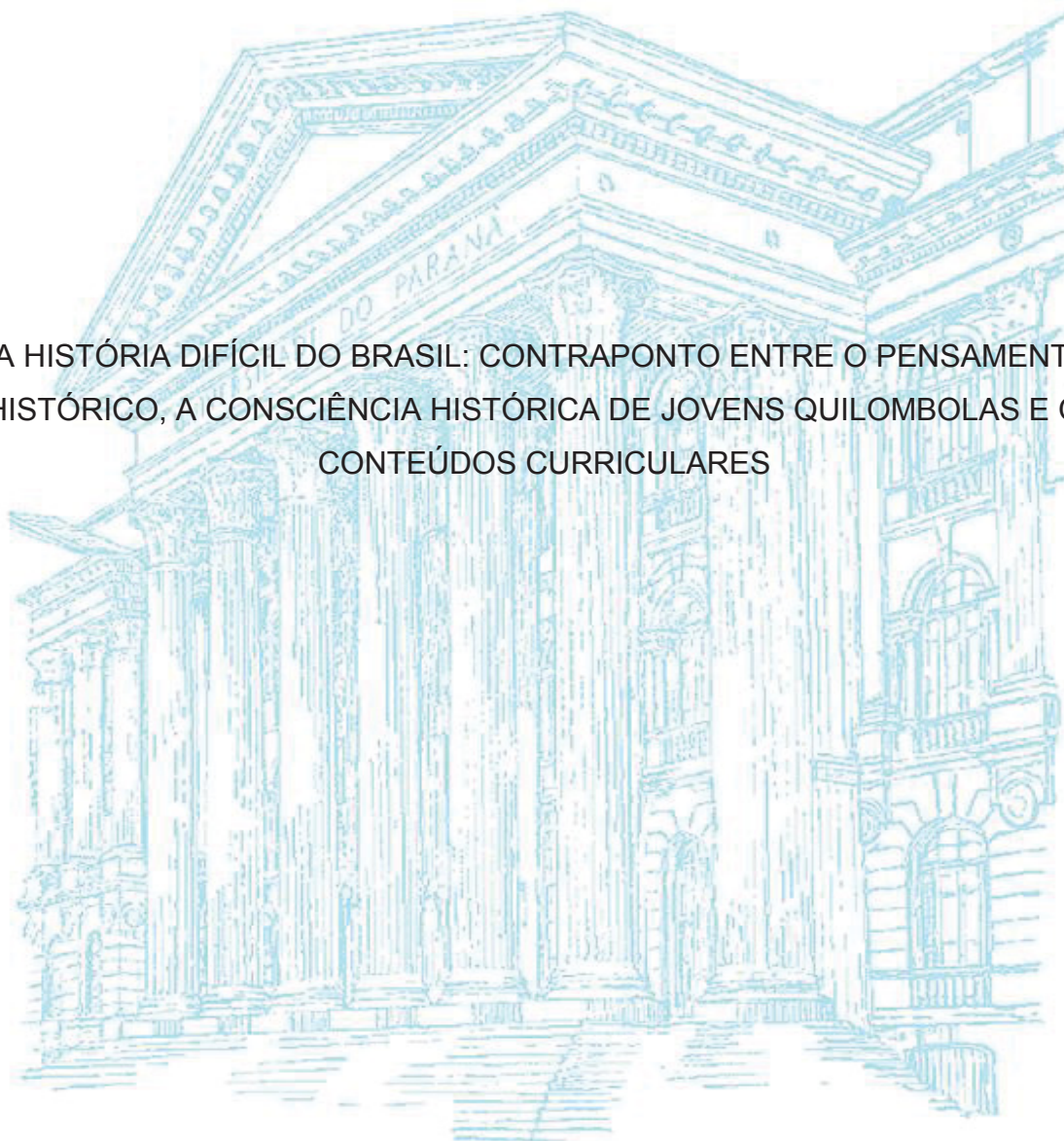


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS

A HISTÓRIA DIFÍCIL DO BRASIL: CONTRAPONTO ENTRE O PENSAMENTO
HISTÓRICO, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS QUILOMBOLAS E OS
CONTEÚDOS CURRICULARES



CURITIBA

2019

CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS

A HISTÓRIA DIFÍCIL DO BRASIL: CONTRAPONTO ENTRE O PENSAMENTO
HISTÓRICO, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS QUILOMBOLAS E OS
CONTEÚDOS CURRICULARES

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestra em Educação, no
Curso de Pós-Graduação, em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira
dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribas, Cristina Elena Taborda.

A história difícil do Brasil : contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares. – Curitiba, 2019.

130 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. História – Brasil. 2. Quilombolas. 3. Educação – História. 4. Índios – Educação. 4. Currículos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



UFPR 165
ANOS DE ORGULHO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

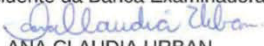
TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CRISTINA ELENA TABORDA RIBAS**, intitulada: **A HISTORIA DIFICIL DO BRASIL: CONTRAPONTO ENTRE O PENSAMENTO HISTÓRICO, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS QUILOMBOLAS E OS CONTEÚDOS CURRICULARES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovacão no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Março de 2019.


MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS
SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora

ANÁ CLAUDIA URBAN
Avaliador Interno (UFPR)


ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD
Avaliador Externo (FMP)

Dedico esse trabalho para minha filha e a todos que estão chegando nesse plano,
para que possamos construir uma sociedade repleta de respeito.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer sempre traz boas sensações e nos remete a sentimentos igualmente bons. Por isso, cabe a partilha desses momentos de alegria e uma conquista da felicidade com aqueles que estiveram comigo, seja distante, seja na proximidade física. Corro o risco ainda de ser injusta com alguns. Peço aqui minhas desculpas pelos esquecimentos.

Quero iniciar esse sentimento de gratidão à minha família. Para minha amada e doce mãe, Sônia Maria de Três Rios Taborda Ribas (*in memoriam*), que em meio a toda sua luta, sempre esteve torcendo e vibrando por cada momento de conquista, por sua compreensão às minhas ausências e abdições dos momentos em família, por sua alegria, exemplo e minha incentivadora de sempre. Ao meu querido e amado pai, Laertes Taborda Ribas (*in memoriam*), que tenho certeza que está pleno e feliz com a caminhada de sua filha e que também é meu grande exemplo de integridade, honestidade e força. Aos meus irmãos e irmã, cunhadas, sobrinhos e minha mais nova sobrinha, por me trazerem tantas alegrias.

Ao meu esposo Geraldo Becker pelos momentos compartilhados, amigo de todas as horas, companheiro em todas as ações, inclusive à visita ao quilombo. Agradeço pela prestatividade, atenção e amor dedicados à nossa pequena e pelas dicas e auxílios durante a minha escrita. À minha sogra Iracema e meu “sogro” Walmir por todo apoio e dedicação comigo.

Aos amigos do trabalho Alexandra, Angela, Lilian, Lucimar, Marcos, Nilva, Tiago e todos aqueles que tiveram uma palavra amiga, um estímulo ou troca de experiência. Obrigada pelo apoio de sempre.

À minha amiga-irmã Nádia pelas mensagens, palavras e amizade.

Aos amigos e amigas do centro que trazem seus compartilhamentos de discussões e debates todos os sábados. Grata pela alegria compartilhada.

Ao programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por tornar possível o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

A todos da comunidade remanescente quilombola João Surá, em especial às pessoas ligadas ao Colégio Diogo Ramos, por ter partilhado suas sabedorias (o chimarrão passou a ter sabor diferente), compartilhado memórias e indicado locais para visitar. Agradeço imensamente ao diretor, Cassius, por ter aberto as portas da

escola para a pesquisa e aos estudantes pela participação, o que tornou possível o desenvolvimento de todo meu trabalho.

Ao grupo de estudos da Educação Histórica, as companheiras de mestrado, Camila e Nikita, pelo carinho, amizade e disposição. Um carinho e agradecimento para Solange, Thiago, João pelas dicas e auxílios que contribuíram na pesquisa. Enfim, a todos que participam do grupo, pela disposição e auxílios que proporcionam a cada encontro.

Agradeço imensamente as professoras doutoras Ana Claudia Urban e Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, que foram minha banca, pela paciência e pelo preciosismo na correção, organização e orientação, essenciais para a continuidade e finalização dessa dissertação.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt pela oportunidade, pelas orientações, pelo carinho, broncas e cuidados quanto ao conhecimento sobre a teoria da consciência histórica, na luta pela aprendizagem histórica e pela busca na qualidade da educação sempre. Obrigada!

Por fim, agradeço minha pequena Beatriz, amor da minha vida, meu motivo de sempre seguir em frente e lutar para que dias melhores estejam presentes na história e na vida da minha menina.

... a Lei Áurea, apesar de sua grande importância, era, porém, pouco ambiciosa em sua capacidade de prever a inserção daqueles em cujo jargão, durante tanto tempo, a cidadania e os direitos não constavam.

(SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M., **Brasil**: uma biografia)

RESUMO

Essa pesquisa se insere no campo de investigação da Educação Histórica, na qual tem como premissa a aprendizagem histórica de estudantes quilombolas sobre a História Difícil (*Burdening History*) do Vale do Ribeira. O desenvolvimento dessa pesquisa fez parte do projeto da CAPES: Memórias Brasileiras – Conflitos Sociais, o qual teve o trabalho apresentado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, inscrito sob o título “Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”. Fundamentou-se nas concepções de autores como Rüsen (2001, 2011, 2014, 2015); von Borries (2016) e Assmann (2011). O objetivo principal foi refletir a respeito do contraponto entre a formação do pensamento histórico, a construção da consciência histórica desses estudantes quilombolas sobre os conteúdos curriculares que podem ser considerados as memórias sobre as histórias difíceis da população quilombola do Vale do Ribeira, mais especificamente, a comunidade remanescente quilombola João Surá, na zona rural do município de Adrianópolis-PR. Fez-se um diálogo entre a concepção de cultura escolar abordada por Forquin (1993), Rockwell (1995), Goodson (1998) e Sacristán (1998), a fim de compreender o universo escolar e suas contradições, apresentando elementos da cultura pautada em tradições escolares, representadas pelos currículos prescritos e pelas ações do currículo oculto. Nas respostas dos estudantes, foi possível perceber o quanto a história difícil sobre os antepassados, às realidades de lutas, a resistência, são muito vivas nas memórias dos sujeitos do Colégio Diogo Ramos.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Aprendizagem Histórica. Didática da História. Educação Histórica.

ABSTRACT

This research is part of the research field of Historical Education, which has as its premise the historical learning of quilombola students on the Burdening History of the Ribeira Valley. The development of this research was part of the CAPES project: Memórias Brasileiras - Conflitos Sociais, which was presented by the Research Laboratory of Historical Education, Federal University of Paraná, inscribed under the title "Indigenous, Quilombolas and Napalm: a history of the guerrilla of the Ribeira Valley ". It was based on the conceptions of authors such as Rüsen (2001, 2011, 2014, 2015); von Borries (2016) and Assmann (2011). The main objective was to reflect on the counterpoint between the formation of historical thought, the construction of the historical consciousness of these quilombola students on the curricular contents that can be considered the memories about the difficult histories of the quilombola population of Vale do Ribeira, more specifically, the community remaining in the rural area of the municipality of Adrianópolis-PR. Formal (1993), Rockwell (1995), Goodson (1998) and Sacristán (1998) discussed the concept of school culture in order to understand the school universe and its contradictions, presenting elements of the culture based on traditions, represented by the prescribed curricula and by the actions of the hidden curriculum. In the students' responses, it was possible to perceive how difficult the story about the ancestors, the realities of struggles, the resistance, are very vivid in the memories of the subjects of the Diogo Ramos College.

Keywords: Historical Consciousness. Historical Learning. Didactics of History. Historical Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO VALE DO RIBEIRA: CIDADES DOS ESTADOS DO PARANÁ E SÃO PAULO QUE COMPÕEM O LOCAL	37
FIGURA 2 – AS QUATRO OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO (RÜSEN)	55
FIGURA 3 – ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS DIVIDIDOS POR EIXO TEMÁTICO E ÁREAS DO CONHECIMENTO	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TRABALHOS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES: CONCEITOS SUBSTANTIVOS E HISTÓRIA DIFÍCIL (2016)	27
QUADRO 2 – HINO DO VALE DO RIBEIRA: EXPRESSÃO POÉTICA SOBRE O VALE PARA OS MORADORES	43
QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS	66
QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS – CONTINUA	67
QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS – CONTINUA	68
QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS – CONCLUSÃO	69
QUADRO 4 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO MÉDIO DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 1ª À 3ª SÉRIES	72

QUADRO 4 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO MÉDIO DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 1ª À 3ª SÉRIES - CONTINUA	73
QUADRO 4 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO MÉDIO DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 1ª À 3ª SÉRIES - CONCLUSÃO	74
QUADRO 5 – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ESCOLAS QUILOMBOLAS COM BASE EM EIXOS TEMÁTICOS	80
QUADRO 6 – TIPOLOGIA DE ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PRESENTES NAS EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES	93
QUADRO 6 – TIPOLOGIA DE ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PRESENTES NAS EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES – CONCLUSÃO	94
QUADRO 7 – QUESTÃO 1: SER QUILOMBOLA NO PERÍODO COLONIAL E NO PERÍODO GOVERNADO POR MILITARES	94
QUADRO 8 – CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO 1: EXPLICAÇÕES SOBRE O QUE ERA E COMO ERA SER QUILOMBOLA	95
QUADRO 9 – NARRATIVA A: ESTUDANTE C.R.	97
QUADRO 10 - NARRATIVA B: ESTUDANTE A.H.A.	97
QUADRO 11 - NARRATIVA C: ESTUDANTE J.G.C.	98
QUADRO 12 - NARRATIVA D: ESTUDANTE A.H.A.	98
QUADRO 13 - QUESTÃO 1: O QUE É SER QUILOMBOLA HOJE	99
QUADRO 14 - CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO 2: SER QUILOMBOLA HOJE	99
QUADRO 15 - NARRATIVA E: ESTUDANTE C. R.	100
QUADRO 16 - NARRATIVA F: ESTUDANTE A. A.	100
QUADRO 17 - NARRATIVA G: ESTUDANTE J. C.	101
QUADRO 18 - NARRATIVA H: ESTUDANTE T. F.	101
QUADRO 19 - NARRATIVA I: ESTUDANTE O. M.	101
QUADRO 20 - NARRATIVA J: ESTUDANTE M. M.	102

