



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

XX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO/2006

**A produção dos alunos em aulas de História: idéias que o aluno tem em
relação à narrativa histórica do Paraná**

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Universidade Federal do Paraná

O interesse por esse estudo surgiu a partir de minha pesquisa desenvolvida no mestrado. A minha preocupação naquele momento foi investigar a presença do ensino de História do Paraná em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Pretende-se agora no doutorado dar continuidade a esse estudo, tendo como referência pesquisas na área da Educação Histórica, mais especialmente, na linha de investigação da cognição histórica. Esse estudo propõe uma relação entre: “conceitos substantivos”, aqui tomados como os conteúdos de História do Paraná, e o “conceito de segunda ordem” – narrativas, tendo como referência pesquisas desenvolvidas por Peter Lee (2001). Nessa perspectiva, elaborou-se uma questão central de investigação: quais as idéias dos alunos sobre a História do Paraná, como eles constroem suas narrativas, ou seja, suas explicações. Essa seria a questão central da investigação, buscar ver as estruturas das narrativas presentes no contexto escolar: as narrativas que a professora seleciona, as presentes no manual didático e em outros materiais e as narrativas produzidas pelos alunos. Diante disso, para construir o enquadramento teórico dessa pesquisa, buscou-se elementos em investigadores que têm discutido as questões sobre narrativas históricas e suas estruturas: James Wertsch (2004), Jeretz Topolski (2004), Mario Carretero (1997). À luz dessas reflexões delineou-se um mapa conceitual que será tomado como fio condutor de análise das narrativas históricas presentes no contexto escolar. Essa análise, ainda que provisória, tem como objetivo principal testar o instrumento de pesquisa e proceder às alterações e ajustes que se fizerem necessários durante o processo de investigação.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; História do Paraná.

A produção dos alunos em aulas de História: idéias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná¹

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd²

UFPR

rosifgevaerd@curitiba.org.br

O interesse por esse estudo surgiu a partir de minha pesquisa desenvolvida no mestrado³. A minha preocupação naquele momento foi investigar a presença do ensino de História do Paraná em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, proposto por Raimundo Cuesta Fernandes (1997; 1998), procurou-se reconstruir como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, procurando identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000.

As análises encetadas na pesquisa apontaram para a existência da História do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública*: “noções gerais de geographia e história

¹ O presente estudo é o resultado parcial da pesquisa que está sendo realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação - Doutorado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

² Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná; Integrante do grupo de História, Departamento do Ensino Fundamental, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

³ A dissertação de Mestrado recebeu o título de “*História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*”, contou com a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, pelo Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em agosto de 2003.

pátrias, especialmente do Estado” (PARANÁ, 1895). Esta seria a primeira manifestação de uma história regional indicada pela legislação. A partir deste Regulamento, a indicação de conteúdos da história regional esteve sempre presente nas legislações, dividindo o espaço curricular com a História Pátria, pois nesse período, a preocupação no ensino era também com o desenvolvimento do nacionalismo.

A inclusão de conteúdos de História do Paraná no contexto escolar ocorreu num momento em que intelectuais paranaenses discutiam e veiculavam idéias ufanistas sobre o Estado, um discurso impregnado pela crença no progresso e no desenvolvimento social, esse é o contexto que a historiografia aponta como movimento do Paranismo. Ademais, essas idéias passaram a ser veiculadas no âmbito escolar, na medida em que os autores dos manuais didáticos que tratam da história regional, produzidos neste período, também eram paranistas.

A grande preocupação dos intelectuais paranistas era a construção de um discurso histórico que demonstrasse como o Paraná estava em pleno progresso. Nesse sentido, entre jornalistas, poetas, artistas, e historiadores que se envolveram no movimento, destacaram-se Romário Martins e Sebastião Paraná⁴. O primeiro, com a sua obra *História do Paraná*, publicada em 1899, abordando a temática das questões regionais e que passou a ser considerada de grande relevância para a historiografia do Estado. O segundo, Sebastião Paraná, com a obra *O Brasil e o Paraná*, publicado em 1903, que trata de aspectos geográficos e históricos. Ambas as obras tornaram-se expressões de grande relevância das idéias paranistas, inclusive no âmbito escolar, na medida em que foram sendo indicadas como manuais a serem adotados pelas escolas públicas do Estado, permanecendo na cultura escolar, enquanto indicação de políticas públicas da administração até a década de 1950.

