conceber uma ideia de aprendizagem histórica específica, que possa ir além das influências teóricas da pedagogia e da psicologia sobre as concepções de ensino e aprendizagem da história. Os estudos nessa área têm trazido elementos substanciais para a construção de uma teoria que tende a se converter em fundamento para a reelaboração de objetivos, diretrizes e políticas para o ensino da história.

⁹² Doutorando no PPGE-UFPR. Pesquisador do LAPEDUH – UFPR. Docente UNESPAR/FAFIPAR.

⁹³ Professora Associada do PPGE e do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Pesquisadora/coordenadora do LAPEDUH-UFPR.

A presente comunicação visa relatar a opção metodológica pelo grupo focal como instrumento de uma pesquisa sobre a aprendizagem histórica de jovens estudantes, a partir de filmes que abordam a temática do nazismo. O objetivo central dessa pesquisa, que compõe uma tese de doutorado em andamento no PPGE-UFPR, é contribuir para o avanço das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da história no âmbito da Educação Histórica. E sua especificidade se estabelece pela tentativa de articular os dois pontos assinalados, que se apresentam como desafios para reflexão nessa área:

1. **O cinema**, como dispositivo e linguagem, um meio de expressão com grandes potencialidades para contribuir com a cognição histórica dos estudantes, mas que apresenta variadas problemáticas, tanto no âmbito das reflexões teóricas sobre a relação entre cinema e conhecimento histórico, quanto no aspecto da proposição metodológica de formas eficazes de trabalho com os filmes para garantir uma aprendizagem histórica qualificada por parte dos alunos.
2. **O nazismo**, como conceito substantivo carregado de significados para os jovens, que coloca também grandes dificuldades para uma aprendizagem da temática que supere padrões esquemáticos e estereotipados de análise, proporcionando uma compreensão mais profunda e complexa do assunto e uma orientação histórica com base em critérios de racionalidade histórica.

No trajeto de pesquisa até agora efetuado, a partir de estudos exploratórios foram clarificadas algumas definições que direcionam a tese. Dentre essas, de forma geral, destacam-se: 1. Os filmes são componentes ativos no interior da cultura juvenil, e são tomados pelos jovens como fontes de informação e conhecimento sobre a história; 2. Os jovens estudantes compreendem que os filmes com temáticas históricas são obras relevantes e que tem relação com a verdade e o passado; 3. A aprendizagem a partir dos filmes é vista como um momento que foge aos procedimentos rotineiros no interior da cultura escolar, por isso permite uma aprendizagem diferenciada; 4. No âmbito da cultura juvenil, a cinematografia sobre o nazismo contribui para a formação das ideias históricas dos jovens.

A partir dessas definições, é possível levantar hipóteses e questões que nortearão o percurso teórico-metodológico a ser percorrido na elaboração das estratégias e procedimentos metodológicos da tese. Dentre as hipóteses, destacam-se as seguintes:

1. A linguagem fílmica, que envolve aspectos técnicos e artísticos, tem grande potencial de mobilização da aprendizagem histórica dos jovens estudantes, especialmente por sua influência na cultura juvenil;
2. Aprofundar e tornar mais complexa a relação que os jovens estudantes estabelecem com o conhecimento histórico, a partir dos filmes-históricos, pode significar uma experiência de aprendizagem histórica inovadora no âmbito da cultura escolar;
3. Uma atividade com filmes-históricos pode proporcionar aos jovens estudantes uma experiência complexa com o conhecimento, desde que seja efetivada a partir de critérios de análise fundamentados na epistemologia do conhecimento histórico;

Tais hipóteses nasceram dos estudos teóricos e empíricos, a partir dos quais foi possível conceber que a articulação entre a aprendizagem histórica a partir dos filmes e a problematização de categorias científicas inerentes à narrativa histórica perpassada pela cinematografia no interior da cultura histórica, pode proporcionar aos jovens estudantes novas formas de relação com o conhecimento histórico e contribuir para a complexificação da consciência histórica desses sujeitos. A partir disso, foi possível estabelecer a questão que norteia o desenvolvimento da tese:

- O trabalho com distintos filmes históricos em aula, que abordem a temática do nazismo, pode confrontar as noções de objetividade e monoperspectividade da narrativa histórico-fílmica, apresentadas pelos jovens estudantes? E, com esse confronto, de que forma a aprendizagem histórica situada pode ser compreendida e evidenciada com a análise das ideias históricas mobilizadas?