QUADRO 21 – QUESTÃO 3: O FILME DOCUMENTÁRIO COMO FONTE HISTÓRICA	102
QUADRO 22 – QUESTÃO 3: CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DA FONTE DOCUMENTÁRIO	103
QUADRO 23 – NARRATIVA L: ESTUDANTE A. A.	103
QUADRO 24 – NARRATIVA M: ESTUDANTE J. C.	104
QUADRO 25 – NARRATIVA N: ESTUDANTE T. F.	104
QUADRO 26 – QUESTÃO 4: ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO	105
QUADRO 27 – QUESTÃO 4: CATEGORIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO	105
QUADRO 28 – NARRATIVA O: ESTUDANTE J. F.	106
QUADRO 29 – NARRATIVA P: ESTUDANTE C. C.	107
QUADRO 30 – NARRATIVA Q: ESTUDANTE J. G.	107
QUADRO 31 – NARRATIVA R: ESTUDANTE A. S.	107
QUADRO 32 – CATEGORIAS A PARTIR DOS DESENHOS DOS ESTUDANTES	109
QUADRO 33 – IGREJA DA COMUNIDADE	110
QUADRO 34 – COMUNIDADE QUILOMBOLA JOÃO SURÁ	111
QUADRO 35 – CASA DA MEMÓRIA	112
QUADRO 36 – O PÁSSARO	113
QUADRO 37 – MULHER AFRICANA	115
QUADRO 38 – TAMBOR, BERIMBAU E MENINA	116
QUADRO 39 – MONJOLO	117

LISTA DE SIGLAS

DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCOE	– Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação
DEAP	– Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M	– Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPHAN	– Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	– Instituto Socioambiental
LAPEDUH	– Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NRE	– Núcleo Regional de Educação
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PSS	– Processo Seletivo Simplificado
REDUH	– Revista de Educação Histórica
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
SME	– Secretaria Municipal da Educação
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PERSPECTIVAS PARA POSSIBILIDADE DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OBJETO E ESTUDO	24
1.2	(RE)DEFINIÇÃO DA PESQUISA A PARTIR DO PROJETO INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E NAPALM: UMA HISTÓRIA DA GUERRILHA DO VALE DO RIBEIRA	32
2	VALE DO RIBEIRA: UM LUGAR FEITO DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS - EM BUSCA DA IDENTIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM LOCAL DE PERTENCIMENTO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS	36
2.1	ENTRE O PRESENTE E O PASSADO: A HISTÓRIA DIFÍCIL E OS SUJEITOS DO VALE DO RIBEIRA	36
2.2	O VALE DO RIBEIRA COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO: OS SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DO LUGAR	42
2.3	O PRESENTE E O PASSADO COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	50
3	CULTURA ESCOLAR: A HISTÓRIA DIFÍCIL NOS CURRÍCULOS QUE PERMEIAM O COLÉGIO QUILOMBOLA DIOGO RAMOS	58
3.1	A HISTÓRIA DIFÍCIL E A CULTURA ESCOLAR: O CURRÍCULO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS	58
3.2	CURRÍCULOS ESCOLARES E O CONTRAPONTO COM A HISTÓRIA DIFÍCIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	64

3.3	CONSTRUINDO CONTRAPONTO ENTRE PROPOSTAS CURRICULARES E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS	78
4	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DIFÍCIL NO COLÉGIO ESTADUAL DIOGO RAMOS	85
4.1	FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE NARRATIVAS EXPLICATIVAS COM ELEMENTOS DA HISTÓRIA DIFÍCIL	86
4.2	DESENHOS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS: UMA REPRESENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE 1 –	128
	APÊNDICE 2 –	130

1 INTRODUÇÃO

Quando fiz minha licenciatura em História, de 2001 a 2004, muitas questões suscitaram sobre minha prática pedagógica enquanto fazia o estágio obrigatório, uma vez que esta privilegiava aulas tradicionais, sem ampliações de outras visões com o mundo, contrastando com a pedagogia progressista que se apresentava ao momento, principalmente, as mudanças quanto ao processo de ensino e aprendizagem que estava sendo proposto no curso de licenciatura.

Essas questões despertaram ainda mais, quando passei a trabalhar como professora contratada pelo sistema do estado chamado Processo Seletivo Simplificado - PSS¹, na cidade de Jacarezinho, minha cidade de origem e de formação acadêmica com a licenciatura em história. Nesse início, muitos desafios se fizeram presentes, pois comecei em uma escola que tinha como prática cotidiana atividades tidas como tradicionais, tais como questionários com fins de memorização, a prática do ditado e a história factual, quadripartite, em que os discursos oficiais ainda eram uma realidade valorizada pelos pais dos estudantes e pela própria equipe pedagógica.

Romper com essa visão era um desejo. Porém, inúmeras dificuldades surgiram, tais como o enfrentamento de mudanças ao lidar, tanto com a equipe pedagógica e de professores da instituição de ensino, quanto com a prática já estabelecida junto aos estudantes, ou mesmo pela imaturidade e a pouca experiência. Mesmo com essas dificuldades, tentei inserir algumas atividades e práticas metodológicas diferenciadas, no que se referia ao modelo das questões trabalhadas e à forma de serem analisadas, mas faltava muito ainda para uma mudança significativa relacionada ao ensino de História.

Além disso, o estudo de uma história com a visão europeia era o discurso recorrente nos materiais didáticos e no documento orientador da escola, com pouco ou nenhum espaço dado a outras vozes e outros olhares da história. Esse viés, muito presente nos manuais, tornava outros caminhos ainda difíceis de serem contornados, mesmo pelo desconhecimento de outras formas para o trabalho com fontes.

¹ O PSS – Processo Seletivo Simplificado consiste em um sistema de contratação de profissionais temporários adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná como meio de suprir a falta de professores, seja por licença especial, licença médica ou algum outro motivo que motive a contratação de docentes.

Somente em 2012, depois de algumas sugestões e com um pouco de experiência com estudantes, fiz um primeiro contato com o referencial teórico relacionado à Educação Histórica, na Universidade Federal do Paraná, por meio do grupo de pesquisadores ligado ao Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica - LAPEDUH² e coordenado pela professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt. Algumas questões relacionadas à aprendizagem histórica passaram a fazer parte do meu rol de interesse e discussões. Dessa forma, surgiu a intenção no aprofundamento teórico e a busca para desenvolver pesquisas na área do ensino de História, pois entendo que a aprendizagem histórica tende a apresentar significados para a vida prática dos estudantes, uma vez que

A aprendizagem se dá como processo mental. Ou seja, a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história. (RÜSEN, 2015, p. 248-249).

O entusiasmo surgiu devido à análise das práticas que estavam sendo desenvolvidas que vinham ao encontro do que eu desejava desenvolver junto aos estudantes, conduzindo a meios que levavam a compreensão de que a História “não pode ser tratada como um acúmulo de eventos”. (LEE, 2006, p. 134) mas com a construção de um pensamento histórico. Fato é entender a consciência histórica que estava presente na memória e na vida dos jovens estudantes.

Nesse mesmo ano fui trabalhar no Núcleo Regional de Educação de Curitiba – NRE, momento que me oportunizou mais contato com as pesquisas no que tange ao ensino de História e, mais especificamente, com a Educação Histórica. No final do mesmo ano, foi realizada a primeira parceria entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, NRE e LAPEDUH, com os técnicos responsáveis na secretaria e no núcleo de educação, que disponibilizou o primeiro curso resultante dessa parceria para professores da rede estadual de educação do Paraná para a cidade de Curitiba e região metropolitana.

² O LAPEDUH consiste em um grupo de professores, graduandos e pesquisadores que elaboram estudos sobre o processo de ensino e da aprendizagem em História, de modo que os estudantes possam compreender as relações políticas, econômicas, sociais, ambientais, de trabalho, dentre outras, para a vida prática do estudante. Dessa forma, o Laboratório possui “como um dos objetivos observar, analisar, refletir, e discutir sobre as várias situações problemáticas enfrentadas no campo da educação de modo geral e, particularmente, na relação com a ciência da História”. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 17).

Dessa maneira, participei do curso ministrado pela professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, o qual foi intitulado *O trabalho com fontes históricas e a literacia histórica: questões teóricas e práticas*, realizado em parceria com o Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná - DEAP³. Nos anos seguintes, outros cursos de extensão foram desenvolvidos em continuidade com a proposta de ampliar as discussões e levar ao debate novas perspectivas de trabalho teórico e metodológico com base na proposta da Educação Histórica. Ao final de cada curso era proposta aos participantes a produção de um artigo, que são publicados na Revista de Educação Histórica – REDUH⁴ - com relato de experiências a partir dos trabalhos realizados com os estudantes.

A proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, pautada nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação do estado do Paraná voltada ao ensino de História – DCOE, já estava referenciada em alguns princípios e conceitos da teoria e filosofia da História, fundamentados no arcabouço teórico e metodológico da Educação Histórica. Por isso, as análises que vinham sendo elaboradas na SEED procuravam seguir as propostas desse documento, vindo ao encontro das pesquisas do grupo de Pesquisas em Educação Histórica da UFPR. Por isso, foram consideradas os conceitos substantivos⁵ relacionadas ao que estavam propostas na Diretriz, em especial, ao que diz respeito também à legislação N^o 13.381/01⁶ que versa sobre o ensino da História do Paraná.

³ Interessante salientar que muitos participantes não conheciam o Departamento de Arquivo Público do Paraná, não sabiam que poderiam realizar pesquisas ou mesmo solicitar cópia de documentos de posse da instituição para fins de pesquisa e uso na aprendizagem histórica. Muitos documentos estão disponíveis pelo site da instituição www.deap.pr.gov.br. Ressalta-se que a instituição conta com uma historiadora, a qual fez e faz todo o atendimento às demandas dessa natureza do Arquivo Público.

⁴ Endereço eletrônico da REDUH com todas as edições com diversos artigos de professores: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>.

⁵ Conceitos substantivos: entende-se como os conteúdos que são trabalhados pela disciplina de História, a exemplo de Revolução, Revolução Francesa, Nazismo, Regimes Totalitários, Governo Getúlio, Império Romano, Ditadura, dentre outros.

⁶ A Lei n^o. 13.381 foi publicada em Diário Oficial no dia 18 de dezembro de 2001, sob o n^o. 6134, que teve a proposta de obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História do Paraná voltados ao Ensino Fundamental e Médio, decretada e sancionada pela Assembleia Legislativa do Paraná, que apresentou: Art. 1^o. Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no Ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado. § 1^o. A disciplina História do Paraná deverá permanecer, como parte diversificada, no currículo, em mais de uma série ou distribuídos os seus conteúdos em outras matérias, baseada em bibliografia especializada. § 2^o. A aprendizagem dos conteúdos curriculares deverão oferecer abordagens e atividades, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense, partindo do estudo das comunidades, municípios e microrregiões do Estado. Art. 2^o. A Bandeira, o Escudo e o Hino do Paraná deverão ser incluídos nos conteúdos da disciplina História do Paraná. Parágrafo único. O hasteamento da Bandeira do Estado e o canto do Hino do Paraná se constituirão atividades semanais

No ano de 2013, foi realizada a parceria entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da UFPR, o direcionamento da pesquisa voltada a aprendizagem histórica foi sobre a literacia histórica⁷, um assunto ainda pouco conhecido e explorado no Brasil, mas que já estava sendo estudado em Portugal e na Inglaterra. O local escolhido foi o Departamento de Arquivo Público do Paraná, órgão que muitos participantes não conheciam e não sabiam que podiam realizar pesquisas relacionados à didática da História. No curso foram trabalhados os pressupostos da Educação Histórica, bem como se pautou na filosofia e teoria da História, a fim de compreender a proposta de pesquisa metodológica com o uso das fontes locais sobre História do Paraná, voltado ao viés qualitativo da pesquisa empírica dos envolvidos. Sobre esse tipo de investigação, Schmidt e Cainelli mencionam que

algumas obras indicam novo enfoque sobre a história local, motivado, principalmente, pelo interesse pela história social, ou seja, pela intenção de recuperar a história das sociedades como um todo, a história das pessoas comuns. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 111).

As investigações realizadas pelos professores com o uso de fontes, tiveram como encaminhamentos dadas pelo curso as ideias pautadas nas pesquisas do campo da Educação Histórica. Nas pesquisas ressaltou-se que “o que caracteriza as fontes como intrigantes é que elas não revelam seus segredos facilmente. [...] Pode haver mais de uma inferência possível para se fazer sobre uma fonte” (COOPER, 2012, p. 21).

No ano de 2014, houve continuidade da oferta de formação continuada voltada aos professores de História da cidade de Curitiba e região metropolitana, ligados à Secretaria de Educação do Estado, a professora Maria Auxiliadora Schmidt realizou uma nova proposta de trabalho *Arquivos, Linguagens Contemporânea e*

regulares e, também, nas comemorações festivas nos estabelecimentos da Rede Pública Estadual. Art. 3º. As instituições escolares e a comunidade poderão concorrer para a eficácia da aprendizagem da História do Paraná, através de um processo de cooperação permanente. Fonte: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2964&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

⁵ Capacidade de ler e entender o mundo historicamente, no qual Peter Lee sugere alguns princípios para a construção do conceito de literacia histórica, para que “os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação”, que eles compreendam alguns pontos que são característicos que detém conceitos específicos da própria história, como continuidade, mudança, simultaneidade, evento. “Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo: - como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136).

Literacia Histórica, com as fontes fílmicas presentes na Cinemateca da cidade em parceria com o LAPEDUH/UFPR e a Fundação Cultural de Curitiba.

