

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6
Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A NARRATIVA HISTÓRICA PRESENTE NA CIDADE DE LONDRINA – PR

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Divulga-se o resultado da pesquisa de pós-doutoramento realizada do segundo semestre de 2014 ao segundo semestre de 2015, sobre as apropriações que alunos de Ensino Médio realizam sobre a história narrada na cidade de Londrina, Estado do Paraná, Brasil. Comenta-se sobre o Estudo Exploratório e o Estudo Piloto, em especial sobre a metodologia empregada, porém destaca-se o Estudo Principal quando se utilizou a netnografia para que o estudante interpretasse e/ou comparasse fontes históricas, no caso, reportagens sobre a cidade, uma da revista *Veja* (2010) e duas outras do *Jornal de Londrina* (2014). Considera-se a importância da cidade para os estudantes para a construção identitária. Por sua vez, a história da cidade que circula por vários dispositivos e é predominante na lembrança do estudante ainda é aquela que pode ser entendida como “oficial”. Em outras palavras, os marcos de consciência histórica do estudante se revelaram “tradicionais”. Contudo, percebe-se que, quando duas fontes contrastantes são postas para análise, o estudante tem grande potencialidade em interpretá-las segundo uma noção histórica mais sofisticada, reconhecendo “outras histórias” da cidade para além daquela constantemente reatualizada pelos seus monumentos, homenagens e discursos políticos e midiáticos.

PALAVRAS-CHAVE: *Representações de Alunos, História da Cidade, Didática da História.*

Exponho a pesquisa de meu pós-doutoramento supervisionado pela Prof.^a Dr.^a Kátia Maria Abud, cujo objetivo foi apreender as noções de alunos do Ensino Médio sobre a história narrada na cidade, no caso, Londrina, Estado do Paraná, Brasil. A pesquisa dividiu-se em três fases: 1) *Estudo Exploratório*, quando foi utilizada a técnica de Grupos Focais e de *brainstorming* (chuva de ideias), realizado no segundo semestre de 2014, sendo esta fase com 32 alunos dos 3.ºs anos; 2) *Estudo Piloto*, com a técnica de “história hipotética”, realizado no primeiro semestre de 2015, com 64 alunos de 2.º e 3.ºs anos e 3) *Estudo Principal*, que utilizou a netnografia, centrando a discussão em torno de uma reportagem da revista *Veja* e duas reportagens do *Jornal de Londrina*, sobre a cidade de Londrina. Neste texto, centralizo a discussão nesta última parte da pesquisa, que contou com 116 alunos dos 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio (faixa etária de 14 a 20 anos) de cinco escolas públicas da cidade.

Divido a disposição textual da seguinte forma: 1) explico a(s) metodologia(s) que empreguei, bem como meu referencial teórico; 2) considero a questão da história *da* cidade e a história *na* cidade; 3) situo o sujeito estudado, ou seja, jovens estudantes de Ensino Médio e 4) retomo o *Estudo Principal*, destacando as respostas de três de 19 questões do questionário realizado de forma *online*.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Sigo a perspectiva de alguns pesquisadores que tem como pressuposto investigativo as problemáticas referentes ao modo de como se constrói o conhecimento histórico, o que configura o campo investigativo da Didática da História. Para Bergmann, a preocupação deste campo está voltada para a investigação sobre: o que é apreendido no ensino de história (ação empírica, cujo objetivo é abranger a elaboração da História e sua compreensão, tanto no ambiente acadêmico, como na escola ou em outras esferas sociais), o que pode ser apreendido (reflexão sobre os interesses, problemáticas, pressupostos, teorias, métodos, formas de exposição), o que deveria ser apreendido (tarefa normativa, cujo enfoque são as formas de mediação intencional e da representação ou exposição da história) (BERGMANN, 1980/1990: 29-31).

Também me aproximo do campo investigativo da Educação Histórica, considerando alguns de seus expoentes de referência e metodologias. Entendo a Didática da História e a Educação Histórica como campos que embora tenham suas especificidades, não se excluem, na medida em que a problemática posta pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (BARCA, 2009: 12). Para Isabel

Barca, nesta perspectiva, deve-se realizar uma análise das ideias prévias dos alunos e professores a partir de um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico (BARCA, 2005: 15). Se realiza um levantamento dos conhecimentos ou saberes prévios dos sujeitos, subentendendo-se que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, nem sempre relacionadas diretamente às instituições educacionais. No caso deste trabalho, meu interesse é o de investigar como alunos (re)elaboram a história da cidade, buscando ver quais modelos interpretativos da história servem para tal compreensão, considerando que a própria cidade narra sua história. Porém, ao buscar tais modelos de interpretação, utilizo fontes históricas, especialmente no *Estudo Principal*, me reportando à concepção de literacia histórica – utilizada na Educação Histórica – como capacidade de o sujeito internalizar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática. Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006: 136). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006: 95).

Ao entender que as protonarrativas dos alunos permitem a compreensão sobre como explicam o passado, termino por adentrar no conceito de representações, que resumo aqui em acordo com Nicole Tutiaux-Guillon: “A representação social é um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização” (TUTIAUX-NILLON, 2011: 23). São noções, saberes, ideias, *insights*, construídos de forma não científica (embora também fragmentos da ciência sejam incorporados), e permeiam a comunicação, a compreensão. Mais ainda: interferem na decisão e ação (TUTIAUX-NILLON, 2011: 24).

Para a efetivação da proposta de levantamento das protonarrativas dos alunos, há que demarcar que a pesquisa que se apresenta é *próxima* à pesquisa etnográfica. Por que próxima? A pesquisa etnográfica exige uma imersão do pesquisador por longo prazo no campo de pesquisa, o que é problemático e invasivo quando se trata da escola com suas rotinas e burocracias. Por isso, apenas o *Estudo Piloto* (2ª fase) foi realizado em sala de aula, mas não houve observação do campo. Portanto, o presente estudo se refere a uma unidade social, por abarcar o grupo dos sujeitos estudantes, mas não os vê, necessariamente, em seu contexto espacial real. Englobei diversos tipos de metodologias, pautando-me no que se denomina “teoria fundamentada” (*Grounded Theory*), pois nesta, é na trajetória de pesquisa que vai se pensando e selecionando

metodologias, temas e grupo de sujeitos a serem investigados, que possam dar conta do objetivo da mesma. O fato de ter diferentes técnicas combinadas para colhimento dos dados e evidências permite uma triangulação de resultados com um grau mais “confiável”, “plausível” ou “consistente”. É também no processo da pesquisa que vai se criando categorias de análise partindo das respostas, depoimentos, conversas dos alunos: “A *Grounded Theory*, GT, visa desenvolver uma teoria sobre a realidade que se está investigando – nesta situação de Estudo de Caso –, a partir de dados coletados pelo pesquisador, sem considerar hipóteses preconcebidas” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009: 62). Vai-se construindo a teoria à medida que a pesquisa se desenvolve, segundo os dados obtidos, categorização de dados e saturação teórica: “Dessa maneira, o pesquisador coleta, codifica e analisa seus dados. Com base na análise dos primeiros casos decide qual o próximo dado a coletar e onde encontrá-lo. Na medida em que o pesquisador compara vários casos, a teoria vai emergindo” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009: 77). Uma teoria considerada “substantiva”, ou seja, aquela que representa o mais próximo possível da realidade dos sujeitos da pesquisa, e, “saturada”, quando nenhum dado adicional contribuirá mais para a compreensão do fenômeno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009: 76-77).