Da articulação entre as hipóteses de trabalho e a questão norteadora, chega-se então aos objetivos do estudo proposto:

- Compreender a relação entre cultura juvenil e cultura histórica, perpassada pelo cinema como artefato da indústria cultural e abordada no interior da cultura escolar;
- Entender como o nazismo se insere na vida prática dos jovens estudantes, a partir de sua relevância no âmbito da cultura histórica e sua influência como conhecimento que interpela suas subjetividades e suas relações culturais;
- Perceber se é possível estabelecer novas relações com o conhecimento histórico, por parte dos jovens estudantes, a partir de um trabalho com a multiperspectividade através de filmes-históricos;

Assim, orientando-se por esses objetivos, foi possível definir as seguintes estratégias:

1. Analisar, no âmbito da cultura juvenil, como a temática do nazismo se insere e se relaciona com a aprendizagem histórica dos jovens estudantes, referenciada na construção de identidades e na inserção do conhecimento na vida prática;
2. Proporcionar aos jovens o contato com diferentes narrativas fílmicas, que possuam uma mesma temática, mas com aspectos técnicos, metodológicos, estéticos e ideológicos distintos, para compreender como lidam com as questões da intencionalidade, da objetividade e da perspectiva presentes como problemáticas da análise da experiência histórica nas produções fílmicas;
3. Investigar a aprendizagem histórica mobilizada a partir de discussões em grupos focais, que permitam aos estudantes expressar suas ideias após assistirem a cada filme-histórico. E analisar como essas ideias mobilizadas revelam elementos da relação entre cultura juvenil e cultura histórica, e como tais relações são perpassadas por categorias epistemológicas do conhecimento histórico.

Dessa forma, a estratégia consiste basicamente em planejar e executar uma experiência de trabalho com filmes-históricos no ensino da história, a partir de uma abordagem multiperspectivada do nazismo. E também adotar estratégias de análise,

assentadas na teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2012) e nos estudos da Educação Histórica (FRONZA, 2012; SCHMIDT & BARCA, 2009), sobre a forma como os jovens alunos, envolvidos na atividade, lidam com esse conhecimento a partir dos limites e potencialidades da linguagem fílmica.

2. A opção pelo grupo focal como instrumento de pesquisa

O método de pesquisa dos *grupos focais* - doravante GFs - foi escolhido como forma de pôr em prática a pesquisa e tentar trazer dados relevantes no âmbito das questões de investigação propostas. Esclarecer essa escolha, de forma a evidenciá-la como uma estratégia válida nas investigações da Educação Histórica, é o objetivo da presente comunicação.

Tal forma de investigação consiste na seleção de um conjunto de pessoas para discutir e comentar um tema a partir de suas experiências pessoais. Envolve uma atividade coletiva com sujeitos que possuem características em comum, o que os qualifica para discutirem as questões em foco. Tal atividade possibilita a coleta de material discursivo e expressivo, que permite compreender não apenas o que os participantes entenderam/aprenderam, mas também como aprenderam e como as interações culturais concernentes às características do grupo trazem elementos importantes de análise para a observação (GATTI, 2012).

Dessa forma, os GFs se caracterizam por se iniciarem com a reunião de um grupo de pessoas que serão objeto da investigação. Os grupos contam com 10 a 20 participantes, mas tal número também pode variar, dependendo do tempo, dos objetivos e da complexidade da investigação realizada. Os membros dos GFs são organizados, reunidos e investigados por um pesquisador/moderador, que tem por incumbência elaborar estímulos adequados para que se estabeleça um debate coletivo, no qual os membros do grupo manifestarão sua compreensão, suas impressões, suas ideias e sentimentos em relação ao tema tratado.

A moderação da discussão do grupo e o estabelecimento de questões norteadoras são tarefas do pesquisador, que deve direcionar esse trabalho a partir dos objetivos e indagações do processo de pesquisa que está realizando. Tal procedimento permite um processo de interação grupal, que visa favorecer trocas, descobertas e participações comprometidas. No processo de discussão em grupo,

um dos objetivos centrais é o de estimular os jovens participantes a manifestar suas ideias, de forma clara e original, sem inibições ou restrições que possam ser causadas por outras formas de pesquisa.

A obtenção de dados qualitativos tem por ambição, especificamente, definir categorias de análise, a partir das quais se possa contribuir para a compreensão da aprendizagem histórica desses jovens no processo de trabalho com filmes-históricos. Na técnica dos GFs, visa-se apreender as ideias de uma forma geral, no âmbito da compreensão das narrativas fílmicas e da articulação elaboradas a partir dos filmes assistidos. O debate visa promover uma "leitura" em grupo das produções cinematográficas trabalhadas, e levantar problemáticas gerais que revelem os aspectos distintivos entre os filmes.