Nesse contexto, em 2014 a possibilidades de pesquisa com fontes históricas a partir de uma produção fílmica, na qual, realizou uma valorização da cultura paranaense, por meio da produção fílmica e pelo próprio ambiente da Cinemateca que muitos professores não conheciam.

No curso Arquivos, Linguagem Contemporânea e Literacia Histórica, que foi realizado em 2014, os professores escolheram suas fontes fílmicas com base nos conteúdos ou temáticas que estavam trabalhando ou que iriam trabalhar com as turmas escolhidas. Dessa maneira, houve uma grande diversidade de conceitos substantivos desenvolvidos, articulando-se ao objetivo do trabalho com a análise da consciência histórica e do pensamento histórico dos estudantes.

A metodologia qualitativa vem sendo utilizada nas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica que tem como pressupostos científicos pautados nos “referenciais epistemológicos da ciência da História, como orientadores e organizadores teórico-metodológicos do trabalho investigativo” (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 13). Também foram pesquisadas as ideias prévias ou conhecimentos tácitos⁸ dos estudantes, tendo definida a importância da clareza dos objetivos de ensino e aprendizagem com conceitos substantivos ou o que foi desenvolvido nesses estudos, a unidade temática investigativa⁹. Depois desses passos, foram analisadas as respostas desenvolvidas pelos estudantes para uma intervenção por meio de fontes históricas e, por fim, a produção de narrativas históricas com a inserção de argumentos, interpretação das evidências e explicação histórica. Tais pesquisas corroboram com a afirmação dada por Schmidt e Urban (2016), no qual o

⁸ Consiste na investigação dos saberes que os alunos já possuem sobre um conteúdo substantivo adquiridos em séries/anos anteriores, pela influência de familiares, da sociedade ou das mídias. De posse desses conhecimentos dos estudantes, é realizada uma categorização para uma intervenção histórica com o uso de fontes históricas plausíveis. Esse conceito foi utilizado na pesquisa da professora Dr^a Isabel Barca, da Universidade do Porto – Portugal, que propôs em sua aula oficina desenvolvida no Seminário Investigar em Ensino de História, no ano de 2003, na UFPR, (BARCA, 2004, p. 131-144).

⁹ Unidade Temática Investigativa: consiste na definição e seleção de um conteúdo ou um conceito substantivo. Para saber mais, recomenda-se a leitura do trabalho da professora Lindamir Fernandes, “A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa” Fonte: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

escopo destas investigações tem sido pautado nos princípios éticos que constituem o espectro teórico metodológico das pesquisas de natureza qualitativa, construídos em torno dos conceitos chave desta perspectiva de investigação no âmbito da pesquisa social. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 22).

Devido a mudanças ocorridas no Departamento de Educação Básica, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no ano seguinte – 2015, o curso teve como proponente apenas a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba¹⁰ que cedeu 10 (dez) vagas aos professores da rede estadual de educação do Paraná, para Curitiba região metropolitana. O curso aconteceu em parceria com o LAPEDUH/UFPR e teve como proposta as questões relacionadas à Avaliação, recebendo o título *Avaliação e Educação Histórica: teoria, pesquisa e práticas*.

Conforme o presente cenário de valorização das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, que estão inseridas em muitos países inclusive no Brasil, como forma de analisar o nível do conhecimento adquirido pelos estudantes segundo interesses voltados ao mercado de trabalho, em especial àquilo que corresponde aos “interesses do mercado, instituições financeiras (OCDE¹¹ e Banco Mundial)”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2016, p. 17).

Pensando nas propostas atuais de governos e instituições financeiras, o curso também teve como objetivo analisar e quebrar esse paradigma institucional. Além disso, continuava com os propósitos da Educação Histórica, visando analisar e compreender o processo do ensino de história, pautados na didática da História demarcada por Rüsen, conforme a teoria da consciência histórica e a formação do pensamento histórico como modo a ser construído e não ranqueado ou nivelado, para que o estudante seja o sujeito da aprendizagem.

Nesse contexto, elaborei uma oficina para a formação continuada, que foi repassada aos professores que trabalham nos 32 núcleos regionais de educação. Essa proposta buscava seguir os parâmetros da Educação Histórica, com o desenvolvimento das ideias prévias dos estudantes quanto ao conteúdo abordado,

¹⁰ Os cursos ofertados pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba acontecem em parceria com o LAPEDUH desde o ano de 2010. Podem participar os professores da rede municipal de Curitiba e da comunidade, bem como, acadêmicos de instituições de ensino superior ligados à educação. Segue link com informações: <<http://aprender.curitiba.pr.gov.br/cursos/>>. Acesso realizado em: 30 jan 2019.

¹¹ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, trata-se de uma organização internacional que conta com a participação de 36 países, em que a maioria dos membros detêm economias com um elevado Produto Interno Bruto per capita e Índice de Desenvolvimento Humano.

analisando a consciência histórica dos estudantes para uma inserção de fontes históricas multiperspectivadas como meio de intervenção histórica para analisar um passado específico.

As pesquisas realizadas e os trabalhos dos cursos de extensão do LAPEDUH procuravam fazer suas abordagens e análises considerando o referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, como a *literacia* histórica – categoria desenvolvida por Peter Lee (2006, p. 136) que versa sobre a capacidade de ler e escrever o mundo historicamente, a teoria da consciência histórica de Rüsen (2001) e também a cultura histórica em Rüsen (2014). A possibilidade das pesquisas realizadas pelos professores resulta em um processo posterior, ou seja, se realizam nas atividades cotidianas com os estudantes, uma vez que inseriram em suas ações de sala de aula a análise e interpretação de fontes históricas. As discussões ampliavam as expectativas de debates e trabalhos, passando a ser o desejo para realizar a construção do conhecimento histórico, no qual a investigação do passado é o processo essencial para a aprendizagem histórica, uma vez que:

O tempo é uma determinação fundamental da existência humana. Ele abrange ser humano e mundo, pensamento e ser, interior e exterior, cultura e natureza. Por conseguinte, ele é uma categoria fundamental (não só) das ciências da cultura. (RÜSEN, 2014, p. 253).

Conforme Urban e Luporini (2015, p. 15-17) ao considerar o trabalho com fontes históricas para o ensino de História, é possível traçar possibilidades para ampliar os horizontes dos estudantes de maneira problematizadora para que questionem, aprendam a elaborar perguntas sobre o passado. Ainda segundo as autoras o uso das fontes é importante porque “contribui para que os alunos entendam como ocorre o desenvolvimento de argumentos, a explicação sobre um ponto de vista sobre a fonte.”

Nos cursos, foram articulados ao conhecimento histórico - os conceitos substantivos ou conteúdo da disciplina, o uso de fontes históricas corroborando com a construção de uma narrativa histórica que pudesse levar ao estudante pensar historicamente. Assim, também foram trabalhados conceitos de segunda ordem (LEE, 2005) ou categorias históricas, denominado por Rüsen (2007). Estes conceitos ou categorias se caracterizam por serem

conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação. (CAINELLI, 2012, p. 175).

De modo que “os conceitos de segunda ordem e as categorias históricas possibilitam a compreensão dos processos cognitivos de aprendizado” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 22) tanto de professores quanto dos alunos a respeito dos conteúdos da própria História, de modo que o conhecimento sistematizado passa a ter um sentido para a vida prática dos estudantes e, também, dos professores.

Partindo desses pressupostos, tenho procurado desenvolver artigos e pesquisas sob a ótica dos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica, a qual segundo Schmidt e Urban (2016, p. 21) “centra seu foco nos princípios, fontes, tipologias, e estratégias da aprendizagem em História”, relacionados aos fundamentos da filosofia da História e da didática da História.

Dessa forma, buscou-se dar corpo aos elementos históricos investigados junto aos professores e estudantes, de maneira que possam ser sistematizados sob a análise dos processos cognitivos da aprendizagem histórica, com o intuito de desenvolver uma consciência histórica nesses sujeitos. Pensando no desenvolvimento de propostas metodológicas para essa aprendizagem para que o estudante entenda “que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, mas este deve ter condições de “participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.30).

Portanto, conforme os caminhos propostos pela Educação Histórica e estudos realizados nos cursos do LAPEDUH, foram sendo lapidados os interesses de estudos e pesquisas, observando as questões consideradas pertinentes ao ensino de História, conforme o contexto local, as ideias propostas pelos professores e também aquelas que foram colocadas nos cursos, respeitando os contextos da sala de aula e o campo histórico.

Com esse cenário deu-se a construção de estudos que possibilitassem a abordagem das novas perspectivas, considerando as tendências atuais e os desafios futuros. Disso, surgiram também pesquisas relacionadas às demandas de sentido, considerando a tipologia de sentido temporal defendida por Rüsen (2014). Quanto à forma de se ensinar e aprender a história se caracteriza pela especificidade da disciplina, uma vez que

O ensinar e aprender história são da alçada de uma disciplina especializada, a didática da história. [...]. Essa disciplina deve sua especialização peculiar a um requisito funcional da vida cultural: sempre que se institucionalizam processos de aprendizagem que envolvem o pensamento histórico, exige-se determinada competência no ensino. A didática da história é a área em que essa competência é analisada cientificamente e na qual são elaboradas estratégias e práticas de sua obtenção. Poder ensinar história com competência pressupõe, naturalmente, familiaridade com as formas e os conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico. (RÜSEN, 2015, p. 247-248).

Por isso, a formação pautada na aprendizagem histórica tem sido um caminho que vem dando resultados quanto ao processo educacional no ambiente escolar, ampliando os horizontes de expectativas para uma aprendizagem plausível e que vem estabelecendo sentido histórico aos estudantes.

Enfim, esses cursos proporcionaram contato da pesquisadora com o referencial teórico e metodológico que subsidiam as pesquisas do âmbito da Educação Histórica. O trabalho como técnica pedagógica que vem sendo realizado junto aos professores foi sendo construída, e, por isso, apresentada como proposta de pré-projeto para a seleção de mestrado.

1.1 PERSPECTIVAS PARA POSSIBILIDADE DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OBJETO E ESTUDO

A partir do ano de 2016, foi com a formação continuada proposta pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, em que foi trabalhado com a *burdening history*¹², ou como vem sendo traduzido, história difícil, recebeu um olhar especial para novas abordagens a respeito da nossa história, o que deu novas possibilidades para a construção e reorganização da proposta de pesquisa apresentada anteriormente. Assim, essa proposta de curso intitulado *A burdening history (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática*. Esse debate foi possível devido ao contato com o historiador e pesquisador alemão Bodo von Borries, o qual desenvolveu a pesquisa sobre a história do Holocausto na Alemanha, que até alguns anos nem aparecia nos manuais didáticos desse país, como uma forma de negação a essa história, recusa,

¹² Conceito utilizado pelo historiador alemão, professor Dr. Bodo von Borries, o qual apresenta a história difícil do holocausto alemão, histórias e memórias que surgem constantemente na relação da vida prática e na identidade do povo alemão, com suas múltiplas histórias de sofrimento, culpa, luta, dentre outros sentimentos. (VON BORRIES, 2016).

ou ainda vergonha desse passado. Assim, von Borries conclui que “esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas.” (SCHMIDT, 2015, p. 16). Ainda conforme afirma von Borries

Existem formas produtivas de lidar com histórias difíceis e defectíveis. [...] a) Histórias hostis em um sistema de vingança e “rivalidade de sangue” (inimizade herdada), estudos empíricos na cultura da história (autobiografias, romances, entrevistas, narrativas históricas); b) A história dos vencedores e perda/esquecimento dos perdedores (cinismo do poder); c) A história oculta de perdedores e esperança por uma inversão (heroísmo de recordação); d) Perda da história hostil descartada devido à irrelevância (prioridade de sobreviver). (VON BORRIES, 2016, p. 32).

Adaptando para os olhares de uma história traumática no contexto brasileiro, Maria Auxiliadora Schmidt pautou-se em algumas pesquisas, além da teoria da *burdening history* apresentada anteriormente, a qual, em meio a suas leituras e pesquisas, trouxe a proposta para o referido curso de formação continuada, a fundamentação a partir da teoria desenvolvida na Alemanha. Desses estudos, a pesquisadora encontrou o termo “história difícil” sendo utilizado publicamente em uma entrevista concedida à revista *Trip*¹³, em 02 de junho de 2015, realizada com a antropóloga Lilia Schwarcz e a historiadora Heloisa Starling. Na revista elas apresentam o foco da obra, “Brasil: uma biografia”, publicado em 2015, em que elas selecionaram sete acontecimentos históricos que tiveram momentos tensos, considerados vergonhosos e traumáticos para a história do Brasil. São eles: o genocídio das populações indígenas, o sistema escravocrata, a Guerra do Paraguai, Canudos, política do Governo Vargas, centros clandestinos de violação de direitos humanos e, massacre do Carandiru.

Schmidt (2015, p. 20) lembra que essa seleção ocorreu conforme critérios definidos pelas próprias autoras, ou seja, em um vasto e contraditório universo de conceitos sobre a história e acontecimentos do país, elas elencaram essas temáticas apresentadas. De toda a forma, também é possível acrescentar outros fatos, como por exemplo, a Guerra do Contestado, ocorrida entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, as diversas formas de violências praticadas contra as mulheres, negando ou invisibilizando suas histórias, governos ditatoriais, a tomada

¹³ Link de acesso para a reportagem na revista *Trip*: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em 21 set. 2017.

de terras dos colonos. Esses são apenas algumas das outras histórias que muitas vezes ou não estão presentes nos currículos e nos manuais didáticos ou são apresentados de uma maneira demasiadamente inconsistente, ficando uma lacuna quanto às realidades e aos passados históricos e mesmo porque:

A história é implacável na quantidade de exemplos de estruturas sociais que se desagregam exatamente por lutar compulsivamente para esquecer as raízes dos fracassos que atormentam o presente. No caso da realidade nacional, esse esquecimento mostra-se particularmente astuto em suas múltiplas estratégias. Ele pode ir desde um simples silêncio até um peculiar dispositivo que mereceria o nome de “hiper-historicismo”. Maneira de remeter as raízes dos impasses do presente a um passado longínquo (a realidade escravocrata, o clientelismo português etc), isto para sistematicamente, não ver o que passado recente reproduziu. Como se fôssemos vítimas de um certo “astigmatismo histórico”. (TELES; SAFATLE, 2010, p.9).

