

Editora Appris Ltda.

1ª Edição - Copyright© 2023 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

E598e Ensino de história : contribuições a partir da história local /
2023 Nadia G. Gonçalves, Ana Cláudia Urban (orgs.).
1. ed. - Curitiba : Appris, 2023.
225 p. ; 23 cm. - (Ciências sociais. Seção serviço social).

Inclui referências.
ISBN 978-65-250-4205-3

1. História - Estudo e ensino. 2. Paraná - História local.
I. Gonçalves, Nadia G. II. Urban, Ana Cláudia. III. Título. IV. Série.

CDD - 981

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156-4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Nadia G. Gonçalves
Ana Cláudia Urban
(org.)

ENSINO DE HISTÓRIA
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Marli Caetano Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Ireneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP
SUPERVISOR DA PRODUÇÃO	Renata Cristina Lopes Miccelli
PRODUÇÃO EDITORIAL	Nicolas da Silva Alves
REVISÃO	Isabel Tomaselli Borba
DIAGRAMAÇÃO	Andrezza Libel
CAPA	Sheila Alves
REVISÃO DE PROVA	Bianca Silva Semeghini

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Fabiano Santos (UERJ-IESP)	
CONSULTORES	Alicia Ferreira Gonçalves (UFPB) Artur Perrusi (UFPB) Carlos Xavier de Azevedo Netto (UFPB) Charles Pessanha (UFRJ) Flávio Munhoz Sofiati (UFG) Elisandro Pires Frigo (UFPR-Palotina) Gabriel Augusto Miranda Setti (UnB) Helcimara de Souza Telles (UFMG) Ireneide Soares da Silva (UFC-UFPI) João Feres Junior (Uerj)	Jordão Horta Nunes (UFG) José Henrique Artigas de Godoy (UFPB) Josilene Pinheiro Mariz (UFCEG) Leticia Andrade (UEMS) Luiz Gonzaga Teixeira (USP) Marcelo Almeida Peloggio (UFC) Maurício Novaes Souza (IF Sudeste-MG) Michelle Sato Frigo (UFPR-Palotina) Revalino Freitas (UFG) Simone Wolff (UEL)

PREFÁCIO

No contexto atual, em que o mundo, como diria o historiador inglês Christopher Hill, parece ter virado de “ponta-cabeça”, a publicação desta coletânea sobre ensino de História é extremamente oportuna.

Antes de mais nada, há que se destacar o fato desta obra ter se originada de um projeto de extensão, cujo início se deu em 2021, momento em que a população mundial começava a sofrer os impactos da pandemia de Covid-19 e a necessidade de isolamento social trazia sérias limitações no espaço educacional. Pois bem, ao invés de permanecerem inertes diante das adversidades impostas pela pandemia, as professoras responsáveis por esta obra se dedicaram à elaboração de um projeto de extensão, visando desenvolver ações de formação, de produção e de divulgação de proposições didáticas, a partir da articulação entre história local e ensino de História.

O projeto contou com a participação de um público amplo e diversificado, composto por estudantes de Pedagogia e de História; docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), bem como de outras instituições que atuam na área de formação voltada à Educação Básica. A este grupo somaram-se não apenas mestrandos, mestres e doutores interessados na temática Ensino de História, mas também estudantes da Educação Básica.

As reflexões em torno destes dois eixos temáticos propostos foram bastante frutíferas, motivando não só o interesse dos participantes pela problematização de novos temas de pesquisa relacionados à história local, mas sobretudo o aprofundamento das discussões acerca dos referenciais teórico-metodológicos necessários para a produção da pesquisa histórica nessa área específica.

Parte dos resultados dessa exitosa iniciativa estão expostos nesta coletânea, cujos textos constituem importante contribuição para profissionais e alunos que trabalham com o ensino da história, e também para outros leitores interessados pelas novas abordagens no campo de História.

Nessa perspectiva, a presente publicação reúne um conjunto de proposições didáticas, alinhadas com os pressupostos de que a construção histórica se efetiva a partir dos vestígios dos atos do passado, que devem ser problematizados à luz do tempo presente, visando, deste modo, contribuir para um ensino mais crítico e reflexivo.

GONÇALVES, Nadia G. Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: desafios e possibilidades. In: GONÇALVES, Nadia G.; QUIMELLI, Gisele A. Sá (org.) *Princípios da Extensão Universitária: contribuições para uma discussão necessária*. Curitiba: CRV, 2016, p. 34-50.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006, p. 131-150. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00107.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MUSEU DO HOLOCAUSTO. Propostas pedagógicas. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/educacao/propostas-pedagogicas/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In: RÜSEN, Jörn; SCHMIDT, Maria A. et al. (org.). *Humanismo e didática da História*. Curitiba: W.A. Editores, 2015, p. 19-42.

SCHMIDT, Maria A.M.S.; GARCIA, Tânia M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2022.

URBAN, Ana Cláudia e LUPORINI, Teresa Jussara. *Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo, Cortez, 2015. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

UM BALANÇO TEÓRICO DA HISTÓRIA LOCAL: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Nikita Mary Sukow

O que é História Local: um recorte temático? Uma escala de análise? Uma metodologia de ensino e de investigação históricos? Sem pretender indicar respostas fechadas a tais questionamentos, neste capítulo apresentamos um panorama das concepções de História Local encontradas na historiografia e no campo de estudos do ensino de História. A partir do debate teórico, procuramos estabelecer algumas das principais concepções que permeiam as discussões sobre a localidade nestes dois campos.

Resultado de uma investigação de mestrado, nossas reflexões estão baseadas na revisão bibliográfica de autores/as clássicos que se preocuparam com temática da localidade na pesquisa histórica, tais como Pierre Goubert (1988) e Raphael Samuel (1990). Já para discutirmos a presença e os entendimentos de localidade no ensino de História, lançaremos mão do diálogo com referências do campo de pesquisas em Educação, tais como Selva Fonseca (2008), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009). Além disso, recuperaremos algumas concepções de História Local encontradas em propostas curriculares brasileiras a partir da década de 1970.

Dividido em subitens, inicialmente nosso texto tratará das diferentes concepções e interpretações da História Local na historiografia, enfatizando as perspectivas da Escola dos *Annales* em seu debate com a Geografia e, na sequência, as perspectivas oriundas da História Social e da micro-história. Em um segundo momento, realizaremos um balanço das discussões que relacionam o estudo da história da localidade ao ensino de História, desde a sua aparição enquanto uma estratégia metodológica de estudo do meio até as reflexões que se debruçam na relação entre História Local e identidade. Por último, trataremos de propor uma concepção de trabalho que perceba a História Local em sua relação dialética com outras esferas da História.

Pretendemos, a partir deste breve balanço, estabelecer um quadro das principais referências teóricas que delimitaram o tema de modo a criar subsídios para futuras investigações sobre a relação História Local, ensino e aprendizagem históricos.

História Local: estudo dos espaços reduzidos ou estudo das pessoas comuns?

Propor um balanço teórico do que seria a História Local não parece ser das tarefas mais simples, isso porque envolve discussões que ultrapassam o campo da História, já que estamos tratando de limitações geográficas. Até por isso, a própria noção da localidade acaba se mesclando a outros termos comuns no campo da historiografia, tais como micro-história, História da Cidade, História Regional.

Em se tratando de uma questão que associa ambas as ciências, a Geografia e a História, as primeiras conceituações e debates acerca da História Local, caminham paralelamente a debates que estavam sendo traçados no campo da Geografia, a partir das discussões acerca do determinismo ou possibilismo do espaço geográfico. Vidal de La Blache (1845-1918), geógrafo ligado à escola possibilista⁴, escreveu um capítulo para o livro *História da França* (1875) — organizado por Ernest Lavisse (1842-1922) —, no qual mostrava o papel da geografia no desenvolvimento do país. Esta discussão inspirou historiadores franceses de então, dentre os quais Fernand Braudel (1902-1985), um dos principais nomes da Escola dos *Annales* e da historiografia ocidental do século XX.

No clássico *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo no tempo de Felipe II* (1945), Braudel explorava a relação meio físico, espaço e sociedade, trazendo as discussões sobre o espaço para o primeiro plano das análises historiográficas. Assim, de acordo com Barros (2005), durante a década de 1950 — quando da chamada Segunda Geração dos *Annales* — a relação entre espaço físico e história começa a adquirir contornos significativos. Inclusive, era de praxe as monografias originadas da Escola dos *Annales* iniciarem-se por uma Introdução Geográfica, seguida da História e organização social.

Concomitante a isso, neste período, alguns historiadores lançam-se ao estudo dos microespaços, os quais entendiam como dotados de maior homogeneidade quando comparados aos macroespaços, tanto explorados por Braudel e pelos seus seguidores. Segundo Barros (2005), é aqui que surge a História Local como uma possibilidade de compreender os detalhes não

⁴ Escola possibilista: escola geográfica criada pelo francês Vidal de la Blanche (1845-1918) que entendia o espaço geográfico como condicionante capaz de criar possibilidades para sua própria transformação. Os fenômenos humanos, nesta perspectiva, seriam capazes de intervir na transformação da natureza. Esta escola contrapunha-se à outra, denominada Escola Determinista ou alemã, de criação de Friedrich Ratzel (1844-1904). Nesta, o espaço geográfico era visto como determinante para as condições de vida e de desenvolvimento dos seres humanos. A história, por esta interpretação, também seria determinada pelas condições naturais.

percebidos nas análises macroespaciais. Foi Pierre Goubert (1915-2021), historiador também ligado à Segunda Geração dos *Annales*, quem ficou responsável por traçar o conceito de História Local e desenvolvê-lo como uma metodologia de investigação na França. Segundo o autor,

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um contado italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês) (...) A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (GOUBERT, 1988, p. 70).

Como a primeira conceituação do que seria a História Local, estas palavras de Goubert (1988) acabaram por delimitar muito do que se entende pelo termo. Levantamentos bibliográficos sobre as discussões de História Local revelam como até os dias atuais a proposta de Goubert (1988) é recorrentemente considerada para o entendimento de localidade (SUKOW, 2019). Pelo trecho em questão, percebe-se como o autor delimitava o conceito de localidade a referenciais estritamente político-geográficos.

Neste ponto que esta compreensão sofreu críticas, principalmente por desconsiderar que uma delimitação espacial, nos termos propostos por Goubert (1988), é politicamente determinada e não necessariamente coincide com os entendimentos socioculturais das pessoas que habitam aquele espaço. Segundo Barros (2005), esta concepção estritamente espacial do que seria o local pode não funcionar para o estudo de regiões geográficas pouco ou nada fixas, como é o caso da América Latina e outros lugares que passaram por processos de colonização forçada, já que as fronteiras espaciais foram impostas por pessoas externas àqueles ambientes. Dessa forma, a ideia de espaço acaba por ser esvaziada de historicidades, apresentando-se de forma rígida e pré-determinada.

Por outro lado, um entendimento diferente do que seria a História Local afasta-se um pouco de compreensões estritamente geográficas e espaciais ao voltar o seu olhar para a história das pessoas comuns, aproximando-se das discussões encetadas pelos/as historiadores/as da História Social, sobretudo na década de 1960, quando em *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (1981), Edward Thompson (1924-1993) pontua a História como o estudo da experiência de todos os seres humanos no tempo.

Dentro de um contexto de politização do fazer histórico, a História Local assume um novo impulso, pois seria capaz de trazer à tona a história das pessoas comuns, como revela Raphael Samuel (1990), importante historiador ligado à Nova Esquerda Inglesa. Para ele, a importância da História Local deve-se ao seu caráter popular ao trazer para a escrita da História as experiências comuns e cotidianas:

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua, ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (SAMUEL, 1990, p. 220).

É no mesmo período que na Itália iniciam-se as discussões acerca da micro-história, pela qual a metodologia da pesquisa histórica passa a focar na análise dos detalhes para a construção das narrativas históricas. Com as reflexões de Carlo Ginzburg (1989), entendeu-se que o/a historiador/a deveria buscar nos vestígios mais escondidos do passado as explicações históricas — o que ficou conhecido como *o Paradigma Indiciário*.

Vale destacar que esta compreensão da localidade como uma possibilidade de revelar ora a vida das pessoas comuns, ora o detalhe, surge como uma das respostas à chamada crise das narrativas mestras pela qual as ciências humanas passavam nessa segunda metade do século XX. Em contraposição, buscava-se na diversidade uma forma de novas possibilidades de explicações históricas. Veremos como esta perspectiva adentrou nas compreensões de História Local que chegam aos currículos escolares, sobressaindo-se às concepções mais antigas oriundas da Geografia. Além dos currículos, muito do que se produz em investigações acerca da relação História Local e ensino de História aproxima-se dessa concepção de localidade como reveladora da diversidade — o que acabou por tornar a História Local como uma espécie de novo ídolo salvador do ensino de História na década de 1990, como pontuam Schmidt e Cainelli (2009).

História Local chega ao ensino: o estudo do meio nos Estudos Sociais

No campo das discussões do ensino, a História Local aparece primeiramente associada à ideia de estudo do meio, algo que segundo Prats (2001) encontra-se já nos clássicos da pedagogia tais como *O Emílio*, de Rousseau (1762), no qual o autor apontava a relação entre o aprendizado e a observação do entorno.

Paralelo aos debates acerca da localidade no campo da historiografia, com a Segunda Geração dos *Annales*, é também na década de 1950, na França, que o termo “estudo do meio” como o estudo do entorno mais próximo, adquire um novo impulso, sobretudo com as discussões de Roger Cousinet (1881-1973). Em resposta à tese de Mabel M. Barker (1925), que apontava o estudo do meio como a estratégia pedagógica pela qual o/a estudante, por meio da observação, adquire o conhecimento acerca da realidade que o rodeia, Cousinet (1955) amplia esta noção acrescentando a importância da experiência para a compreensão do entorno e não apenas a observação passiva. Para ele, seria a partir da experiência na própria casa, na cidade, no país, vivenciando seus diversos aspectos que o/a estudante adquiriria o conhecimento sobre a realidade e o meio real — que, para o autor, não coincide com o meio natural. Vale destacar, nesse sentido, que o estudo do meio não se resume ao conhecimento da Geografia e da Biologia do espaço, mas também de sua historicidade, e é nesse ponto, afirma, que a História Local pode integrar esta estratégia pedagógica.

Até finais do século XX, a defesa do estudo do meio foi forte, sobretudo na França, quando chegou a compor uma parte importante dos chamados Estudos Sociais. Para os defensores dessa perspectiva, os estudos históricos deveriam diluir-se no Ensino Fundamental compondo apenas uma parte desta disciplina. De acordo com Prats (2001), ao fazerem tais afirmações apoiavam-se nas teorias piagetianas acerca do desenvolvimento intelectual da criança. No momento em que elas se encontram no estágio do desenvolvimento concreto, a aprendizagem histórica deve estar baseada na localidade mais palpável, em detrimento da aprendizagem de conceitos abstratos:

No terreno da metodologia, se considerava a história do meio como o procedimento ideal para trabalhar aspectos como a capacidade de inferência, formulação de hipóteses, de verificação, de síntese do conhecimento etc. A aprendizagem se baseava na experiência direta, considerada como o ponto de partida de qualquer aquisição de novos conhecimentos e como critério mais básico para comprovar a teoria. (PRATS, 2001, p. 74, tradução nossa).⁵

⁵ No original: “En el terreno de la metodología, se consideraba la historia del medio como el procedimiento ideal para trabajar aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, de verificación y de síntesis del conocimiento etc. El aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos y como criterio más válido para comprobar la teoría”.

No Brasil, as discussões sobre os Estudos Sociais e o estudo do meio chegam no bojo das discussões do movimento escolanovista⁶, que se opunha à visão tradicional da escola, entendendo-a como o espaço por excelência de formação para a vida cotidiana. Nesse sentido, dialogavam com autores como John Dewey (1859-1952), para quem a criança em estágio inicial de formação só teria a capacidade de conhecer fatos próximos e, portanto, o estudo da localidade deveria ser o ponto de partida da aprendizagem histórica.

Nos Estudos Sociais, que chegam ao Brasil em 1934, mas só se consolidam enquanto componente curricular após a Reforma Curricular de 1971, a História Local aparece, portanto, como ponto de partida para a aprendizagem histórica e como uma parte integrante das metodologias de “estudo do meio”. Uma análise de orientações curriculares do período, como é o caso do *Guia Curricular para as disciplinas do núcleo comum do estado de São Paulo* (1975)⁷, indica como a História Local aparece associada a elementos da história do município e, ainda, como um conteúdo indicado para o trabalho com as crianças da primeira e segunda séries do Ensino Fundamental.

Os conteúdos relativos à temática da localidade aparecem nos subtemas “A criança e sua comunidade” e “O Estado em que a criança vive”, não sendo encontrados nos demais níveis da escolarização. Além disso, em se tratando de um documento oriundo do período ditatorial brasileiro, as relações sociais do entorno da criança — entendido como comunidade — são apresentadas de forma harmônica, ausentes de conflitos. Sem retomar os elementos da história do município e da região indicados para os primeiros anos da escolarização, a História Local aparece de forma isolada dos demais momentos da escolarização. Os temas da história do município não voltam a aparecer e tampouco há indicações para trabalhá-los de forma conectada às demais escalas de análise.