Assim, o *Estudo Principal* foi composto conforme os dois estudos anteriores, pois estes já me deram a dimensão das tendências quanto às representações dos alunos sobre a história da cidade. No Estudo Diagnóstico optei pela técnica de Grupo Focal por entender que tal metodologia fomenta o debate, a interação entre os envolvidos (pesquisadora, professor e alunos-respondentes), revelando convergências e conflitos de ideias e assim, possibilitando o levantamento de questões não-previstas para o estudo posterior. A pergunta que lancei aos alunos, *Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?*, configura-se em uma estratégia para direcionar uma forma de *conhecimento situacional*, ou seja, ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997: 24). Este tipo de pergunta prioriza as vivências dos alunos, a significação de uma realidade, os usos e sistemas valorativos que possui, e não as definições abstratas.

A técnica de Grupo Focal requer um moderador que guia cada grupo em uma discussão que pretende revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo ideias, sentimentos, valores, dificuldades. O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discus-

são, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão fenômeno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Estes alunos não se encontravam no espaço escolar, mas no Museu Histórico de Londrina, o que não exclui o fato de que estavam em uma *situação escolar*, na medida em que se apresentava uma atividade extraescolar, mas com finalidades didático-pedagógicas. Como qualquer situação escolar, a visita ao museu compreendeu uma série de “rotinas” em que os sujeitos escolares, professor e alunos – e no caso, também a pesquisadora –, dispõem intenções, objetivos e noções de forma interativa. Em situação escolar, os sujeitos “constroem coletivamente um conjunto de conhecimentos” partindo da mobilização de conhecimentos prévios (EDWARDS, 1997: 55), ou seja, nunca há um “ponto de partida absoluto” para a construção do conhecimento (EDWARDS, 1997: 52). Deste modo, a técnica de Grupos Focais acentuou as características próprias da situação escolar no espaço museal.

Como disse acima, lancei a pergunta *Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?*, Neste sentido, o espaço museal, lugar em que foi realizada a discussão dos Grupos Focais serviu ao propósito de *dispositivo de evocação*. No final da atividade, solicitei que preenchessem rapidamente um folheto com o desenho de um círculo ao meio com a palavra “Londrina” e cinco hastes que ligavam a cinco círculos. Nestes cinco círculos pedi que escrevessem as palavras que associavam com a palavra central, o que se configura a técnica de *brainstorming* (chuva de ideias).

No Estudo Piloto, utilizei a técnica de “história hipotética” influenciada pelo trabalho de Dayana de Souza (2012). Com esta atividade, pretendi fazer com que o aluno recorresse à imaginação histórica, ou seja, que levantasse hipóteses sobre como seria a vida de pessoas de determinada época e lugar. Mesmo os historiadores mais tradicionais entendem que não há como retratar a história como esta realmente aconteceu e que embora o ponto de partida seja a fonte histórica, há que interpretar esta fonte para além do que ela indica. Não há como ter acesso ao que ocorreu, mas sim em relação aquilo que poderia ter acontecido (COLLINGWOOD, 1994: 299). O que não significa que a “imaginação” é ficção, mas que a história, privada da imaginação, só pode fornecer informação. As hipóteses sobre o que aconteceu ocorrem em acordo com a plausibilidade histórica, o que Collingwood denomina de “interpolação”. A atividade solicitada ao aluno é essa “interpolação”, ou seja, a partir do que este tinha como conhecimento prévio, conteúdos substantivos e conceitos estruturais da história, obtidos pela

escolarização ou pela pedagogia informal (família, amigos, mídia), indaguei o que se poderia falar sobre história de Londrina, construindo ele mesmo uma história hipotética com o auxílio do questionário. A “interpolação” parte das fontes – aqui, nossos alunos partem do que sabem/lembram sobre a história de Londrina e da propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná que introduzi no enunciado da questão –, e assim os alunos construíram uma história provável segundo seus conhecimentos e/ou associações, preenchendo as lacunas através de sua imaginação/memória. Ainda com a afirmação: "História não significa saber que eventos se seguiram a quê. Significa transportar-se para o interior da cabeça das outras pessoas, observando, nessa situação através dos seus olhos, e pensar por si mesmo se a forma que a mesma foi abordada era o caminho certo" (COLLINGWOOD, 2002: 57-58 apud ARRAIS, 2009: 5), Collingwood nos reporta à empatia histórica. Peter Lee argumenta que poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”, e mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003: 20). A empatia histórica remete à compreensão contextualizada do Outro que viveu no passado, mas também do Outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do Eu inserido no mundo e na interação com outros. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003: 21).

Os dois primeiros estudos me levaram a compor o *Estudo Principal* de cunho netnográfico: “uma forma de etnografia adaptada às contingências dos mundos sociais de hoje mediados por computadores” (KOZINETS, 2014: 10). Geralmente, a netnografia, também chamada de etnografia digital, é utilizada para a compreensão de alguns fenômenos relacionados à cultura *online* em si, por isso o estudo é realizado em dados já existentes no mundo virtual. No caso desta pesquisa, a internet foi utilizada como mediadora de um questionário com uma temática pré-estabelecida (KOZINETS, 2014: 65). Na verdade, um questionário *online* não traz necessariamente uma inovação significativa em termos de mediação (KOZINETS, 2014: 69), mas a opção deve-se ao fato de que na última década a chamada “segunda idade das mídias”, ou melhor, a cibercultura vem integrando o cotidiano de vários sujeitos, em especial, dos jovens. Mesmo reconhecendo que parte da população ainda estaria excluída da cibercultura, há que destacar que este grupo de sujeitos pesquisados são bastante ativos neste ambiente (RAMOS, 2012). Além disso, os questionários são respondidos de forma anônima, o que considerei ser

interessante para que os alunos dessem respostas mais espontâneas. As experiências *online* são bem diferentes das experiências face a face, pois o anonimato das respostas oferece uma “sensação de liberdade” (KOZINETS, 2014: 70). Desta forma, enquanto que o *Estudo Exploratório* foi realizado em uma situação escolar (embora de forma externa à sala de aula), o *Estudo Piloto*, em sala de aula, portanto em direta situação escolar, o *Estudo Principal*, sendo realizado pela internet, aproveitou o universo cultural do aluno (este até poderia estar na escola no momento de responder, mas não necessariamente).

Optei pela plataforma *surveymonkey*, que possibilita combinar uma série de tipos de questões⁸⁰ e utilizei: pergunta de única escolha, pergunta de múltipla escolha, dissertativa, escala de avaliações e classificação. Responder o questionário era facultativo para aos alunos. O *link* da pesquisa foi distribuído a cinco professores de cinco escolas públicas diferentes, considerando apenas o Ensino Médio, que por sua vez foi divulgado na *web*, principalmente pela rede social do *Facebook*.

A HISTÓRIA NARRADA SOBRE A CIDADE E NA CIDADE

O interesse por essa temática de pesquisa – representações dos alunos sobre a história narrada no espaço citadino – fundamenta-se também no entendimento de que o uso e a construção do espaço têm uma linguagem própria baseada nas relações sociais que por sua vez são relações de poder. O sujeito “constrói” sua relação com o espaço da cidade (o que se denomina comunicação proxêmica). Argumentam Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch que em nível mundial a cidade vem sendo tematizada no debate educacional, “como um lócus múltiplo, plural e permanente, passível de reinterpretação e ressignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH. 2013: 63). Por isso mesmo, seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH. 2013: 66).