Na esteira desse pensamento, segue a proposição de não esquecer e muito menos negar esse passado histórico a ser debatido exaustivamente para que a própria história se faça presente nos currículos escolares como princípio fundamental da aprendizagem histórica e, assim, para que não se façam reproduções de uma história estrategicamente imposta como fundamentais, deturpando algumas histórias e memórias da cultura brasileira.

Por isso, com as características e propostas de pesquisa, cada participante do curso escolheu uma temática difícil considerando sua própria práxis, podendo ser as apresentadas ou algo que representasse trauma para a história que não estava representado, o que deu a possibilidade de outras pesquisas e perspectivas de análises. Assim, os professores cursistas construíram suas aulas pautadas nas abordagens teórico-metodológicas no campo da Educação Histórica, com os conceitos substantivos relacionados à história difícil, tanto por seu conteúdo pesado, traumático, quanto pela dificuldade de abordagem em sala por conta muitas vezes de preconceitos, informações incorretas e desrespeito quanto à escolha do outro. O quadro a seguir apresenta alguns exemplos dos conceitos substantivos sobre a história difícil do Brasil e no mundo, estabelecendo relações com o objetivo dos trabalhos desenvolvidos pela própria pesquisadora e pelos professores da rede estadual de educação do Paraná.

QUADRO 1 – TRABALHOS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES: CONCEITOS SUBSTANTIVOS E HISTÓRIA DIFÍCIL (2016)

Conceito substantivo da História Difícil do Brasil e no Mundo	Objetivo dos trabalhos (trabalhos dos professores da rede estadual de educação do Paraná)
Ditadura militar brasileira e a mídia	Apresentar como a <i>Burdening History</i> está presente nas narrativas dos estudantes por meio do conceito substantivo Ditadura Militar (1964-1985) e a utilização da mídia.
Mulheres e crianças nos conflitos mundiais	Analisar por meio de fontes os traumas gerados pelas violências e abandonos sofridos pelas mulheres e crianças nos conflitos mundiais.
Holocausto no Brasil e História Local	Pesquisar por meio de relatos orais as histórias traumáticas do Sanatório Pinheiros, de São José dos Pinhais.

FONTE: A autora (2018)

De posse de todos esses estudos e análises e contando também com a pesquisa já iniciada por conta do mestrado e o envolvimento com a pesquisa científica do projeto da CAPES¹⁴: Memórias Brasileiras – Conflitos Sociais, este inscrito com o título “Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”, voltei os olhares para a história difícil dos povos e comunidades as quais estava analisando, dando início a investigação do lugar Vale.

Com intuito de compreender as relações estabelecidas do trabalho do projeto com o da pesquisadora são apresentados de maneira resumida, alguns pontos elencados o projeto da Universidade Federal do Paraná. Minha pesquisa se articula à proposta do projeto supracitado. Nessa perspectiva propôs uma análise realizada no espaço escolar da comunidade remanescente quilombola João Surá. A intenção dessa pesquisa buscou compreender os contrapontos existentes entre a consciência histórica e a formação do pensamento histórico desses estudantes a partir da das questões postas sobre a história difícil que estão ou não presentes no currículo.

Quanto ao projeto Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”, este visa à pesquisa e análise a respeito de alguns acontecimentos ocorridos na década de 1970, no período da ditadura civil-militar do Brasil, a Guerrilha do Vale do Ribeira, em que ocorreram alguns episódios

¹⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Fonte: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 21/12/2018.

representativos da história recente do país. O Vale do Ribeira ficou marcado com um acontecimento relacionado a esse período, em que um grande aparato militar promoveu a busca por guerrilheiros da Vanguarda Revolucionária Popular – VPR e seu líder, Carlos Lamarca. O evento militar ficou conhecido como “Operação Registro” resultou em um processo combativo marcado pelas ações violentas e de truculência com moradores locais, atingindo camponeses, grupos indígenas e quilombolas, os quais foram considerados colaboradores da guerrilha. O resultado desses movimentos pode ser percebido até os dias atuais, no qual os povos tradicionais sofrem com a marginalização, discriminação e exclusão. Estudos feitos por pesquisadores e por diversas entidades, exemplo do instituto socioambiental, apresentam pesquisas e análises sobre a grilagem de terras e quanto ao desrespeito contínuo aos direitos sociais e civis sofrido por essas comunidades, uma condição que precisa ser desconstruída pela percepção do lugar em que se vive e do conhecimento histórico contextualizado, para que essa percepção desenvolva um senso crítico com a valorização dessas comunidades e com a possibilidade de ressignificar o lugar social dos povos tradicionais do Vale do Ribeira.

Contextualizando com o cenário da história nacional na esfera da política brasileira a partir dos anos de 1960, nota-se um reflexo da política mundial da disputa do período da Guerra Fria, reproduzidas pela bipolarização entre direita e esquerda políticas. Esse processo resultou na influência nos modelos de gestão de Estado, nas políticas públicas, quanto aos investimentos e na política de intervenção de diversos países, inclusive com posicionamentos assumidos no Brasil durante o governo João Goulart, com proposições das Reformas de Base. Com as ações defendidas pelo presidente, voltadas às políticas públicas, com proposição de mudanças administrativas, sociais e econômicas, houve uma reação da camada conservadora do país, levando o país a um governo ditatorial que durou 21 anos e impediram essas reformas propostas.

Na esteira desse pensamento, os estudiosos das ciências humanas e sociais têm como desafio análises relacionadas ao fardo gerado pelo evento do Holocausto. A partir desses estudos, Rüsen (2015, p. 55) considera a constituição de sentidos que pode ser entendida como experiência humana catastrófica, no qual esta tem como a expressão do sentido histórico, o trauma. O projeto, então, apresentou como proposta a articulação entre a história humana globalizada – Guerra Fria e suas implicações – com as ações ditatoriais ocorridas na região do

Vale do Ribeira, bem como com a memória de trabalhadores locais em relação à “Operação Registro”.

O projeto supracitado foi proposto pela Universidade Federal do Paraná – pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual de Londrina e o Institut Georg Ercket da Alemanha, propõem a realização de reflexões sobre o ensino de história e a formação da consciência histórica dos sujeitos, ressignificando a história e a memória nacional. Com intuito de construir uma relação de aprendizagem histórica, utilizando as estratégias de sentido histórico, objetivando a produção do conhecimento crítico, articulado e, assim, atribuindo novos sentidos a experiências da história de conflitos recentes do Brasil.

Esse projeto apresenta como proposta a análise e pesquisa quanto ao levantamento histórico de elementos relacionados aos eventos ocorridos no período da ditadura civil-militar, mais especificamente durante a década de 1970, resultando em conflito armado, inclusive culminando com o uso de bomba de Napalm na região. Essas ações envolvem pesquisas para produção de materiais sobre a história e a memória desse conflito, das histórias consideradas traumáticas, difíceis, sendo considerada até mesmo um fardo, vergonhosos para a história do Brasil.

O ponto de convergência entre a proposta do projeto e o trabalho da pesquisadora se deu a partir da proposta que se faz ao utilizar como fundamentação teórica a proposta do filósofo alemão Jörn Rüsen, com o conceito de consciência histórica e também cultura histórica, além das questões que possibilitaram a pesquisa no campo escolar. Esse projeto ressaltou a relevância quanto a pesquisa relacionada à memória desse fato histórico do Vale do Ribeira, sendo que este possui poucos estudos, tendo uma escassez de publicações e das análises historiográficas produzidas, além de chamar a atenção para os conteúdos e temas da história do Brasil que são excluídos dos currículos escolares e dos manuais didáticos.

A análise ocorreu a partir de três propostas curriculares, documentos estes que a escola quilombola analisada utilizou para a produção do trabalho pedagógico em sala de aula. Voltado a construção do conhecimento, sendo o primeiro estudado, o documento proposto pelo MEC com considerações mais amplas, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2013), da

análise de conteúdos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná – História (2008) e da Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná (2009).

Portanto, pelo exposto anteriormente a respeito dessas lacunas e do vasto campo de pesquisa, abriu-se a possibilidade de pesquisa com a comunidade quilombola com a qual o grupo de pesquisa do LAPEDUH estabeleceu contato e, depois a pesquisadora pode ir a campo para aplicar seu instrumento de pesquisa buscando os elementos da cultura escolar, fundamentos nos conceitos da formação da consciência histórica (Rüsen, 2004; 2015) e do pensamento histórico (Peter Seixas, 2015) dos estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos, da comunidade Remanescente Quilombola João Surá, zona rural da cidade de Adrianópolis, no Estado do Paraná.

E ainda como parte da pesquisa com a intenção de situar, localizar e pautar a pesquisa quanto ao conhecimento a respeito do Vale do Ribeira, partiu-se de análise e interpretações a respeito das características sociais, econômicas, políticas e ambientais do Vale, para assim compreender as relações lugar-sujeito-comunidade.

Diante desse contexto, surgiu a possibilidade dessa pesquisa estar articulada com o projeto sobre os aspectos relacionados às comunidades tradicionais¹⁵ do Vale do Ribeira, em especial aos estudantes da comunidade remanescente Quilombola João Surá, situado na zona rural de Adrianópolis, no Estado do Paraná.

Assim, deu-se início a uma adequação do projeto inicial considerando o Vale do Ribeira – suas identidades, a diversidade cultural, a tradição dos povos e comunidades, as características do local no âmbito econômico, social e político, conforme relatado anteriormente. Devido a essas reconsiderações, buscou-se analisar a consciência histórica dos estudantes a respeito das ideias sobre a

¹⁵ Segundo o IPHAN (2014), pode-se definir que comunidades tradicionais são aquelas que detêm o conhecimento tradicional, “adquirido por meio de sua vivência junto à natureza e da observação e experimentação de procedimentos e resultados.” Como exemplificação, o conhecimento do uso de plantas que podem ser utilizadas para curas ou melhorias de doenças. Esses saberes se deram devido a “necessidade de adaptação ao ambiente em que vivem, dos saberes dos antepassados e da troca desses saberes com outros povos e comunidades. Esses conhecimentos fazem parte do seu modo de vida e do seu cotidiano, mesmo quando apenas uma pessoa da comunidade os detenha.” Fonte: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/849/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

natureza da História que são mobilizados para a construção do pensamento histórico. Nesse sentido, propõe-se investigar o seguinte problema:

Que relações podem ser estabelecidas entre conteúdos da História Difícil e as formas de pensamento histórico que são expressas nas consciências históricas dos estudantes do Colégio Diogo Ramos, da comunidade remanescente quilombola João Surá?

A fim de nortear a pesquisa algumas questões são apontadas:

A) Que memórias históricas estão presentes no currículo do Estado do Paraná e na consciência histórica dos estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos?

B) De que maneira os conteúdos da História Difícil estão presentes nas propostas curriculares do Estado do Paraná?

C) De que maneira os estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos, da comunidade Remanescente Quilombola João Surá, manifestam elementos do pensamento histórico acerca dos conteúdos da História Difícil?

D) Que relações podem ser estabelecidas entre os conteúdos expressos na consciência histórica dos estudantes e os conteúdos descritos nas propostas curriculares do Estado do Paraná?

E) Como a consciência histórica desses estudantes se expressam a partir da cultura histórica?

A pesquisa também propõe seu objetivo geral, articulando com o problema proposto:

Entender as explicações históricas construídas pelos estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos, da comunidade quilombola remanescente João Surá sobre a História Difícil (*Burdening History*) presente nas memórias, histórias e na cultura do Vale do Ribeira.

Quanto aos objetivos específicos propõe-se:

Refletir sobre a consciência histórica dos estudantes sobre a sua própria identidade quilombola, os conflitos sociais e as histórias e memórias familiares do Quilombo João Surá;

Investigar quais são os elementos da cultura histórica mobilizados na construção do pensamento histórico dos estudantes;

Identificar quais conceitos são considerados traumáticos e como são abordados pelo currículo escolar do estado do Paraná;

Analisar se a proposta curricular do Estado do Paraná introduz temas relacionados à História Difícil.

1.2 (RE)DEFINIÇÃO DA PESQUISA A PARTIR DO PROJETO INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E NAPALM: UMA HISTÓRIA DA GUERRILHA DO VALE DO RIBEIRA

Este trabalho tem por objetivo demonstrar características de uma pesquisa desenvolvida no ambiente escolar, investigando o conceito teórico da consciência histórica à sua prática no que tange a aprendizagem histórica. Mas para chegar até o ponto essencial da pesquisa, faz-se aqui uma observação acerca do caminho percorrido para compreensão da análise proposta inicial que, entregue para análise de ingresso no mestrado, teve alterações consideráveis na pesquisa. Justifica-se, aqui, essa mudança, em razão de um convite para participar como bolsista do projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Memórias Brasileiras: conflitos sociais. Este foi elaborado por uma equipe de pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, projeto este que foi submetido e contemplado em primeiro lugar pela CAPES, com o título “Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”.

A partir dessa proposta, a dissertação foi tomando corpo e um novo rumo, devido ao envolvimento com as pesquisas relacionadas ao projeto mencionado, o qual deveria apresentar os trabalhos propostos, como elaboração de uma obra em formato história em quadrinhos/desenhos considerando as histórias do Vale do Ribeira. Assim, com as leituras diversas sobre essa temática, meu interesse foi aumentando e deu a oportunidade de uma proposta feita a partir da orientação da mudança do projeto, saindo de uma pesquisa sobre o uso das fontes históricas pelos professores a partir de materiais didáticos, para uma pesquisa que teve como tema provisório explicações históricas atribuídas por estudantes do Colégio Estadual

Diogo Ramos a respeito da história difícil relacionada às histórias presentes no Vale do Ribeira, e, portanto, de elementos da memória e da cultura histórica e da cultura escolar que estão ou não presentes na instituição escolar analisada.

Para tanto, o trabalho pautou-se na pesquisa documental, investigando o programa de currículo nacional – Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, sendo este um capítulo que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para o Estado do Paraná na disciplina de História (2008) e da Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná (2009).