Bernadete A. Gatti (2012) considera que os GFs são ferramentas importantes para as pesquisas qualitativas, que se caracterizam por procedimentos complexos de investigação, pois permitem obter boa quantidade de informações em tempo curto. Outra característica importante é que tais informações não se circunscrevem aos indivíduos, mas tem um caráter coletivo, por isso a vinculação cultural de seus componentes é central para a adoção da metodologia. No presente caso, as dimensões da cultura histórica, da cultura juvenil e da cultura escolar, comuns às experiências individuais desses sujeitos, serão colocadas em primeiro plano nos processos de discussão e reflexão sobre os filmes-históricos assistidos.

Nesse enfoque, Gatti também evidencia que o trabalho com GFs permite obter respostas mais completas, pois não se observa apenas o que é respondido pelos membros do grupo, mas também a lógica ou representações que conduzem à resposta. Ou seja, na dinâmica de interação coletiva, diversos fatores da cultura escolar, devido à relação com o conhecimento que se estabelece, bem como elementos da cultura juvenil, devido às relações de valor e poder que por ventura possam vir a florescer no decorrer das discussões, podem ser observados a partir da percepção das reações, gestos, prioridades e vínculos que os estudantes venham a deixar evidentes no âmbito da observação.

O pesquisador/moderador tem funções importantes na condução da discussão, mas deve evitar que o processo se assemelhe a uma entrevista coletiva, perdendo de vista toda a complexidade de manifestações e relações que poderia ser

percebida numa atividade em que os membros tenham maior autonomia na expressão de suas ideias e posicionamentos:

A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo, e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como eles pensam e porque pensam o que pensam (GATTI, 2012: 09).

O moderador, nos GFs tem por incumbência algumas atividades centrais, como criar condições para que os membros do grupo se situem, explicitem pontos de vista, elaborem análises, façam inferências, desenvolvam críticas e abram perspectivas. Dessa forma, será possível perceber uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais no decorrer da discussão, permitindo que se atinja o objetivo de captar o máximo de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações dos envolvidos em relação ao objeto de estudo e discussão. Sendo que essas dimensões são levadas em conta no próprio planejamento da atividade, uma vez que tal dinâmica pode superar as hipóteses e expectativas estabelecidas pelo próprio pesquisador:

[...] a riqueza do que emerge 'a quente' na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame (GATTI, 2012: 13).

Enfim, os GFs configuram-se como uma forma de pesquisa importante para o presente trabalho, que se interessa por compreender diferenças de perspectivas, ideias, sentimentos, valores e comportamentos no interior do grupo de jovens pesquisados, bem como compreender fatores que os influenciam, as motivações e os porquês dos posicionamentos adotados. Define-se, portanto, como uma ferramenta útil e adequada. E tal escolha foi efetivada especialmente porque:

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; **ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais.** O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reasseguramentos

mútuos, os consensos, os dissensos, e que **trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições** (GATTI, 2012: 14, *grifos meus*).

É possível perceber, a partir dessa citação, que os aspectos de análise apontados, como a complexidade da linguagem fílmica e de seu processo de recepção, as dimensões da cultura escolar e da cultura histórica que interpelam e confrontam a cultura juvenil, dificilmente seriam compreendidos de forma satisfatória por metodologias de pesquisa restritivas, que não abarcassem a complexidade envolvida nessa proposta de investigação. Enfim, proporcionar aos jovens estudantes experiências com o conhecimento histórico a partir da multiperspectividade nos filmes-históricos, seguidas de um processo interativo de debate e discussão sobre as ideias que mobilizaram nessa atividade e as conclusões a que chegaram, foi então a metodologia escolhida para se atingir os objetivos de pesquisa e confrontar com as hipóteses levantadas.

3. Dificuldades, potencialidades e perspectivas da pesquisa em andamento:

O cerne da teoria da consciência histórica, que orienta as reflexões sobre aprendizagem histórica da tese, é a concepção de narrativa histórica definida por JörnRüsen. Segundo esse teórico, a narrativa é a forma elementar do pensamento histórico, ou seja, os sujeitos pensam e comunicam a história a partir da forma narrativa. Em suas reflexões sobre a consciência histórica, Rüsen (2001) apresenta esse conceito definindo-o como sintetizador de um processo mental em que os seres humanos, envolvidos por uma experiência do tempo que os precede e os ultrapassa, e impelidos a agir intencionalmente nesse tempo, constroem compreensões e raciocínios sobre essa "agir e sofrer humano no tempo".