A cidade narra uma história, elegendo imagens, personagens, perspectivas para serem lembradas. Segundo Barthes, existiria uma “semiótica urbana”, com “suas oposições de lugares, com sua sintaxe e os seus paradigmas” (BARTHES, 1985: 181). A cidade teria uma “escrita”, seria um “texto”, que como tal, poderia ser “lido” e/ou “interpretado”, dependendo do “leitor”: “A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade

⁸⁰ <https://pt.surveymonkey.com/> permite de 15 tipos de perguntas, sendo que o questionário pode ser enviado por meio de aparelhos móveis, pela web ou via mídias sociais.

fala a seus habitantes, nós falamos nossa cidade, a cidade onde nós nos encontramos simplesmente quando a habitamos, a percorremos, a olhamos” (BARTHES, 1985: 184).

Se a cidade pode ser vista como um “texto”, “o seu leitor privilegiado seria o habitante (ou o visitante) que se desloca através da cidade” (BARROS, 2012: 40): “(...) o complexo discurso urbano aloja dentro de si diversos discursos de todas as ordens. A cidade também fala aos seus habitantes e aos seus visitantes através dos nomes próprios que ela abriga: dos nomes de ruas, de edifícios, de monumentos. (BARROS, 2012: 45)”.

A cidade entendida como texto nos remete também a Roger Chartier. Para este, um texto, um discurso não possui sentido intrínseco, absoluto e único, e depende sempre das operações de sentido, dos usos produzidos pelos “leitores”. A leitura - a apropriação - seria uma prática criadora, inventiva e produtora, que dá aos textos significações plurais e móveis (1996: 78). A cidade seria um suporte para determinada narrativa histórica, ou seja, seria uma fonte histórica específica, e assim, sua “leitura” também seria específica: “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (CHARTIER, 1990: 127). Chartier entende que, para os leitores, o “texto” configura-se em possibilidade de produção de sentido, ainda que esta produção não seja aleatória. Porém, a produção (ou invenção) de sentido, a apropriação “está sempre inscrita dentro de coações, restrições e limitações compartilhadas” ao mesmo tempo em que “sempre desloca ou supera estas limitações” (CHARTIER, 2001: 33). Por isso, a cidade, ao mesmo tempo em que provoca um “sentido preferencial” quanto à sua história/memória, também fomenta apropriações diversas. Em outras palavras, não devemos extremar nem a imposição da cidade quanto a uma História Oficial, nem a prática criadora da “leitura” de seus habitantes. Mas considerando tanto as possibilidades quanto as limitações da apropriação, vale questionar em que medida o sujeito teria total independência em relação às mensagens que a cidade passa quanto à sua história/memória.

Entendo aqui como sendo “História Oficial”, aquelas narrativas mais tradicionais recorrentes em álbuns, jornais, discursos, exposições museais, monumentos, livros didáticos⁸¹ e também em determinada historiografia. Alguns pesquisadores reproduziram o discurso oficial quanto à história da cidade, como, por exemplo, Cecília Westphalen, Ruy Wachowicz, Pedro

⁸¹ Nem todas as narrativas dos livros didáticos usados nas escolas londrinenses na atualidade divulgam uma História Oficial. Ver: TUMA, Magda Madalena P. *Viver é Descobrir – História. Geografia: Londrina*, São Paulo: FTD, 1992.

Callil Padis, Jorge Cernev e France Luz. Outros, buscaram desconstruí-lo, e citamos entre muitos: Nelson Dacio Tomazi, Ana Maria Chiarotti de Almeida, Nadir Aparecida Cancian, José Joffily, Sonia Maria Sperandio Lopes Adum, Lúcio Tadeu Mota, Angelo Priori e José Miguel Arias Neto. Na História Oficial da cidade, em síntese, prevalece certa narrativa histórica que se pautam na ideia de desenvolvimento, progresso e empreendedorismo na formação da cidade pelas mãos dos chamados “pioneiros”, a despeito de outros grupos. Neste tipo de história, na época da colonização da região haveria um “vazio demográfico”, ou seja, haveria apenas mata densa quando na chegada destes “pioneiros”, o que resultaria em uma ocupação pacífica da região.

Não há como retomar a história da cidade neste texto, porém entendo que um recorte histórico seria importante no sentido de entender as representações dos alunos. Londrina é uma cidade relativamente jovem – 81 anos –, localizada na região do Norte do Paraná, na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população aproximada de 550.000 habitantes.

Alguns historiadores entendem que a economia cafeeira se deslocou do Estado de São Paulo e de Minas Gerais para o Estado do Paraná devido ao esgotamento do solo e das medidas restritivas ao plantio de café naqueles Estados. No entanto, uma historiografia questiona este "deslocamento" entendendo que a expansão cafeeira foi concomitante no norte do Paraná, onde se localiza Londrina (MARTINS 2012: 3). Entre 1920 e 1930 a economia cafeeira no Paraná correspondia a apenas 2% da produção nacional sendo a de São Paulo seria de 69% (TOMAZI, 1997), baseada na pequena propriedade. Em Londrina e região, havia alguns grupos que aqui já habitavam, como indígenas (Kaigangues, Xetás e Guaranis), caboclos, posseiros, mas voltados para a subsistência, não para a produção de café. Segundo certa historiografia, o Estado não possuía recursos para financiar uma imigração estrangeira e “ocupar” estes locais, e visando eliminar uma ocupação considerada ilegal e predatória do solo e das matas por posseiros, o governo promoveu a divisão em lotes e a venda a preços irrisórios (PADIS, 1981), o que abriu caminho para que diversas empresas, de capital privado, associadas a fazendeiros e produtores de café, obtivessem do governo paranaense grandes quantidades de terra (LEME, 2009: 16). Já outra historiografia aponta o endividamento do governo brasileiro como causa desta venda de terras a preço baixo (JOFFILY, 1985)

A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), empresa de capital inglês, subsidiária da *Paraná Plantations Syndicate*, com sede em Londres, surgiu depois da vinda da chamada Missão Montagu ao Brasil, no ano de 1923. Essa missão contemplava interesses do governo

brasileiro em atrair investimentos e novos capitais estrangeiros para o país, mas parte da historiografia também destaca, como dito, que esta Missão visava analisar se a região poderia servir de garantia a um empréstimo de 25 milhões de libras solicitado por Arthur Bernardes a Rothschild. A CTNP adquiriu, entre os anos de 1925 e 1927, do governo estadual paranaense, 516.000 alqueires de terras, nas quais planejava investir na plantação de algodão. Com a oscilação do mercado exportador do algodão no mercado internacional, a CTNP mudou de planos e para colonizar seu território e dar início ao processo de demarcação de terras e lotes, enviando uma caravana, chefiada por Lord Lovat, em agosto de 1929, com técnicos e agrimensores para a marcação das terras. Para receber os futuros compradores de terras a CTNP construiu sua sede em Londrina.

Objetivando atrair compradores para suas terras a CTNP empreendeu várias propagandas, evidenciando o “vazio demográfico”, a fertilidade das terras, a ausência de saúvas, a alta produtividade da terra roxa e os preços baixos dos lotes a serem comercializados: “Londrina e suas terras, eram idealizadas por meio de expressões que a transformavam em uma espécie de terra prometida”. Seria o “El Dourado”, a “Terra da Promissão”, a “Nova Canaã” (LEME, 2013: 76). Assim, não apenas nas propagandas da CTNP, mas como em jornais, revistas, álbuns, se consolida uma determinada imagem, uma memória, uma história.