No processo de pesquisa, discutiu-se, também, em que medida os conteúdos da História do Paraná estão presentes na cultura escolar atualmente, a partir da análise dos *textos visíveis* – *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba* (1995), *Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação* (1997-2000), presentes no

⁴ Alfredo Romário Martins (1874-1948), jornalista, escritor e historiador. Foi um dos principais articuladores do movimento paranista. Sebastião Paraná (1864-1938), professor, dedicou-se ao estudo da geografia, corografia e história. Considerado um dos expoentes da historiografia no período do Paranismo projeta para suas obras o ideal do movimento, enfatizando as riquezas, a imponência das terras e a admiração pelo Estado do Paraná.

âmbito escolar, buscou-se identificar nas falas das professoras, expressas nas entrevistas⁵, evidências de conteúdos de um ensino de História do Paraná, bem como as práticas pedagógicas que, no dizer das professoras, costumam se efetivar.

Ficou evidenciado que existe um ensino que privilegia a história do Estado e dentre as temáticas selecionadas pelas professoras as mais ensinadas, tanto em 3ª como 4ª série, foram: Estratégias de exploração e ocupação; Origem e fundação de Curitiba; Indígenas; Escravidão; Erva-mate; Tropeirismo; Revolução Federalista; Imigração; Meu Paraná; Símbolos do Estado. Conteúdos, acontecimentos, idéias que foram canonizadas pela narrativa historiográfica paranaense e que estão presentes no contexto escolar.

Diante disso, pretende-se agora no doutorado dar continuidade a esse estudo, tendo como referência pesquisas na área da Educação Histórica, mais especialmente, na linha de investigação da cognição histórica, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das idéias dos alunos em contexto de ensino – aulas de História, tomando como referência conteúdos históricos concretos.

Tendo como referência os estudos desenvolvidos nessa linha de investigação pretende-se fazer uma relação entre “conceitos substantivos” e “conceitos de segunda ordem”. No dizer de Peter Lee (2001, p. 15): “Existem conceitos substantivos como agricultor, impostos, datas, eventos, democracia, revolução” que são importantes para o ensino de História, e “conceitos de segunda ordem”, que dão consistência à essa disciplina, como “narrativa, relato, explicação”.

Nessa perspectiva, esse estudo propõe uma relação entre: “conceitos substantivos”, aqui tomados como os conteúdos de História do Paraná, e o “conceito de segunda ordem” - narrativas.

Essa seria a primeira parte dessa investigação, buscar ver as estruturas das narrativas presentes no contexto escolar: as narrativas que a professora seleciona, as presentes no manual didático e em outros materiais e as narrativas produzidas pelos alunos. Concomitante a essa análise pretende-se buscar entender se para o aluno isso tem algum significado. Procurar ver as idéias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do

⁵ Foram entrevistados/as 22 professores/as que atuavam com o ensino de História em três escolas da RME do Ensino Fundamental, no ano de 2002.

Paraná. Ver como constroem suas narrativas para poder entender se esse ensino está possibilitando a formação de identidades. E para ver isso, tenho que ir ao aluno.

Com essa preocupação, elaborou-se uma questão central de investigação:

Quais as idéias dos alunos sobre a História do Paraná, como eles constroem suas narrativas, ou seja, suas explicações.

Para responder a essa questão pretende-se construir um enquadramento teórico à luz de estudos propostos por investigadores que têm discutido sobre narrativas históricas e suas estruturas.

Nessa linha de pensamento encontra-se James Wertsch (2004, p. 49-62) que busca mostrar o papel que as narrativas têm na constituição da memória coletiva, distinguindo entre as “narrativas específicas” e as “narrativas esquemáticas padrões”. Segundo o autor, as “Narrativas Específicas” podem ser vistas como “episódica” e “configuracional”. A primeira, a “episódica” é a narrativa construída numa perspectiva cronológica e de ordenação temporal que caracterizam tanto as narrativas e os eventos. Ao contrário, a segunda dimensão, a “configuracional” transforma os eventos numa história.