Ainda, buscou fazer uma construção do lugar Vale do Ribeira a partir de um âmbito geográfico-ambiental, articulando também uma visão crítica do local, quanto aos seus aspectos sociais, políticos e econômicos. O trabalho utilizou os princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica de análise descritiva, conforme LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN (1999), realizada a partir de questionário semiestruturado. Desse modo, buscou articular o tema da pesquisa com a proposta de rediscutir os saberes e as práticas escolares, buscando argumentos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica.

A pesquisa se fundamentou em autores como RÜSEN (2001, 2015) a partir da teoria da consciência histórica, SCHMIDT (2009, 2015) considerando as abordagens sobre história difícil e cognição histórica situada, VON BORRIES (2016) conforme a teoria da *burdening history* e ASSMANN (2011) sob a ótica da memória e cultura histórica, a fim de justificar questões que fazem parte e estão presentes na vida prática dos sujeitos do Vale, compreendendo-os como elementos do pensamento histórico. Também buscou conceitos presentes nos autores que discutem o currículo, tais como FORQUIN (1993), ROCKWELL (1995), APPLE (1989) e GOODSON (2001) para compreensão da ideia teórica presente na análise dessa pesquisa.

Diante das análises e pesquisas que foram estabelecidas nesse trabalho, a organização dessa dissertação ficou construída da seguinte maneira:

Na introdução foram apresentados os rumos tomados pela pesquisa e o caminho que levou esta pesquisadora a apresentar uma proposta de pesquisa e as modificações que foram realizadas no projeto inicial e a relação com o projeto “Indígenas, Quilombolas e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”.

Aqui foram relacionados os cursos oferecidos e ministrados pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica - LAPEDUH que foram ofertados aos professores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do município de Curitiba e região metropolitana, cursos aos quais a pesquisadora teve a oportunidade de participar como professora-cursista. Apresenta o percurso da pesquisadora com o caminho trilhado até o momento do encontro com as pesquisas e dos cursos com aprofundamento nas leituras teóricas que dão o aporte para o campo da Educação Histórica. Esse contato com o laboratório e a proposta elaborada pelo projeto Memórias Brasileiras justificam a problemática e os objetivos propostos nessa pesquisa.

Quanto ao segundo capítulo, a investigação pautou-se em uma construção do lugar Vale do Ribeira, com perspectivas de diferentes áreas do conhecimento, tais como da sociologia, da geografia, do turismo, da economia, além da própria história, para compreensão da dicotomia e a complexidade entre riqueza x pobreza existente no Vale do Ribeira. Na continuidade desse pensamento, são traçadas as visões gerais do lugar, assim como a construção das identidades dos sujeitos e ideia da unidade associada ao pertencimento local, ou seja, o significado e a ligação com o Vale. Nesse capítulo também foram trabalhados a noção do pensamento histórico e da consciência histórica por uma concepção de presente e passado dos sujeitos do Vale, bem como, começam a ser relacionados à História Difícil com a história dos mesmos.

Já o terceiro capítulo buscou trazer uma concepção de cultura escolar abordada por Forquin (1993), Rockwell (1995), Goodson (1998) e Sacristán (1998), compreendendo o universo de escolar e suas contradições, os quais apresentam elementos de uma cultura pautada em tradições escolares e suas contradições, representadas pelos currículos prescritos e pelas ações do currículo oculto. Além disso, a pesquisa buscou verificar nos currículos prescritos, utilizados pelo Colégio Diogo Ramos, da comunidade remanescente quilombola João Surá, se existiam conteúdos que poderiam ser articulados com a história difícil ou considerados como história difícil.

Quanto ao quarto capítulo, detalhou-se um pouco mais a respeito da escola quilombola pesquisada e sobre a forma da pesquisa empírica, que se realizou por meio da aplicação de um questionário com o intuito de analisar a consciência histórica presente na vida dos estudantes da comunidade remanescente João Surá.

Dessa maneira, foram feitas categorizações a partir dos olhares e pensamentos desenvolvidos por Rüsen (2015) e Assmann (2011) sobre cultura histórica. Também foram consideradas as ideias da história difícil ou *burdening history* de von Borries (2016) no que se refere aos conteúdos dessa natureza para a categorização.

Por fim, no quinto capítulo, dando continuidade as análises da pesquisa empírica realizada com os estudantes por meio de um questionário, realizou-se a análise da quinta e última questão, em que foi solicitado que estes representassem o quilombo por meio de desenhos, estabelecendo uma relação de com a própria comunidade.

2 VALE DO RIBEIRA: UM LUGAR FEITO DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS - EM BUSCA DA IDENTIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UM LOCAL DE PERTENCIMENTO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

No capítulo buscou-se realizar, inicialmente, uma descrição no âmbito mais amplo, considerando aspectos sociológicos, geográficos, ambientais e até mesmo turísticos da região, a fim de descrever e obter uma noção da dicotomia existente no Vale do Ribeira, nas relações de riqueza e pobreza regional, entre o descaso e os interesses financeiros e ambientais. Ainda, pesquisou-se a noção da presença do passado no presente dos sujeitos do Vale, em uma relação com a História Difícil que se apresenta de maneira constante na memória dos sujeitos das comunidades tradicionais.

Após essa descrição física, propôs-se uma análise do Vale do Ribeira como lugar de pertencimento dos sujeitos que, nesse local, constituíram seus lares, suas moradas e suas raízes. Buscou-se analisar essa noção e ideia de pertencimento local, a valorização e o orgulho dessas terras e dessas raízes, estabelecendo uma constituição da história do Vale, com sua diversidade cultural, econômica, social e com as histórias locais.

Na última parte do capítulo, foram apresentados os conceitos de pensamento histórico e a teoria da consciência histórica, pautadas em Peter Seixas (2017), Jörn Rüsen (2010; 2015) e Schmidt (2016; 2017), que foram basilares para as explicações apresentadas. Nesse capítulo, buscou-se apresentar como o presente e passado estão intimamente relacionados na vida desses sujeitos do Vale do Ribeira, com suas histórias difíceis de lutas, resistências, sofrimento e também de preservação de suas histórias e memórias locais.

2.1 ENTRE O PRESENTE E O PASSADO: A HISTÓRIA DIFÍCIL E OS SUJEITOS DO VALE DO RIBEIRA

O Vale do Ribeira está localizado na divisa dos Estados do Paraná e de São Paulo, conforme demonstra o mapa. É composto por 23 (vinte e três) municípios do Estado de São Paulo, sendo Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananeia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itapirapuã Paulista, Itaoca, Itariri, Jacupiranga, Jquitiba, Miracatu, Pariquera-açu, Pedro de Toledo, Registro,

Ribeira, Rio Branco, Sete Barras, São Lourenço da Serra e Tapiraí, e 7 (sete) do Estado do Paraná, composto por Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná.

FIGURA 1 – MAPA DO VALE DO RIBEIRA: CIDADES DOS ESTADOS DO PARANÁ E SÃO PAULO QUE COMPÕEM O LOCAL



FONTE: <http://www.ovaledoribeira.com.br/2012/01/mapa-do-vale-do-ribeira-pelo-google.html>
Acesso em: 08 jan. 2018.

A região vive a dicotomia entre riqueza e pobreza, pois apresenta um dos menores IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – do Sudeste e Sul do país (IBGE, 2010), apesar de ter uma riqueza natural inestimável. Embora esse índice, IDH-M seja baixo, a região possui um grande potencial para o desenvolvimento econômico e humano, pois possui uma das maiores reservas da Mata Atlântica do país, contando com uma política protetiva em relação à manutenção dos mananciais, das matas e dos animais. A importância da manutenção desses locais também ocorre devido à localização das comunidades originárias da população brasileira, de etnias indígenas diversas, comunidades quilombolas, grupos caiçaras, dentre outros. Devido a esse cenário, é possível

compreender e “em parte esclarecer o baixo desenvolvimento regional e a ocorrência de histórica exclusão das comunidades rurais do processo mais amplo do desenvolvimento do estado.” (ROMÃO, 2006, p. 11).

As terras habitadas pelas comunidades tradicionais, consideradas as populações originárias e/ou remanescentes do Vale do Ribeira, estão regidas por leis de proteção ambiental, aspecto que deveria versar sobre os direitos dos povos quilombolas e indígenas, principalmente respeitando a diversidade e tradição dessas comunidades. Entretanto, essa mesma lei que garantiria o direito de uso da terra devido à herança – questão garantida pela legislação do patrimônio cultural - vem dificultando o exercício característico de vida dessas populações. O legado desses grupos adota ações de retirada de parte da mata para o plantio, seja por modo de subsistência ou para um pequeno comércio. A legislação esbarra em dois princípios, o primeiro da preservação da floresta Atlântica, fator que impôs

limitações às tradicionais atividades dos pequenos produtores familiares – sem dúvida alguma importantes, mas implantadas sem uma alternativa que considerasse a necessidade de geração de emprego e renda para a população local. (ROMÃO, 2006, p. 11).

Por outro lado, existe a proteção do modo de vida tradicional dessas comunidades, considerado patrimônio cultural pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, ou seja, os métodos utilizados por eles são anteriores à existência da lei, porém, não consegue garantir o direito a terra desses moradores. Conforme ainda afirma Romão, a instabilidade econômica e rural “da pequena agricultura do Vale do Ribeira deve-se aos fatores: baixa fertilidade do solo e a falta de regularização fundiária, que gera grandes conflitos de posse de terra, resultando na marginalização de pequenos agricultores”. (ROMÃO, 2006, p. 12).

Segundo os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – durante os anos de 2005 a 2010, principalmente a região paranaense do Vale teve uma grande diminuição populacional para outras regiões urbanas, por conta da “falta de infraestrutura básica, a falta de oportunidades de emprego e de ocupação da mão de obra como fonte geradora de renda.” (VALEDORIBEIRA, 2004).

Esse cenário vem repercutindo, principalmente, para as populações tradicionais, uma vez que vem alterando o seu modo de vida, seja por adequação às

legislações vigentes, seja pela busca de melhorias de vida e empregos fora de suas terras de origem, no qual “a renda familiar baixa e a falta de perspectivas e de oportunidades de negócios, vem favorecendo o aparecimento de bolsões de pobreza, tanto na área rural quanto na urbana.” (VALEDORIBEIRA, 2004).

Embora a desvalorização do local seja uma realidade, uma pesquisa realizada e publicizada pelo *síte* do Instituto Socioambiental (2013) demonstra um grande potencial hídrico e mineral, o que tem gerado grande interesse dessas terras por grupos econômicos nacionais e estrangeiros. Embora a legislação impeça a exploração das terras, a realidade quando se visita o lugar é outro, pois é possível ver grandes extensões territoriais sendo exploradas, como o plantio e exploração de pinus, na região de Adrianópolis.

Há mais de duzentos anos essas terras foram adotadas por pessoas dos grupos considerados tradicionais e, atualmente, pode-se dizer que fazem parte do patrimônio local. Entretanto, mesmo morando há tempos nesse local, eles se fixaram sobre aspectos de lutas e disputas territoriais, os quais estavam ligados a um

contexto de fugas da escravidão durante a atividade mineradora colonial no Alto do rio Ribeira, é composta por descendentes de negras e de negros que, não aceitando a escravidão, fugiram da mina de ouro que existia em Apiaí - São Paulo e estabeleceram vínculos de amizade com os índios que moravam nas proximidades do local onde até hoje estão as famílias negras. (GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA, 2010, p. 47).

Desta forma, os quilombos foram sendo construídos à custa de muitas lutas e algumas conquistas. É de interesse lembrar que esse local também era habitação de povos indígenas existentes na região, que vieram a formar junto com os afro-brasileiros as comunidades quilombolas no Vale do Ribeira de ambos os Estados.

Anos mais tarde, na década de 1970, no período em que os militares estavam no poder no país, Carlos Lamarca e demais companheiros estiveram presentes no Vale, próximo a Cajati, com objetivo de formar um campo de treinamento com um grupo de combatentes visando lutar contra o governo ditatorial da época.

Muitos moradores locais foram interrogados e alguns chegaram a ser torturados para que revelassem o lugar que Lamarca e seus companheiros haviam estruturado como lugar para o treinamento dos possíveis guerrilheiros. Devido à ação de combate adotado pelo exército da época, foi desenvolvida a “Operação

Registro”¹⁶ para desmontar qualquer intenção de treinamento a possíveis guerrilheiros, no qual tiveram como medida o envio de tropas à região de Registro, próximo à cidade de Cajati, culminando com o ataque de bombas de Napalm nas matas locais. Os resquícios desses artefatos podiam ser encontrados em diversos pontos da mata local, até pouco tempo.

Essa memória foi lembrada quando se abriram oportunidades de relatar os atos desse período tomados pela Comissão Nacional da Verdade¹⁷, que buscou justamente reconstruir a história traumática de um período que contou com muitos atos de violência que foram silenciadas durante anos, a exemplo do que afirmam Schwarcz e Starling (2015, p. 467-468) que os torturadores daquele período “eram condecorados com a Medalha do Pacificador – que registra atos de bravura ou prestação de serviços relevantes ao Exército – no seu grau mais honroso, e recebiam promoções convencionais, além de gratificações salariais.” A ação da Operação Registro com o lançamento da bomba incendiária ao local era um acontecimento desconhecido da História do país até ser narrada nos documentos da Comissão. No ano de 2014, os depoimentos colhidos referentes a ações diversas ocorridas nessa região foram registradas no Relatório sobre o Vale do Ribeira¹⁸.

Por meio desses depoimentos e dos documentos que narram sobre a época do governo da Ditadura Civil-militar (1964-1985), pode-se ter uma breve noção do quanto essa história traumática ainda é uma ferida aberta, ainda muito viva nos relatos e na vida de muitas pessoas em todo país, e na memória dos moradores do Vale do Ribeira. Mesmo que esse fato tente ser negado na nossa história oficial, é necessário que não seja silenciado no ensino como um todo, mas em especial nas aulas de História, pois conforme corrobora Teles e Safatle (2010, p. 10) em que “a ditadura brasileira deve ser analisada em sua especificidade. Ela não foi uma

¹⁶ Conforme consta no site APUBLICA.ORG, foi a maior mobilização do II Exército Brasileiro para capturar integrantes da organização VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) comandada por Carlos Lamarca. A operação com o uso de bombas de Napalm que foram jogadas pela Força Aérea Brasileira (FAB) na região de Cajati, no Vale do Ribeira, estado de São Paulo.