Estes textos, apesar da diversidade de gênero, tema e estilo, podem ser caracterizados como de “exaltação”. Na perspectiva dessas obras, o norte do Paraná é a Terra da Promissão, o Eldorado, a nova Canaã, o paraíso prometido da fertilidade, da produção agrícola abundante, das oportunidades iguais de enriquecimento para todos aqueles que quisessem trabalhar e prosperar. Essas análises, não raro, trazem no bojo a ideia de uma ocupação e construção pacíficas do território, onde o capital e seus agentes foram, naturalmente, preenchendo os espaços, como se estes estivessem ansiando e esperando por aqueles. (ADUM, 2009: 10)

Diversos fatores influenciaram na decisão em 1944 dos ingleses de se desfazerem dos investimentos no país e assim a Companhia de Terras foi adquirida por um grupo paulista, e no mesmo período ocorreu a incorporação da Companhia Ferroviária São Paulo - Paraná pela Rede Viação Paraná - Santa Catarina, pertencente ao governo federal. Em 1951, a Companhia passou a se chamar Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). Com o final da Segunda Guerra Mundial e a normalização do comércio mundial o preço do café subia o que provocou uma recuperação da economia cafeeira. A expansão dos cafezais, na região, impulsionou a economia. Londrina rapidamente se transformaria, na década de 1950, na chamada “capital mundial do café” (LEME, 2013: 79).

No final da década de 1950, na comemoração do Jubileu de Prata de Londrina com homenagens e produção de um álbum da cidade, se consolida a história da cidade através de seus

“mitos fundadores”, considerando “pioneiro” como aquele que, primeiro, desbravou as matas, fundou a cidade, depois, destaca-se a figura do fazendeiro, produtor de café. Assim, uma narrativa histórica constantemente reproduzida termina por “inventar uma tradição”, quando um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (HOBSBAWM, 1984: 09).

A “invenção da tradição” também se dava pelo mito de origem da cidade: na História Oficial, houve a supervalorização dos ingleses como “pais fundadores”. Também há o mito da “imigração inglesa”, que aliás, nunca houve. Uma tabela de imigração de 1938 aponta a presença de 07 ingleses em Londrina, ao contrário do grupo de italianos, de japoneses e de espanhóis com 500-600 pessoas cada (YAMAKI, 2003 apud SILVA, 2011). Os sobrenomes de pessoas retirados do livro de registro de casamento e óbitos de 1935 a 1950, não inclui sobrenome de origem inglesa. É este tipo de informação que justifica a ideia de que os ingleses não se estabeleceram na região. Mesmo o nome da cidade, “Londrina”, foi sugerido por João Sampaio, advogado dos ingleses diretores da CTNP até 1930, como homenagem à cidade de Londres, onde se situava a sede do empreendimento inglês (LEME, 2013: 76).

A concepção de “pioneiro” já carrega a noção de “vazio demográfico”, de uma terra vazia, desabitada ou devoluta, o que permeia as propagandas da colonizadora e mesmo a historiografia (TOMAZI, 1999) O pioneiro seria o homem desbravador de sertões, o “recém-chegado”, o primeiro a chegar. Mas o pioneiro também é aquele que, segundo determinada historiografia “veio para ficar”, que dá “início ao progresso”, são “os homens que veem na frente, descobrindo e destruindo obstáculos e preparando o caminho para a implantação da civilização” (ZORTÉIA, 1975: 52-54). Nesta perspectiva, não apenas os indígenas são excluídos da história, mas também outros sujeitos que aqui habitavam e os migrantes estrangeiros e nacionais que vieram mais tarde.

SUJEITOS DA PESQUISA: JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Dos 116 estudantes que responderam o questionário, 75 são mulheres e 41 são homens, ou seja, as alunas se interessaram mais em responder os questionários, pois o número real de quantidade de alunos em sala de aula revela um equilíbrio de números entre homem/mulher. Os alunos do segundo ano se interessaram mais em responder o questionário, 68 alunos, contra 24 do primeiro ano e 24 do terceiro ano. Talvez se explique esta diferença, pelo fato de os

alunos do primeiro ano se sentirem mais inseguros quanto à linguagem digital ou mesmo em relação ao conteúdo proposto (história da cidade) e de os alunos do terceiro ano estarem mais preocupados com os estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular⁸². Os alunos têm a idade de 14 anos (4 alunos), 15 anos (28 alunos), 16 anos (54 alunos), 17 anos (25 alunos), 18 anos (3 alunos), e 20 anos (01 aluno). Um aluno respondeu “outra idade” e nenhum aluno tem 19 anos.

Nem todas as questões foram respondidas pelos 116 alunos. Depois destas básicas de sexo, série e idade e o aluno tinha liberdade de passar para a outra questão se preferisse não responder.

Sobre as questões quanto à condição socioeconômica, realizadas pensando que esta pode influenciar na maneira como se entende a história da cidade, alguns alunos tiveram certa rejeição em responder: dos 116 alunos, 11 resolveram ignorar tais questões. Pelas respostas pode-se concluir que: a maioria não trabalha (89 alunos), diferente do *Estudo Piloto* em que metade dos alunos trabalhavam, pois aqueles cursavam o Ensino Médio no período noturno; a família possui carro (90 alunos) e a família possui casa própria (83 alunos). Conforme o cruzamento destes dados com as respostas em relação à escolaridade dos pais ou responsável⁸³ e faixa de salário⁸⁴, podemos inferir que os alunos correspondem às classes Baixa Classe Média e Média Classe Média⁸⁵, ou segundo outro índice, Classes B2 e Classe C1⁸⁶.

Nesta pesquisa, pode-se observar que a condição juvenil se dá tanto pelos fatores tradicionalmente utilizados para definir o mundo adulto (ter trabalho, não mais morar na casa dos pais, constituir uma unidade familiar própria), – já que a maioria não trabalha, apenas um aluno é casado e tem um filho, assim como este mesmo aluno possui carro próprio e três outros alunos tem moto própria –, quanto pelo universo cultural que adiante considero.

Quando indagados sobre livro predileto⁸⁷, apenas 5 alunos disseram não gostar de ler, o que desconstrói a hipótese geralmente aceita de que os jovens substituíram a leitura pelo ciberespaço (embora a média diária de tempo disponibilizado para a internet por estes alunos seja

⁸² No Brasil, exames de admissão no curso superior.

⁸³ Superior completo (32 pais, 27 mães e 3 responsáveis); Superior Incompleto (14 pais, 14 mães); Ensino Médio Completo (29 pais, 32 mães e 4 responsáveis); Ensino Médio Incompleto (11 pais e 11 mães); Ensino Fundamental Completo (5 pais e 3 mães); Ensino Fundamental Incompleto (6 pais, 9 mães e 1 responsável).

⁸⁴ Menos de um salário mínimo (2 alunos); de um a dois salários mínimos (22 alunos); de dois a quatro salários mínimos (36 alunos); Mais de cinco salários mínimos (19 alunos) e 21 alunos não sabem.

⁸⁵ Fonte: <http://www.sae.gov.br/> Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)

⁸⁶ <http://www.abep.org/> Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP)

⁸⁷ Sobre livros, internet, filmes e músicas, 93 alunos responderam.

de 5 horas e meia⁸⁸). Os livros citados demonstram o gosto por romances (muitos livros de Nicholas Sparks⁸⁹) e aventuras (*Harry Potter* de J. K. Rowling e *Guerra dos Tronos* de George R. R. Martin) e também alguns clássicos (como, por exemplo, *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen ou *Dom Casmurro* de Machado de Assis). Mas destaca-se a predileção pelos livros de John Green, que apesar de serem destinados ao público juvenil, tratam de temas densos. Os mais citados: *A Culpa é das Estrelas* tem como temática o câncer; *Quem é Você Alaska?* fala da depressão e do suicídio e *Cidades de Papel*, sobre depressão e falta de perspectiva no futuro.