Esta organização curricular, que como vimos está associada a teorias da pedagogia construtiva e também aos defensores dos Estudos Sociais, ficou conhecida como organização por círculos concêntricos. Segundo Selva Fonseca (2008), esta forma de organização curricular é tão consolidada no

⁶ O movimento da Escola Nova, ou Escola Ativa, ou ainda Escola Progressiva ao Brasil em início do século XX. De origem suíça, ele ganha notoriedade em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de autoria de, entre outros/as, Anísio Teixeira (1900-1971). Defendiam uma educação pública, universal e gratuita dentro de uma sociedade igualitária. No campo pedagógico, seguiam a linha construtivista, isto é, entendiam os/as estudantes como seres autônomos/as e capazes de construir seus próprios saberes. O/a professor/a, neste entendimento, seria apenas o/a mediador/a desse processo.

⁷ Também conhecido como Verdão, tratava-se de um Guia Curricular, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, contendo as indicações para a elaboração de planejamentos, conteúdos e avaliações para os/as professores/as do estado.

Brasil que parece já ter se tornado uma espécie de conteúdo universal para os anos iniciais de História e Geografia. Para a autora, é como se fosse um esquema dado e inquestionável o que uma breve análise de propostas curriculares, seja da década de 1970 ou de 2010, facilmente encontradas, nos levam a concordar. Fica nítido, então, como a ideia de uma aprendizagem histórica que parte da História Local, encontrada até em currículos mais atuais, possui uma longa trajetória no ensino de História brasileiro

Pelo estudo do meio e pelos Estudos Sociais, então, compreendemos uma das perspectivas que relacionam a História Local ao ensino e aprendizagem históricos. Vale destacar que tais perspectivas coincidem com ideias também presentes no campo historiográfico, em um momento que a História e a Geografia aproximavam-se e levantavam as potencialidades do conhecimento do mais próximo e concreto. Contudo, assim como no campo da historiografia, outras formas de encarar a relação entre História Local e ensino de História podem ser levantadas, como veremos adiante.

História Local, cidadania, pluralidade e identidade

Outro entendimento da relação História Local e ensino de História está ligado ao seu potencial político — já visto no debate historiográfico — ao revelar as diversidades e as histórias das pessoas comuns, próximas da realidade dos/as estudantes. No entendimento dos/as pesquisadores/as que defendem esta perspectiva, como Sônia Nikitiuk (2002), isso ajudaria a desenvolver noções de pertencimento à comunidade, o que traria como resultado uma formação mais cidadã. Para a autora, “reconstruir a história da localidade era preciso pois, só quem conhece a história é capaz de lutar, de ser gente, de se sentir sujeito, de transformar” (NIKITIUK, 2002, p. 5).

É no contexto da redemocratização e da volta da História como disciplina autônoma, já não mais como um componente dos Estudos Sociais, que tal debate ganha impulso. Importantes teóricas do ensino de História no Brasil, tais como Arlete Gasparello (1997), Circe Bittencourt (2004), Joana Neves (1997), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) reforçaram o potencial transformador da História Local ao trazer à tona uma concepção plural e mais diversa da História, o que fortaleceria as identidades dos/as jovens estudantes ao trabalhar com seus cotidianos e experiências vividas.

Para Nikitiuk:

A junção da história local como eixo curricular à história local como estratégia pedagógica só traz vantagens e amplia a compreensão de diferentes formas do conhecer, do trabalho com o vivido e da reflexão sobre as atividades cotidianas [...] a formação continuada pela via da história local leva a historicizar a vida, presentificar o tempo, ressignificar o cotidiano e exercitar a cidadania. (NIKITIUK, 2002, p. 8).

Na mesma linha de pensamento, Schmidt e Cainelli (2009) defendem o ensino da História Local como uma forma de superar concepções homogêneas da História e promover as identidades individuais. Para as autoras, além de desenvolver noções como as de patrimônio e pertencimento,

O estudo com a História Local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social; Como estratégia pedagógica, as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural; O trabalho com espaços menores facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências; O trabalho com a história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Nota-se como nesse momento as discussões em torno da localidade aproximam-se do debate da cidadania e da diversidade, bastante em voga no campo da educação como um todo e que se refletiu na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), justamente um documento simbólico do retorno da História enquanto disciplina autônoma.

Neste documento, embora ainda figure como um conteúdo apenas dos anos iniciais, a História Local aparece muito mais associada às concepções discutidas neste subitem, já que traria possibilidade de trabalhar a diversidade no tempo e no espaço. Palavras como mudanças, diferenças, diversidade, rupturas, aparecem associadas ao estudo da localidade, como podemos perceber em um trecho selecionado dos objetivos para o ensino de História do primeiro ciclo:

Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer

algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência. (BRASIL, 1997, p. 39-40).

Reforçando ainda esta concepção, um levantamento das pesquisas que relacionavam ensino de História e História Local no Brasil indicou como quase metade dos artigos publicados entre 1990-2018 associavam a ideia do ensino de História Local ao desenvolvimento de noções como diversidade, cidadania, pluralidade e identidade (SUKOW, 2019). Portanto, fica nítido como esta relação vem sendo explorada desde meados da década de 1980 e como tem sido uma tendência das concepções acerca da História Local no Brasil.

Quando observamos propostas curriculares mais recentes, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) a História Local também aparece associada à ideia de superação de uma história homogeneizadora. Neste documento, ela aparece também como o ponto de partida para a formação das identidades históricas:

[...] do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. (BRASIL, 2017, p. 404).

A relação ente o ensino da História Local nas aulas de História e a formação das identidades não é uma novidade trazida pela BNCC (2017). Já na década de 1990, concomitante aos debates acerca da cidadania e da

pluralidade, Joana Neves (1997) publicou um ensaio no qual defendia a importância do estudo da localidade pelo seu papel na construção das identidades. Segundo a autora, assim como o passado e o presente conformam nossas visões da História, a relação entre o geral e o local também atribuem sentidos à forma pela qual olhamos o passado:

Cada local é sempre o recorte de uma realidade mais ampla que o contextualiza e aquilo que se entende por geral, é o somatório de realidades locais que se relacionam por meio de processos mais amplos e abrangentes. O local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido. (NEVES, 1997, p. 22).

Um ensino de História focado na formação da identidade social, continua Neves (1997), deveria ter como foco a superação tanto do universalismo e do eurocentrismo quanto do bairrismo e do localismo. Entender que nossas identidades se conformam a partir do local e do presente, sem desconsiderar sua relação com o geral e o passado, possibilitaria um conhecimento histórico movido pela ação e transformação da realidade:

Pode-se concluir que o elo de ligação entre a história local, ou a história, simplesmente, e a identidade social, ou o conjunto de ações humanas que a expressam é, nada mais, nada menos do que a política, entendida como a forma de agir dos seres humanos vivendo em sociedade, que é, aliás, a única forma de existir. (NEVES, 1997, p. 26).

A relação entre o local e a formação das identidades também foi explorada na investigação de Geysa Germinari (2010), quando buscou compreender quais elementos da história da cidade de Curitiba estavam presentes na consciência histórica dos/as jovens escolarizados/as do município e como tais elementos conformavam a construção das suas identidades. A partir da análise dos dados recolhidos, o autor concluiu que:

A relação dos jovens com passado da cidade [...] se sustenta em critérios práticos, matizados pelo discurso e valores de um determinado projeto de cidade associado às ideias da "cidade modelo, planejada, exemplar, europeia, de primeiro mundo". Tal compreensão sobre a cidade, como a investigação aponta, sofre influência da mídia e do próprio processo de escolarização. (GERMINARI, 2010, p. 152-153).

Ou seja, a imagem da cidade modelo, forjada na década de 1990 e amplamente trabalhada nos conteúdos de História Local do município, influenciou a forma pela qual estes jovens entendiam suas identidades e seu lugar de pertencimento no mundo, o que por consequência também condicionava as formas pelas quais interpretavam o passado da cidade. A partir de uma investigação empírica, Germinari (2010) chegou à mesma reflexão de Neves (1997): a forma pela qual se discute a História Local em sala de aula contribui para a formação das identidades dos estudantes, é aí que reside a sua importância fundamental.

As propostas curriculares discutidas também reforçam essa importância, contudo, elas se contradizem ao aprisionar a História Local apenas nos anos iniciais. Ora, se a identidade se forma a partir do presente e do local, por que seu estudo é relegado apenas a este período de escolarização? Durante os outros momentos, ela perde a sua importância ou a identidade passa a ser formada apenas a partir de outros referenciais?

Não pretendemos com estes questionamentos colocar a História Local como o único referencial formador das identidades. Como ressalta Neves (1997), é na relação entre o geral/universal e o particular/local que entendemos nossa forma de olhar o passado e compreender nossas identidades. É nesta relação dialética que focaremos a seguir.

O local como particularidade do universal

Neste subitem, não nos deteremos sobre uma corrente historiográfica, tampouco sobre uma escola de interpretação, mas sim lançaremos mão de alguns debates do campo das ciências humanas que nos permitem pensar e compreender a realidade. Propomos aqui uma concepção que entenda o espaço local e o espaço geral como aspectos de uma mesma totalidade.

A categoria de totalidade tem sido discutida sobretudo por intelectuais de cunho marxista que entendem a realidade enquanto um todo estruturado. Por esta noção, a realidade apresenta-se a partir da formação de várias camadas que se relacionam entre si de forma dialética e, portanto, em constante movimento. Karel Kosik (2002), na esteira do pensamento marxiano de autores como György Lukács (1885-1971), preocupou-se em entender como a realidade poderia ser explicada a partir desta relação dialética entre o todo e as partes:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não

pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2002, p. 50).

Nesse sentido, supera-se uma compreensão da realidade e da história como uma somatória de fatos desconexos entre si, como a organização das propostas curriculares que analisamos levam a crer. De outro lado, também descarta a história enquanto uma entidade generalista e abstrata, na qual as particularidades são inexistentes ou pouco importantes

Dentro desta perspectiva, podemos olhar para a História Local como a particularidade da totalidade. Ela contribui para a formação de nossas identidades e compreensões do passado, mas não se apresenta de forma isolada das outras camadas que compõem a realidade, isso porque o particular não existe e não se estrutura isoladamente sem relacionar-se com as outras esferas de explicação da realidade. Desconsiderar essa reflexão nos levaria a cair no que Prats (2001) denominou de um ensino de História e uma historiografia como uma “sopa de anedotas”, ou seja, uma série de acontecimentos ou pequenas histórias desconexas entre si que estariam apenas aparecendo em um mesmo pano de fundo. Em tempos como os quais vivemos no atual estágio capitalista, considerar a realidade apenas dentro de nosso local mais próximo pode chegar a extremos como o etnocentrismo e endossar discursos xenófobos (SCHMIDT; CAINNELLI, 2009).

Por outro lado, a História Local não pode ser deixada de lado, justamente porque traz estas perspectivas não homogeneizadoras da História e conforma nossas identidades a partir daquilo que mais particular temos. Em um mundo de tendências globalizadas e da uniformização total capitalista, entender o passado do nosso lugar e nossas culturas próprias, é fundamental para vislumbrarmos um mundo diferente. Aceitar esse argumento não significa negar o universal, nem tampouco superá-lo, já que partimos de uma compreensão dialética da realidade.

Para o historiador e teórico da Didática da História alemão, Jörn Rüsen (1997), precisamos de uma compreensão histórica, e de um ensino de História, que compreenda as multiplicidades de histórias e não uma História única. Contudo, para não cairmos no relativismo total, tão caro às perspectivas pós-modernas, é preciso que saibamos reconhecer aquilo que de universal está contido no particular e vice-versa, “necessitamos de uma concepção de história que corresponda à experiência atual do mundo uno, que se integra cada vez mais” (RÜSEN, 1997, p. 95). Só alcançaremos esta

unidade, afirma, ao encontrarmos os valores admitidos como universais no procedimento metódico da interpretação histórica. O autor alega que apenas um valor universal reconheceria a multiplicidade de perspectivas e a diferença, “penso no princípio normativo do reconhecimento recíproco da diferença na vida humana” (RÜSEN, 1997, p. 96).

Considerações finais

Ao traçarmos um panorama das reflexões acerca da História Local, fica nítido como tal tema é capaz de levantar diferentes debates ainda depois de tanto tempo. Um estudo sobre a História Local revela, nesse sentido, como o próprio movimento da historiografia se dá no caminhar do tempo. As transformações políticas, sociais e culturais do mundo alteram as compreensões históricas: se em um primeiro momento a História Local aparece associada a uma ideia rígida de localidade, logo na sequência ela revela as potencialidades políticas e de transformação de voltarmos nosso olhar para a especificidade.

Não diferente acontece ao observarmos a relação entre História Local e ensino de História, que acompanha os movimentos da historiografia, como as pesquisas do campo revelam. Ao mesmo tempo, as formas pela qual a História Local é entendida na escola também caminham conforme as condições políticas e culturais de cada período. Durante a ditadura, temos uma História Local que enaltece os grandes homens do município, aproximando-se de uma ideia de “ajustamento ao meio”. Na reabertura política, a História Local aparece associada à formação cidadã e aos debates sobre as identidades — tão caros às ciências humanas até os dias atuais.

Contudo, uma observação é válida de mencionar quando nos detemos sobre o papel da História Local no ensino de História. Nos últimos 40 anos, pouco ou nada mudou na interpretação do porquê se deve estudar a localidade nas aulas de História. Embora seja indiscutível sua importância, como a bibliografia e as propostas curriculares revelam, por que ainda se mantém a História Local como um conteúdo apenas dos anos iniciais? Por que, mesmo depois do avanço das pesquisas sobre a aprendizagem histórica de crianças, ainda se considera apenas o local como o ponto de partida por excelência das suas aprendizagens? Por último, sendo o Brasil um país de dimensões continentais, com referências sócio-histórico-culturais diversas, por que não pensar em uma proposta curricular que utilize a relação entre o nacional e o local nas explicações históricas?

Admitindo que as consciências históricas dos/as estudantes e, portanto, suas identidades, se formam na relação dialética entre o particular e o universal, os questionamentos apresentados anteriormente se fazem necessários, tanto nas discussões do campo de investigações do ensino de História, quanto nos debates curriculares e formações pedagógicas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BARROS, José D'Assunção. "História, região e espacialidade". *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 95-129, dez./mar., 2005. Disponível em: <http://antiga.ufrs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/06/Historia-regi%C3%A3o-e-espacialidade.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- COUSINET, Roger. *La clase. El estudio del medio*. Buenos Aires: Ed. Nova, 1955.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- GASPARELLO, Arlete Maria. "Construindo um novo currículo de História". In: NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 77- 92.
- GERMINARI, Geysa Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24209/Texto1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989, p.143-275.
- GOUBERT, Pierre. "História Local". *Revista Arrabalde*, Petrópolis, v. 1, n.1, p. 69-82, maio/agosto, 1988.

- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- NEVES, Joana. "História Local e construção da identidade social". *Revista Saeculum*, João Pessoa, n.3, p. 13-27, jan./dez. 1997.
- NIKITIUK, Sônia Maria Leite. "A História local como instrumento de formação". *Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH*. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20S%C3%B4nia%20M%20L.doc. Acesso em: 10 mar. 2022.
- PRATS, Joaquim. El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? In: *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, p. 71-85.
- RÜSEN, Jörn. "A história entre a modernidade e a pós-modernidade". *História Questões & Debates*, Curitiba, v.14, n.26-27, p. 80-101, jan./dez. 1997.
- SAMUEL, Raphael. Documentação – história local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.
- SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Guia Curricular para o Ensino de 1º Grau*. São Paulo, 1975.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- SUKOW, Nikita Mary. *História Local como um pressuposto epistemológico da didática da história: um estudo a partir da perspectiva da Educação Histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/64364/R%20-%20D%20-%20NIKITA%20MARY%20SUKOW.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- THOMPSON, Edward. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HISTÓRIA LOCAL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Cristina Elena Taborda Ribas

Geraldo Becker

Ana Claudia Urban

O objetivo deste capítulo é apresentar um diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado à História Local. Para tanto, utiliza-se de elementos da teoria do currículo e se pauta na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, bem como nos estudos sobre a cultura escolar. Visando contribuir para o conhecimento da história, memória e identidade(s) dos diferentes espaços e sujeitos, este diálogo será articulado a uma pesquisa desenvolvida acerca da teoria da consciência histórica sobre os sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio à história da cidade de Curitiba-PR. Este diálogo busca apresentar outras proposições do ensino da História Local para além daquelas postas pela tradição historiográfica, que por muitas vezes são perpetuadas e acabam por naturalizar narrativas ditas oficiais.