No tempo presente, os seres humanos vivem um contínuo processo de interpretação das experiências do passado, tais processos interpretativos permitem orientações que geram expectativas de futuro. Tais operações constituem-se como processos de atribuição de sentidos às experiências temporais, nos quais as intenções do agir no presente proporcionam a interpretação do passado, dando "sentido ao mundo" e gerando uma "autointerpretação" do homem, que se volta para o futuro como expectativa (RÜSEN, 2001:59).

Executar uma investigação com o intuito de confrontar essa fundamentação teórica com dados empíricos coloca alguns desafios importantes. Como foi visto anteriormente, os GFs se caracterizam por permitirem a obtenção de dados empíricos complexos e aprofundados. Contudo, é necessário cotejar essa proposta metodológica com a fundamentação teórica, para verificar se tal possibilidade pode realmente se efetivar.

Uma definição importante no âmbito dos estudos da Educação Histórica é repensar o conceito de narrativa histórica. Isso se coloca porque muitos estudos na área têm se focado na ideia de que, para se compreender e analisar as ideias históricas mobilizadas pelos sujeitos, é necessário que se crie condições para a produção de material escrito, sob a forma de narrativas, a partir do qual o estudo empírico será sustentado. Excessão a essa tendência foi o trabalho de Fronza (2012), que investigou as ideias históricas de jovens estudantes brasileiros a partir de narrativas produzidas sob a forma de histórias em quadrinhos, uma linguagem que lhe possibilitou ampliar a profundidade de análise do material empírico coletado.

Assim como nesse estudo, não se compreende aqui que o indivíduos necessariamente devam produzir narrativas escritas para mobilizar a consciência histórica. Se a atribuição de sentidos às experiências do tempo é o que caracteriza a estruturação da narrativa histórica pelos sujeitos, é possível compreender que tal atribuição de sentidos, quando se fala em um processo de aprendizagem, é dinâmica e nem sempre pode ser enquadrada nos limites de um texto escrito.

Além disso, escrever um texto pode se constituir como uma dificuldade para os jovens estudantes, que nem sempre logram sistematizar suas ideias sob a forma escrita, seja por dificuldades de formação no âmbito da escrita formal, ou mesmo por inibições ou características pessoais, que os limitam nessa forma de comunicação.

Jörn Rüsen (2001), quando aborda a questão da aprendizagem e da formação histórica, compara esse processo com o de aprender a nadar. Só se pode aprender a nadar nadando, e não há como detectar exatamente o momento em que se passa de um debater-se na água para o efetivo ato de nadar. Além disso, mesmo depois que se aprende a nadar, é sempre possível continuar evoluindo na prática, tornando-se apto a enfrentar de forma satisfatória águas mais profundas e trechos mais perigosos.

Segundo o teórico, a capacidade de narrar a história significa lidar com as experiências do tempo, ou conteúdos históricos, de forma a construir interpretações cada vez mais complexas e fundamentadas, e orientar-se mediante tais interpretações. Dessa forma, a analogia com o aprender a nadar se fecha quando entendemos a história como um grande rio, no qual todos estamos imersos. Aprender história significaria não deixar-se levar pela corrente das interpretações tradicionalmente dadas, mas sim tomar consciência da própria condição como agente histórico, perceber os caminhos possíveis de serem percorridos e ser capaz de superar as limitações impostas culturalmente.

Se os jovens estão inseridos num mundo historicamente dado, no qual determinadas interpretações sobre feitos e processos históricos são culturalmente aceitas de forma hegemônica, confrontar essas noções e determinações pode mobilizar um processo de aprendizagem. Mas a dinâmica da atribuição de sentidos precisa ser percebida em movimento, a partir de um processo de questionamentos e escolhas que confronte as concepções prévias com novas interpretações. Por isso os GFs se apresentaram como uma metodologia viável e promissora nesse processo de pesquisa.