Sobre os filmes, em geral, acompanham a predileção pelos livros, por isso, citam filmes baseados nos romances de Nicholas Sparks⁹⁰, das histórias de John Green⁹¹, e ainda, *Harry Potter* de J. K. Rowling e *Guerra dos Tronos* de George R. R. Martin. Somando-se a estes, houve grande menção ao *Senhor dos Anéis* e a *Saga Crepúsculo*, então mais assistidos do que lidos.

Quanto ao gênero musical, os alunos preferem sertanejo universitário (*Sosseguei*, de Jorge e Mateus; *Planos*, de Bruno e Barretto; *A carta*, de Milionário e Jose Rico), funk (*Vou te rasgar*, de Mc Magrinho; *Jogo de palavras*, de Mc Hariel; *Flutuar*, Mc Hariel; *Beijinho no Ombro*, de Valesca Popozuda) e rock pop (*Shiver*, de Coldplay; *Paradise*, de Coldplay); pop romântico internacional (*Stone Cold*, de Demi Lovato; *Hello*, de Adele). Poucos gostam de Música Popular Brasileira (*Língua*, de Caetano Veloso), mas a maioria das menções foi de rock pop ou pop romântico nacional (*Telegrama*, de Zeca Baleiro; *Todo amor que houver nessa vida*, de Cazuza; *Terra de gigantes*, de Engenheiros do Havá; *Faroeste caboclo*, de Legião Urbana).

Este jovem aluno, pela sua condição socioeconômica e pelos seus “gostos” nos mostram que formam “um conjunto social necessariamente diversificado” (PAIS, 2013: 29), ou seja, existe o que uma homogeneidade quanto à sua condição juvenil, mas também o que os faz diferentes. Sobretudo, não há um definidor exato do que é o jovem ou do que é o “adolescente”, já que a “juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas” e por isso mesmo uma categoria histórica, “sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003: 37). Creio que tais códigos culturais, na relação complexa entre unidade e diversidade, incidem sobre o modo como os

⁸⁸ Acessam principalmente o *facebook* (rede social), seguido do *youtube* para assistir filmes. Apenas três alunos disseram acessar sites de notícias.

⁸⁹ Entre os mais citados: *Diário de uma paixão*; *Querido John*; *Um homem de sorte*; *A última música*; *O melhor de mim*; *O guardião*; *Um amor para recordar*; *Um porto seguro* e *Uma longa jornada*.

⁹⁰ Entre os mais citados: *Diário de uma paixão*, *Querido John* e *Um homem de sorte*.

⁹¹ Especialmente *A culpa é das estrelas*.

estudantes veem a história da cidade, e mais precisamente, como interpretam as fontes históricas selecionadas para esta pesquisa. As associações que fazem, os modelos de interpretação produzidos, resultam da interdependência de vários fatores: sua condição socioeconômica que implica no acesso aos bens culturais; seu universo cultural jovem e as interações que travam em múltiplas esferas sociais, incluindo a escola, mas também para além dela.

ESTUDO PRINCIPAL: O USO DE FONTES HISTÓRICAS

Em acordo com os estudos anteriores, diagnóstico e piloto, foi possível refletir sobre quais questões poderiam ser incluídas no questionário *online*. Já havia antevisto que os alunos produziam determinado discurso-síntese ou mensagem nuclear. No discurso-síntese se reúnem “conteúdos e argumentos que conformam opiniões semelhantes” (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012: 17). Apanho as respostas semelhantes como se fosse um depoimento único (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012: 19). Esta metodologia denominada serve ao propósito de reunir depoimentos verbais e não-verbais em discursos-sínteses, entendendo que em qualquer sociedade os sujeitos compartilham e também divergem em ideias, noções, opiniões e representações, e por isso mesmo, estas podem ser percebidas conforme “padrões”, fazendo o pensamento coletivo “falar diretamente” (LEFEBRE; LEFEBRE, 2012: 24). O discurso-síntese não deixa de ser uma forma de categorização, uma forma de reconhecer, diferenciar e classificar aproximadamente as representações sociais.

O discurso-síntese dos estudantes dos estudos anteriores apontavam para:

- 1) a ideia de que quando a colonizadora chegou na região de Londrina, havia apenas mata. Ou seja: haveria um “vazio demográfico”, o que subentende a inexistência de indígenas, caboclos e posseiros neste momento da história da cidade;
- 2) a ideia de que foram os chamados “pioneiros” que desbravaram as matas e fundaram a cidade e depois produziram a cultura do café;
- 3) estes “pioneiros” seriam homens brancos, europeus, principalmente ingleses e são considerados como heróis da história da cidade e
- 4) devido à sua origem supostamente europeia, a cidade seria progressista e moderna.

Embora a ênfase dada nesta pesquisa seja na história da cidade, os resultados do presente estudo se assemelham aos obtidos por Isabel Barca (2007), pois nas narrativas dos alunos existem os seguintes marcos de consciência histórica:

- 1) selecionam como *marcos da história da cidade* a colonização realizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná (anos 30) e o auge da cultura do café (anos 50-60);
- 2) têm como *protagonistas da história* os “pioneiros”, em especial, os ingleses, sem que haja qualquer citação de um nome específico, de um personagem individual;
- 3) a escolha destes marcos históricos e personagens históricos, demonstram uma ênfase na questão econômica, e pode-se dizer que também na política, pois geralmente, estes sujeitos considerados “pioneiros” integraram e integram a política por serem de uma classe mais abastada e
- 4) tem como “*sentidos da mudança*” (BARCA, 2007), a ideia de progresso, o desenvolvimento sempre constante, sem rupturas. Os estudantes destacam pouco os pontos negativos da história da cidade e não há menção de uma história de temporalidade simultânea, pois se limitam a falar da cidade sem conexão com o Brasil ou com o mundo.

Tendo tais resultados em mãos, no *Estudo Principal*, optei em explorar uma reportagem da revista *Veja*, *A força das cidades médias*, de setembro de 2010, edição 2180, destacando no enunciado:

A paranaense Londrina é um exemplo de sucesso no interior do país. Como muitas cidades brasileiras, ela foi fundada por imigrantes, – em seu caso, trabalhadores ingleses que a batizaram em homenagem à capital de seu país – e cresceu graças a um produto: o café. Ao contrário de outros centros urbanos surgidos no século XX, contudo, Londrina nasceu planejada. O Lago Igapó, por exemplo, (...) é artificial.

A questão exigia o conhecimento de informações históricas sobre a cidade: “*Existe algum erro em relação a esta reportagem? Qual?*” Apesar da solicitação simples, as respostas eram dissertativas e puderam reforçar os resultados dos estudos anteriores. Na reportagem temos os seguintes “erros”: 1) A cidade, como dito, não foi fundada pela imigração de ingleses, estes eram poucos, e na verdade, eram diretores da companhia colonizadora que não se estabeleceram no lugar; 2) Não foram os ingleses que batizaram a cidade, mas um político brasileiro, em homenagem à sede da companhia colonizadora; 3) Londrina nasceu planejada, mas o Lago Igapó foi planejado apenas em 1957 e inaugurado em 1959, ou seja, não nasceu com a cidade. Os “acertos” da reportagem são: 1) Se compararmos com outras cidades, Londrina foi um empreendimento de colonização de crescimento rápido; 2) A cidade surge no início do século XX; 3) Cresceu sim, com a cultura do café; 4) foi planejada pela colonizadora; 5) o Lago Igapó é artificial, pois foi formado através do represamento do Ribeirão Cambezinho.