¹⁷ Comissão Nacional da Verdade ou Comissão da Verdade: criada em 2011 pela lei 12.528 com o objetivo de “apurar graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988”. Instituída em maio de 2012, quase trinta anos depois do fim da ditadura militar, veio investigar os crimes de agentes do Estado contra cidadãos que lutaram contra a repressão. Resultado de uma longa luta de familiares e grupos de defesa dos direitos humanos. Fonte: <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

¹⁸ Relatório - Tomo III - Audiências Públicas da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo - Vale do Ribeira – SP, disponível em: <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-iii/downloads/III_Tomo_Vale-do-Ribeira-PDF-Audiencia-Comissao-da-Verdade.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ditadura como as outras. De fato, como gostaríamos de salientar, há uma ‘exceção brasileira’.”

Ainda sobre o Vale do Ribeira, um quilombo se destaca nessa pesquisa por ser resultado e ambiente do trabalho dessa pesquisadora, o Quilombo João Surá. Ela se caracteriza por ser uma das 11 comunidades remanescentes de quilombo do Vale, no lado paranaense (GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA, 2010, p. 47). Essa comunidade está a sessenta quilômetros do município de Adrianópolis, no Paraná, região que faz divisa entre o Estado do Paraná e o Estado de São Paulo, Alto Vale do Ribeira do Iguape. Existente há mais de duzentos anos formado por pessoas em estado de escravidão na época, que chegaram após as fugas dos trabalhos na mineradora colonial localizada no Alto do Rio Ribeira, na mineradora de Apiaí, São Paulo.

A partir desse cenário ilustrado, é possível perceber diversos tipos de lutas, de tensões e dos movimentos de resistências existentes no Vale do Ribeira. Local de etnias diversas que foram construindo sua própria história, sua própria identidade, com sujeitos com suas histórias individuais e coletivas. Reconhecer, analisar, interpretar os sentidos históricos para compreensão da história e memória da população local pode ser um caminho, afinal de contas, conforme afirma Schwarcz e Starling (2015, p. 499)

Desde que o “Brazil” é Brasil, desde que inventou para si um sentido próprio e autônomo como nação, a história do país vem se afirmando, também, como uma longa narrativa de lutas, violência, reivindicação de autonomia e igualdade, busca por direitos e construção de cidadania. Essa história é a um só tempo comum e diferente, e nada tem de evolucionária, no sentido de aglutinar de modo crescente, progressivo e previsível uma série de fatos e dados. De um lado, se parece com as demais trajetórias dos países modernos, ao articular o legado das lutas por direitos individuais característica dos séculos XVII, XVIII e XIX com a reivindicação dos direitos coletivos típica do século XX e a percepção de novos direitos que não mais se referem a indivíduos ou grupos sociais específicos – o direito a um meio ambiente equilibrado ou ao patrimônio cultural da nação. Mas persistem nessa trajetória algumas singularidades. Basta lembrar a clara concentração nas lutas por direitos sociais em detrimento dos direitos políticos, sobretudo os civis. O país só adota uma agenda de direitos civis – que inclui a fundação de movimentos sociais negros, feministas, ambientalistas, LGBT, entre outros – nos anos 1970, e mesmo assim de maneira tímida. O exercício de determinados direitos não leva mecanicamente à conquista de outros. No entanto, sem a garantia dos direitos civis cujo princípio normativo é a liberdade individual e sem o entendimento de que pessoas obrigadas a obedecer às leis devem ter igual direito, a despeito das diferenças que houver entre elas, a noção de cidadania não tem como ser exercida contemporaneamente de forma plena. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 499-500).

Portanto, devido às questões apresentadas nesse trabalho, entende-se a importância de refletir sobre pertencimento local com o Vale do Ribeira e as relações com a história difícil, identificando como populações que estão alijadas de muitos direitos e continuamente lutam pelo direito de uso das terras aos quais estão estabelecidos. Pretende-se assim realizar as análises a partir dos sujeitos do Vale em contraponto aos conteúdos curriculares, o pensamento histórico e a consciência histórica dos estudantes que pertencem a esse local.

2.2 O VALE DO RIBEIRA COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO: OS SUJEITOS E A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DO LUGAR

O conceito de lugar pode ser explicitado pela perspectiva da Geografia e, por isso, buscou-se um aporte teórico dessa área para compreender a dimensão do termo. Cita-se, dessa maneira, a obra *O lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP* (NASCIMENTO, 2017), resultado da tese de doutoramento da pesquisadora Lisângela Kati Nascimento, da Universidade de São Paulo (USP). Esta tem como tema central trabalhar com o conceito de lugar no ensino de Geografia, realizado com estudantes da cidade de Cajati, no Vale do Ribeira.

Essa pesquisa de mestrado não tem por objetivo o aprofundamento nessas análises e nem é o foco da dissertação, apenas pretende-se destacar e compreender a importância dessa categoria, uma vez que este trabalho vem estabelecer uma abordagem relacionada aos lugares que têm sua memória, lugares que trazem em si uma tradição e uma cultura. Estabelecido o recorte que será realizado, parte-se da concepção de lugar para Nascimento, ao qual se aproxima da compreensão humana e da própria relação com a história quando define que

Quando pensamos em nosso lugar recorremos às lembranças, que podemos compartilhar com o nosso grupo social, pois aspectos de um passado comum ficam inscritos na paisagem cultural. Nesse sentido, o conceito de lugar está estritamente ligado à memória, podendo ser pessoal ou coletiva. (NASCIMENTO, 2017, p. 47).

Assim, ao se pensar em lugar quanto a característica humana é possível perceber uma noção de relação e significado com aquela localidade, pois essa é

carregada de histórias e memórias que o sujeito leva consigo. Corroborando com essa perspectiva Carlos (1996) afirma que

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. [...] Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si. (CARLOS, 1996, p. 30).

Ao considerar lugar como algo que tem vida, que traz em si suas próprias histórias, suas tradições e carrega suas memórias e cultura, entende-se que os lugares vão tendo em si meios para aprendizagem e “vão ganhando significado por meio da sua apropriação e de seu uso” (NASCIMENTO, 2017, p. 58). A relação de pertencimento ao lugar pode ser notada na letra da canção do hino do Vale do Ribeira:

QUADRO 2 – HINO DO VALE DO RIBEIRA: LETRA E REPRESENTAÇÃO LOCAL

Autor: Packaw

Se a monotonia pegou
Não da bobeira
Desce pro Vale do Ribeira

Muitas cavernas e canto de cachoeiras
Praia deserta e ritual na fogueira
O boto predá suprimindo a necessidade
É a mata atlântica e sua biodiversidade

Em todo agosto Iguapé faz a festa
Na romaria o povo se manifesta
E a Jureia que sempre foi a minha odisseia
Mas quando crescer eu quero viver em Cananeia.

Pra monotonia a natureza tem a cura
A arte aqui é a eco aventura
Há arte na música, na tinta, barro e na madeira
E até trabalham com fibra de bananeira

Errado aqui é transgredir a consciência
Mas quem vai pra natureza, já revela sapiência
O velho ditado é jogar lixo no lixo
Pra que no futuro o homem não vire bicho

FONTE: <https://www.cifraclub.com.br/packaw/vale-do-ribeira/> Acesso em: 20/12/2018

A partir da análise do hino do Vale, é possível verificar a existência de contradição quanto ao lugar. Num primeiro aspecto, existe a valorização,

reconhecimento e identidade dos sujeitos, que fazem do Vale um lugar utópico e de pertencimento, como demonstra a canção. Por outro lado, a ineficiência das políticas públicas e os constantes projetos que incidem diretamente nos direitos dos sujeitos das comunidades tradicionais, tem tornado as lutas de sobrevivência e pelos direitos de exploração à terra cada dia mais necessário. Esse fato também faz com que haja uma aproximação de muitos sujeitos participantes de movimentos de luta para atuarem em conjunto, o que vem a fortalecer, de certo modo, essa relação de pertencimento e valorização local.

Segundo Aleida Assmann (2011, p. 320) quando se trata de lugar como pertencimento local pode ser relacionado a quando se “data determinados locais de uma força de memória especial é antes de tudo sua ligação fixa e duradoura com histórias de família” e essas comunidades vêm assumindo isso e promovendo a identificação e titulação, principalmente o reconhecimento dos povos quilombos e também das comunidades indígenas. E, embora a letra da canção fale de alguns municípios paulistas do Vale do Ribeira, a natureza e a relação com a religiosidade das comunidades, em geral, são muito próximas, algo que de fato identifica todo o Vale, no qual contava com

a presença de colonos europeus já em meados do século XVI, caracteriza-se ainda hoje pelo acentuado isolamento de grande parte de seus habitantes [...] Sua economia praticamente estagnada há vários anos, apenas recentemente vem apresentando sinais de melhoria, graças à abertura de estradas, extensão da rede de comunicações e maiores facilidades de abastecimento devido a maciços investimentos governamentais realizados na região [paulista] nos últimos anos, notadamente após o período em que o local foi palco de um movimento guerrilheiro, no começo dos anos de 1970. (QUEIROZ, 2006, p. 29).

Os sujeitos do Vale possuem uma relação muito próxima com o seu lugar, extraindo da natureza a sobrevivência, alimento e a luta. O excerto demonstra o quanto o local tem a sua história difícil, no qual os subsídios eram difíceis de chegarem por causa da falta de investimentos, pois estavam esquecidos das ações e investimentos governamentais. Somente em 1969, ano em que ocorreu a conclusão de construção da rodovia e também, no ano seguinte, com a movimentação da guerrilha, a Operação Registro e a perseguição de Carlos Lamarca, ocorreu a

repentina valorização das terras cortadas rodovia. Interesses econômicos foram despertados pela disponibilidade de vastas extensões de terras inexploradas e praticamente desocupadas, cujo aproveitamento surgia como promissor e lucrativo. Na maior parte, tratava-se de terras devolutas, ocupadas por população rarefeita, legalmente desamparada, ou, quando muito, glebas exploradas por famílias portadoras de títulos de posse, nas quais haviam se estabelecido há muito tempo. (QUEIROZ, 2006, p. 59).

Assim que esses investimentos foram realizados e, embora não fosse com a real intenção comercial, a construção gerou uma valorização das terras devido aos seus recursos naturais, plantios e localização. Com isso, a população local tem sentido com mais frequência “os atritos e litígios mais graves ocasionados pelas disputas de terras na região” (QUEIROZ, 2006, p. 30), o que gera cada vez mais movimentos que forçam os moradores locais, principalmente as comunidades tradicionais, a saírem de suas terras.

Cabe ressaltar que de posse dessas definições a respeito do conceito de lugar, utiliza-se nesse trabalho de pesquisa o termo local, sendo utilizada como uma ideia de senso de pertencimento local e a significância para a História, entendendo a prática social – estabelecendo o contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica e a possibilidade de trabalho com a história difícil no currículo escolar do Vale.

O senso de pertencimento local tem como um dos princípios a identidade de um povo, de uma etnia ou de um grupo. O quesito que vem a promover uma identificação vem de algo que os assemelham, que desenvolve algo de proximidade, de questões culturais. Dessas questões estão relacionadas às memórias locais vem a ser “sugestiva porque aponta para possibilidade de que os locais possam tornar-se sujeitos, portadores de recordações e possivelmente dotados de uma memória que ultrapassa amplamente a memória dos seres humanos.” (ASSMANN, 2011, p. 317).

Rüsen estabelece uma reflexão a respeito da concepção de sentido, em que coloca esta análise como uma forma de interpretação fundamentada, definindo como “[...] um contexto significativo do mundo da experiência e da vida, reflexivo, plausível e confiavelmente controlado. Serve para explicar o mundo, para fornecer orientação, para constituir identidade e para dirigir a ação por fins.” O autor ainda faz atribuições quanto à inserção dos elementos espaço e identidade, relacionado ao “agir humano que está sempre direcionado a algo, por suas intenções.” (RÜSEN, 2015, p. 103-104). Assim, essa forma de agir do homem está relacionada a aspectos

filosóficos com as questões morais ou comportamentais quanto ao convívio em coletividade. Desse modo,

O sujeito e seu agir estão sempre caracterizados por uma atividade mental de constituição individual e coletiva de identidade. [...] Vivem na e pela representação de pertencimento e de demarcação com relação à alteridade dos outros. Essa vida mental efetiva-se sempre em espaços sociais concretos e em tempos sociais igualmente concretos. Os espaços possuem uma base geográfica e estão sempre inseridos na dinâmica de uma extensão temporal, e os tempos possuem uma base cronológica e estão sempre localizados espacialmente. (RÜSEN, 2015, p. 104).

Em se tratando do Vale do Ribeira, esses conceitos apontados por Assmann (2013) e Rüsen (2010; 2011; 2015) são muito significativos quando se fala da formação cultural dos povos tradicionais dessa região. O Vale é, reconhecidamente, o local que tem o maior número de comunidades remanescentes quilombolas do país, bem como um número também significativo de etnias indígenas, comunidades ribeirinhas e de caboclos, conforme afirma na obra *Inventário Cultural de Quilombolas do Vale do Ribeira*, do Instituto Socioambiental, publicizado no ano de 2013.

Os povos que habitam o Vale do Ribeira são marcados em suas memórias familiares com questões que envolvem disputas pela posse das terras herdadas, lutas pelo direito de reconhecimento a elas e que a legislação seja cumprida. Com essas populações foram e ainda são recorrentes os conflitos armados, as disputas territoriais e a luta pela busca e reconhecimento de direitos como sujeitos e cidadãos da sociedade brasileira. Vivem atribulados com suas histórias traumáticas de um passado herdado que se faz tão presente na sua vida atual.