Contudo, é importante ressaltar que a pesquisa encontra-se em andamento, por isso não há como se fazer um balanço conclusivo sobre os limites e potencialidades do trabalho com GFs na Educação Histórica. Mas isso não impede que se possa elaborar algumas considerações iniciais, a partir das primeiras constatações obtidas no desenvolvimento desse trabalho empírico. Como assinala Garcia:

Um dos elementos fundamentais ao se discutir a pesquisa em educação é situar a complexidade desse campo, especialmente para destacar as múltiplas abordagens possíveis aos pesquisadores cujos objetos científicos estão situados nesse campo temático. A diversidade de situações educativas corresponde à necessidade de escolha pelo pesquisador do espaço teórico e metodológico no qual pretende inserir seus estudos (GARCIA, 2011: 177).

Dessa forma, um aspecto essencial na execução desse tipo de trabalho é a relação com a cultura escolar e todos os aspectos procedimentais, estruturais e administrativos que envolvem uma pesquisa com jovens num espaço de escolarização. Tais questões envolvem a negociação de espaço/tempo de pesquisa,

que afeta rotina escolar e envolve diversos profissionais, como os pedagogos, secretários e professores, que precisam colaborar para que o trabalho não atrapalhe muito a rotina escolar nem os estudos dos jovens.

A questão do espaço físico e do ambiente de desenvolvimento da pesquisa, por mais que pareça ser algo contingencial, não pode ser desprezada. No caso da pesquisa em desenvolvimento, o desafio foi proporcionar aos jovens um espaço adequado para que assistissem aos filmes e para que depois a discussão no GF pudesse ser desenvolvida a contento. Contudo, em todas as sessões houve interrupções e ruídos externos – como conversas de alunos do lado de fora da sala ou o próprio sinal da escola. Não foi possível escurecer o ambiente de forma satisfatória para melhor visualização da tela, além disso a temperatura da sala era elevada e a ventilação muito fraca. Enfim, todos esses fatores, apesar de inevitáveis, devem ser levados em conta, pois o desconforto e as distrações podem influenciar no raciocínio e na forma de expressão dos jovens, e isso certamente ocorreu.

Já no âmbito do desenvolvimento das atividades com os filmes e as discussões nos GFs, algumas considerações são importantes. Primeiramente, os jovens tendem a confundir o trabalho com uma aula, e o moderador com a figura do professor. Deixar clara a diferenciação é tarefa primordial, mas não simples, uma vez que esse entendimento por parte dos alunos não impede que eles se comportem a partir de hábitos e práticas comuns à rotina escolar.

Um outro ponto importante, é que existem padrões de comportamento e relações de poder e sociabilidade que são comuns ao cotidiano escolar, e que também interferem de forma importante na execução da pesquisa. Um aspecto muito comum é a autocensura por parte de alguns estudantes, que inibem-se na hora de expressar suas ideias com medo ou vergonha da reação dos outros presentes.

Essas relações são importantes não apenas para serem pensadas no âmbito de uma pesquisa, mas na própria forma como a aprendizagem histórica em aula pode ser modificada dependendo das relações culturais e sociais que permeiam o ambiente de escolarização, e interferem diretamente na relação com o conhecimento estabelecida por esses estudantes.

Tais aspectos relacionados ao comportamento dos jovens investigados durante a pesquisa também são importantes ao se considerar que um conjunto de regras,

valores e práticas partilhados por esses estudantes são manifestos no andamento dos GFs. É interessante notar, por exemplo, como muitos jovens comentam determinados assuntos entre eles, sob a forma de cochichos ou sussurros, mas quando indagados ou convidados a expor suas ideias ao grupo, eles evitam o assunto.

Há também que se entender que o pesquisador/moderador tem um papel fundamental no desenvolvimento da discussão e no direcionamento da pesquisa conforme suas hipóteses iniciais e propostas de trabalho. Dispersões de assunto, momentos longos de silêncio e desinteresse por parte dos envolvidos são alguns dos desafios práticos para a execução da pesquisa. Saber contornar essas situações sem constranger os jovens pesquisados, direcionando os debates para as questões relevantes para a pesquisa em de desenvolvimento também é uma tarefa árdua e necessária.

Outro aspecto importante a ser assinalado é que o foco da pesquisa em GFs é o próprio grupo, em não especificamente os indivíduos. Isso é de fundamental relevância, pois as pesquisas em Educação Histórica geralmente focam-se nos dados de cada indivíduo, a partir da análise de suas narrativas escritas. Contudo, no grupo não há um equilíbrio na expressão das ideias, uma vez que alguns jovens se destacam como uma espécie de porta-voz do grupo, por serem mais desvoltos e desinibidos, e sempre falam mais que os outros. Por consequência, os demais tendem a concordar com o que eles falam, ou simplesmente não emitir suas opiniões pois consideram o assunto encerrado. Assim, outro desafio teórico é entender a aprendizagem histórica para além da dimensão individual e subjetiva, observando como os aspectos culturais do grupo interferem na relação com a cultura histórica e o conhecimento histórico.