Teoria do Currículo e Cultura Escolar⁸

Ao se estabelecer relação entre a teoria do currículo e a cultura escolar, é possível trazer muitos aspectos que estão presentes nos amiúdes deste ambiente diverso. Por isso, buscou-se estabelecer, nesse momento, um recorte a fim de trazer para a discussão alguns apontamentos no que tange à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, diante da amplitude dessa etapa de ensino, mas que se fazem necessários e já estão presentes no currículo escolar, entretanto, por algumas vezes, pouco explorado — a proposta de estudo da História Local.

A partir da consideração das teorias de currículo, as quais possuem vertentes diferentes e específicas, mas que se adota neste capítulo a proposta da teoria crítica, que, conforme aponta Silva (2010, p. 16), estão ligadas à relação de poder ao privilegiar um tipo de conhecimento e não outro, em que “entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como

⁸ As questões relacionadas ao currículo e a cultura escolar, fazem parte da tese de doutorado de Cristina Elena Taborda Ribas, intitulada provisoriamente como “A influência da Base Nacional Comum Curricular na formação de estudantes do Ensino Médio”.

sendo a ideal” tem tal relação. E justamente por estar em meio a esse campo de interesses e seleções, a fim de que se haja possibilidade de consenso, de fatores hegemônicos que serão privilegiados dentre as características de conhecimento, é o local também de possibilidade de ação de professores quanto à seleção de elementos da cultura, voltados a interesses e noções locais.

Por meio da relação entre saber, identidade e cultura, as teorias críticas do currículo estão envolvidas e proporcionam que outras subjetividades e interesses possam ser desenvolvidos, a fim de romper com as propostas e ideias hegemônicas dominantes que estão presentes no recorte cultural curricular oficial. Dessa forma, é possível, articulando o conhecimento científico e epistemológico, proporcionar a análise da prática social dentro de sala de aula, com base na contraposição as ideias pragmáticas, muitas vezes impostas pelas teorias tradicionais do currículo.

Alguns questionamentos vão em busca de respostas especializadas ao que se refere à temática de currículos, buscando compreender as finalidades do estudo voltado as massas estudantis, em que proporção se definiram os objetivos de uma educação escolarizada, com questões sobre “formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população” (SILVA, 2007, p. 22), cabendo assim a escola um papel da socialização do conhecimento cientificamente sistematizado.

Diante da relação currículo, cultura e identidade, volta-se um olhar mais atento ao sujeito desse ambiente escolar que está em fase de escolarização. As relações de cultura presentes ao seu entorno passam a ser objetos de estudo do planejamento escolar, pois como afirma Forquin (1992), à medida que se realizar a seleção cultural, o recorte daquilo que vai permanecer nos currículos e manuais escolares, deve ser visualizado pelo campo temporal, em que essa herança do passado está relacionada ao presente, ou seja, são questões que estão interligadas e não se dissociam e que devem ser contextualizadas (FORQUIN, 1992, p. 30-31).

Assim, o uso da História Local tem como objetivo essa relação temporal e de proximidade contextual junto aos estudantes, a partir de fontes históricas relacionada ao conteúdo histórico, que são apresentados aos estudantes e analisados por eles a fim de realizarem a literacia histórica, ou seja, a forma de interpretar o mundo, fundamentado nestas fontes selecionadas, proporcionando uma dimensão de sentido histórico. A construção de um currículo mais humanizado, pautado no senso crítico, tendo como centro os sujeitos da Educação Básica, preocupa-se com a

perspectiva de uma análise cultural local, um olhar atento também para a sua própria história, entendendo esses sujeitos como fruto deste meio e pertencente a ele.

Com as devidas considerações sobre os princípios da teoria do currículo e da cultura escolar apresentados, o passo seguinte é apresentar um estudo sobre a teoria da consciência histórica, de Jörn Rüsen, relativa às operações mentais de constituição de sentidos do tempo, por meio de uma pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio relacionado à história da cidade de Curitiba-PR.

A teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen

A formação do pensamento histórico e as razões de sua existência, relacionadas à vida prática dos homens, são questões epistemológicas discutidas pela teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2001-2010).

De acordo com este autor, a consciência histórica é constituída de situações genéricas e elementares da vida prática dos homens, como experiências e interpretações do tempo, e por serem fenômenos comuns do pensamento histórico operado por qualquer homem, produzem determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2010, p. 55-57). Desta forma, é por meio de um pensamento genérico e elementar que o homem deve interpretar o mundo e a si mesmo, orientando intencionalmente sua vida prática no tempo, Germinari corrobora com esta teoria ao afirmar que:

Essa concepção fundamenta-se no pressuposto de que o homem precisa agir intencionalmente para poder viver e que essa intencionalidade o define como um ser que precisa ir além das suas circunstâncias e condições dadas, isto é, o homem somente pode viver no mundo, na relação consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza, se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los de acordo com suas intenções. (GERMINARI, 2010, p. 48).

Portanto, ao se relacionar no mundo com os outros seres humanos e consigo mesmo, o homem deve interpretar e agir intencionalmente, transpondo pela ação as condições dadas a ele e a seu mundo a cada momento. Rüsen (2010, p. 57) comenta que existe um “superávit intencional do agir humano” que se manifesta quando, pela ação intencional, o homem supera

os obstáculos presentes no seu cotidiano, ou seja, a superação da “carência estrutural do homem”, quando, ao satisfazer determinadas carências, são produzidas novas carências, gerando assim novas interpretações.

A partir da relação entre a experiência do tempo e a intenção no tempo, pode-se pensar em dois tipos de consciência do tempo, a primeira, “orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo”, se realiza quando o homem articula as experiências e intenções relativas ao tempo e organiza as intenções determinantes de seu agir “conformes com a experiência do tempo”, ou seja, interpretando as experiências do tempo (RÜSEN, 2010, p. 58-59).

A segunda, “constituição de sentido da experiência do tempo”, relacionada ao processo de interpretação das experiências no tempo em relação “às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (RÜSEN, 2010, p. 59).

Desta forma, ao orientar-se no tempo e dar sentido à experiência do tempo por meio de uma relação de continuidade entre passado, presente e futuro, o homem interpreta as mudanças temporais do mundo e de si mesmo, e explica a realidade vivida e o agir nessa realidade.

Ainda para Rüsen (2011, p. 79-80), essa orientação se dá ao aproximar as três dimensões temporais por meio da memória, pois o ato de “rememorar é um ato de dar sentido ao tempo”, desse modo, é mediante a memória que “o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas”.

A forma linguística vista e descrita para explicitar didaticamente essa consciência e promover um aprendizado histórico, por meio da construção de sentido sobre a experiência do tempo, é a narrativa histórica (RÜSEN, 2011, p. 43). Para Rüsen (2011, p. 59) essa é uma “competência específica e essencial da consciência histórica” e uma habilidade de dar sentido ao passado por meio dos:

[...] três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência para a experiência histórica”; em relação à forma, de “competência de interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para a orientação histórica”. (RÜSEN, 2011, p. 59).

Ainda segundo Rüsen (2011, p. 43-44), a “unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiência do passado e expectativa de futuro encontra-se resolvida na estrutura

narrativa deste trabalho de interpretação”, ou seja, ao interpretar o tempo por meio da troca de experiências no convívio social e familiar, ocorre o aprendizado, mas é muito abrangente. O guia desse caminho é a tradição social e familiar, porém é na relação com a experiência escolar que o valor desse conteúdo é criado, pois é lá que se tem acesso às experiências do passado sob a forma de um determinado legado que é o legado historiográfico, mesmo que fragmentado. Para Martins (2014, p. 45) a historiografia é extremamente importante para a formação da consciência histórica e do pensamento histórico, pois é ela que “põe os parâmetros de admissibilidade do que, metódica e comprovadamente, poderia e deveria ser aceito como explicação histórica do acontecido.”

Desta forma, ao interpretar o tempo por meio da troca de experiências no convívio social, familiar ou escolar, ocorre o aprendizado histórico, e o indivíduo, a partir da narrativa histórica, explicita didaticamente o processo mental de formação da consciência histórica.

Com as devidas considerações sobre os princípios da teoria da consciência histórica, o passo seguinte será discutir a atribuição de sentido ao tempo e o significado para a compreensão do mundo em seu espaço temporal.

A constituição de sentido como fundamento da formação da consciência histórica

Para entender o desempenho mental do pensamento histórico, baseado na constituição de sentido⁹ dedicada à experiência do tempo, e, a partir daí, compreender significativamente o mundo em seu espaço temporal, faz-se necessário um estudo mais aprofundado desses processos.

Segundo Martins (2011), o ser humano busca atribuir sentido a seus atos, tanto no plano intencional, por meio de ideias e valores, quanto no plano interpretativo, quando o indivíduo estabelece um sentido plausível para a memória enraizada e para a memória crítica. Chamada convencionalmente de consciência histórica, a memória enraizada reúne os elementos que dão forma à identidade, e com estes os indivíduos elaboram e estruturam o “tempo da experiência vivida em tempo refletido, como história” (MARTINS, 2011, p. 9). Nesse processo é fundamental o elemento reflexivo, pois é ele que institui o caráter histórico da “consciência da ação no tempo (passado, como presente ou futuro)”, nesse seguimento, os processos

⁹ A concepção de sentido ao qual se baseia esta discussão está pautada nos princípios antropológicos do pensamento histórico de Jörn Rüsen.

educacionais, tanto formais quanto informais, são decisivos no processo de constituição dessa consciência. Para este autor, a memória, ao ser recolhida e aprendida, torna-se objeto de crítica, uma crítica reflexiva que para ele pode ser chamada de metarreflexiva:

Porque nesse processo educacional, em primeira linha, o agente é confrontado com a experiência direta da vida prática no tempo, que se pode denominar experiência imediata individual. Esse indivíduo se defronta também, entretanto, com o estoque acumulado de reflexões sistematizadas, organizadas em conceitos de segunda ordem, de natureza mediata, obtidos pelo aprendizado, pelo contato, pela convivência, pela tradição. Ao lidar com esses conceitos, o indivíduo reflete em um metanível, uma vez que pode contrastar as tradições que encontra com a experiência imediata e com os conceitos que elabora, mediatamente, sobre as mesmas vivências de tempo histórico objeto dos conceitos propostos, ensinados, veiculados, mediados por terceiros. Esses terceiros podem ser tanto os demais indivíduos com que se convive de modo espontâneo quanto os que atuam nos processos educacionais formais do ensino de História, por exemplo, em meio escolar. (MARTINS, 2011, p. 50-51).

Nessa perspectiva, há um “estorço pertinaz por construir um tempo histórico em que a existência e a ação possuam e produzam sentido”. Desta forma, “o sentido geral atribuído à memória histórica ou construído por ela” desempenha um papel fundamental de constituição de identidade, tanto individual, quanto coletiva. (MARTINS, 2011, p. 50).

Os procedimentos mentais da constituição de sentido do pensamento histórico se baseiam no exercício mental de interpretação da experiência temporal, que, segundo Rüsen (2015, p. 42), pode ser “desmembrada em quatro componentes naturalmente interdependentes, mais ainda imbricados: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação”. Ainda para este autor, essas operações podem ser retratadas numa sequência temporal:

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras,

pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43, grifo do autor).

Ou seja, na primeira, o trabalho intelectual busca na diferença e na ruptura temporal atribuir significados, e por meio da rememoração de experiências históricas passadas, diferenciar as suas ações presentes, articulando ação e temporalidade. Seu significado está na diferença temporal, motivando o “pensamento histórico a pensar a relação entre o tempo distante e o tempo presente vivaz, enquanto contexto abrangente da história” (RÜSEN, 2015, p. 44-46).

Na segunda, a experimentação da diferenciação temporal precisa ser interpretada, ou seja, é a competência de interpretar a experiência no tempo. Seu significado está relacionado a ler e entender o passado, dando aos fatos significado histórico, fazendo diferenciações sobre o que é e o que não é importante, descobrindo interesses e motivações em determinados contextos históricos, ao interpretar a diferença temporal “a experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação existencial dos homens” (RÜSEN, 2015, p. 46-47).

A terceira operação mental se dá mediante a interpretação da experiência histórica, tornando-se assim saber histórico. A partir desse momento, a interpretação passa a fazer parte do cenário cognitivo humano, podendo ser acessada para a orientação da vida prática, servindo não só para que o homem compreenda a temporalidade do mundo, mas a sua própria identidade, pois é essa orientação que lida com o eu humano no campo de sua temporalidade, conferindo no “fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida — vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante” (RÜSEN, 2015, p. 47-48).

A quarta operação mental está ligada às orientações culturais e seu prolongamento até a dimensão da mentalidade humana, formando motivações para o agir. Nesta dimensão, o saber histórico possui uma atribuição cada vez mais prática, podendo, pela emoção, pela autoafirmação de indivíduos e comunidades, cometer atos em nome de uma identidade articulada nacionalmente. Nesse sentido, “o saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar” (RÜSEN, 2015, p. 49).

Ao articular essas quatro atividades pelo sentido, o homem interpreta a si mesmo e compreende o mundo em que vive em sua dimensão temporal, ou seja, “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem

tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade.” (RÜSEN, 2015, p. 42).

Nessa perspectiva, fica claro que na constituição de sentido do pensamento histórico dedicada à experiência do tempo “não há operação nem esfera da relação interpretativa com o passado em que pontos de vista gerais não possibilitem a compreensão de experiências concretas”, desta forma, sentido deve ser o impulso vital para a interpretação do passado e categoria fundamental da cultura humana, tanto como grandeza determinante de práticas culturais quanto centro de labor teórico científico (RÜSEN, 2014, p. 12-13).

Sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio à história da cidade de Curitiba-PR

Neste momento, são apresentados os resultados referentes ao entendimento do desempenho mental da consciência histórica de 43 jovens estudantes cursando a primeira série do Ensino Médio, relativa à constituição de sentido específico do pensamento histórico (RÜSEN, 2015, p. 42) sobre a história de Curitiba. Para tanto, foi desenvolvido um instrumento para a coleta e análise de dados composto de duas partes: a primeira, contendo 18 fontes iconográficas que possuíam indicativos da história da cidade de Curitiba.

A segunda, com a questão: imagine que está conversando com um/a amigo/a na internet que mora em outro estado brasileiro. Ele/a lhe envia algumas imagens da cidade de Curitiba que estão disponíveis na web e pede para que você conte um pouco da história de Curitiba. Que imagens você escolheria? (Pode escolher uma ou mais). A partir da/s imagem/ns que escolheu escreva uma narrativa sobre a história de Curitiba.

Esta questão foi elaborada no intuito de entender o sentido da história de Curitiba por meio do desempenho espontâneo de constituição de sentido. Para tanto, os estudantes utilizaram seus “acervos do saber histórico” para tomarem uma decisão no presente sobre qual/ais fonte/s iconográfica/s apresentada/s seria/m escolhida/s para a elaboração de narrativas sobre a história da cidade de Curitiba, ou seja, essa estratégia buscava os sentidos atribuídos a partir da própria vida prática¹⁰ dos estudantes para uma orientação atual do agir (RÜSEN, 2012, p. 96-99).

¹⁰ O conceito vida prática está ligado ao conceito de práxis, pois nas obras de Rösen aparecem os dois conceitos. Para saber mais ver “Capítulo 2 Didática – funções do saber histórico” da obra RÜSEN, Jörn *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

Tabela 1 – Fontes iconográficas escolhidas pelos estudantes

IMAGEM	QUANTIDADE
Jardim Botânico	37
Terminal Vila Oficinas	07
Terminal Centenário	07
Coca-Cola Femsa	06
Shopping Müller	05
Relógio das flores	05
Praça Santos Andrade/UFPR	04
Praça Abílio de Abreu/Guabirota	03
Belvedere/Praça João Cândido	03
Relógio do Sol/Praça Tiradentes	03
Praça Rui Barbosa	03
Parque Peladeiro	02
Praça 19 de Dezembro	02
Linha de Trem	02
Prefeitura de Curitiba e Palácio do Iguçu	01
Vila Torres	01
Linha Verde	01
Total	92

Fonte: Geraldo Becker (2017, p. 80)

A diferença entre o número de estudantes pesquisados e as fontes escolhidas por eles, nesta questão, ocorreu porque alguns utilizaram mais de uma fonte iconográfica para a elaboração das narrativas sobre a história de Curitiba.

Por meio da análise das narrativas, foi possível perceber que dos 43 estudantes pesquisados, 37 escolheram a fonte iconográfica Jardim Botânico para contar um pouco da história de Curitiba. Uma questão que chamou a atenção foi de que a fonte iconográfica Museu Paranaense não foi mencionada em nenhuma narrativa.