Além disso, para Wertsch, as narrativas específicas envolvem explicações provisórias que constituem um conjunto de eventos explicitados e diferenciados. Estes eventos são apresentados como tendo limites temporais e espaciais específicos e os atores são grupos típicos ou indivíduos particulares que agem em nome de interesses, ou como líderes de coletividades políticas. As narrativas específicas estão mais articuladas à História política. Protótipos destas narrativas podem ser encontrados em manuais didáticos que focalizam principalmente eventos como guerras, revoluções e outros acontecimentos políticos.

Segundo Wertsch, as “Narrativas esquemáticas padrões” servem, por exemplo, para dar significados para a compreensão de diferenças e semelhanças entre duas gerações. Elas podem ser usadas a partir de várias fontes. Narrativas gerais ou generalizações transformam-se em narrativas específicas na tradição cultural. São chamadas narrativas esquemáticas no sentido de que elas possuem funções abstratas e generalizantes, constituindo espécies de “estruturas esquemáticas do pensamento”. Elas se constituem como padrões de narrativas que implica que estas estruturas abstratas podem ter prioridade

sobre diferentes narrativas específicas, cada uma delas com suas particulares posições, contextos, datas, e força.

Este ponto de vista sugere que a memória coletiva constitui não uma longa lista de narrativas específicas sobre o passado, como itens separados, mas um conjunto de ferramentas culturais o qual inclui alguns blocos básicos construídos sobre o passado.

As narrativas padrões não são alguma espécie de arquétipos universais, mas elas pertencem a tradições características particulares que podem parecer diferentes de um contexto cultural para outro. Ademais, elas não se dão a ler para uma reflexão consciente, mas são utilizadas de maneira irrefletida, raramente são discutidas. Para o autor, a narrativa padrão usa caracteres, eventos, datas, e circunstâncias, que são básicos e relativamente constantes.

Para Jeretz Topolski (2004), as narrativas presentes nos livros didáticos e aquelas produzidas pelos docentes tem uma “estrutura (forma) e um conteúdo que são o resultado do funcionamento de distintos mecanismos intelectuais e sociais”. O autor propõe uma das interpretações possíveis das narrativas históricas, e que poderia tornar-se interessante para os especialistas em didática do ensino de história. Distingue três estruturas, que também podem denominar-se “níveis” da narrativa histórica: o nível superficial ou informativo (lógico e gramatical), o nível persuasivo ou retórico e o nível teórico-ideológico ou de controle (timão).

Segundo Topolski, **o primeiro nível – o nível informativo**, compõe-se de orações históricas, com seqüências mais curtas ou mais longas e de totalidades narrativas: “passagens, parágrafos, capítulos” entre outras. As narrativas podem construir-se de seqüências de orações históricas. A oração histórica clássica é declarativa, mas existem outros tipos de orações: “as condicionais, as interrogativas e as imperativas” que têm um caráter auxiliar na construção da narrativa. As orações históricas são “factuais ou explicativas”, ou ainda, “factuais ou teóricas”. A característica da oração histórica é apresentar “elementos determinantes de tempo e espaço”, os quais podem ser elaborados de forma explícita ou implícita.

Assim, o tempo e o espaço são os marcos básicos das narrativas, o que não impede, no dizer de Topolski, que o “historiador viaje livremente através da linha do tempo”. No entanto, aponta que o emprego desses marcos não resulta uma condição suficiente para a

coerência das narrativas históricas. Além dessa coerência – tempo e espaço, deve-se somar a coerência que será garantida pelo “conteúdo da narrativa”, ou seja, a coerência será dada “pela identidade do objeto de uma determinada narrativa”.

O **segundo nível, persuasivo ou retórico**, comunica ao leitor as “crenças do historiador”. Nesse nível a comunicação se faz pela persuasão, ou, no dizer do autor, com “a retórica no sentido aristotélico”. As crenças do historiador, que é o autor da narrativa, apresentam dois aspectos:

- a convicção, praticamente comum a todos os historiadores, de que em sua narrativa estão transmitindo a verdade, ou, ao menos, de que os elementos factuais e explicativos de sua narrativa estão suficientemente corroborados;
- diferentes convicções ideológicas em relação com a realidade atual e a realidade passada, e, ao mesmo tempo, com a atividade científica.