Um desafio à execução de uma pesquisa com essas característica é também a necessidade de flexibilização do planejamento, uma vez que as questões de pesquisa devem ser abertas e, muitas vezes, quando a discussão desvia-se do inicialmente previsto, é necessário deixar que ela se desenvolva para não reprimir os jovens investigados, nem perder a chance de perceber fatores novos, não inicialmente propostos. Tal flexibilidade também deve ser exercitada no controle do tempo das reuniões, pois há uma grande quantidade de variáveis que influenciam na duração das discussões.

Para concluir as considerações dessa comunicação, ressalto que o desafio colocado foi o de desenvolver uma atividade de pesquisa na educação histórica que articula elementos teóricos fundamentados em determinados procedimentos de investigação – a historiografia – com preocupações de pesquisa voltadas a sujeitos e espaços distintos da ciência de referência. Por isso, tais estratégias metodológicas, como os GFs, precisam ser testadas e desenvolvidas no sentido de explorar todo seu potencial de contribuição para a pesquisa, sem desprezar suas limitações e os obstáculos que por ventura surgem e precisam ser contornados.

Dessa forma, entre as potencialidades desse trabalho pode-se destacar como a dinâmica de discussão dos GFs trouxe à tona um número amplo de questões, que se colocam como desafios para pensar a teoria da educação histórica. O amadurecimento dessas questões ainda depende do desenvolvimento dos estudos na área, por isso ressalta-se apenas que a metodologia utilizada foi útil na contribuição com o surgimento de indagações relevantes, que não serão aqui assinaladas pois fogem ao propósito dessa comunicação.

Um último ponto a ser assinalado, como relevante na relação entre teoria e método na pesquisa em Educação Histórica, é a possibilidade de se notar como os jovens foram provocados em suas opiniões e identidades quando confrontados com as opiniões de outros e com as questões colocadas pelo pesquisador, revelando aspectos importantes em relação às ideias históricas mobilizadas e como lidam com questionamentos mais complexos e intrigantes em relação a elas.

Além disso, as discussões em GFs têm se mostrado como momentos importantes de aprendizado para os alunos. A cada nova informação ou reflexão colocada no grupo, os sujeitos precisam reorganizar suas ideias, e confrontar as visões tácitas dos assuntos abordados. Assim, torna-se relevante pensar que as pesquisas em Educação Histórica tem grande potencial de expansão quando se utiliza metodologias não testadas anteriormente, especialmente a partir da superação da ideia de que o pensamento histórico pode ser isolado da vida prática dos sujeitos e da dinâmica de aprendizagem que envolve o contato com novas fontes e visões da história, como no caso de assistir a filmes e discutir com os colegas sobre esses filmes.

Referências

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de Doutorado. PPGE-UFPR, Curitiba, 2012.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. "Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia". **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011. Editora UFPR.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal de pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012 (Série Pesquisa, 10).

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. "Esboço de uma teoria da Aprendizagem Histórica". In. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs) **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. IJUÍ: Ed. Unijuí, 2009 (2). p. 21 – 51.

RESENHA

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. (Orgs). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador: EDUBRA; São Paulo: Ed. Da UNESP, 2009, 494 p.

Maria Auxiliadora Schmidt⁹⁴
dolinha08@uol.com.br

O título desta obra tem um significado histórico, pois faz alusão ao surgimento do cinematógrafo, em 1895, na Europa, como um momento revolucionário para muitas pessoas no mundo. Com esta perspectiva, Jorge Nóvoa, pesquisador brasileiro da Universidade Federal da Bahia, organizou uma proposta para a qual contou com a colaboração da historiadora e socióloga brasileira Soleni Biscouto Fressato e do pesquisador francês Kristian Feigelson, do Institut de Recherche du Cinéma et du Audiovisuel – Paris III - Sorbonne. Todos os três organizadores possuem varias obras publicadas sobre a temática da relação história-cinema e grande experiência de pesquisa nesta área.

Na apresentação da obra, Nóvoa indica algumas questões debatidas pelos diferentes autores presentes no livro. Entre elas, destacam-se: quais são as linhas de força dos estudos sobre as relações entre a história e o cinema? Como distinguir o filme histórico do filme de história? Como alguns filmes se fundamentaram no discurso histórico para construir algumas de suas representações, memórias fílmicas e identidades sócio históricas? Qual é a força indiciária de uma imagem para registrar um acontecimento e tornar-se compreensível ao investigador? Podem os filmes de ficção terem o estatuto de lugar de memória?