Para entender os sentidos apresentados pelos estudantes nas narrativas sobre a história de Curitiba, foram definidos alguns critérios para análise tais como:

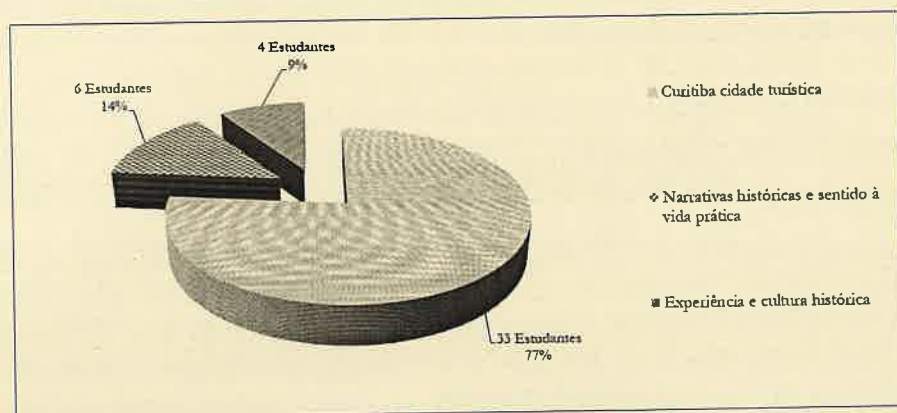
- marcadores temporais: naquela época, era uma vez, um dia, antigamente, atualmente, no futuro;

- marcadores históricos: que elementos do conteúdo estão no texto;
- marcadores espaciais: em que lugar, onde;
- personagens/agentes sociais: pai, mãe, personagens ilustres;
- perspectivas históricas: perspectiva que caracteriza o trabalho de interpretação histórica, em que relaciona o passado ao presente, podendo inferir o ponto de vista que determina o trabalho interpretativo da consciência histórica;
- identificação histórica: eu/nós.

A partir da tabela sobre fontes iconográficas escolhidas pelos estudantes, e definidos os critérios de análise das narrativas, o passo seguinte busca entender o que motiva essas escolhas.

Após o processo de análise das narrativas, buscou-se o que motivou os estudantes escolherem uma ou mais fontes iconográficas para contarem um pouco da história de Curitiba. O resultado possibilitou a criação de três categorias principais que levaram à reflexão sobre os sentidos históricos atribuídos à história de Curitiba, a partir da vida prática desses jovens estudantes.

Gráfico 1 - O que motiva a escolha da fonte iconográfica para a construção de narrativas sobre a história de Curitiba



Fonte: Geraldo Becker (2017, p. 81)

A partir do gráfico sobre o que motiva os estudantes na escolha de uma ou mais fontes iconográficas para a construção de narrativas sobre a história de Curitiba, percebeu-se que das 43 apresentadas, 33 mencionavam

Curitiba como uma cidade turística que deveria ser conhecida pelo/a amigo/a, 6 apresentaram narrativas históricas e seus sentidos na vida prática e 4 demonstraram que as escolhas se deram a partir da interpretação das experiências históricas e culturais. A seguir são apresentadas algumas narrativas¹¹:

Curitiba, cidade turística

Após a análise das narrativas, constatou-se que algumas fontes iconográficas foram escolhidas com o objetivo demonstrar que Curitiba é uma cidade turística e dessa forma despertar no/a amigo/a o interesse em conhecê-la:

Temos diversas histórias sobre cada imagem, mas para você, Bili, selecionei algumas das quais gostaria que você soubesse um pouco. A imagem 8 é perto daqui e onde fica a fábrica da Coca-Cola, já está por aqui há um bom tempo e como você pode perceber, é próximo a BR, é uma das maiores fábricas do Brasil e uma das que mais produz aqui no país. A de número 10 é o famoso Jardim Botânico, você pode até já ter visto, pois é muito conhecido e é um cartão postal da cidade. A 15ª imagem é o relógio das flores é uma praça muito bonita e como o nome já dá a dizer, é cheia de flores de vários tipos. Como você percebeu, a nossa cidade tem muitos locais bonitos para se visitar, e são muito bem aproveitados, tem tantos locais além desses que gostaria muito que você conhecesse e não fosse pela internet com imagens. (G. B.).

Para escrever uma narrativa sobre a história de Curitiba, essa estudante selecionou três fontes iconográficas que para ela são importantes e bonitas para se conhecer, pode-se perceber que há uma identificação com as fontes a partir das experiências interpretadas e que existem marcadores temporais para descrever os locais retratados, desta forma, o sentido da história contada está relacionado a uma cidade turística, bonita para se visitar.

Narrativas históricas e sentido à vida prática

Uma narrativa é histórica quando expressa o contexto temporal que apresenta sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro. Seu sentido para a vida prática surge das carências de orientação temporal, ou seja, o tempo referido à experiência é interpretado e determina a orientação do agir e do sofrer humanos (RÜSEN, 2015, p. 80-81).

¹¹ Buscando manter sigilo sobre as identidades dos estudantes, seus nomes foram suprimidos, ficando somente as iniciais.

A partir desse entendimento, apresenta-se uma narrativa histórica e seu sentido para a vida prática:

Na 11ª imagem que tu me enviou, é praça Rui Barbosa. Uma vez lá eu estava indo pegar o meu ônibus e mexendo no meu celular até o meu ponto, porque lá na praça é muitos ônibus que param, mais de 100 eu acho e eu estava seguindo meu caminho e chegou um cara correndo passou a mão no celular e seguiu correndo e eu sem reação, chocado fui pegar o ônibus e voltei para casa. (R. P.).

Nesse caso, o estudante escolheu uma fonte iconográfica que demonstra a identificação e o envolvimento por uma experiência de vida dele, pois apesar de serem apresentadas 18 fontes iconográficas, ele escolhe uma e interpreta esta fonte (sentido — relação com a vida), ou seja, conta uma história de Curitiba a partir de uma fonte iconográfica que tem a ver com a vida dele.

Para esse estudante, o sentido e a relação com a vida prática se dão quando ele escolhe e interpreta a fonte iconográfica e diz que: uma vez ele estava lá, indo pegar ônibus na Praça Rui Barbosa e um cara passou correndo e pegou seu celular.

É uma narrativa histórica porque ela torna um acontecimento passado presente mediante um processo de interpretação para gerar sentido e uma orientação no tempo.

Experiência e cultura histórica

Pode-se pensar a cultura histórica como as práticas culturais que orientam o sofrer e o agir humano no tempo, situando os homens nas mudanças temporais a partir das interpretações das experiências passadas, de modo a um entendimento das circunstâncias da vida atual, e baseadas nelas perspectivar o futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

Desta forma, cultura histórica, como campo de atuação do pensamento histórico, possui um conceito mais restrito, já que está determinada pelas operações mentais da consciência histórica, relativas à constituição de sentido como: percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação “que naturalmente estão envolvidas e englobadas umas nas outras” (RÜSEN, 2012, p. 131):

Imagem 10 – foi inaugurado em 5 de outubro de 1991, tem inúmeros exemplares vegetais do Brasil espalhados por alamedas e estufas, a principal delas é a com três abóbadas. Tem museus, lagos, vários espaços de lazer para brincar com toda família e

criançada. Aproveite para levar seu smartphone para caçar vários pokemóns, capturar o disputado ginásio e vários pokéstóps. Obs: não esqueça do carregador portátil. (K. C.).

Nesta narrativa, dois elementos chamam a atenção: o primeiro relacionado à questão temporal, quando o autor menciona a data da inauguração da fonte iconográfica escolhida, e a segunda ligada à cultura, quando comenta que é um lugar para levar o smartphone e caçar Pokémon. Adverte inclusive a importância de se levar um carregador portátil — nesse caso, há uma identificação direta do autor com a fonte iconográfica escolhida e seu sentido se dá pelas suas experiências pessoais interpretadas.

Considerações finais

Algumas considerações importantes podem ser apontadas a partir das narrativas apresentadas: a primeira diz respeito aos motivos que levaram os estudantes a escolherem as fontes iconográficas para a construção de suas narrativas sobre a história da cidade de Curitiba. Algumas fontes iconográficas foram escolhidas para demonstrar que Curitiba é uma cidade turística, e dessa forma, despertar o interesse no/a amigo/a em conhecê-la; outras estavam relacionadas às carências de orientação temporal, à identificação e ao envolvimento por uma experiência de vida, e por fim algumas ligadas a elementos da cultura histórica desses jovens estudantes.

A segunda permeia a questão de sentido e relação com a vida prática, a partir das fontes iconográficas escolhidas para contar um pouco da história de Curitiba. Percebe-se, a partir desse estudo, que as fontes iconográficas escolhidas estavam relacionadas à vida prática desses estudantes e que o sentido se deu a partir da interpretação de experiências, as quais muitas vezes tornaram um acontecimento passado, presente, ou aquilo que do passado ainda subsistia no presente. Geraram, por conseguinte, um sentido e uma orientação no tempo, ou seja, essas experiências se tornaram relevantes para o presente e influenciaram a configuração do futuro.

Dessa maneira, compreende-se a importância de estabelecer relações com o universo escolar que permeiam as escolhas e recortes curriculares, os quais, muitas vezes, se fazem presentes pelo aspecto da tradição escolar em determinadas disciplinas. Trazer à tona aspectos da História Local, estudados por meio da teoria e da possibilidade de diálogo com a historiografia, permite uma proximidade, em que estudantes podem atribuir sentido e significado quando proporcionados estudos com fontes locais, possibilitando também que estes se compreendam como sujeitos históricos.

Referências

- BECKER, Geraldo. *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47479>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GERMINARI, Geysa Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24209>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 7-10.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Educação e consciência Histórica. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 49-80.
- MARTINS, Estevão de Rezende. Fazer História, escrever História, ensinar História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia (org.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 41-55.
- RÜSEN, Jörn, *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 41-49.

- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 51-77.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 79-91.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

POPULAÇÕES INVISIBILIZADAS, MUSEUS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Bruna Marina Portela

Gabriela de Carvalho Freire

Tamara Fernanda Carneiro Evangelista

O presente texto tem como objetivo discutir sobre populações historicamente marginalizadas na história oficial paranaense e apontar possibilidades de trazê-las ao foco por meio — especialmente, mas não apenas — do acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (MAE-UFPR). A discussão será feita a partir do conteúdo de uma Caixa Didática elaborada pelo museu, intitulada Paraná na caixa, que traz elementos da cultura paranaense, tais como a Congada da Lapa, o Fandango e os modos de viver e cosmologias dos povos indígenas Mbya Guarani, Avá Guarani, Xetá e Kaingang.

O MAE-UFPR, inaugurado em 1963, tem como uma de suas funções sociais a educação museal. Para tanto, o museu vem desenvolvendo nos últimos 13 anos alguns materiais didáticos que podem ser utilizados por professoras e professores da Educação Básica. As Caixas Didáticas são, sem dúvida, o material mais procurado pelo público escolar. Trata-se de um conjunto de objetos, textos e sugestões de atividades relacionados a uma temática específica dentro das áreas de atuação do museu: Arqueologia, Etnologia Indígena e Cultura Popular.

Museus têm, ao longo dos últimos 60 anos, discutido qual é seu papel na sociedade e, mais especificamente, qual é a sua função social e como ele deve exercê-la na comunidade na qual se insere. Essas questões ocasionaram numa ruptura com o modelo tradicional de museu, em que o foco era a instituição em si, suas coleções e o público (SANTOS, 2002). O novo modelo, que também ficou conhecido como a Nova Museologia, propõe que se trabalhe em conjunto o patrimônio musealizado dentro e fora de instituições museais, o território e a comunidade. Surgem novas formas de se fazer e pensar a museologia e seus processos. Museus não são mais compreendidos apenas como um espaço de contemplação das artes, um gabinete de curiosidades, ou um depósito de coisas velhas, mas sim como um espaço que promove o conhecimento da diversidade do patrimônio

histórico cultural e a democratização do acesso a esse patrimônio, além de garantir a representatividade de diferentes grupos sociais dentro e fora do espaço museológico (CHAGAS, 1994). Assim, grande parte dos museus têm se empenhado cada vez mais para abrir as portas às comunidades que o envolvem, fazendo com que elas participem do seu cotidiano e das decisões relacionadas à guarda do acervo e às exposições.

Nesse sentido, museus se aproximam da história local à medida que a noção de “comunidade” e “relação com seu entorno” estão presentes tanto em um quanto em outro. Os museus precisam atuar com a comunidade e dentro dela, se estabelecendo como um espaço de diálogo e de construção coletiva do que se entende por memória de determinada região. Já a história local atua, entre outras premissas, para inserir o aluno na comunidade da qual faz parte, contribuindo para a criação de sua identidade e historicidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009 *apud* GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p. 132). Sendo assim, museus podem ser espaços privilegiados para colaborar com o ensino de história local, como se pretende mostrar ao longo deste texto.

Optou-se por manter o recorte mais amplo do Paraná, já que a Caixa Didática aqui analisada leva o nome de Paraná na Caixa, mesmo sabendo que esse recorte ultrapassa o que em geral se define como história local que, de acordo com Horn e Germinari (2010, p. 118), seria aquela que “desenvolve análise de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas”. Ainda assim, os temas propostos podem contribuir com as professoras e professores para o trabalho com a história local de diferentes municípios paranaenses. Os quatro povos indígenas dos quais falaremos, por exemplo, estão espalhados por todo o território do estado. Além disso, essa discussão mais ampla sobre a invisibilidade de determinados grupos na história oficial certamente permeia muitas localidades, que poderão se inspirar nas questões trazidas neste texto.

Paraná: um estado formado somente por imigrantes europeus?

Quando se fala em Paraná, prevalece, no senso comum, uma imagem de um estado formado pela imigração europeia, de italianos, ucranianos, poloneses, entre outras nacionalidades, vindos a partir da segunda metade do século XIX. Já no século XX, até pelo menos a década de 1960, a historiografia sobre o Paraná argumentou que esse seria um estado branco, com pouca ou nenhuma influência africana, já que a escravidão nessa região teria sido menos relevante do que em outros estados brasileiros. Sobre os

indígenas, aparecem de maneira bastante romantizada e presos ao passado, como aqueles que teriam cedido suas terras para a ocupação dos colonizadores de maneira pacífica.

Esse apagamento da existência e da importância das populações indígenas no Paraná se reflete também no ensino de História e em grande parte dos materiais de apoio aos professores e professoras da Educação Básica (MOTA; RODRIGUES, 1999). Embora seja possível afirmar que, atualmente, existem alguns livros didáticos em que a atualidade e a diversidades desses povos é bem trabalhada (SANTOS, 2020), é sabido que, na maioria das vezes, as partes destinadas aos povos indígenas nos planejamentos e livros didáticos são apenas aquelas concernentes ao momento da invasão (geralmente denominada “descoberta”) das Américas pelos europeus e ao período inicial da colonização do continente. Nesses momentos, é comum que os modos de vida dessas populações sejam apresentados por meio de citações de relatos de viajantes, o que traz um toque de exotismo aos costumes desses povos, visto que eles eram descritos por pessoas que os julgavam a partir de uma perspectiva cristã e etnocêntrica (GRUPIONI, 1995, p. 488).

Depois de apresentar aos alunos os costumes das populações encontradas pelos europeus no século XVI, sempre a partir da perspectiva europeia e colonizadora, passa-se a descrever o genocídio do qual os povos indígenas foram vítimas: os processos de escravização, de aldeamento, de catequização e as inúmeras mortes causadas pelas epidemias são o centro da discussão quando se trata sobre os povos indígenas do Brasil. Então, só depois de apresentar o extermínio dessas populações é que se passa a falar do Brasil enquanto colônia, império e, por último, enquanto república. Se os povos indígenas são citados quando se trata da identidade nacional ou paranaense, o foco recai sobre sua integração à comunidade não indígena, ou seja, de perda de sua cultura, que os teriam feito se misturar à população brasileira. Nesse caso, os indígenas não são apresentados como uma diversidade de povos com línguas e modos de viver diferentes, como deveria acontecer, mas sim como um índio genérico que traria algumas poucas (e não tão importantes) contribuições para a constituição da população e da cultura brasileira, como na culinária ou como algumas palavras indígenas que hoje nomeiam cidades e que foram incorporadas ao português brasileiro (GRUPIONI, 1995, p. 490). O nome da cidade de Curitiba é um exemplo desse processo: mesmo sem fontes que comprovem este fato, alguns historiadores, como Romário Martins, afirmam que o nome da cidade vem do idioma Kaingang, em que as palavras “Cury-Tim”, que significariam “vamos depressa”, teriam virado

“Curitiba”, palavra utilizada para nomear o município (FORTES, 2014, p. 59). Nesse sentido, o Dia do Índio nas escolas muitas vezes ainda segue colaborando para a perpetuação dos estereótipos sobre os povos indígenas, que são ainda representados no passado e de maneira generalizada.

Essa visão genérica dos povos indígenas, que os apresenta como todos iguais e sem muitas diferenças entre si, encontra-se presente também no mito fundador da capital do Paraná. É muito famosa a narrativa que afirma que, na época da fundação de Curitiba, habitava nessa região um povo denominado Tindiquera, cujo líder chamava-se Tingui, que não teria apresentado nenhuma resistência aos colonizadores e que os teriam auxiliado a encontrar o melhor local para a instalação definitiva da vila. Segundo Fortes (2014, p. 57), não há, nos registros históricos, nenhuma menção a essa população e a seus costumes, mas mesmo assim essa narrativa ganhou força justamente por apresentar um índio genérico (pois não se sabe ao certo qual era a língua falada por esse povo e nem quais eram seus modos de viver e local de habitação), que é subserviente aos europeus. A história dos Tindiquera e de seu cacique é um ótimo exemplo quando se trata de mostrar como a história dos povos indígenas é mobilizada de forma a transmitir a ideia de que essas populações faziam parte do passado e, portanto, seus costumes, sua língua e sua autodenominação pouco importam, visto que sua existência não é importante em si, mas apenas em função do colonizador.