Assim, nesta perspectiva, as estruturas lógicas e gramaticais só têm um significado formal, como “ladrilhos que podem utilizar-se para distintas construções”. No dizer do autor, “todas as narrativas são retóricas e torna-se impossível separar o conteúdo informativo da persuasão”. O historiador consegue a persuasão narrativa nos textos históricos por meio de três procedimentos:

- tomando em conta o conhecimento e os sistemas de valores que supostamente têm os leitores (educandos);
- escrevendo o texto de modo tal que habilite ou facilite a transmissão das crenças do historiador, e
- empregando tropos retóricos (como uma metáfora) e recursos retóricos, além da mera redação do texto.

Segundo Topolski, na construção de narrativas o primeiro passo, de acordo com o conhecimento e o sistema de valores do leitor, e de acordo com as crenças que o historiador está transmitindo ao leitor, é a **seleção e hierarquização** da informação que contém os textos. A seleção por si apresenta uma deficiência que consiste: “na ausência do conjunto de todos os dados como um dos riscos de procedimento de seleção”. A informação é selecionada do conjunto de dados que já se conhece, e não a totalidade - a qual é impossível. O segundo passo consiste na hierarquização da informação que foi selecionada. A seleção e a hierarquização são importantes, principalmente, nas narrativas que são elaboradas com fins educativos quando deve tomar-se em consideração não só o conhecimento dos leitores – educandos, mas a capacidade para pensar historicamente.

O **terceiro nível, teórico e ideológico**, é o nível onde, no entender do autor, descobre-se não só o “conhecimento ou a ideologia conscientes” do historiador, mas

também os “mecanismos e as pressões menos conscientes” que interferem na visão de mundo que o historiador tem e o modelo para construir a narrativa histórica.

Topolski propõe alguns elementos que compõe o segundo e o terceiro nível da narrativa:

- o conhecimento preliminar (factual e teórico) à luz do qual o historiador está estudando e conceitualizando o passado;
- as convenções lingüísticas compartilhadas pelo historiador que criam um prisma preliminar, no qual (metaforicamente) decompõe a luz do passado no conjunto de palavras, noções, expressões e demais;
- os mitos fundamentais presentes no “entorno” cultural do historiador, que influem em seu pensamento e sua imaginação a modo de uma pressão *sui generis* que orienta seu trabalho;
- as concepções teóricas e *cuasiteóricas* (é dizer, espontâneas) sobre o mundo e o homem;
- as metáforas em sua função epistemológica, é dizer, como um veículo lingüístico e, ao mesmo tempo, extra-lingüístico para mitos, *cuasiteorias* e teorias, e
- a ideologia (compreendida de modo mais ou menos coerente) representada pelo autor do texto.

No entender de Topolski, a existência de tantos elementos no terceiro nível da narrativa histórica faz com que o “processo de construir a imagem do passado e de transmitir as crenças do historiador” torne-se “complexo e cheio de tensões”. Para ele, existem dois tipos de tensões:

- a tensão entre a tendência em construir novas imagens do passado, em um processo contínuo de verificação, e a mitologização (dogmatização) permanente do conhecimento adquirido, o que reflete a renúncia humana a falsificar as próprias afirmações (fatos estabelecidos, explicações, teorias e demais);
- a polêmica entre as ideologias não científicas do historiador (políticas, religiosas, sociais e demais) e a ética da investigação da comunidade científica.

Para o autor essas tensões são as “forças impulsionadoras da historiografia”, bem como da didática da história.

Além disso, para empreender esse estudo, toma-se como fio condutor a reflexão proposta por Mario Carretero (1997). Em seu livro *Construir e ensinar as ciências sociais e a história* (1997), mais especialmente no capítulo 5, *História e Relato*, no qual contou com a colaboração de Liliana Jacott, faz considerações em relação à importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos: “os agentes” a quem são atribuídos certas ações e os “motivos” que explicam essas ações.