À partida, cabe destacar o precioso prólogo – A quem pertence as imagens? – escrito pelo historiador francês Marc Ferro. Ele aborda as complexas relações entre a censura política e econômica sobre o cinema, afirmando que *o problema de decidir a quem pertence as imagens não é simples. Antes da guerra de 1914, quando, pela primeira vez, o magnata russo da indústria têxtil Rjabuchinski se viu filmado*

⁹⁴ Prof.^a de Metodologia e Prática de Ensino de História – DTPEN/UFPR

pronunciando uma alocução a um Congresso dos industriais, achou-se tão grosseiro e ridículo que se precipitou sobre o Czar Nicolás II para dizer-lhe que, urgentemente, era necessário proibir filmagens dessa natureza dos dignitários do regime. Tratava-se da segurança do Estado, vez que o cinema sozinho podia suscitar uma revolução. Por conseguinte, antes mesmo de existir instituída, a ideia da censura cinematográfica havia nascido. (p.15).

O livro está dividido em três partes. A primeira parte foi denominada de **O Laboratório Teórico** e contém oito capítulos. Cabe destacar o capítulo escrito pelo historiador da USP, Marcos Silva, com o título – História, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se. Um dos principais estudiosos da temática história-cinema no Brasil e também das questões relacionadas ao ensino de história, SILVA afirma que *Trazer filmes, textos ficcionais e outros produtos artísticos para a cena da Pesquisa e do Ensino de História, portanto, é fazê-los dialogarem com o trabalho dos historiadores, ao invés de os tratar como parceiros menores e ignorantes, a serem corrigidos pela ciência. E descobrir que muitas são as vozes com direito à fala reflexiva (no plano do conceito ou no plano do sensível) sobre história. Uma delas é a voz dos filmes. (p.156).* Outras contribuições relacionadas a esta parte do livro são: O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século, de Angel Luis Hueso Montón; Televisão: outra inteligência do passado, de Pierre Sorlin; Os mistérios da recepção, de Daniel Dayan; Cinematógrafo: pastor de almas ou o diabo em pessoa? Tênuo limite entre liberdade e alienação pela crítica da Escola de Frankfurt, de Soleni Biscouto Fressato; Narrativas históricas e cinematográficas, de Cristiane Nova e Cinematógrafo. Laboratório da razão poética e do “novo” pensamento, de Jorge Nóvoa.

Na segunda parte, **Laboratório da re-escrita da história. A Segunda Guerra e suas representações**, destaca-se o trabalho de Sheila Scharzman – O nazismo e o holocausto vistos do Brasil, bem como as contribuições de outros autores: François Garçon, com o tema A tardia tentação fascista do cinema francês (setembro/1942/setembro 1943); Jean-Pierre Bertin-Maghit, com a questão do documentário, no capítulo Esquadrar e controlar: o documentário de propaganda sob a Ocupação; Sylvie Dallet, ainda com a temática da ocupação, no capítulo Poder e comunicação: as atualidades filmadas durante a Ocupação e a instigante reflexão de Sylvie Lindeperg, Figuras do evento filmado: as anamorfoses da história.

A terceira parte, **Laboratórios cruzados. Filmes, memórias e identidades. Representações do pós-II Guerra**, como o próprio título anuncia, apresenta uma diversidade de temáticas a serem visitadas: Imagens da era nuclear, de Hélène Puiseux; Representações da Guerra Fria na Espanha de Franco: o cinema de Luis Garcia-Berlanga; Marker/Medvedkine ou os olhares cruzados leste/oeste. A história revisitada no cinema, de Kristian Feigelson; Sunshine: uma das faces da Hungria moderna, de Antônio da Silva Câmara; Oliver Stone: historiador da América recente, de Robert Rosenstone; Retratos cinematográficos de Franco na história recente da Espanha, de Gloria Camarero Gómez; O grito visual da Transição espanhola: cartazes, fotografia e cinema, de Beatriz de las Heras; A revolução no México e em Cuba: filmando suas histórias, de John Mraz; A cidade-cinema pós moderna: uma análise das distopias futuristas da segunda metade do século XX, de José D'Assunção Barros.