Em relação à população negra, a historiografia avançou muito nos últimos 30 anos, consolidando os estudos sobre africanos e afrodescendentes no Paraná, seja no período da escravidão, seja em períodos do pós-abolição. Ainda assim, muitas vezes esse avanço fica restrito às universidades e aos trabalhos acadêmicos, sem que reverbera nas salas de aula da Educação Básica ou nos espaços públicos. Por outro lado, a versão que exalta os imigrantes e apresenta o Paraná como um estado “branco”, começou a ser construída já no século XIX, ganhando força com o movimento paranista na década de 1920, tendo Romário Martins como um de seus principais autores (MENDONÇA, 2016, p. 224). Mais tarde, em 1955, foi a obra de Wilson Martins, *Um Brasil Diferente*, que veio para corroborar e dar ênfase na presença europeia em detrimento de indígenas e negros. Segundo Joseli Mendonça, para Martins “a escravidão fora irrelevante como fato histórico e inexistente como fato sociológico. ‘Ao lado da imigração’, considerou esse autor, ‘é a inexistência da grande escravatura o aspecto mais característico da história social do Paraná’” (MENDONÇA, 2016, p. 225).

Essa narrativa, que coloca os imigrantes europeus como centrais para a identidade paranaense, acabou por fundamentar as políticas públicas do estado, invisibilizando ainda mais as outras populações que habitam o Paraná e que têm igual importância na construção da identidade paranaense. Em Curitiba, capital do estado, o trabalho de doutorado de Geysa Germinari, defendido em 2010, mostrou como a imagem da cidade construída por imigrantes europeus é bastante presente entre jovens em idade escolar. Ao questionar alunos de Ensino Médio sobre o que aprenderam da história de Curitiba no Ensino Fundamental, a palavra que mais apareceu foi “imigrante”. Segundo o autor, a observação dos dados:

[...] aponta para uma forte proximidade entre o tipo de passado apreendido pelos jovens na escola fundamental com o passado contado pela administração pública, como estratégia política de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo. A relação pode ser percebida, quando os jovens acessam prioritariamente um passado da cidade formado pela presença do imigrante europeu. (GERMINARI, 2010, p. 139).

O estudo da história local sem dúvida pode contribuir muito para que se desconstrua a ideia de um Paraná formado somente por imigrantes europeus desembarcados aqui no século XIX e, antes disso, apenas por colonizadores portugueses e espanhóis. O espaço da sala de aula é privilegiado para fazer crianças e adolescentes repensarem e formarem novas concepções sobre o espaço em que vivem, seja seu bairro ou sua cidade. Segundo Nikitiuk:

[...] se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta conduta valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e da comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e as diversas leituras do mundo. (NIKITIUK, 2002, p. 8).

A autora ressalta, portanto, o potencial do ensino de história local para a valorização de lutas e conquistas de grupos de referência dos estudantes, além de mostrar a existência de diferentes modos de pensar e de viver. Quando pensamos em “grupos de referência dos educandos”, é preciso levar em consideração diferentes realidades, povos e origens. Se no ensino da história local os estudantes têm acesso somente à história oficial de seu bairro ou de seu município, dificilmente irão aparecer os povos indígenas

ou a população negra, especialmente no Paraná, tendo em vista o que já foi exposto anteriormente. É importante frisar que não se trata de descuido dos professores, mas muitas vezes de uma falta de material adequado para trabalhar com essas populações marginalizadas e invisibilizadas.

Nesse sentido, os museus podem ser grandes aliados para o ensino da história local, especialmente aqueles museus que, mesmo sendo tradicionais ou “de História”, estão buscando sair do lugar comum de apresentar apenas grandes fatos e heróis em suas narrativas expográficas ou em seus acervos. O MAE-UFPR se encaixa dentro de uma tipologia que chamamos de museu etnográfico ou antropológico que, em seus acervos, já trabalham com populações marginalizadas e em geral invisibilizadas, como os povos indígenas, população negra, caiçaras e ribeirinhos. Esses espaços de memória podem, portanto, colaborar com o ensino de história local estabelecendo um diálogo com escolas, docentes e estudantes. As Caixas Didáticas do MAE caminham nessa direção, como será apresentado a seguir.

Caixas Didáticas do MAE-UFPR: aproximação entre escola e museu

As ações educativas museológicas têm a função estratégica de estreitar as relações entre o museu e a comunidade na qual ele se insere. Seguindo as recomendações da Política Nacional de Educação Museal — PNEM (Ibram, 2018), a troca entre a instituição e o público deve acontecer de forma horizontal, como foi discutido anteriormente, e as Caixas Didáticas elaboradas pelo MAE-UFPR são uma forma de incentivar esse diálogo. O objetivo é fornecer aos educadores materiais de qualidade que tratam temáticas tais como as histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, ou que abordem as realidades locais. Nesse sentido, as caixas pretendem não apenas contribuir para o ensino de questões que dizem respeito à formação cidadã de crianças e adolescentes, mas também minimizar a ausência de materiais pedagógicos que são necessários para o desempenho adequado dos professores e professoras.

No início dos anos 2000, o MAE-UFPR passou por uma série de reformas estruturais, que refletiram na organização institucional do museu e sua forma de pensar e definir os processos museológicos. A sede expositiva do museu, que fica localizada em Paranaguá, no litoral do Paraná, começou a ser restaurada em 2006, processo que foi finalizado somente em 2009. O prédio é uma edificação histórica, construção jesuítica do século XVIII, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional (Iphan). Durante esse período, o museu buscou alternativas para se comunicar

com o público, já que a sede expositiva ficou temporariamente fechada. Foram então criadas as Caixas Didáticas, um material lúdico-pedagógico que tem por objetivo democratizar o acesso ao acervo do MAE-UFPR, garantir a acessibilidade para deficientes visuais — uma vez que as peças são manipuláveis — e levar o museu para além de seus muros, atingindo mais pessoas do que apenas seu público visitante. São caixas temáticas que trazem objetos e um texto de apoio às professoras e professores, para auxiliá-los na mediação do material. Além disso, traz também um catálogo de peças com informações sobre os objetos e propostas de atividades (RODRIGUES, 2014).

As caixas surgiram para suprir a necessidade da comunicação direta entre o museu e a comunidade. Desde sua gênese elas foram pensadas para serem itinerantes, sendo as escolas, docentes e estudantes seu público alvo. Criadas em 2008, a partir da verba oriunda do Programa Monumenta, da Unesco, originalmente o projeto foi intitulado de “Kit Didático Caixinhas do MAE”, que mais tarde se tornaria Caixas Didáticas. Elas foram criadas a partir das áreas científicas do MAE-UFPR. No princípio eram três — uma para cada área: Arqueologia, Etnologia Indígena e Cultura Popular (NAVEIRA; PRESTES; ROSATO, 2014). Ao longo dos anos o projeto cresceu e, atualmente, o museu tem disponíveis para o empréstimo nove Caixas Didáticas: África; Alimentos; Arqueologia; Beleza; Brinquedos Populares; Corpos & Objetos; Nos Tempos da Vovó; Música; e Paraná na Caixa.²⁰

Foto 1 – Caixas Didáticas do MAE-UFPR



Fonte: Arquivo do MAE-UFPR. Douglas Fróis, 2020

²⁰ No site do MAE-UFPR é possível conferir as Caixas Didáticas disponíveis para empréstimo: <http://www.mae.ufpr.br/category/portfolio/educativo/caixas-didaticas/>.

A criação das Caixas Didáticas foi um marco na retomada da realização de ações educativas no MAE-UFPR. Por meio da elaboração das caixas, começou-se a pensar nas ações educativas para além da mediação com o público em nossos espaços expositivos e também na elaboração de cursos e oficinas (RODRIGUES, 2014). Esse material foi o primeiro a ser desenvolvido pela Unidade de Ações Educativas e, desde então, a prática da confecção de materiais de apoio foi consolidada. Ao longo dos últimos 14 anos já foram lançadas publicações, jogos analógicos e eletrônicos, atividades para oficinas, entre outros produtos.

Em 2018 foi iniciado o processo de reformulação das Caixas Didáticas, com o objetivo de adequar o texto de apoio do professor e as propostas de atividades ao currículo escolar. A demanda de reformulação partiu dos principais usuários do material: professores e professoras do Ensino Fundamental. A questão surgiu durante a realização de uma oficina de construção de Caixas Didáticas com docentes vinculados à prefeitura de Curitiba. Já era uma preocupação que os materiais lúdico-pedagógicos elaborados pelo museu pudessem ser usados como material de apoio junto a livros didáticos, como um complemento que auxiliasse as e os docentes a tratar de certas temáticas de forma mais específica e, ao mesmo tempo, lúdica. Contudo, ao ouvir o relato das professoras e professores sobre o uso do material, percebeu-se a dificuldade que tinham de incluir as caixas no plano de aula, o que motivou a repensar a maneira como o conteúdo era elaborado.

Desde 2018 já foram reformuladas as Caixas Didáticas África, Arqueologia, Beleza, Brinquedos Populares, Música e Nos tempos da Vovó. A Paraná na Caixa, foco deste texto, tem como temática a diversidade cultural paranaense e está atualmente passando por esse processo de reformulação para atender ao currículo do ensino de História do Paraná para o Ensino Fundamental²¹, possibilitando que as professoras e os professores trabalhem a diversidade cultural do estado, seja em um nível mais amplo, seja na história local.

Ao analisarmos o currículo de História para o Ensino Fundamental, fica evidente a necessidade de se trabalhar com as temáticas que envolvem a população negra e os povos indígenas, incluídas no currículo a partir de 2003, com a promulgação da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, e em 2008, com a Lei 11.645, que incluiu os povos indígenas, tornando obrigatório o ensino de história e

²¹ Referencial Curricular do Paraná. Disponível em: referencialcurricular.doparana.pr.gov.br. Acesso em 14 mar. 2022.

cultura afro-brasileira e indígena. O referencial curricular do Paraná para o Ensino Fundamental traz essas temáticas em diferentes anos e momentos. No terceiro ano, por exemplo, há o seguinte objeto de conhecimento: “O ‘Eu’, o ‘Outro’ e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios”, que tem como objetivo fazer com que o/a aluno/a possa:

[...] identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (PARANÁ, 2018, p. 466).

Tomando ainda o terceiro ano como exemplo, outro objeto de conhecimento são “os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive”, tendo como um dos objetivos de aprendizagem “identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados” (PARANÁ, 2018, p. 467). Isso vai ao encontro da proposta aqui apresentada, no sentido de que é possível trabalhar com as temáticas das populações negra e indígena, aliadas às questões de patrimônio e museus. Quando são apresentados, na Caixa Didática e também em exposições e outros materiais produzidos pelo MAE-UFPR, objetos e discussões sobre povos indígenas e a população negra paranaense, a intenção é a de colaborar na discussão necessária sobre o que se torna patrimônio e o que é invisibilizado, seja nos museus, nos monumentos, nas praças e nomes de ruas das cidades.

Outro ponto importante que se pretende tratar com os materiais produzidos pelo museu, em especial com essa caixa didática aqui apresentada, é a presença indígena na contemporaneidade, no presente, e não apenas no passado, de forma estereotipada. Nesse sentido, a caixa pode auxiliar professores e professoras a discutir, por exemplo, o conteúdo da unidade temática “História recente”, pensado para o nono ano, que tem como objeto de conhecimento “as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional” (PARANÁ, 2018, p. 489).

A Paraná na Caixa, em função da temática trazida pelos objetos e textos, pode, portanto, colaborar com as professoras e professores para trabalhar com povos indígenas e população negra no Paraná. Os objetos que compõem a caixa foram selecionados em um processo similar à escolha curatorial de uma exposição, partindo do acervo e procurando expressar a narrativa escolhida (DIONÍZIO; GIL; EVANGELISTA, 2019). Trata-se de

uma caixa de temática híbrida, pois ela abrange as áreas de Cultura Popular e Etnologia Indígena. Em sua primeira versão, a caixa trazia informações sobre manifestações culturais como o Fandango, representado por miniaturas de instrumentos musicais e tamancos; e também sobre a Congada da Lapa trazendo, por exemplo, um boneco articulado do rei do Congo que foi confeccionado por bolsistas do museu. Para abordar a culinária, foram incluídas uma miniatura de pote de cerâmica, uma cestaria e uma peneira. Para os povos indígenas havia somente miniaturas de animais confeccionados pelos Mbya Guarani, o que demonstra uma ausência importante e uma necessidade de reformulação da caixa, uma vez que os outros povos não estavam representados.

Foto 2 – Caixa Didática Paraná na Caixa



Fonte: Arquivo MAE-UFPR. Foto de Douglas Fróis, 2022

A reformulação, portanto, prevê a atualização do conteúdo textual, ampliando a quantidade e diversificando as manifestações culturais e grupos representados, além da inclusão de novos objetos representativos dos povos indígenas, como os Xetá, os Kaingang e os Avá-Guarani.

O conteúdo proposto nessa Caixa Didática, como foi brevemente demonstrado até aqui, tem muito potencial para colaborar com as e os docentes da Educação Básica na tarefa de apresentar a participação de outros povos, grupos e indivíduos, na maioria das vezes marginalizados, na formação do estado do Paraná e em cada um de seus municípios. A seguir serão detalhadas algumas das temáticas mais relevantes presentes na caixa, com o intuito de contribuir com o ensino da história local paranaense.

Os povos indígenas no passado e no presente paranaense

Um dos principais objetivos da reformulação da Paraná na Caixa é o de auxiliar os professores e professoras a apresentar a história dos povos indígenas que habitam o Paraná de uma maneira que não seja nem simplista e nem estanque, mostrando aos alunos que as populações indígenas são diversas entre si e que sua história não teve início no momento da invasão portuguesa à América e nem terminou no período colonial. Ou seja, pretende-se apresentar essas populações como protagonistas de sua própria história e como povos centrais para a construção do Paraná e para as relações sociais e políticas atuais do estado.

A principal intenção da caixa é a de dissolver a ideia de “índio genérico”, tal como foi discutida anteriormente. Há um esforço de apresentar cada povo — Mbya Guarani, Avá Guarani, Xetá e Kaingang — individualmente, expondo suas cosmologias específicas e vinculando-os às suas diferentes trajetórias. Todos eles tiveram o primeiro contato com os não indígenas em períodos muito diferentes e habitam territórios diversos, cujas histórias também são díspares. Hoje em dia, cada um desses povos tem reivindicações diferentes, embora sejam parceiros e tenham muitos objetivos similares, como a luta pela demarcação de suas terras.

O MAE-UFPR guarda em seu acervo cerca de 3.500 objetos provenientes de populações indígenas do Brasil inteiro, das quais aproximadamente 770 são de povos do Paraná. Grande parte dessas peças fazem parte de um conjunto denominado Coleção DEAN, que foi constituído a partir das pesquisas de campo de antigos professores do Departamento de Antropologia da UFPR e são de propriedade deste departamento, mas foi emprestado ao museu em regime de comodato na década de 1990. A coleção de objetos Kaingang, por exemplo, tem peças que foram coletadas por professores como Aryon Rodrigues, Cecília Helm e José Loureiro Fernandes (fundador tanto do DEAN quanto do MAE-UFPR) entre os anos de 1959 e 1965. Já

as peças Xetá são provenientes das expedições realizadas por Loureiro Fernandes no começo da década de 1960, enquanto que algumas das peças mbya guarani do acervo do museu foram coletadas, também por pesquisas acadêmicas, no fim da década de 1970. Recentemente, o museu tem feito esforços para constituir coleções em conjunto com as populações indígenas, em ações inspiradas pela Nova Museologia, e foi nesse contexto em que se formaram coleções mais recentes, tanto com peças kaingang, que foram adquiridas em conjunto com o pesquisador indígena Josué Carvalho em 2014, quanto com objetos mbya guarani, comprados em projetos realizados com comunidades do litoral paranaense em 2013 e 2018. Como afirmado anteriormente, ainda não há objetos avá guarani no acervo do museu.

É por meio da réplica desses objetos ou de peças originais que a Paraná na Caixa pretende abrir discussões acerca da diversidade dos povos habitantes do estado. A partir do acervo, é possível discutir, por exemplo, sobre a religiosidade dos povos Guarani: fazem parte da nova versão da caixa objetos que são utilizados na *opy*, a casa de reza guarani, como a rabeça, o cachimbo e o chocalho. É possível também abrir reflexões acerca da cosmologia kaingang por meio das peças desse povo constituídas por grafismos que diferenciam as metades *kamé* e *kairu*, que organizam a vida social e a mitologia dessa população. Com as peças xetá, pode-se incentivar discussões sobre a transformação (em oposição à ideia de aculturação), visto que muitas das peças que eram produzidas por esse povo nos anos 1960 têm sido feitas hoje com outras formas, objetivos e utilidades.