Os autores (1997, p. 87), iniciam a reflexão apontando que a disciplina de História tem sido ensinada como uma simples narrativa não sendo considerada a interação complexa que existe entre as estruturas sociais e políticas. Comentam, que a História tem sido criticada por apresentar “personagens caricaturados que desempenham o papel de

protagonistas”, sendo utilizados para explicar os acontecimentos não levando em consideração os fatores abstratos dos fatos. Como exemplo citam, que um ensino nessa perspectiva, ao explicar os conflitos bélicos, o fundamental torna-se a figura de um “rei determinado ou o seu confronto com o rei vizinho”, não sendo levado em conta os aspectos sociais e políticos que os produzem.

Em suas pesquisas Carretero e Jacott (1997, p. 89), têm considerado que o ensino de História quando baseado em “conceitos estruturais, impessoais e abstratos” favorece o desenvolvimento de “habilidades de raciocínio dos alunos.” Para eles, ao ensinar História deve-se levar em conta duas questões, que: “a História como relato não precisa estar vinculada ao doutrinamento nem à simplificação histórica” e que “a narrativa parece ser uma característica essencial do conhecimento histórico.”

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

A partir dessas colocações Carretero e Jacott (ibid, p. 90), questionam qual a relação que existe entre a “compreensão narrativa e a ação”. Comentam que autores como, Ricoeur (1984); Bruner (1990); White (1987), afirmam que “tanto o relato histórico como o relato de ficção são precedidos pelo uso da narrativa na vida cotidiana.” Partindo dessa perspectiva, a representação do passado é vista como tendo suas raízes na ação humana, isto é, antes que os sujeitos façam um relato de algum acontecimento, devem ter competência para tal. E, para Ricoeur (1984, *apud* CARRETERO; JACOTT, 1997, p. 90), essa competência denomina-se 'pré-compreensão do mundo da ação', sendo que esta dá aos sujeitos a possibilidade de diferenciar entre as ações humanas e o campo do mundo natural.

Isso requer, do narrador uma familiaridade com uma 'rede conceitual da ação'. Essa rede faz os sujeitos presumirem que:

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

No dizer dos autores, esses seriam alguns elementos da representação narrativa do conhecimento histórico, mas, além disso, ressalta a importância da “narrativa dentro do contexto social, a partir do qual surge como forma de dar significado à experiência humana.” O ato de narrar, segundo os autores, é um fato presente em todas as culturas. Partindo dessa posição, citam que, para alguns autores como, White (1987); Bruner (1990); Ricoeur (1984), a “narrativa é uma forma universal de falar que dá sentido à experiência humana”. Ou, ainda, que “a narrativa tem um papel relevante na representação dos acontecimentos humanos.” (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.91)

Partindo dessas considerações, Carretero e Jacott (1997, p. 92), ao pesquisarem alunos de diferentes idades e diferentes níveis de escolarização⁶, procuraram saber qual o “papel” que os alunos “conferem aos agentes [históricos] dentro da causalidade histórica”. Pretendiam analisar os “tipos de agentes incluídos nas narrativas produzidas pelos alunos de diferentes grupos quando explicam porque se produziu o 'descobrimento' da América.” Para empreender essa pesquisa, propuseram os seguintes questionamentos:

- Que tipo de elementos causais (agentes, motivos, estrutura sócio-políticas, etc) os alunos incluem em seus relatos quando explicam a ocorrência de um fato histórico?
- Qual a importância que conferem aos agentes históricos nas suas explicações?
- Quais os tipos de agentes aos quais fazem referência os alunos de diferentes idades e de diferentes áreas de especialização?
- E, conseqüentemente, que tipo de motivos atribuem a esses agentes históricos? (CARRETERO; JACOTT, 1997, p.92)

Para os autores, o interesse nesses estudos recaiu em ver as diferenças que existem em relação à compreensão histórica por parte de alunos de diferentes idades e o

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

desenvolvimento cognitivo, bem como as implicações na área da educação. Comentam, que a maioria dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo têm sido realizados com “tarefas abstratas” e que não tem sido levadas em consideração as relacionadas com a História e as Ciências Sociais.