Como se observa, a diversidade das temáticas abordadas nesta obra nos leva a concordar com o seu organizador, quando, ao escrever, juntamente com Soleni Biscouto Fressato, o Epílogo do livro *A "Cegueira branca"* (fazendo alusão ao filme *Ensaio sobre a cegueira*, Fernando Meirelles, 2008) pode ser a última. Olhares sobre um mundo mais que em crise, afirma que *o cinema tem sido um termômetro extraordinário para a compreensão do século XX e XXI*.

Vale a pena conferir a temperatura deste termômetro, tendo como consulta a obra *Cinematógrafo, um olhar sobre a história*.

TESE

CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: JOVENS E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA EM FILMES

*Éder Cristiano de Souza*⁹⁵
eder_his@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa tem como objeto a aprendizagem de jovens estudantes a partir de um trabalho com filmes em aulas de História. A linha de investigações da Educação Histórica, na qual a tese se insere, tem como princípio a concepção de que é possível distinguir uma aprendizagem histórica específica na investigação das ideias mobilizadas pelos sujeitos, especialmente em contexto de escolarização. O estudo se distingue de outros que tratam da questão de ensinar História a partir de filmes, especialmente por seu perfil investigativo e não prescritivo, e por inserir novos conceitos para referenciar a discussão sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica, dentre esses se destacam: cognição histórica situada (SCHMIDT & BARCA, 2009), literacia histórica (LEE, 2006) e consciência histórica (RÜSEN, 2012). A opção pelos jovens como sujeitos da pesquisa se fundamenta com a problematização da relação entre cultura escolar e cultura juvenil (SYNDERS, 1981; DUBET & MARTUCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995). As reflexões sobre a linguagem fílmica (MOSCARIELLO, 1985) e sobre filmes como produtores e difusores de conhecimento histórico (FERRO, 1992; NOVOA, 2008; ROSENSTONE, 1997), a partir do conceito de cultura histórica (RÜSEN, 1994), fundamentam a seleção dos filmes para o estudo final. A escolha do nazismo como conceito histórico abordado no trabalho parte da noção de sua relevância na cultura histórica e de sua significância para os jovens estudantes. O percurso metodológico da pesquisa se iniciou com estudos exploratórios, nos quais se constatou que os jovens tomam os filmes como formas de acesso ao conhecimento objetivo do passado. A opção foi então problematizar os conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade (RÜSEN, 2001; VON BORRIES, 2001), e analisar como a abordagem do nazismo a partir de filmes distintos mobilizaria essas categorias do conhecimento histórico na cognição dos jovens estudantes. A execução do estudo

⁹⁵ Doutorando no PPGE-UFPR. Pesquisador do LAPEDUH – UFPR. Docente UNESPAR/FAFIPAR.

final se deu a partir da metodologia do grupo focal, desenvolvida por jovens estudantes de ensino médio em escola pública, que assistiram a três obras cinematográficas ("O Triunfo da vontade"; "A queda! As últimas horas de Hitler" e "O pianista") e debateram sobre as ideias históricas mobilizadas na atividade. Por fim, a tese analisa formas de aprendizagem constatadas nesse trabalho e tenta destacar potenciais e limitações do trabalho com filmes no ensino da História. Como resultados da pesquisa realizada, destaca-se a o potencial que a linguagem fílmica tem em mobilizar não apenas o interesse dos alunos pela história, mas também ideias complexas que se referem à relação entre o que os filmes retratam e como os jovens assimilam as diversas mensagens fílmicas. Revelou-se também como houve, por parte dos jovens que participaram da pesquisa, um direcionamento do olhar sobre os filmes, que tem a ver com as ideias prévias que formulavam inicialmente sobre os temas, da mesma forma que se relacionam com a cultura histórica e o repertório de valores, assertivas e concepções relacionados à presença do nazismo como fenômeno mundialmente impactante e que mobiliza a aprendizagem histórica pela via do interesse despertado, mas limitada também por estereótipos e visões superficiais. Nesse último ponto, é interessante ressaltar como os conceitos epistemológicos intencionalidade, objetividade e multiperspectividade foram mobilizados por parte dos jovens. Mas derivaram para determinadas interpretações, dentre as quais se destaca um olhar dicotômico sobre a História, tendendo ao maniqueísmo e à uma certa limitação na possibilidade de interpretar a história de forma multiperspectivada. Por fim, a tese conclui que a aprendizagem mobilizada a partir dos filmes não diz respeito somente à relação entre os conteúdos expressos na tela e a recepção dessas mensagens pelos alunos, mas têm relação direta com a cultura histórica e com repertórios, práticas e valores próprios da cultura juvenil.