Estabelecer um significado desses espaços abre a possibilidade para gerar novos olhares aos moradores locais, pois estes passaram por modificações ao longo da história local. Desse modo, Marc Augé (2005) define as representações que estão relacionadas as concepções de significados atribuídos pelos povos como um local antropológico que advém da

[...] construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ele designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja [...]. Esses lugares têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem (pretende-nos) identitários, relacionais e históricos. O projeto da casa, as regras da residência, os guardiões da aldeia, os altares, as praças públicas, o recorte das terras correspondem

para cada um a um conjunto de possibilidades, prescrições e proibições cujo conteúdo é, ao mesmo tempo, espacial e social. (AUGÉ, 2005, p. 51-52).

O Vale do Ribeira se torna um espaço de luta simbólica quando os sujeitos que foram escravizados no século XVII e foram obrigados a trabalhar nas minas de Apiaí, Estado de São Paulo, estabeleceram com seus conterrâneos continentais, mas nem sempre da mesma etnia, uma forma de se comunicarem que não fosse identificada pelos feitores ou senhores. Essa forma de manifestação da cultura que se estabeleceu no local foi uma forma de conseguirem vencer as explorações locais e também de se organizarem. Assim, quando outro espaço se formou por meio dos quilombos, algumas regras e modos de convivência iam se formando característicos do local.

Exemplo disso são as construções das casas feitas de taipa, a sabedoria sobre determinadas plantas “e as técnicas dos (as) primeiros (as) negros (as) que chegaram à região: mineração, agricultura, trabalho em couro e construção de canoas” (GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA, 2010, p. 64). Esses conhecimentos trazidos pelos mais velhos são respeitados e eram aprendidos pelos mais jovens na comunidade, era algo que dava identidade a eles, a herança dos antepassados.

Também como meio de recordar os antepassados, as comunidades quilombolas mantêm muito viva a herança relacionada ao cunho religioso, voltada à fé e à crença católica com a interlocução das religiões africanas em alguns locais. Por isso, Assmann afirma que essas relações ocorrem

de modo muito diferente com o local honorífico (que confere consideração, respeito, independentemente de qualquer vantagem material ou poder real; que se destina a prestar honra, homenagem) que se notabiliza pela descontinuidade, ou seja, por uma diferença evidente entre passado e presente. No local honorífico, uma determinada história não seguiu adiante, mas foi interrompida de modo mais ou menos violento. Tal história se materializa em ruína e objetos remanescentes que se destacam nas redondezas. O que foi interrompido cristaliza-se nesses restos e não estabelece qualquer ligação com a vida local do presente, a qual não só prosseguiu, como também avançou para além dos restos sem nem tomá-los em conta. (ASSMANN, 2011, p. 328)

A relação construída com o Vale do Ribeira é de grande significância para as populações locais, tais como os indígenas e os quilombolas. A escolha do local não se deu por acaso, conforme foi mencionado anteriormente, pois muitos sujeitos que

na época estavam em estado de escravidão, fugiram das minas de Apiaí e foram se instalando ao longo das margens do rio Ribeira do Iguape. A história dos quilombolas se formou a partir dessa relação firmada com o local, no qual construíram suas casas, seus espaços de trabalho e também, suas identidades.

As populações que residem na região do Vale do Ribeira são marcadas em suas memórias familiares com questões que envolvem disputas pela posse das terras herdadas, lutas pelo direito de reconhecimento a elas e que uma legislação que vise às especificidades das populações tradicionais para que sejam cumpridas. Com essas populações foram e ainda são recorrentes os conflitos armados, as disputas territoriais e a luta pela busca e reconhecimento de direitos como sujeitos e cidadãos da sociedade brasileira. Vivem atribulados com suas histórias traumáticas, difíceis acerca de um passado herdado que se faz tão presente em suas vidas cotidianas. Nesse viés Aleida Assmann afirma que:

O significado dos locais das gerações surge do vínculo duradouro que famílias ou grupos mantêm com um local determinado. Assim surge uma relação estreita entre as pessoas e o local geográfico: este determina as formas de vida e as experiências das pessoas, tal como estas impregnam o local com sua tradição e histórias. (ASSMANN, 2011, p. 328)

Dessa forma, é possível perceber e compreender o quanto o local carrega marcas que identificam as pessoas de determinados grupos, no qual a relação parental nos quilombos também se torna um dos pontos que os une ainda mais para a relação de pertencimento, de cidadania e de lutas pelos direitos que as tradições e histórias orais familiares lhes garantem.

Portanto, todas as ações de lutas, de engajamento e das vivências das comunidades do Vale do Ribeira fazem parte de uma cultura histórica local, que está permeada por questões intersubjetivas, uma vez que estão relacionadas com o coletivo. Em vista disso, a cultura histórica toma um papel essencial na vida prática dessas comunidades, a qual tem como ponto de partida a origem do pensamento histórico, pois

Ela [*a cultura histórica*] abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinantes e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se

possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectiva de futuro. (RÜSEN, 2015, p. 217).

Nesse sentido, em se tratando das perspectivas sobre a cultura histórica no campo da Educação Histórica, cabe ressaltar que esta pode ser expressa como memória histórica, a qual afirma Schmidt que está é “exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direção para atuação e auto compreensão de si mesmo”. (SCHMIDT, 2014, p. 40).

Diante do exposto, ressalta-se que alguns trabalhos já foram realizados a respeito da história traumática, difícil, pesada com estudantes da Alemanha e também do Brasil. Claro que os conteúdos são bem distintos entre si, mas os efeitos que essas memórias causam na história de um país deve ser de grande relevância para os currículos escolares, pois eles acarretam uma série de sentimentos para aqueles que vivenciaram tais momentos de um passado traumático, mas também carregam uma porção de demais sentimentos para os herdeiros dessas histórias. Bodo von Borries (2016, p. 33-34) aborda o sentimento da culpa e vergonha a respeito da história. Sobre esse efeito, coletivo ou individual, o autor propõe uma reconciliação com esses danos e culpas históricas.

Ao trabalhar as questões relacionadas as memórias históricas das comunidades tradicionais com seus signos, artefatos, linguagens e sinais, levantou-se a expectativa de um caminho ao qual se obtenha respeito e que as memórias dessas populações quilombolas possam ter o significado na apresentação de suas consciências históricas, apresentadas na complexidade de suas histórias, identidade e cultura que, muitas vezes, foram e são distorcidas ou até mesmo alijadas dos currículos escolares.

Por isso, dentre os sujeitos do Vale do Ribeira – indígenas, caiçaras, quilombolas, caipiras, ribeirinhos, entre outros – o objeto de estudo desta pesquisa são os quilombolas, especificamente, a cultura histórica de estudantes do remanescente quilombola João Surá. Essa definição ocorreu, pois esta pesquisa faz parte do projeto da CAPES: Memórias Brasileiras – Conflitos Sociais e o trabalho que está sendo desenvolvido pelo laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, inscrito sob o título “Indígenas, Quilombola e Napalm: uma história da guerrilha do Vale do Ribeira”. No projeto estão envolvidos outros pesquisadores que analisam outras comunidades indígenas e quilombolas do

Vale, como Mbya Guarani – reserva Takuari, remanescentes quilombolas André Lopes, Ivaporondura e Sapatu são alguns exemplos de visitas e pesquisas realizadas.

2.3 O PRESENTE E O PASSADO COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O passado se faz muito presente na vida dos sujeitos do Vale do Ribeira. Às vezes, surge como um fantasma que os assombra, principalmente quando isso diz respeito aos assuntos que se referem a alguns sentimentos traumáticos da história e da memória das populações locais, principalmente de comunidades quilombolas e indígenas. Esses sentimentos podem estar relacionados às lembranças da situação de escravização ou às difíceis situações de colonizações, às condições de fuga ou ainda devido às moradias insalubres.

A fim de estabelecer uma ponte para a compreensão sobre o pensamento histórico e a consciência histórica presente na vida dos sujeitos do Vale do Ribeira, buscou-se uma fundamentação a respeito desses conceitos pautados em Peter Seixas (2017), Jörn Rüsen (2010; 2015) Schmidt (2016; 2017).

Tomando como base Peter Seixas que desenvolveu um trabalho com reflexões sobre o conceito de pensamento histórico, compreende-se que essa linha didática de trabalho se desenvolveu mais com os ingleses, que foram os precursores, durante as décadas de 1970-1980, e na América do Norte, começando, um engajamento desses estudos na década de 1990. Esses países tiveram maior interesse em uma linha educacional mais pragmática e empírica, pautado na pesquisa de Denis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby, por exemplo. Peter Seixas (2017) exemplifica esses conceitos como estruturais ou processuais, pois estão relacionados aos estudantes, quando conseguem uma progressão histórica dos conteúdos substantivos, articulados aos conceitos de segunda ordem, dentro do campo da educação histórica. Nesse aspecto, Seixas afirma que os estudantes evoluem para níveis mais sofisticados de ideias, ou seja, conseguem interpretar, analisar, argumentar, problematizar, utilizar dos conceitos específicos da história para construção de uma narrativa histórica, do que um simples processo de memorização de conhecimentos factuais.

Seixas indica essas mudanças conceituais devido ao resultado do trabalho realizado nas escolas britânicas, por meio do projeto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (Project CHATA)*¹⁹, que resultou em inclusões das ideias de segunda ordem, que estruturam epistemologicamente o ensino de História e deram sentido ao passado, dando sentido ao trabalho de aprendizagem histórica, o que levou a percepção de contrastes que passou a existir na Inglaterra de outros ditos colegas continentais, uma vez que

Esses contrastes incluíram não apenas a ênfase na epistemologia histórica, mas também o grau em que a pesquisa teve nos currículos escolares (o Projeto de História das escolas teve um impacto enorme no currículo inglês) e o caso relativo com o qual o arcabouço conceitual britânico poderia ser investigado empiricamente em pesquisas britânicas. (SEIXAS, 2017, p. 62, tradução nossa).

Assim, os pesquisadores do Reino Unido demonstraram preocupação e interesse com relação ao desenvolvimento conceitual do pensamento histórico dos estudantes das escolas para um processo mais argumentativo, em que pudessem estabelecer relações e evoluir progressivamente em seus conhecimentos históricos.

Anos mais tarde, a partir da década de 1990, os Estados Unidos também desenvolvem sua pesquisa no campo da educação histórica, pautando-se na produção do Reino Unido. Entretanto, Seixas (2017) atenta que estes seguiram um caminho um pouco distinto, uma vez que eles focaram seus estudos na leitura e escrita dos estudantes, sendo que o pensamento histórico ficou conhecido como literacia histórica. Outro ponto que chamou a atenção quanto ao desenvolvimento da pesquisa nos Estados Unidos, foi o olhar sociocultural realizado por pesquisadores norte-americanos “que levou à investigação sobre impacto de etnia, cultura e gênero para a compreensão histórica”, os quais Seixas cita “Barton e Levstik (2004), Epstein (2008) e VanSledright (2002)” (SEIXAS, 2017, p. 62-63, tradução nossa), autores que foram essenciais para o desenvolvimento das investigações a respeito da formação do pensamento histórico, pois esta “examinou as relações da história da

¹⁹ O projeto CHATA foi desenvolvido na Inglaterra por pesquisadores como Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Denis Shemilt, com o objetivo de mapear as ideias históricas de estudantes, mais especificamente as ideias de segunda ordem – significância, evidência, empatia, explicação, objetividade, narrativas históricas, dentre outras, - que “estruturam epistemologicamente e dão sentido ao passado organizando os conceitos substantivos ou conteúdos históricos, como Segunda Guerra Mundial, Revolução Francesa, Ditadura civil-militar, Período Getulista”. (FRONZA, 2012, p. 95).

aprendizagem com o contexto social em que ocorreu” ou voltado a uma questão da melhoria social.

Com o desenvolvimento dos fundamentos acerca do pensamento histórico, Rüsen (2015) levanta em sua análise o que é próprio da história, considerando a perspectiva a partir da ciência de referência. Seguindo a expressão dada pelo pesquisador, é preciso considerar a questão da vida prática dos sujeitos, pois é nesse ponto que, embora não se apresente de maneira clara, a história se apresenta por meio dos conteúdos científicos sistematizados quando ocorre uma “dedicação particular ao passado, que não apresenta, logo de início, traços de racionalidade metódica” (RÜSEN, 2015, p. 37). Por essa linha, entende-se que a ação humana é pautada em uma análise interpretativa em relação ao passado, no qual o ser humano, em grande parte, usa de recursos do passado para estabelecer uma ligação entre o presente e planejar seu futuro.

Dessa maneira, Jörn Rüsen (2015, p. 37-38) promove reflexões em que se pauta nas características universais próprias do ser humano, naquilo que tange à análise interpretativa do passado relacionado aos “formatos culturais do pensamento histórico”, compreendendo “seu desempenho cognitivo ao lidar com a experiência histórica.” Considera-se assim, que ao se resumir as formas mentais do pensamento histórico as atividades cognitivas, desenvolvendo um conceito único que “correspondem à interpretação do passado, à compreensão do presente e à expectativa de futuro” - pautadas em pontos da racionalidade metódica e em contextos da vida prática humana – ou seja, os “termos técnicos”.

Quanto à consciência histórica, Peter Seixas (2017) descreve o desenvolvimento dessa teoria pelo viés pedagógico alemão, apresentado pelos teóricos da história Jörn Rüsen, Bodo von Borries, dentre outros pesquisadores desse campo filosófico. Mas, como ele demonstra, essa estrutura pedagógica tomou proporções para além da Alemanha, influenciando a pedagogia de países da Europa continental e outros países do mundo, como o Brasil, por exemplo.