Dos 81 alunos que responderam esta pergunta, 46 não encontraram nenhum erro, 28 alunos disseram que o erro seria que Londrina não foi planejada, 26 alunos responderam que o

Lago Igapó não é artificial e apenas dois alunos responderam que a imigração inglesa para a cidade de Londrina não procederia.

Alguns alunos fizeram algumas interpretações, embora isto não tenha sido encorajado pela questão, pois esta limitou-se às informações, o que provavelmente demonstre que esta temática seria significativa para tais sujeitos. Um aluno desconfiou da natureza da “fonte”: *“Primeiro que ela foi feita pela Veja que não tem princípio algum, mas o erro é dizer que Londrina nasceu planejada”*. Outro aluno explica de forma pertinente: *“Londrina foi planejada para apenas 50 mil habitantes, o que pode ser um problema atual devido ao aumento da população (mais de 500 mil habitantes, número que provavelmente aumenta devido à vinda de estudantes de cidades menores para cá)”*. Algumas respostas mesclam informações corretas e incorretas: *“Sim, londrina não foi fundada por ingleses, e não foi planejada”*. Uma resposta mostra em letras maiúsculas a indignação do aluno: *“LONDRINA NÃO É PLANEJADA, MAS MARINGÁ SIM”*. Há alunos que consideraram um suposto erro ortográfico, talvez não entendendo o enunciado da questão: *“A paranaense Londrina’ o correto seria a paranaense DE londrina”*. Alguns demonstraram uma posição crítica sobre Londrina como “exemplo de sucesso”: *“Sim, pois mesmo sendo evoluída ela precisa de muitas mudanças para ficar boa”*, tendo como base o presente.

Ao apontarem os “erros” da reportagem, parte dos estudantes corroboram o discurso-síntese dos estudos anteriores, com os mesmos marcos de consciência histórica. Mas mais do que isso, foi possível ver a “defesa” que realizaram sobre sua cidade. É a Outra cidade que pode ter problemas (Maringá⁹²), mas Londrina não. Esta foi a questão que os alunos mais se manifestaram. O que foi possível perceber pela narrativa dos alunos foi a veemência quando defendiam, por exemplo, que o Lago Igapó não é artificial. O Lago não permite desconstrução por estes alunos, pois é uma imagem-símbolo, geralmente representando Londrina em cartões postais, sites sobre a história da cidade, divulgação turística. Portanto, integra as representações sobre a cidade como “paisagem” principal, carregada de significados vinculados à identidade cidadina. Mesmo que um aluno tenha defendido o Lago apontando um problema: *“Sim, nao diria que o lago igapó é artificial, ele é bem natural se assim posso dizer, sem falar que uma das maiores partes que possui um nivel de poluição elevado”*.

⁹² Maringá fica distante 98 quilômetros de Londrina. Foi fundada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (que foi quem comprou a Companhia de Terras Norte do Paraná em 1944), sendo que em 10 de maio de 1947 foi uma vila e depois distrito do município de Mandaguari, sendo elevada à categoria de município em 1951. Possui 397.437 habitantes. De fato, foi traçada obedecendo a um plano urbanístico previamente estabelecido.

Todos nós gostamos da cidade em que moramos, nos identificamos como seus habitantes conforme a justaposição entre o que vivenciamos como objetivo e aquilo que é subjetivo. Compartilhamos valores, modos de pensar e de agir e definimos o que somos pelo o que os Outros não são. O que hoje é partilhado e fornece a noção identitária do londrinense, de certo, encontra respaldo na própria materialidade da cidade, mas também se baseia em uma “tradição inventada”. Segundo Maryine Crivello (2013), a História Pública, a história popularizada pela mídia, pelas comemorações, pelos discursos, tende: a ser desatualizada do ponto de vista da historiografia; a ser lúdica e/ou espetacularizada (os ícones ingleses presentes na cidade são exemplos disso⁹³); a ser engajada emocionalmente (orgulho de pertencer a uma sociedade de pretensão passado glorioso); ressaltar heróis e ignorar as relações de poder e os conflitos.

Tradições, símbolos, fatos e personagens são constantemente reatualizados na memória da cidade através de discursos políticos, mensagens midiáticas, monumentos, educação, homenagens, arquitetura e publicações. Embora uma cidade tenha formas de ser representada que se renovam ao longo do tempo (PESAVENTO, 2007: 11), alguns elementos podem permanecer, como por exemplo, o que se conta sobre suas origens, acontecimento fundador, lideranças, dados, nomes e fatos (PESAVENTO, 2007: 12). No discurso da cidade existem espaços interditos, onde se é possível verificar as relações de poder. A história narrada na cidade é a predominância de uma memória de determinado grupo considerada válida, e assim, são alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou se consolidaram. A memória coletiva seria uma “escolha” permeada pelo conflito, pela disputa, sobre o que deve ser lembrado, preservado, esquecido. Existiria uma memória “clandestina” separada da memória “oficial”, e assim, primordial seria saber como algumas memórias se impõem, “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989: 04). Mas esta memória reatualizada repetidamente não é arbitrária, tanto que a pesquisa demonstrou em outra questão que a História Oficial da cidade pode ser contestada.

A questão confrontava duas reportagens de um jornal local, *Jornal de Londrina*. Uma intitulada *Há 85 anos, Craig Smith chegou ao Marco Zero e deu início à história de Londrina*, de 21 de agosto de 2014, escrita por Fábio Silveira:

De acordo com pesquisadores, a comitiva do inglês não foi a primeira que passou por Londrina, mas é tida como a oficial; seis anos depois, nasceu o Município

⁹³ Refiro-me, por exemplo, às cabines telefônicas iguais as de Londres, à passarela com seis mini-réplicas de *Big Bens*, um *shopping* com a temática “histórica” de Londrina com manequins vestidos com uniformes da guarda da Rainha, iluminação com o formato da *London Eye*, etc.

O historiador, escritor e professor do Departamento de História da UEL Rogério Ivano lembra que, antes da venda das terras da região para a companhia inglesa, já existiam planos de uma ferrovia que sairia de Santos (SP), passaria pelo Norte do Paraná, seguiria até o Paraguai e chegaria ao Chile, ligando os oceanos Atlântico e Pacífico. Havia ainda um projeto de ligar Cuiabá a Paranaguá, também passando pela região onde fica Londrina. Isto demonstra que, quando os ingleses chegaram para vender terras, a área já era conhecida e existiam informações sobre ela. “Existe uma série de dados prévios que auxiliaram essa caravana.”

O pesquisador e professor aposentado do Departamento de Ciências Sociais Nelson Tomazzi escreve a própria tese de doutorado sobre a construção da história de Londrina. Ele confirma que a expedição de 1929 não foi a primeira. “Foi a primeira oficialmente, ou seja, a primeira que a História Oficial escolheu para colocar alguns nomes em evidência”, pontua. “Na minha tese, mostro como existem vários documentos, fotografias e coisas que afirmam que não foi a primeira. Essa expedição foi a de tomada de posse

Outra reportagem, de autoria do escritor Domingos Pellegrini, intitulada *Cegueira ideológica faz professores torcerem a lógica para distorcer os fatos*, de 05 de setembro de 2014, criticava a reportagem anterior.