Nesse sentido, além de apresentar a diversidade de povos indígenas paranaenses, em contraste com a ideia de “índio genérico”, a caixa também pretende questionar a ideia de que os povos indígenas só passaram a ter história quando tiveram contato com os europeus e de que a cultura dos povos indígenas é imutável. Ao contrário, pretende-se mostrar que a história dessas populações não é estanque, pois elas já estavam desenvolvendo seus modos de viver nessa terra antes da chegada dos colonizadores europeus, e que a mudança cultural (exemplificada por meio dos objetos) é comum e até esperada, e não sinal de que essas populações perderam suas culturas e se misturaram à comunidade não indígena.

Outra preocupação presente no processo de reformulação da caixa é a de não se referir aos povos indígenas apenas no passado, como já foi discutido anteriormente. Grande parte do texto de apoio ao professor e professora é destinado a contextualizar a situação atual desses povos, principalmente em relação aos conflitos relacionados ao território. Os docentes são incen-

tivados a discutir com seus alunos sobre a anterior ocupação do estado paranaense pelas populações indígenas, antes da chegada dos europeus, e a atual situação territorial desses povos, refletindo sobre os motivos pelos quais as terras indígenas demarcadas sejam tão minoritárias hoje em dia.

De maneira geral, portanto, a parte relacionada aos povos indígenas da caixa didática tem como principal objetivo colocar os indígenas no presente, partindo do pressuposto de que apresentar essas populações apenas no passado e de maneira genérica torna as crianças e adolescentes despreparados para lidar com a diversidade que caracteriza a população paranaense hoje em dia. Da mesma forma, a Paraná na Caixa pretende também trazer visibilidade a manifestações culturais da população negra paranaense, principalmente por meio dos objetos relacionados à Congada da Lapa, pertencente ao acervo de Cultura Popular.

Cultura Negra no Paraná: Congada da Lapa

O acervo de Cultura Popular do MAE-UFPR, em sua grande maioria, foi formado nos anos de 1950 e 1960, também por meio de José Loureiro Fernandes. O foco estava nas populações do litoral paranaense, como os caiçaras, que são também representados na Paraná na Caixa por meio do Fandango. Por outro lado, há pouca representatividade de populações negras no acervo do MAE e isso se explica, em parte, também pelo discurso desse Paraná branco e europeu, ainda com forte apelo na academia durante a época de formação do acervo, ou seja, nas décadas de 1950 e 1960.

A única coleção do MAE-UFPR que representa a população negra do estado é a da Congada da Lapa. Trata-se de cerca de 300 itens, entre vestuário, acessórios, filmes, pinturas, fotografias e documentos textuais, datados entre as décadas de 1950 e 1980, que recontam parte da história dessa importante manifestação cultural do Paraná. A cidade da Lapa está localizada no interior, distante cerca de 70 quilômetros da capital Curitiba e contou, assim como outras muitas localidades do estado, com a presença significativa de pessoas escravizadas em sua formação social e econômica.²² Reflexo dessa presença é a existência, atualmente, de três comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares: Feixo, Restinga e Vila

²² Há inúmeros trabalhos acadêmicos que mostram a Lapa, antes chamada de Vila Nova do Príncipe, como uma importante localidade desde o século XVIII, quando já era passagem do Caminho das Tropas; por consequência, a presença de pessoas escravizadas se fez bastante notável e foi evidenciada por autores como Cecília Westphalen já na década de 1990 (WESTPHALEN, 1997).

Esperança de Mariental.²³ Para além disso, a própria Congada é também uma expressão importante da comunidade negra lapaense, hoje representada pela Família Ferreira, mantenedores e grandes responsáveis pela permanência da Congada até os dias de hoje.

As Congadas ou Congos acontecem em várias regiões do Brasil, tais como São Paulo, Goiás e Minas Gerais, e apresentam diferenças regionais, cada uma com sua peculiaridade. De maneira geral, essa festividade traz elementos da cultura africana e da religiosidade católica popular, herança dos colonizadores europeus. Santas e santos negros são homenageados durante as Congadas e, na Lapa, o santo de devoção é São Benedito. José Loureiro Fernandes escreveu um artigo sobre a Congada da Lapa em 1977 e descreveu com detalhes essa manifestação que, de forma resumida, retrata a disputa entre o rei Zumbi de Ganaime, do Congo, e a rainha Ginga, de Angola. Ao final da apresentação, os reinos se reconciliam em torno da figura e da devoção a São Benedito (FERNANDES, 1977).

Ao todo são cerca de 30 personagens, todos vestidos com trajes bastante luxuosos e complexos, muitos dos quais fazem parte do acervo do MAE-UFPR. Para tratar dessa importante manifestação cultural afro-brasileira na Paraná na Caixa, foi confeccionado um boneco do Rei Congo, com toda a indumentária, desde a roupa, até a coroa e o cetro, conforme é possível observar na Foto 2. Além do boneco, também foi produzido um jogo de xadrez em que o conjunto de peças é representado, por um lado, pelos personagens do Reino do Congo e, por outro, pelos personagens da Embaixada da Rainha de Angola. Com o processo de reformulação da caixa, novas discussões estão sendo incluídas a partir do acervo e, também, do diálogo com alguns integrantes da Família Ferreira, iniciado ainda durante a pandemia, no ano de 2021, e que pretende ser ampliado com o intuito de inserir cada vez mais a perspectiva do grupo nas discussões produzidas pelo museu. Para além da valorização e divulgação dos objetos que compõem o acervo histórico, consideramos fundamental mostrar a Congada da Lapa como uma manifestação cultural do presente e importante para a consolidação de um Paraná mais diverso.

Apresentar a Congada da Lapa de forma lúdica na caixa didática chama a atenção dos estudantes para a importância dessa manifestação para a cultura paranaense e da população negra para a formação do estado. Além disso, contribui para despertar o interesse nas alunas e alunos para que

²³ Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-pr-20012022.pdf>. Acesso em 14 mar. 2022.

busquem mais informações sobre a Congada da Lapa e, ainda, sobre outras manifestações culturais de matriz africana em suas cidades, por exemplo. O fato de existir um acervo patrimonializado em um museu também ajuda na mudança de perspectiva do que se entende por patrimônio e de quem são as pessoas que construíram e seguem construindo a identidade paranaense.

Considerações finais

Ao longo desse texto, procuramos demonstrar como museus e história local podem caminhar juntos. Mais do que isso, os museus podem colaborar na construção de uma identidade histórica que englobe povos até então marginalizados da história oficial de muitas localidades, como é o caso do Paraná. Aqui, o foco foi dado nas potencialidades de uma das Caixas Didáticas, a Paraná na Caixa, mas é importante ressaltar que o diálogo entre os museus e as comunidades locais são bem mais amplos e têm muitas possibilidades.

Como o MAE-UFPR é um museu etnográfico, que tem em seu acervo objetos representativos de grupos e indivíduos que quase nunca aparecem como protagonistas, o trabalho com a comunidade e com os detentores dos saberes é fundamental para dar outro olhar e novos significados às peças. Esse diálogo se faz essencial à medida que muitos dos objetos coletados para o museu entraram no acervo com uma visão que, de um lado, reiterava a ideia de que o Paraná é um estado praticamente europeu, habitado quase exclusivamente por descendentes de imigrantes, e, de outro, exotizava as populações indígenas e as práticas culturais das populações negras paranaenses. Hoje em dia, como tentamos demonstrar, o museu trabalha com uma perspectiva muito diferente e tem buscado aprofundar suas relações com a comunidade ao seu entorno, recebendo visitas frequentes de representantes de populações indígenas, realizando exposições com curadoria compartilhada e construindo relações cada vez mais fortes com grupos que mantêm manifestações culturais paranaenses vivas e atuantes.

Além de trazer esses grupos para o seu cotidiano, o museu tem se aproximado cada vez mais também das escolas. O MAE-UFPR tem uma parceria de longa data com a Secretaria de Educação de Curitiba, realizando diversas atividades tanto com os professores e professoras da rede de ensino municipal quanto com seus estudantes. Em Paranaguá, onde se encontra a sede expositiva, também há um grande contato com as escolas, que visitam as exposições do museu e que participam de projetos em que as crianças

podem ser curadoras de sua própria exposição. Nesse sentido, a presença do MAE-UFPR no processo de reflexão acerca da história local ultrapassa as Caixas Didáticas, embora elas continuem sendo um ótimo veículo para difusão de seu acervo e das reflexões que se originam dele.

Referências

BRASIL. *Lei n.º 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CHAGAS, Mário. No Museu com a turma do Charlie Brown. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 2, 1994. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/535/438> Acesso em: 15 jan. 2022.

DIONÍZIO, Kelly; PÉREZ GIL, Laura; EVANGELISTA, Tamara. *Caixas didáticas do MAE: um guia para sua elaboração*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2019. Disponível em: http://www.mae.ufpr.br/docs/livros/educativo_caixasdidaticasguiaelaboracao_maeufpr.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERNANDES, José Loureiro. *Congadas Paranaenses*. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

FORTES, Pedro Henrique Ribas. *Entre a política indígena e a política indigenista: um estudo sobre as relações políticas entre índios e não índios em Curitiba no século XIX*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37249>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GERMINARI, G. D. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24209>. Acesso em: 16 mar. 2022.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995, p. 481-526. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26725. Acesso em: 16 mar. 2022.

IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Ibram, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Escravidão, africanos e afrodescendentes na “cidade mais europeia do Brasil”: identidade, memória e história pública. *Tempos Históricos*, v. 20, p. 218-240, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/13138/9960>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático “Toda a História”. *História & Ensino*, v. 5, p. 41-59, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view-File/12435/10918>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NAVEIRA, Miguel A. C.; PRESTES, Andréia B.; ROSATO, Márcia C. Caixinhas do MAE: encontros entre o público e o acervo museológico. *Extensão em Foco*, Curitiba: Editora da UFPR, nr.10, jul/dez 2014, p. 102-108. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/39034>. Acesso em: 16 mar. 2022.

NIKITIUK, Sônia. A História local como instrumento de formação. *Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH*. Rio de Janeiro, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

RODRIGUES, Marisa Cristina. *Caixas e coisas: o MAE expandido*. Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2014/03/Monografia-Marisa-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SANTOS, Junia Fior. A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental. *História & Ensino*, v. 26, n. 2, p. 260-286, 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/36843/28805>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, Maria. C. T. M. Reflexões sobre a Nova Museologia. *Cadernos de Sociomuseologia*, v. 18, n. 18, 11, p. 93-139, 2002. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/363>. Acesso em: 10 jan. 2021.

WESTPHALEN, Cecília. Afinal, existiu ou não regime escravo no Paraná? *Revista da SBPH*, n. 13: 25-63, 1997.

HOLANDA, Angela M. R. A formação do professor no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (org.) *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat Editora PUCPR, 2011. p. 143-154.

JULIA, Dominique. A religião: história religiosa. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierra (org.) *História: Novas abordagens*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 106-131.

JACUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: histórias indígenas do Brasil contadas por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

MARIANO, Ricardo. Efeitos da Secularização do Estado, do pluralismo e do mercado religiosos sobre as igrejas pentecostais, *Civitas*, Porto Alegre, 3(1), 2003, 111-125. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/112>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, Pêrsio S. de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2002.

PASSOS, João D. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

RUEDELL, Pedro. *Evolução do Ensino Religioso nas escolas oficiais do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

SENA, Luiza (org.). *Ensino religioso e formação docente*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

TEIXEIRA, Rubenilson B. *Da cidade de Deus à cidade dos homens: a secularização do uso, da forma e da função urbana*. Natal: EDUFRN, 2009.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL

Denise Weishof

Luzilete Falavinha Ramos

Michel Ehrlich

Inaugurado em novembro de 2011, o Museu do Holocausto de Curitiba nasceu do desejo de um filho de judeus sobreviventes residente na cidade de construir uma obra para que esse evento da história da humanidade não fosse esquecido. Pode-se dizer que nessa primeira informação já é possível perceber a relação da instituição com a preservação da memória de sobreviventes do Holocausto que vieram para o Brasil, em especial daqueles que estabeleceram residência na capital paranaense e, assim, entrelaçam suas histórias de vida com a história local.

Esse texto procura apresentar alguns aspectos por meio dos quais mesmos acontecimentos históricos ocorridos em outro continente podem se tornar parte também da história local, quando levamos em conta a trajetória pessoal dos indivíduos partícipes desses eventos.

A imigração de judeus sobreviventes do Holocausto para o Brasil e Curitiba

Os estudos sobre imigração geralmente tomam como referência o país ou região de origem dos imigrantes, até porque é com base nesses parâmetros que a maioria dos imigrantes se identifica e se organiza no país de acolhimento (por meio de colônias agrícolas, escolas, imprensa, associações culturais, recreativas, de trabalho etc.). Nem todos os grupos imigrantes, contudo, se encaixam bem nessa premissa, e por isso acabam por vezes nas notas de rodapé dos estudos.

Judeus são um exemplo dessa particularidade. Oriundos de diferentes países, os motivos que os levaram a emigrar estão frequentemente relacionados a sua condição judaica⁴⁵ e não necessariamente ao país de origem.

⁴⁵ Essa "condição judaica" excede o por vezes imaginado elemento religioso. Não cabe no escopo desse trabalho discutir a definição de "judeu" ou "judaísmo", mas é importante aclarar que a identificação com uma judaicidade

Também nos países de acolhimento, como o Brasil, é comum — embora não seja uma regra geral — que tenham construído redes de sociabilidade e solidariedade mais intensas com outros judeus (mesmo que vindos de outros países) do que com não judeus vindos do mesmo país.⁴⁶ Pátria e nação são, afinal, construções sociais — e não dados da natureza —, dinâmicas em constante transformação, reafirmação, negociação e contestação (LESSER, 2001).

A imigração judaica para o Brasil pode ser traçada a três, por assim dizer, “inícios” independentes. O primeiro deles data dos séculos XVI e XVII, com a chegada de cristãos-novos, ou seja, descendentes de judeus convertidos forçadamente ao cristianismo em Espanha e Portugal no final do século XV. Muitos deles permaneciam praticando o judaísmo escondidos e viam no Brasil uma oportunidade de menos insegurança, uma vez que, embora não totalmente livres da Inquisição, a fiscalização desta na colônia era mais esparsa do que na metrópole. Com o tempo, contudo, os descendentes desses indivíduos foram deixando de se identificar como judeus — ainda que mantenham alguns costumes característicos (NOVINSKY, 1972).⁴⁷ Um segundo fluxo remonta ao ciclo da borracha na Amazônia no século XIX, que atraiu judeus vindos do Marrocos. As atuais comunidades judaicas do Norte do Brasil, sobretudo em Belém e Manaus, são compostas em grande medida por descendentes desse grupo. Contudo, quando estamos nos referindo às comunidades judaicas do Centro-Sul do Brasil trata-se de um terceiro “início” (TOPEL, 2015).

A imigração de judeus para o Centro-Sul teve início em meados do século XIX. René Decol (1999) destaca, entretanto, que foi somente a partir da década de 1920 que mais do que alguns poucos milhares aportaram no Brasil. O motivo para esse fluxo tardio — tanto em relação a migração de

pode se dar com elementos diversos, historicamente construídos, como cultura, povo, religião, ética, ancestralidade... Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Elias Canetti (1995, p. 176), segundo a qual “Loucos podem fabular à vontade sua homogeneidade, mas, quem os conhece, tenderá antes a julgar que entre eles há uma variedade de tipos muito maior do que em qualquer outro povo. A amplitude dessa variedade dos judeus em sua essência e aparência é das coisas mais espantosas do que se pode deparar”. Embora reconhecendo a necessidade de critérios mais claros, por exemplo, para estudos demográficos, não se tratando aqui deste caso consideramos a identidade judaica como uma autoidentificação coletiva, ou seja, uma identidade que, como qualquer outra, estabelece fronteiras, mas cientes de que estas são móveis, variáveis, em constante disputa e não definidas nem historicamente e nem externamente ao grupo.

⁴⁶ Em cidades com população judaica relativamente maior essas associações às vezes se deram juntando esses dois elementos (por exemplo, instituições frequentadas especificamente por judeus alemães), ou então com divisões linguísticas (falantes do fídiche, por exemplo) ou políticas (socialistas, sionistas etc.) (FELDMAN, 2010).