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

Após as análises dos relatos dos alunos foi estabelecida uma categorização. Inicialmente, em relação aos agentes históricos: “agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais”. Na primeira categoria, foram localizados os alunos que levavam em consideração “somente as ações de agentes individuais nas suas narrativas sobre o ‘descobrimento’ da América”; na segunda categoria, foram incluídos os alunos que consideraram “tanto às ações de agentes pessoais quanto à participação de agentes sociais”; na terceira categoria, foram situados os alunos que fizeram suas narrativas baseadas nas ações de agentes sociais. Em seguida, em relação aos motivos das ações, foram considerados todos os tipos a que os alunos fizeram referência em seus relatos, sendo que os mesmos foram distribuídos em cinco categorias: “de procura, pessoais, científicos, religiosos, econômicos e políticos.”

A partir disso, pode-se dizer que em relação às narrativas históricas, a minha preocupação no mestrado foi em analisar como a historiografia foi produzindo certas narrativas sobre a história do Paraná e como essas foram sendo transportadas para a forma escolarizada. A pesquisa nos mostrou que isso ocorreu sob a forma de manuais didáticos, regulamentos e currículos.

Pode-se perceber que as narrativas presentes no contexto escolar privilegiam determinados fatos históricos, como Cerco da Lapa, fundação de Paranaguá, fundação de Curitiba, entre outros. Muitas dessas narrativas pode-se dizer, foram produzidas no e a partir do movimento do Paranismo, sendo que esse pode ser considerado o primeiro elemento fundante da História do Paraná.

À luz dessas reflexões, delineou-se um mapa conceitual para proceder à análise das narrativas produzidas pelos alunos. Esse mapa conceitual será tomado como uma proposta prévia por parte da investigadora como um fio condutor de análise da narrativa dos alunos, podendo sofrer modificações no decorrer desse estudo. Como nesse estágio da investigação ainda não se obteve material produzido pelos alunos da escola ora pesquisada⁷, passa-se a testar o instrumento em uma narrativa coletada durante o mestrado.

Para tanto, selecionou-se uma narrativa que trata de um conteúdo histórico concreto: *Ciclo da erva-mate*. Essa narrativa foi escolhida por que esse conceito “ciclos econômicos”, assim como, no modelo historiográfico brasileiro, no Paraná, foi uma forma de explicar a história do Estado, isso pode ser observado na historiografia paranaense⁸. Além disso, é um conceito, evidenciado na pesquisa de mestrado, que ainda permanece no âmbito escolar.

Ao analisar a narrativa produzida pela aluna Jane de 4^a série, pode-se perceber que foi realizada uma cópia de partes do texto original – livro didático adotado pela escola⁹. A atividade proposta no livro didático consistia em: “Dê um novo título ao texto e escreva, em poucas palavras, sobre o assunto.” O título presente no livro didático é: “As transformações da economia paranaense. A erva-mate.” A partir da solicitação, a aluna atribuiu um título a seu texto: “Ciclo da erva-mate”.

A partir do título atribuído pela aluna fez-se uma análise do texto do livro didático, para observar se o termo “ciclo econômico” havia sido utilizado durante a narrativa. Após análise, percebeu-se que não estava presente. Portanto, pode-se levantar algumas hipóteses do porquê da utilização do mesmo pela aluna: a professora em sua ação pedagógica utiliza outros textos de referência que explicam a história do Paraná na perspectiva dos “ciclos econômicos”; na narrativa da professora estão presentes mais de uma perspectiva histórica sobre o tema trabalhado.

⁷ Nesse ponto da investigação procedeu-se aos contatos iniciais com a escola definida para a pesquisa: no primeiro semestre de 2006, conversa com a diretora, pedagoga e professoras de Ciclo II, 2^a etapa, para explicitar os objetivos da pesquisa acadêmica; no segundo semestre foi iniciada a observação em aulas de História. No entanto, ainda não se obteve narrativas produzidas por alunos e alunas.

⁸ Na historiografia, Romário Martins utiliza a terminologia “ciclos econômicos” para explicar o povoamento do território paranaense. No dizer do autor: “A mineração, a criação e o comércio de gado e finalmente a roça, formaram sucessivamente os três ciclos do povoamento do nosso território.” (MARTINS, 1995, p. 273)

⁹ Livro adotado pela escola: TUMA, M. M. *Viver é descobrir* – História e Geografia: Paraná. São Paulo: FTD, 1992.