Quando secretário da Cultura de Londrina, em reunião no Museu, pedi que pioneiros falassem da Companhia. Todos os 12 ali presentes elogiaram entusiasmados, destacando a honestidade, a produtividade e a humanidade da Companhia. Nenhuma reclamação por pessoas que a conheceram de vida e trabalho, ao contrário dos que só querem pesquisar dores. Querem achar cadáveres, injustiças e desmandos, mesmo onde não havia, como na grossa e repetida mentira de que a Companhia teria eliminado índios que, na verdade, nem existiam mais na região, albergados nas reservas fazia mais de século... Teria também rechaçado e massacrado posseiros, mas na verdade todos foram tirados da terra com conversação e pagamentos, civilizadamente.

Como entendi que o questionário *online*, embora fosse mais atrativo para o aluno responder, poderia ao final causar certa fadiga para o aluno, eu resumi as reportagens com o seguinte enunciado extra:

REPORTAGEM 1: Em agosto de 2014, o Jornal de Londrina publicou um artigo sobre a colonização de Londrina, conforme entrevista com dois professores universitários (Rogério Ivano e Nelson Tomazzi). Estes professores diziam que quando a caravana inglesa chegou na região de Londrina em 1929, vieram para tomar posse das terras, mas já existia gente morando aqui.

REPORTAGEM 2: Depois, em setembro de 2014, em outro artigo, no mesmo jornal, um escritor (Domingos Pellegrini) contestou a opinião dos professores universitários. Diz o escritor que os professores universitários só querem achar injustiças no passado de Londrina. Segundo o escritor, ao conversar com 12 pioneiros, descobriu que não havia ninguém na região quando os ingleses chegaram, e se tinha, foram convidados a se retirar depois de muita conversa e pagamentos.

Nesta questão tivemos 96 alunos respondentes, ou seja, 10 alunos resolveram não responder. Nota-se que somando as respostas não se computa o total de 96, pois as referências são cruzadas, ou seja, um aluno poderia dar mais de uma resposta. As respostas para a pergunta “Qual reportagem se aproxima mais da verdade?” foram as seguintes:

- 1) A reportagem 1 estaria mais próxima da verdade, pois:
 - a) os professores universitários, para afirmar algo, realizam muitas pesquisas (resposta de 42 alunos)

- b) havia moradores na região de Londrina antes dos ingleses chegarem (resposta de 32 alunos)
 - c) a historiografia já descobriu que havia outros habitantes antes da chegada da colonizadora (12 alunos)
 - d) corresponde à história apreendida na escola (resposta de 4 alunos)
- 2) A reportagem 1 e 2 estão próximas da verdade, pois:
- e) As reportagens se complementam, pois havia gente em Londrina antes dos ingleses, mas foram retirados do lugar com indenizações (21 alunos)
 - f) Os depoimentos e a historiografia se complementam (12 alunos)
 - g) Os autores têm versões diferentes do mesmo fato (4 alunos)
- 3) A reportagem 2 está mais correta, pois:
- h) Os pioneiros podem falar melhor sobre o assunto já que vivenciaram o momento histórico (18 alunos)
 - i) Concordam com o autor da reportagem: os professores universitários tendem a “vitimizar” pobres e indígenas ou mentir (resposta de 8 alunos)
 - j) A história mostra que houve indenização para os que aqui habitavam (2 alunos)

Os alunos que entenderam que a reportagem 1 seria mais próxima à realidade histórica, recorreram à legitimidade da pesquisa, da historiografia (modelo A e C), entendendo o processo de escrita da história como sendo pautado na ciência. Ou então recorreram à legitimidade do que apreenderam (B e D), desta forma, tanto reconhecendo a escola como espaço de conhecimento (D) como o conhecimento adquirido como coerente (B). Embora a questão do indígena na região não tenha sido lembrada nos outros estudos ou nas outras questões do *Estudo Principal*, como os documentos tratavam deste assunto, os alunos entenderam que a reportagem 1, ao falar que havia habitantes antes mesmo da colonização, estava mais correta. Estas respostas se mostraram satisfatórias porque mais elaboradas da perspectiva do conhecimento histórico, não apenas pelos “acertos”, mas por serem mais explicativas. Os alunos entenderam que os argumentos apresentados na reportagem 1 eram mais fundamentados, por isso, mais plausíveis.

Muitos alunos procuraram apreender as duas reportagens como correspondentes à “quase-verdades” cada uma, por isso consideraram que as reportagens se complementavam, sendo que nenhuma poderia ser descartada (E). Ou então entenderam que a historiografia não pode ser desprezada, mas também não pode ser desprezado o testemunho de quem viveu aquele momento, portanto, historiografia e testemunho se somam dando conta de uma proximidade com a verdade (F). Alguns alunos consideraram que na história há versões diferentes de um

mesmo fato e não podemos desprezar esta diversidade (G). Este tipo de resposta que procura mesclar duas fontes de teores diferentes nos leva a retomar Isabel Barca quando diz que os alunos às vezes tendem a buscar uma explicação global dos fatos ou um “conhecimento completo dos fatos” demonstrando a propensão em considerar a divergência de perspectivas como legítimas na história, mesmo que contraditórias, por isso os fatos devem ser “somados” ou “interligados” (BARCA, 2001: 33).

Os poucos alunos que escolheram da reportagem 2, se guiaram talvez pelo que poderia ser mais cabível quanto à legalidade, se o relatado fosse sobre uma situação do momento atual, qual seja, as indenizações teriam sido pagas para quem foi retirado da região para que se iniciasse a colonização de Londrina (J)⁹⁴. Mas grande parte deste tipo de resposta, demonstram entender que o testemunho tem mais capacidade de revelar a verdade, pois são os pioneiros que vivenciaram aquele momento e por isso podem contar sobre este com isenção (H). Embora poucos tenham inferido que a reportagem 2 estaria mais correta em razão de os professores universitários tenderem a “vitimizar” pobres e indígenas (I), este modelo de interpretação se mostrou mais preocupante. É uma representação que vem circulando na sociedade brasileira, que toma de forma pejorativa o saber histórico ensinado. Produtos midiáticos vêm divulgando a noção de que o professor de Ciências Humanas, em especial, o professor de história, em razão de serem “de esquerda” e/ou marxistas ensina erroneamente que indígenas, negros, mulheres e homoafetivos seriam “vítimas” da sociedade. Por exemplo, os indígenas, seriam, para esta literatura midiática, atrasados, vagabundos e ignorantes, no passado e no presente (RAMOS, 2015). Não apenas os materiais midiáticos, mas os movimentos sociais, vem apelando para a suposta “ideologia” presente na escola. Atualmente o programa *Escola Sem Partido* vem cooptando variados grupos e se consolidando como proposta legislativa. Este programa entende que as escolas vêm sendo instrumentalizadas a favor da ideologia de esquerda veiculando uma

⁹⁴ Quanto à este fato, sobre as indenizações, enquanto uma historiografia considerada mais tradicional entende que “alguns poucos posseiros encontrados foram removidos foram removidos, sendo reassentados em outras áreas”, sendo que, a colonizadora se comprometeria a pagar indenizações a “odos aqueles que apresentassem títulos de propriedade, o que realmente foi feito” (CERNEV, 1988, p. 118), a historiografia considerada mais crítica contradiz estas afirmações, destacando os conflitos existentes na época da colonização, pois na região já habitavam indígenas, caboclos e posseiros. Tais conflitos foram narrados por funcionários da própria colonizadora, que ainda destacaram que esta possuía uma força policial particular para retirada destes habitantes da terra. Para Tomazi, um dos professores universitários destacados na reportagem 1, o processo de colonização, foi, na verdade, um processo de (re)ocupação em que a violência foi silenciada (TOMAZI, 1999). Segundo Tomazi é que a CTNP/CMNP, como também outras companhias colonizadoras, “possuíam uma “guarda particular”, bem como utilizavam-se de “jagunços”, também denominados de “limpa trilhos” ou “quebra milho” para remover e sanear as terras compradas” (1997, p. 225).

visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais, e assim, reivindicam neutralidade na sala de aula. Contudo, há que considerar que os alunos, com tal resposta, não apenas são influenciáveis por saberes que circulam na sociedade, mas intrometam o que faz sentido para eles, o que, de certo, demandaria uma explicação mais aprofundada por minha parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso de Londrina é possível ver a força das representações voltadas para o que podemos chamar de História Oficial. Uma permanência que significa uma memória (re)atualizada constantemente com a ajuda das narrativas que circulam na cidade. Uma memória que não pode ser vista de forma individualizada, mas que encontra referências comuns recorrentes, valores compartilhados e tensionais (LAUTIER, 2011: 46).

Aquela representação propagada pela CNTP sobre o fato de o progresso e o enriquecimento seriam certos em Londrina parece ter se fincado no imaginário da população. Muitos alunos percebem o progresso da cidade como uma temporalidade que se movimenta sempre para frente, como avanço, constante melhoramento, sem conflitos ou rupturas, orientado pela ação de determinados personagens, os “pioneiros”. Em acordo com esta noção, o indígena não encontraria lugar na história, não existira no passado e nem no presente, seria “invisível” embora possa ser visto próximo às escolas pesquisadas, vendendo balaio ou plantas, ou pedindo esmolas. Há outra ressalva: se “quem faz história” é o pioneiro, posso supor que os próprios alunos não se compreendem e também não compreendem suas famílias como protagonistas da história da cidade.

Uma narrativa histórica para além da “oficial” também pode ser identificada junto aos sujeitos desta pesquisa. Especialmente quando compararam reportagens divergentes quanto ao fato de haver habitantes na região antes da vinda da colonizadora. A argumentação, a explicação e a compreensão histórica, ou seja, a construção de uma literacia histórica, foram mais satisfatórias quando os alunos analisavam as evidências históricas.

No caso da revista *Veja*, os alunos demonstraram uma necessidade de “defender” o que acreditam ser imagem-símbolo determinada história edificante e tradicional da cidade. Esta defesa corresponde a modos de pensar, agir e viver mais ou menos compartilhados, que são pressupostos da noção de pertencimento a um lugar ou comunidade. Pertencimento quer dizer delimitar o que seria a identidade e a alteridade, o que nós somos e o que os outros são. Neste

sentido, “ser” londrinense implica em determinadas representações sociais que se enraizaram sobre um passado edificado e parcialmente “inventado”.

Quanto às duas reportagens que mostram perspectivas históricas diferentes, os alunos apresentaram grande habilidade em comparar, contrapor e argumentar. A maior parte dos alunos conseguiu optar como reportagem mais próxima à verdade, aquela legitimada pela explicação histórica da historiografia ou da escola. Creio que este resultado me permite argumentar que, ao interpretar e comparar as fontes diferentes, ao mobilizar os conhecimentos condizentes com a construção do conhecimento histórico, os alunos puderam elaborar uma explicação histórica mais apurada. A potencialidade para uma aprendizagem histórica mais satisfatória pode ser desenvolvida com o uso escolar da fonte histórica, ou dito de outra forma, com o trabalho em sala de aula sob os mesmos procedimentos metodológicos do historiador para a escrita da história.

BIBLIOGRAFIA

ADUM, Sônia Maria Sperandio Lopes — *Imagens do Progresso: Civilização e barbárie em Londrina – 1930/1960*. Assis – SP: UNESP. 1991. Dissertação de Mestrado.

ARRAIS, Cristiano Alencar — Imaginação histórica e pensamento mediado na obra de R. G. Collingwood. *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – Fortaleza, 2009.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (coord.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

BARCA, Isabel — Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (coord.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt. 2005.

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

BARCA, Isabel — Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, (2007), p.115-126.

BARCA, Isabel — Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

- BARROS, José D'Assunção — *Cidade e História*. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARTHES, R. — Semiótica e urbanismo. In: BARTHES, R. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BERGMANN, Klaus — A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. v.9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.
- CHARTIER R. — *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.
- CHARTIER R. — *Cultura escrita, literatura e história*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: ARTMED, 2001.
- COLLINGWOOD, R. G. — *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- CRIVELLO, Marylene — Usages publics et mises en spectacle de l'histoire dans la France contemporaine: contrastes mémoriels. *Cahier d'histoire immediate*. Les usages du passé. n. 43, (2013). p. 7-20.
- EDWARDS, Verónica — *Os sujeitos no universo da escola*. Um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.
- HOBBSAWM, Eric — Introdução In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JOFFILY, José — *Londres-Londrina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KOZINETS, Robert V. — *Netnografia*. Realizando pesquisa etnográfica *online*. Trad. Tatiani Melani Tosi e Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LAUTIER, Nicole — Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, v.36, n.1, (2011), p. 39-58.
- LEE, Peter — Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (coord.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.
- LEE, Peter — Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.
- LEFEBRE Fernando; LEFEBRE, Ana Maria — *Pesquisa e representação social*. Um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- LEME, Edson José Holtz — *O teatro da memória*. O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000. Assis – SP: UNESP, 2013. (Doutorado em História)

MARTINS, Gelise Cristiane Ponce — *O processo de (re)ocupação do norte do Paraná e o discurso que o legitimou (1855-1970)*. *História e-história*, 2012. Disponível em <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=456>

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

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

PADIS, Pedro Calil — *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo: Hucitec, 1981

PAIS, José Machado — *Culturas Juvenis*. 2. ed., Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

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

POLLAK, Michael — *Memória, esquecimento, silêncio*. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, (1989), p. 3-15.

RAMOS, Márcia Elisa Teté — O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para que serve a história? *Antíteses*, v. 5, n. 10, (2012) p. 665-689.

RAMOS, Márcia Elisa Teté — O que pensam os alunos do Ensino Médio sobre o ensino de história apresentado no “Guia politicamente incorreto da História do Brasil” de Leandro Narloch. *Diálogos*. (Maringá. Online), v. 19, n.1, (2015) p. 345-367.

SILVA, Bruno Sanches Mariante da — *Os imigrantes de Londrina: uma análise hodonímica*. *V Congresso Internacional de História*. Maringá: UEM, 2011.

SOUZA, Dayana de — *Ideias históricas de alunos de um quinto ano sobre as primeiras vivências de uma hipotética família recém-liberta no pós-abolição*. 2012, Londrina. UEL, Monografia de Especialização.

TOMAZI, Nelson Dacio — Construções e silêncios sobre a (re)ocupação da região Norte do Estado do Paraná. In: DIAS, Reginaldo Benedito; ROLLO GONÇALVES, José Henrique (coord.). *Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.

TOMAZI, Nelson Dacio — *Norte do Paraná: História e Fantasmagorias*. Curitiba, tese de doutorado, UFPR, 1997.

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

ZORTÉIA, Alberto João — *Londrina através dos tempos e crônicas da vida*. São Paulo: Juriscredi, 1975.

CERNEV, Jorge — *Liberalismo e colonização: o caso do Norte do Paraná*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. 1988. Dissertação de Mestrado.