⁴⁷ Ainda no período colonial, poderíamos mencionar a vinda de judeus para o Recife no contexto da ocupação holandesa no século XVII, inclusive, fundando nessa cidade a primeira sinagoga do Brasil. A grande maioria desses indivíduos, no entanto, deixou o Brasil junto com seus conterrâneos.

judeus para a América, impulsionada pelos *pogroms*⁴⁸ na Rússia em fins do século XIX, como em relação a grande imigração europeia para o Brasil, que também teve seu auge nas últimas décadas do século XIX (LESSER, 1995) — reside, sobretudo, no fato de os Estados Unidos e a Argentina, então destinos mais procurados, terem adotado medidas mais restritivas à imigração (DECOL, 1999). A conjuntura europeia — pós-Primeira Guerra Mundial e guerra civil na Rússia — também levou muitos judeus, sobretudo do Leste Europeu, a empreenderem a migração transatlântica.

Os motivos para a imigração conjugavam aspectos gerais de seus locais de origem, como pobreza, guerras e instabilidade política, com aspectos específicos do caso judaico, com destaque para o acirramento do antisemitismo na Europa Central e Oriental do entreguerras. A imigração, proveniente, portanto, de países como Polônia e Romênia, foi o principal fator de crescimento da população judaica no Brasil, que atingiu 56 mil pessoas em 1941, 70 mil em 1950, 90 mil em 1980 (DECOL, 1999) e pouco mais de 100 mil de acordo com censo de 2010 (IBGE, 2010).

A grande maioria desses imigrantes se estabeleceu nos maiores centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo), mas comunidades judaicas também se formaram em outras regiões, como é o caso de Curitiba.

Os primeiros judeus a se estabelecerem em Curitiba foram, segundo Regina Gouvea (1980), duas famílias vindas da Galícia austríaca (atualmente na Ucrânia) em 1889. Em 1913 é fundada a União Israelita do Paraná, com 12 famílias e mais 17 homens solteiros. Foi, no entanto, tal como no restante do Brasil, a partir dos anos 1920 que a comunidade judaica curitibana cresceu de fato, atingindo, segundo Gouvea, em torno de mil pessoas ao final da década. Esse crescimento levou ao estabelecimento de um cemitério judaico em 1926 e de uma escola primária em 1927.

Essa introdução salienta que a comunidade judaica de Curitiba é, portanto, anterior à Segunda Guerra Mundial e ao Holocausto. A ascensão do nazismo veio trazer, no entanto, não só um novo contingente populacional ao Brasil, mas também memórias e características identitárias diferentes.

Antes de poder prosseguir, é importante aclarar a quem nos referimos como “sobreviventes do Holocausto”. O termo envolve diversas disputas e controvérsias, pois é muito mais do que uma definição, mas, a partir dos anos 1950, também o acesso (ou não) a indenizações (BARKAT, 2004) e, a partir dos anos 1970, a uma certa posição de status identitário (LERNER,

⁴⁸ Ataques violentos contra aldeias, bairros ou comunidades judaicas, principalmente na Rússia czarista.

2013). De acordo com Carlos Reiss (2020), nos primeiros anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, eram considerados sobreviventes do Holocausto apenas os judeus que passaram por experiências de confinamento provocadas pela perseguição imposta pelos nazistas e seus colaboradores, seja em guetos, campos de concentração ou esconderijos, além dos *partisans*, resistentes armados nas florestas. A disputa girava em torno de alguns outros grupos. O primeiro é o de judeus alemães, austríacos, tchecos e italianos que, entre 1933 e 1939, deixaram a Europa fugindo do nazismo, mas antes da perseguição se materializar em uma política de extermínio. O segundo é o de judeus, principalmente poloneses, que entre 1939 e 1941 atravessaram a fronteira com a União Soviética, fugindo do avanço alemão, mas antes das políticas de deportação. O terceiro grupo é composto por judeus do Norte da África (exceto o Egito), da Síria e do Líbano, regiões que eram então colônias ou mandatos da França de Vichy ou da Itália fascista. Estes judeus enfrentaram legislação antissemita, mas, por outro lado, não houve lá deportação de judeus para campos de extermínio. Situação semelhante também se aplica a parte dos judeus franceses, romenos e búlgaros. Hoje em dia, enquanto alguns especialistas, como o demógrafo Sergio DellaPergola, expandiram a definição para incluir esses grupos, outros, como o historiador Yehuda Bauer, defendem que, embora eles tenham passado por sofrimento e sejam parte da história do Holocausto, “sobrevivente do Holocausto” deva ser um termo restrito àqueles fisicamente perseguidos pelos nazistas ou seus colaboradores (BARKAT, 2004). Neste texto, adotamos a definição do Museu do Holocausto de Curitiba, a qual enuncia um conceito mais amplo e define como sobreviventes do Holocausto “todos os judeus que viveram por um período de tempo sob domínio nazista ou de seus colaboradores, foram alvos de políticas de perseguição e sobreviveram ao fim de seus processos individuais.”⁴⁹ (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2022).

O número de sobreviventes do Holocausto que vieram para o Brasil é difícil de estimar. No período anterior à Segunda Guerra Mundial, o fato de serem judeus constava no registro de estrangeiros desses imigrantes (devido a políticas antissemitas), o que não ocorre na documentação do pós-guerra — e menos ainda sabemos, entre os judeus, quantos são sobreviventes do Holocausto. Para o período entre 1933 e 1941, Jeffrey Lesser (1995) aponta

⁴⁹ O museu ainda acrescenta, sob o termo “sobreviventes das perseguições nazistas” (em função de Holocausto, ou Shoá, ter se tornado um termo associado a especificidade judaica) também as pessoas pertencentes a populações não judias perseguidas pelo regime nazista ou seus colaboradores, como LGBTQIA+, população negra, testemunhas de Jeová, povos ciganos roma e sinti, pessoas com deficiências ou com distúrbios mentais, eslavos, prisioneiros de guerra soviéticos e opositores políticos (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2022).

que 9.427 judeus vieram da Alemanha para o Brasil. Associando dados do Museu do Holocausto de Curitiba com os estudos demográficos de René Decol (1999), Michel Ehrlich (2020) estima, que, além destes do pré-guerra, entre 15 e 18 mil sobreviventes do Holocausto teriam chegado ao Brasil após 1945, totalizando entre 25 e 28 mil pessoas — mas é preciso salientar que se trata de uma estimativa passível de revisões e serve somente para se ter uma ideia de dimensão. A partir da amostra do Museu do Holocausto de Curitiba, Ehrlich (2020) também conclui que os países de origem mais comuns entre esses sobreviventes do Holocausto são, nesta ordem, Polônia, Alemanha, Romênia e Hungria — o que está de acordo com a concentração de judeus por país europeu antes da Segunda Guerra Mundial, com exceção da super-representação de judeus alemães, que pode ser explicada pelo grande fluxo de emigração de judeus alemães entre 1933 e 1939.

De acordo com o Museu do Holocausto de Curitiba, o qual mantém uma base de dados, em constante atualização, de sobreviventes do Holocausto no Brasil, há registro de ao menos 110 sobreviventes do Holocausto que se estabeleceram na cidade de Curitiba⁵⁰. Ehrlich (2020) aponta que, tal como no restante do Brasil, a maioria dessas pessoas era originária do Leste Europeu, com concentração, na pequena amostra curitibana, de ainda mais judeus poloneses e menos judeus alemães (os quais, mais urbanizados do que seus patrícios do Leste Europeu, talvez procurassem centros urbanos maiores). Tal distribuição também está de acordo com Gouvea (1980), que aponta que, no período 1889-1970, 82,9% dos imigrantes judeus em Curitiba eram provenientes da Europa Oriental. Em função da menor proporção de judeus alemães, a maioria desses sobreviventes chegou a Curitiba após a Segunda Guerra Mundial. Essa faixa temporal é, no entanto, ampla. Muitos sobreviventes do Holocausto passaram alguns anos do pós-guerra na Europa para recuperar pertences, encontrar familiares e tentar reconstruir suas vidas, e somente mais tarde emigraram. Para outros, o Brasil não foi a primeira tentativa de se fixar, tendo migrado primeiro para outros países, principalmente Israel ou outros países da América Latina, e só então para o Brasil. Por isso, esse período de absorção se estende do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, até os anos 1960.

⁵⁰ A base contava, na data de 28/3/2022, com os nomes e, quando possível, documentos e outras fontes históricas, de 2.535 sobreviventes do Holocausto que se estabeleceram no Brasil. Tal base corresponde, portanto, a cerca de 10% do número total de sobreviventes estimados. Especificamente em relação aos sobreviventes estabelecidos em Curitiba estes 110 nomes certamente representam mais de 10% do real, pois, por estar localizado nesta mesma cidade, o museu tem mais acesso aos sobreviventes que se fixaram em Curitiba em comparação com outras partes do Brasil.

A adaptação desses sobreviventes do Holocausto em Curitiba seguiu o padrão que já se observava desde os anos 1920, se valendo intensamente de redes de solidariedade interna para, em sua maioria, ascender a uma classe média urbana. Testemunhos dos imigrantes e seus familiares frequentemente apontam que, uma vez chegados a Curitiba, procuravam as instituições da comunidade judaica ou então indivíduos ou familiares que já conhecessem anteriormente (pois normalmente a escolha do país e cidade para onde migrar era determinado por essas redes de sociabilidade anteriores) em busca de ajuda para obter moradia, emprego e oportunidade de lazer e estudos para a família. A ocupação mais comum desses recém-chegados era a de mascate (chamado em ídiche de *clientelchik*), vendendo de porta em porta produtos de comerciantes (em geral, outros judeus, já estabelecidos). O objetivo da maior parte desses imigrantes era obter dinheiro para abrir seu próprio negócio e que seus filhos tivessem a oportunidade de cursar o Ensino Superior (nas palavras de muitos, “virar doutor”) (EHRlich, 2020).

Enquanto as redes de solidariedade possibilitaram que a maioria dos sobreviventes do Holocausto estabelecidos em Curitiba em pouco tempo obtivessem uma vida relativamente confortável, a construção da memória do Holocausto seguia caminhos mais tortuosos. Tal como em outras partes do mundo, os primeiros anos do pós-guerra viviam uma “fase de repressão” em relação à memória do Holocausto (ROUSSO, 1994), em que o passado devia ser “deixado para trás” em nome do futuro que se abria (ALEXANDER, 2012) — exceção feita aos relatos de heroísmo da resistência armada. Esse cenário começaria a se alterar com o julgamento de Adolf Eichmann em 1961, mas o Holocausto só se tornaria uma memória sobre o qual o falar é valorizado nos anos 1990, tendo como grande marco o lançamento do filme *A lista de Schindler*. Durante boa parte de suas vidas (e, para muitos, até o final da vida), a relativamente boa adaptação à nova morada coexistia com o silêncio sobre suas experiências passadas, o qual só seria quebrado quando muitos já eram idosos, ou então por seus filhos e netos.

O Museu do Holocausto e a memória dos sobreviventes

Pautado no tripé memória, educação e pesquisa, o Museu do Holocausto de Curitiba⁵¹ procura, por meio de suas ações, mostrar os acontecimentos históricos a partir de trajetórias de sobreviventes que possuem

⁵¹ As publicações da instituição podem ser visualizadas no Instagram (<https://www.instagram.com/museu-doholocausto/>) e também no próprio site no museu (www.museudoholocausto.org.br).

ligação com o Brasil. Assim, no campo da educação, o museu conta com o departamento pedagógico atuando em duas frentes: mediação educativa e formação. Ambas procuram ligar as narrativas pessoais das vítimas ao contexto contemporâneo local, nacional e/ou mundial.

A mediação educativa está relacionada diretamente às visitas à exposição do museu e também à capacitação de outros mediadores. Se caracteriza por ser composta necessariamente por jovens, seguindo as “concepções e diretrizes da educação não formal”, sem necessariamente as “formalidades que exigem as formações acadêmicas” (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2022, s/p). A escolha por jovens mediadores se dá na crença da possibilidade de um diálogo mais próximo entre a instituição e os jovens em idade escolar que visitam a sua exposição. Por isso, outra atribuição desse subdepartamento está na formação desses jovens mediadores seguindo as bases conceituais e a missão da instituição, instruindo-os sobre os pilares que norteiam as ações do museu e promovendo o aprofundamento histórico e pedagógico que as visitas exigem.

As visitas à exposição seguem a metodologia orientada pelo *Yad Vashem*⁵², que propõe ao visitante conhecer a vida da população judaica antes, durante e depois do Holocausto, numa tentativa de aproximar os visitantes não só do fenômeno em si, mas das narrativas pessoais de quem passou pelo Holocausto, promovendo a empatia histórica⁵³. Para isso o Museu do Holocausto de Curitiba, inspirado num projeto do *United States Holocaust Memorial Museum*⁵⁴, desenvolveu os chamados Cartões de Identificação, ou Passaportes (Figura 1), e que são entregues aos grupos escolares que visitam o museu. Esse material educativo tem por objetivo aproximar os estudantes dos fatos históricos contidos em cada sala expositiva e, por isso, são convidados a passar as páginas dos cartões, se aproximando pouco a pouco do relato pessoal do sobrevivente. Atualmente são 48 cartões de identificação, ou seja, 48 experiências distintas de sobreviventes com o Holocausto que, ao serem entregues aos estudantes-visitantes, promovem

⁵² Instituição localizada na cidade de Jerusalém, em Israel, fundada em 1953 com o objetivo de proteger a memória do passado significando-a para o futuro e que atua em quatro pilares: comemoração, investigação, documentação e educação. (SCHURSTER, 2017, p. 151).

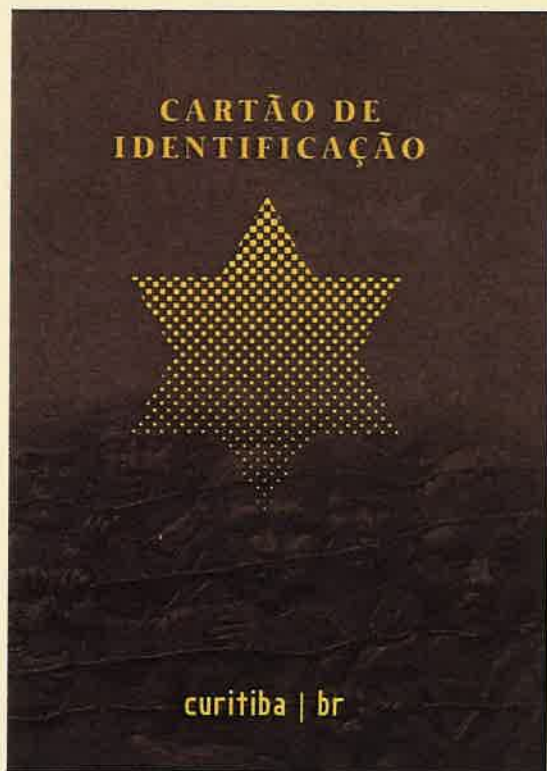
⁵³ Para Peter Lee (*apud* BARCA, 2003) a empatia histórica é uma operação mental, em que colocar-se no lugar do outro historicamente é compreender o contexto que envolve as ações do sujeito, sua intencionalidade, possibilidade e limite para realização de tal ação.

⁵⁴ Localizado em Washington, nos Estados Unidos, a instituição é, segundo Reiss (2018), uma das maiores instituições ligadas à memória do Holocausto que, além de duas exposições permanentes, possui um centro de estudos do tema e um programa de capacitação de pedagogos e professores que atuam da Educação Infantil ao Ensino Médio.

“uma empatia imediata causada por um jovem da mesma idade, numa época diferente” (REISS, 2018, p. 204) materializando, assim, o princípio da personificação, ou seja, contando a história contida por trás do simbólico número de seis milhões.⁵⁵

Sendo assim, o critério utilizado para a produção desses cartões consiste em contar histórias de vítimas que passaram pelo Holocausto na fase da infância ou da adolescência e que tenham relação direta com o Brasil, sendo sobreviventes ou familiares das vítimas (uma vez que, até por coerência histórica, nem todas as histórias são de pessoas que sobreviveram ao Holocausto). Das 48 histórias pessoais selecionadas para comporem os cartões de identificação, 25 tem relação com a cidade de Curitiba.

Figura 1- Cartão de identificação entregue a grupos escolares que visitam o Museu do Holocausto de Curitiba



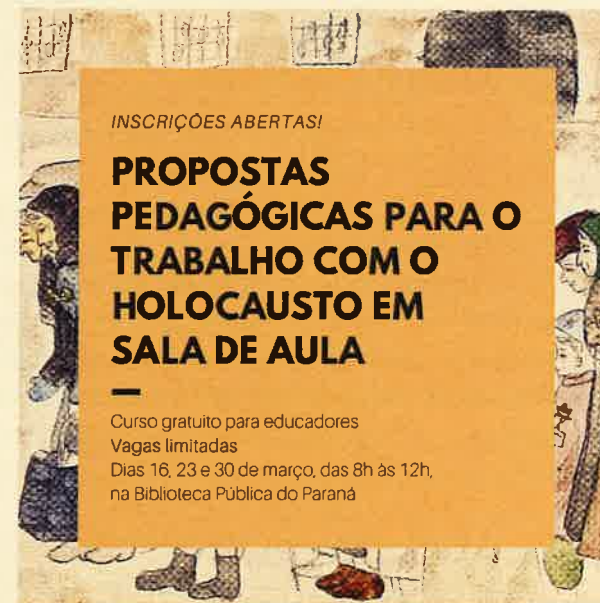
Fonte: Museu do Holocausto de Curitiba (2022)

⁵⁵ Os cartões podem ser visualizados na página do museu: <https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/cartoes-de-identificacao/>.