Essa constatação aponta para uma necessidade de observação em aulas de História e, possivelmente, entrevista com alguns alunos com a finalidade de elucidar o significado de conceitos utilizados por eles em suas narrativas.

Em seguida, procedeu-se à análise da estrutura da narrativa. Observou-se que, apesar de ter sido selecionado fragmentos do texto original, pode-se identificar uma: introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Como introdução, a aluna utilizou o segundo parágrafo do texto original:

“Por volta de 1722, a população pobre já usava a erva-mate para conseguir outros produtos, como o sal e o algodão.” (Jane, 2002)

Na sequência, passa para o desenvolvimento:

“Mas só a partir de 1820 que a erva-mate começa a se destacar na economia paranaense, quando passa a ser comercializada regularmente com alguns países da América do Sul.

Vários conflitos acontecem, em 1865 inicia-se a Guerra do Paraguai (durou até 1870), que dificulta a comercialização dos produtos paraguaio.” (Jane, 2002)

E, como conclusão:

“Assim, o Paraná passou a fornecer a erva-mate para a Argentina e o Uruguai, encontrando formas mais avançadas de beneficiamento, fabricação e embalagem.” (Jane, 2002)

Ao estruturar a sua narrativa a aluna seleciona orações históricas que evidenciam marcos temporais e espaciais, assim como agentes históricos sociais. A seguir, destacam-se alguns elementos presentes nas orações históricas:

Quadro 1 – Análise da estrutura da narrativa da aluna Jane

<i>Estrutura da narrativa</i>	<i>Nível Informativo</i>	<i>Orações históricas</i>
Marcos temporais	Datas	-Por volta de 1722; Mas só a partir de 1820; em 1865 inicia-se a Guerra do Paraguai; durou até 1870.
	Relações causais	-a população pobre já usava a erva-mate para conseguir outros produtos, como o sal e o algodão.
	Mudanças	-Vários conflitos acontecem ... Assim, o Paraná passou a ...
Marcos espaciais	Localização	alguns países da América do Sul; Paraná; Argentina e o Uruguai.
Agentes históricos/ações	Pessoais	_____
	Pessoais/Sociais	_____
	Sociais	(...) erva-mate comercializada com países da América do Sul; Guerra do Paraguai dificulta a comercialização do produto;

<i>Estrutura da narrativa</i>	<i>Nível Informativo</i>	<i>Orações históricas</i>
		Assim o Paraná passou a fornecer a erva-mate para a Argentina e o Uruguai.

Ao interpretar a narrativa da aluna, pode-se dizer que essa apresenta uma estrutura do nível, segundo Topolski (2004) “informativo”, pois está constituída por orações históricas: “curtas, declarativas e factuais”.

Essa análise, ainda que provisória, tem como objetivo principal testar o instrumento de pesquisa e proceder às alterações e ajustes que se fizerem necessários durante o processo de investigação. A partir dessa categorização, pretende-se num primeiro estudo exploratório, em escola, tentar ver que tipos de narrativas sobre a história do Paraná estão presentes em crianças de 4ª série do Ensino Fundamental e de que forma a História do Paraná está presente em narrativas construídas por essas crianças. Buscar ver quais as idéias substantivas que a historiografia do Paraná canonizou, como por exemplo: ciclos econômicos, tropeirismo, entre outras, e ver se estão presentes na escola, ver se as crianças privilegiam em suas narrativas esses e outros conceitos, bem como ver se essas narrativas podem ser consideradas como, no dizer de James Wertsch (2004): “narrativas esquemáticas padrões” da historiografia paranaense.

Referências

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In.: CARRETERO, M. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1997.

_____. *Clío en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 1998.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

MARTINS, R. *História do Paraná*. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. (Coleção Farol do Saber).

PARANÁ. Decreto n. 35, de 9 de fevereiro de 1895. Dá Regulamento para a Instrução Pública do Estado. *Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895 – 1896*. Curitiba: Atelier Novo-Mundo, 1897, p. 274, 275.

TOPOLSKI, J. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

WERTSCH, J. V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: *Theorizing historical consciousness*. Edited by Peter Seixas. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press Incorporated, 2004.