No campo da formação, o departamento pedagógico promove capacitações para professores, a fim de instrumentalizá-los acerca do ensino do Holocausto, de forma que este seja mais significativo para si mesmos e para os estudantes com os quais atuam. Nessa perspectiva, o museu defende a ideia de que o tema pode ser trabalhado desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, por isso, tanto as capacitações como as produções de materiais pedagógicos oferecem sugestões e possibilidades de atividades para todas as etapas formativas.

Um exemplo de formação foi a capacitação para educadores realizada no ano de 2020 (Figura 2) que iniciou de forma presencial e terminou de forma remota por causa das restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Participaram professores de diferentes localidades do Paraná que trabalham em instituições formais e não formais de ensino públicas e privadas e que atuam com crianças e jovens de distintas idades e em diferentes contextos.

Figura 2 – Encarte de chamada para formação de educadores



Fonte: Museu do Holocausto de Curitiba (2020)

A formação contou com uma parte teórica a fim de apresentar aos participantes os princípios educativos do Museu do Holocausto de Curitiba, o modo como a instituição concebe o ensino do Holocausto, e foi concluída

com a apresentação de propostas de aulas construídas pelos participantes que levaram em consideração o recorte da história do Holocausto escolhido e a relação dela com a idade dos estudantes com os quais atuam, e o contexto socioeducacional onde estão inseridos. As propostas foram publicadas posteriormente no grupo destinado a educadores⁵⁶ que o museu mantém na rede social Facebook, a fim de divulgar essas produções e incentivar outros educadores a realizarem propostas pedagógicas relacionadas ao tema.

As formações também acontecem fora do espaço do museu com educadores e/ou estudantes, todas as vezes que o departamento é procurado por uma instituição que solicita uma capacitação. O que significa dizer que as ações formativas do museu não se resumem ao seu espaço físico, mas existe um movimento no qual a instituição vai ao encontro do público.

No tocante a produção de materiais pedagógicos, estes também seguem o princípio do uso de narrativas pessoais como principais fontes das diversas realidades presentes no Holocausto, contadas por sobreviventes ou familiares dos mesmos e que propiciam reflexões sobre contextos contemporâneos. Um desses materiais é o livro comemorativo denominado *Milhões de Vozes*. Embora este, até o momento da escrita desse texto, ainda não tenha sido publicado, sua proposta educativa vale destaque porque serve de base para várias práticas pedagógicas desenvolvidas pelo departamento pedagógico com estudantes das diferentes etapas formativas.

A proposta do material é contar a história de uma pessoa que passou pelo Holocausto a partir de um objeto pessoal do mesmo, história essa que está ligada a um tema educativo e que permite reflexões sobre questões cotidianas do tempo presente nos mais diversos contextos. O livro é composto por 18 narrativas pessoais (Tabela 1), das quais seis são narrativas de sobreviventes que vieram residir em Curitiba. Cada história vem acompanhada por propostas pedagógicas relacionadas ao tema educativo e pensadas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tabela 1 – Relação de histórias contidas no livro *Milhões de Vozes*

Personagem	Objeto de Estudo	Tema Educativo
Zofia Chorowicz Burowska	Boneca	Memória Afetiva
Mordechai Schlein	Violino	Resistência
Ernesto Strauss	Croqui da Casa	Saudade

⁵⁶ Grupo Educação Holocausto e Direito Humanos: <https://www.facebook.com/groups/2591656794391063>.

Personagem	Objeto de Estudo	Tema Educativo
Bunia Finkiel	Lenço	Medo
Hans Czaczkes	Medalhas	Heroísmo
Sala Borowiak	Caderneta de Endereços	Resiliência
Kurt Krakauer	Máquina de Escrever	Esperança
Davis Lorber	Talit	Fé
Gert Drucker	Postal	Infância
Samuel Rozemberg	Estrela Amarela	Identidade
Aleksander Laks	Foto no Gueto	Vida
Edward Helberger	Lista de Schindler	Responsabilidade
Klara Pelcerman	Identidade da Palestina	Pertencimento
Bela Bogdanski	Livro de Receitas	Destino
Efraim Raymond	Identidade Belga	Liberdade
Wanda Bandula	Caixinha de Metal	Sobrevivência
Eva Kohane	Manuscrito	Memória Coletiva
Lea Mamber	Livro “Salto para a Vida”	Educação e Shoá

Fonte: Museu do Holocausto de Curitiba, 2022

Além das atividades que são desenvolvidas com estudantes, o livro *Milhões de Vozes* é a base para a produção de animações curtas que contam as histórias dessas pessoas contidas no livro. O projeto idealizado pelo departamento pedagógico em conjunto com a Universidade de Pernambuco (UPE) tem por objetivo aproximar as narrativas pessoais do público infante-juvenil e é uma iniciativa pautada na ideia de que o Holocausto pode ser ensinado desde os estudantes da Educação Infantil, acreditando que “as crianças tem ciência das temporalidades anteriores a elas próprias” (COOPER, 2012, p. 17) e que com essa ciência mediada pela educação “podem começar a entender e discutir as razões do comportamento das pessoas, os valores de uma sociedade diferente da sua e por que existem perspectivas diferentes” (COOPER, 2012, p. 27). De acordo com Lima (2021), existem dois bons motivos para o trabalho com animações em sala de aula, na perspectiva dos conteúdos de História. Primeiramente, porque elas são mais adequadas para os estudantes de faixas etárias menores de 12 anos, por serem produções que geralmente apresentam indicação etária livre, ao passo que muitos dos outros gêneros cinematográficos que trazem

conteúdo histórico se distanciam de crianças e pré-adolescentes; em segundo lugar, porque as animações são de curta duração o que favorece o trabalho do docente na duração de sua aula e favorece um maior entendimento dos estudantes quanto ao conteúdo histórico contido na animação, já que ela apresenta uma linguagem que se aproxima da faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental.

O projeto ganhou vida em 2021 e as primeiras cinco animações foram lançadas em outubro do mesmo ano, numa referência ao mês da criança. Atualmente, já estão disponibilizadas no canal que o museu tem no Youtube⁵⁷, sete das 12 histórias (Zofia Chorowicz Burowska, Lea Mamber, Mordechai Schlein, Hans Czaczkes, Bunia Finkiel, Sala Borowiak e Ernesto Strauss), sendo que duas são de sobreviventes que vieram residir em Curitiba (Lea Mamber e Bunia Finkiel). O destaque desse projeto está na narração das histórias feitas por crianças e adolescentes, geralmente descendentes dos personagens, o que favorece ainda mais a aproximação das histórias com o público alvo. Esse trabalho segue em andamento até que as 18 histórias tenham sido transformadas em animação.

Os trabalhos do departamento pedagógico não se encerram nas atividades descritas anteriormente. Outras iniciativas também são desenvolvidas, como concursos que procuram envolver escolas públicas e privadas no desenvolvimento de projetos acerca do ensino do Holocausto, que proporcionem a reflexão sobre a atualidade; as maletas pedagógicas que estão na etapa do protótipo e que objetivam levar para as escolas, de maneira itinerante, parte do acervo que o museu guarda na reserva técnica e que pode contribuir para aulas temáticas dentro de recortes da história do Holocausto, como infância, resistência, Noite dos Cristais, entre outros; a construção de propostas pedagógicas para materiais produzidos por outras instituições, como é o caso do material educativo que apresenta a história de Petr Ginz e que se trata de uma parceria com as Nações Unidas, ou o documentário Tsé, uma produção do cineasta Fábio Kow para a qual o departamento ficou responsável por elaborar propostas de atividades para sua utilização; a dinâmica da Pirâmide do Ódio, que é uma adequação baseada em um material produzido pelo Museu

⁵⁷ Zofia Chorowicz Burowska (https://www.youtube.com/watch?v=VAw4qITSr_4&t=14s);
Lea Mamber (https://www.youtube.com/watch?v=qCgk_oP_vds&t=187s);
Mordechai Schlein (<https://www.youtube.com/watch?v=k7DUUp53mes>);
Hans Czaczkes (<https://www.youtube.com/watch?v=tjmrLzLHCc>);
Bunia Finkiel (<https://www.youtube.com/watch?v=q-Yv7f5C9lo>);
Sala Borowiak (<https://www.youtube.com/watch?v=NHxuKvQuqRs>);
Ernesto Staruss (<https://www.youtube.com/watch?v=CKnJcHh1vm0>).

Judaico do Chile, cujo departamento faz uso nas formações de educadores e estudantes; o Primeiro Congresso Internacional sobre Ensino do Holocausto e Educação em Direitos Humanos, realizado em 2021 por ocasião dos 10 anos de fundação do Museu do Holocausto de Curitiba e que reuniu pesquisadores internacionais e de diversas partes do Brasil apresentando suas investigações relacionadas ao tema, e cujas comunicações deram origem a artigos que vem sendo publicados em revistas científicas e também na elaboração de um livro de coletâneas, a fim de dar maior visibilidade a esses trabalhos.

Todas essas ações demonstram que o Museu do Holocausto de Curitiba não é apenas um espaço de visitação. O espaço expográfico, assim como o departamento pedagógico, são duas das muitas partes que compõem o grande mosaico que é a instituição. Todas as partes trabalham em função de não apenas pesquisar e guardar memórias de uma história que não se quer e não se deve esquecer, mas de divulgá-la, a fim de que as pessoas compreendam que nenhuma história é isolada, todas estão entrelaçadas umas com as outras e têm reflexo no tempo presente.

Considerações finais

Os processos migratórios estão presentes na história da humanidade desde os tempos mais remotos e acontecem por diversos fatores, contudo são os contextos de guerra que potencializam as migrações, muitas vezes separando famílias, quando não as dizimam. Dessa forma, as memórias familiares, culturais, religiosas desses sujeitos que chegam a outros lugares, muitas vezes como refugiados, ou apátridas, estão contidas em diários, fotografias, documentos, correspondências, ou simplesmente nas lembranças que cada um guarda consigo mesmo.

O caso dos judeus que chegaram ao Brasil se encaixa nos processos migratórios forçados e estimulados por pobreza, guerras, instabilidade política, crescimento do antissemitismo. Essa população chegou ao país com suas memórias, usos e costumes e se estabeleceu como parte da sociedade brasileira colaborando com ela culturalmente, economicamente, entrelaçando suas histórias com as histórias dos outros povos.

Muitas vezes essas histórias estão guardadas em espaços específicos como museus, arquivos, galerias, centros culturais entre outros, como se fossem unicamente objetos de apreciação. Indo na contramão dessa perspectiva, o Museu do Holocausto de Curitiba, que se ocupa da memória, pesquisa e educação relacionada ao Holocausto, seus sobreviventes e seus reflexos na

sociedade contemporânea, mais especificamente a brasileira, procura, por meio do seu espaço expositivo, bem como de seus demais departamentos, realizar ações que tornem vivas e significativas essas memórias. Segundo o *International Council of Museums* (ICOM apud SANTA ROSA; SCALÉA, 2006, p. 55) o museu “é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa e expõe objetos de caráter cultural científico, para fins de estudo e entretenimento”, dessa forma, todo o trabalho do Museu do Holocausto está voltado para as narrativas de sobreviventes e seus familiares (vindos para o Brasil) que contribuem de forma personalizada para o entendimento do que foi esse fenômeno na história da humanidade, e como situações de preconceito, racismo, intolerância que o tornaram possível, são prejudiciais para as relações humanas, embora ainda sigam sendo bem evidentes nas diversas sociedades.

Como forma de ensinar sobre o Holocausto, mas também refletir sobre ele fazendo conexões com o contexto contemporâneo, o departamento pedagógico promove formações para educadores e estudantes, concursos, constrói propostas e materiais pedagógicos e também media as visitas de grupos escolares. O uso de cartões de identificação durante as visitas é um exemplo de ação que procura aproximar o público do fato histórico, tendo como elo histórias pessoais de sobreviventes que vieram para o Brasil, principalmente daqueles que se instalaram na capital paranaense, entrelaçando suas histórias com a história local. O uso de relatos de pessoas que passaram pelo Holocausto quando crianças ou adolescentes, bem como a escolha por sobreviventes que vieram para o Brasil são recursos utilizados para despertar nos visitantes a empatia histórica e assim produzir conhecimento significativo.

O que se relatou aqui é apenas uma parte do trabalho dinâmico desenvolvido pela instituição que está sempre estabelecendo parcerias com outras instituições, a fim de ampliar a memória, a pesquisa e o ensino do Holocausto, promovendo a compreensão de que essa é uma história viva que se relaciona com outras histórias de pessoas e locais, e que serve de instrumento para refletir o tempo presente, o contexto local e o contexto individual de cada um e cada uma.

Referências

- ALEXANDER, Jeffrey. *Trauma: a social theory*. Malden: Polity Press, 2012.
- BARCA, Isabel. *Educação Histórica e Museus*. Centro de investigação em educação: Instituto de Educação e Psicologia. Minho/ PT: Universidade do Minho, 2003.

BARKAT, Amiram. Who Counts as a Holocaust Survivor? *Haaretz*, Tel-Aviv, 18 de abril de 2004. Disponível em: <https://www.haaretz.com/1.4781806>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

COOPER, H. *Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Tradução de Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schimidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

DECOL, René Daniel. *Imigrações urbanas para o Brasil: o caso dos judeus*. 264 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

EHRlich, Michel. *Filhos da Shoah: memórias e significações na comunidade judaica paranaense do pós-guerra*. Curitiba, 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/67595>. Acesso em: 2 out. 2022.

FELDMAN, Sergio Alberto. Identidade e Assimilação: a travessia do Atlântico ou o Êxodo do século XX. Os dilemas da identidade judaica: um estudo de caso. *Latinidade* (Rio de Janeiro), v. 2, p. 145-158, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/5064142/Identidade_e_Assimila%C3%A7%C3%A3o_a_travessia_do_Atl%C3%A2ntico_ou_o_%C3%8Axodo_do_s%C3%A9culo_XX_Os_dilemas_da_identidade_judaica_um_estudo_de_caso. Acesso em: 20 set 2022.

GOUVEA, Regina Rotenberg. *Comunidade judaica em Curitiba (1889-1970)*. 185p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 1980.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Desenhos animados no ensino de história: a idade média em ‘Gato Félix’ e ‘Três Espiãs Demais’. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v.43, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52201>. Acesso em: 20 set 2022.

LERNER, Katia. *Memórias de dor: coleções e narrativas sobre o Holocausto*. Brasília: Minc/IBRAM, 2013.

LESSER, Jeffrey. *O Brasil e a Questão Judaica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

LESSER, Jeffrey. *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. FAQ. *Museu do Holocausto de Curitiba*. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/pesquisa/historia/faq/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. FAQ. *Museu do Holocausto de Curitiba*. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.museudoholocausto.org.br/educacao/mediacao-educativa/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

NOVINSKY, Anita. *Cristãos novos na Bahia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

REISS, Carlos. Quem é um sobrevivente da Shoá? *Museu do Holocausto de Curitiba*. Curitiba, 30 de março de 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15340EFK6VscB8bSvkVbPDII1gmjTIXks/view>. Acesso em: 11 fev. 2022.

REISS, Carlos. *Luz sobre o caos: educação e memória do Holocausto*. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

ROUSSO, Henry. *The Vichy Syndrome: history and memory in France since 1944*. Cambridge (EUA): Harvard University Press, 1994.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro; SCALÉA, Neusa Schilaro. *Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar*. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.

SCHURSTER, Karl. Através de nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do holocausto em Israel. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira; SCHURSTER, Karl (org.) *Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos*. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017. p. 130-184.

TOPEL, Marta Francisca. Judaísmo(s) brasileiro(s): uma incursão antropológica. *Revista USP*, n. 67, p. 186-197, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13463>. Acesso em: 20 set 2022.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: REFLEXÕES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Giselia dos Santos de Melo
Lilian Costa Castex

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.
(Jacques Le Goff)

Esse capítulo apresenta reflexões a respeito do ensino de História e a história local, assim como a presença da Educação Histórica no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Curitiba (RME). No currículo da RME, nos anos iniciais de escolarização, destacam-se a identidade individual e coletiva dos estudantes e a história local, temas recorrentes no ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

Autores como Rüsen (2001), Schmidt e Cainelli (2010), que explicam a constituição do pensamento histórico na vida prática e para o ensino de História, trazem possibilidades para o ensino e aprendizagem de História com o tema da história local são as referências teóricas para as reflexões a respeito do tema.

A história local e o ensino de História

O ensino de história local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de História que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima. A história local possibilita a compreensão do entorno do aluno, quanto a sua historicidade, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor possa incluir na formação acadêmica do estudante as histórias individuais e dos grupos de convívio, inserindo-o em contextos mais amplos e buscando revelar as relações da sociedade em que vive.