No Brasil, pesquisas no âmbito da Educação Histórica, têm sido elaboradas pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica. Trabalhos desenvolvidos por Maria Auxiliadora Schmidt (2015, 2016, 2017), Ana Claudia Urban (2016) Marcelo Fronza (2007, 2012), Adriane Sobanski (2008, 2017), Geysa Germinari (2010), Thiago Oliveira (2012; 2017), Tiago Sanches (2015), Geraldo Becker (2017), são alguns dos exemplos de pesquisadores, que estão ou estiveram relacionados ao

grupo do LAPEDUH, que realizaram ou realizam seus trabalhos sobre a aprendizagem histórica. A respeito dessas produções, Schmidt (2018) afirma que “no Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã” e considera também que, além da teoria da aprendizagem histórica, o país tem se pautado em “discussões inglesas acerca da filosofia analítica da história, das discussões presentes em Portugal, bem como de diálogos, com as pesquisas da Espanha, Canadá e Estados Unidos.” (SCHMIDT 2018, p. 11). Ressalta-se que as pesquisas no Brasil não se restringem às mencionadas e nem somente ao que o grupo do LAPEDUH, da UFPR, vem desenvolvendo. Os trabalhos têm se constituídos em outras Instituições de Ensino Superior (IES) tanto no Paraná quanto em outros estados, como por exemplo, a UNICENTRO – Irati/PR, UNILA – Foz do Iguaçu/PR, UEL – Londrina/PR, UFMT – Cuiabá/MT, UFSM – Santa Maria/RS, dentre outras.

A perspectiva e análises da teoria da consciência histórica, a qual estabelece reflexões relacionadas aos tempos históricos – presente, passado e futuro – e que acontecem articulados as próprias experiências e em uma determinada cultura histórica, ocorridas em diversos âmbitos da sociedade. E por isso,

nossas experiências e entendimentos deste mundo são tão condicionados e moldados por nossas heranças do passado que não devemos nunca nos considerar fora de nossa situação histórica. Dessa maneira, a tradição e a historicidade, ou continuidade profunda e mudança profunda, estão indissolivelmente unidas. (SEIXAS, 2017, p.60, tradução nossa)

Já Rüsen, ao desenvolver a teoria da consciência histórica, argumenta a respeito das relações intrínsecas do pensamento histórico quanto ao processo cognitivo que, quando analisadas e interpretadas à luz do sentido histórico, considera a vida prática dos sujeitos da/na história. Define, portanto, que

são situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses pontos em comum têm processos fundamentais e característicos do pensamento histórico. Esses processos representam a naturalidade corriqueira que se deve sempre pressupor, quando se tenciona conhecer a história cientificamente. (RÜSEN, 2010, p. 54).

Estabelecer a relação entre o genérico e o científico, a partir das relações de que o pensamento é algo comum, faz parte da vida humana. Já a ciência é preciso ter um processo, um método para sua execução e consideração. Por isso, Rüsen (2010, p. 54-56), propõe a análise da história como ciência, na qual esta deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica em que elementos do pensamento histórico inseridos, são essenciais para a compreensão da construção da história como ciência, para ir além de uma problematização da teoria e práxis do homem.

Cabe ressaltar que Rüsen trabalha com a constituição histórica de sentido, em que ele analisa o sentido como uma categoria essencial que abrange a diversidade de que se trata no campo cultural na vida humana. Nesse ponto, estabelece alguns procedimentos mentais para quanto à constituição histórica de sentido, a qual deve se tornar clara sua apresentação no pensamento histórico. Assim,

Sentido torna possível a orientação. Ele situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente de um “eu” (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o sentido torna possível a comunicação como processo do entendimento intra-humano. (RÜSEN, 2015, p. 42)

Dessa forma, o fator essencial para compreensão da consciência histórica apontada por Rüsen (2010, p.59) é o levantamento das operações mentais da vida cotidiana como fundamento do conhecimento histórico. O conhecimento histórico, ou seja, a ciência da história possui a sua especificidade de pesquisa científica, ao qual está pautada em uma maneira particular de se análise do pensamento humano. A partir da inserção do método histórico de pesquisa é possível se obter um “produto cognitivo” conforme a particularidade histórica, levando, assim, a formação da consciência histórica, em que

todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária. (RÜSEN, 2010, p. 56)

Assim, o autor estabelece os “processos mentais da constituição de sentido”, no qual ele esclarece que toda expressão do pensamento histórico está pautado em uma constituição de sentido que é específica, voltada à experiência no tempo que o

sujeito possui. Apresenta esse desempenho mental como um processo fundamental da consciência histórica e divide essa atividade mental em quatro componentes, os quais estão inter-relacionados. São eles: experiência ou percepção; interpretação, orientação e motivação. (RÜSEN, 2015, p. 42)

FIGURA 2 – GRÁFICO COM AS QUATRO OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO (RÜSEN)



Considerando as operações mentais que Rösen elenca, algumas noções podem ser desenvolvidas em relação ao pensamento histórico e o significado destas para a análise da consciência histórica dos sujeitos do Vale do Ribeira. Embora esses conceitos tenham autonomia quanto à compreensão na constituição de sentido, eles estão intrinsecamente relacionados. Dessa maneira, Rösen apresenta o quadro seguindo uma lógica temporal, em que as ideias partem da experiência ou percepção de mudanças temporais, as quais levam a uma interpretação histórica, devido à complexidade na vida dos sujeitos, considerando também os contextos experienciados. Depois dessa análise, vem a orientação cultural acerca da vida dos homens. Após essa etapa, ocorre “a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras [que] pode ser controlada”. E a partir dessas movimentações e mudanças ocorridas, são analisadas a “experiência interpretada

do tempo [que] podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano.” (RÜSEN, 2015, p. 43).

Por conseguinte, para compreensão do conceito de sentido é preciso articular internamente essas operações mentais, uma vez que são elas que as relaciona “em uma unidade que serve de critério fundamental da interpretação do homem e do mundo, e tal unidade equivale ao desempenho da cultura na vida humana.” (RÜSEN, 2015, p. 43), sendo estes conceitos utilizados pelo autor para as concepções e análises do agir humano em suas ações na vida prática.

Seguindo a premissa de estudos e pesquisas da consciência histórica como fundamento da consciência histórica, Rüsen parte da análise da consciência histórica intrinsecamente ligado à vida prática dos sujeitos e está relacionado ao pensamento histórico deles ao longo do tempo.

Sobre esse aspecto, Schmidt propõe uma perspectiva sobre a pesquisa ruseniana, em que aponta a articulação entre a consciência histórica e a vida prática, estabelecendo uma relação intrínseca entre ambas e dessa relação presencia-se as “diferentes dimensões da cultura histórica: dimensão cognitiva, estética, política, ética e moral, dependendo da abrangência dessas dimensões na formação da consciência histórica dos agentes.” (SCHMIDT, 2016, p.33).

As contribuições de Jörn Rüsen no campo da Didática são de grande significância para o ensino de história, pois o campo da aprendizagem histórica compreende “como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis)” (SCHMIDT, 2017, p. 62), que o processo de pensar historicamente dos sujeitos está inter-relacionado, ou como define Rüsen (2010, p. 56-57), uma “consciência histórica como uma forma da consciência humana, que está relacionada imediatamente com a vida prática.”

Nessa reflexão acerca da consciência histórica, os processos mentais articulam-se na esfera da experiência que o tempo proporcionou ao sujeito e a própria concepção da história, em seus critérios de aprendizagem, em relação a vida humana e a vida prática. Assim, pode-se pensar na consciência histórica como “o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 59).

Assim, para análise das narrativas dos estudantes do remanescente quilombola João Surá, utilizaram-se as teorias desenvolvidas quanto à consciência

histórica, no que versa a respeito da identidade desses sujeitos, como meio de orientação da sua expressão interior, revelando suas próprias memórias a respeito das histórias difíceis, em que é preciso compreender também que

Um elemento decisivo da vida social é a experiência acumulada de tomar conhecimento do tempo vivido antes, do tempo vivido agora e da percepção consciente do tempo a ser vivido amanhã. A constituição refletida da articulação entre os três tempos (passado, presente, futuro) se dá pela formação do pensamento histórico. O pensamento histórico articula, reflexivamente, a experiência vivida no âmbito de uma determinada cultura histórica, acerca de cujos componentes se adquire, gradual e constantemente, uma consciência. Convém levar em consideração que não há precedência cronológica de cada um desses momentos sobre qualquer dos demais, mas que estão entremeados no processo de aprendizado e de convivência social, próprio a todo e qualquer agente racional humano. (MARTINS, 2017, p. 196).

Portanto, busca-se por meio da fundamentação pautada nesses autores, principalmente, a compreensão e a busca pela análise da pesquisa realizada no remanescente quilombola João Surá, com olhares que busquem o contraponto entre o pensamento histórico e a consciência histórica em conjunto com a possibilidade de abordagem das histórias difíceis narradas pelos estudantes desse quilombo.

3 CULTURA ESCOLAR: A HISTÓRIA DIFÍCIL NOS CURRÍCULOS QUE PERMEIAM O COLÉGIO QUILOMBOLA DIOGO RAMOS

Na primeira parte deste capítulo foram abordados conceitos relacionados a cultura escolar e a relação com a história difícil no processo de ensino-aprendizagem. Fundamentando-se nos conceitos de cultura escolar apontados pelos autores Forquin (1993), Rockwell (1995), Goodson (1998) e Sacristán (1998), que trazem elementos de uma cultura pautada em tradições representadas pelos currículos prescritos.

Na segunda parte, foram pesquisados os currículos que estão presentes no Colégio Estadual Diogo Ramos, uma escola do remanescente quilombola João Surá, no município de Adrianópolis-PR. A pesquisa buscou verificar nos currículos prescritos, se existiam conteúdos que poderiam estar articulados ou considerados como história difícil. Os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná na disciplina de História (PARANÁ, 2008) e a Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento (PARANÁ, 2009), que foi aplicada como projeto piloto no Colégio Estadual Diogo Ramos.

Ao final, foram apresentados o contraponto relacionados entre a consciência histórica dos estudantes quilombolas, demonstrados por meio de narrativas históricas em resposta a 5 questões abertas, com as ideias presentes nos currículos escolares e a constituição de sentidos articulados aos conteúdos da história difícil.

3.1 A HISTÓRIA DIFÍCIL E A CULTURA ESCOLAR: O CURRÍCULO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS

O currículo escolar é o campo de maior disputa e debates em que prevalecem as relações políticas e de poder, voltados para aqueles que estão em cargos que determinam suas ações de domínio. Neste trabalho, procura-se estabelecer uma noção sobre currículo e a compreensão deste como parte da cultura escolar. Além disso, buscou-se verificar a história das comunidades quilombolas que está presente nos currículos prescritivos. Devido às concepções e

análise a partir do entendimento da própria linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino e, também, pelas leituras da pesquisadora optou-se pela compreensão a respeito de cultura escolar e sobre o currículo escolar a partir dos autores Forquin (1993), Rockwell (1995), Goodson (1998) e Sacristán (1998).

Jean-Claude Forquin argumenta que a cultura escolar não é imutável e não trabalha de maneira uniforme e que essas questões variam de uma escola para outra, assim como em diferentes sociedades e até mesmo no seio de uma mesma sociedade. Ela se estabelece pelas chamadas de “relações de forças simbólicas”, configurando assim, suas falhas e imperfeições, o qual Forquin (1993, p. 15) afirma que

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico, unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIN, 1993, p. 15).

A configuração simbólica que está representada pela e na cultura escolar, pode-se entender que cada sociedade e cada período histórico estabelecem meios de selecionar a cultura que é de interesse para o momento, entendendo também os contextos, as relações sociais e políticas, as quais detêm maior poder de articulação e de poder. E, ao considerar o tempo de vida que os estudantes passam dentro de um ambiente escolar, necessariamente deixam marcas neles, conforme afirma Rockwell (1995, p. 13) que

El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. (ROCKWELL, 1995, p. 13).²⁰

²⁰ O conteúdo dessa experiência varia de sociedade para sociedade, de escola para escola. É transmitido através de um processo real e complexo, que reflete os objetivos, conteúdos e métodos expostos no programa oficial apenas de maneira fragmentada. O conteúdo da experiência escolar implícito está nas formas de transmitir conhecimento, na organização das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. (ROCKWELL, 1995, p. 13, tradução nossa).

Por isso, a cultura escolar estabelece a seleção cultural a respeito dos conteúdos que são ensinados no ambiente escolar. Ao considerar o planejamento e ação de uma escola, cabendo aos sujeitos que compõem a escola a construir os caminhos da aprendizagem junto aos estudantes, dessa parte restrita da cultura que é adquirido com a “experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p. 15), compreendo ainda que,

esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou de rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que toda questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. (FORQUIN, 1993, p. 9).

Ainda seguindo esse pensamento, o autor aborda os pontos que se referem aos conteúdos e aos contextos de ensino, considerando a base na estruturação dos cursos e também dos programas escolares, tecendo uma crítica para aquilo que é designado como currículo. Pautado em diversos pesquisadores que estabeleceram parâmetros dentro da história e da sociologia pelo viés social, o autor também traz à tona diversos aspectos a respeito desse processo seletivo, tais como a constituição e a mudança das disciplinas/matérias escolares.

No que se refere às particularidades o processo de ensino-aprendizagem, muito se tem a discutir a respeito do currículo, a escola e a cultura escolar. O assunto ainda rende muitos debates e inquietações que visam suscitar ao menos alguns aspectos e carências vivenciados na escola. A escola se renova constantemente, responsável também pelo aspecto da seleção de pequena parte do patrimônio cultural acumulado historicamente. Forquin, além disso, afirma que:

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação[...]. (FORQUIN, 1993, p. 32).

A cultura escolar, então, se manifesta em um ambiente com configuração de critérios, objetivos e práticas, com o entendimento de um aspecto social em que é formado pelas relações sociais, além das culturais, políticas e econômicas, que

predominam nesse universo. Os sujeitos em fase de escolarização também vêm com seus conceitos, suas histórias e suas influências vivenciadas, ou seja, a escola é um ambiente dialético de construção, onde constantemente tem suas configurações se renovando e sendo ressignificadas.

O currículo é, portanto, um pequeno recorte do que estabelece a cultura escolar, e, segundo Ivor Goodson (1998), as questões que envolvem discussões e problemas decorridos da análise do currículo acontecem devido ao conceito multifacetado sobre este, no qual o currículo não pode ser tratado como prescritivo, apenas. Por isso, “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” (GOODSON, 1998, p. 67). Corroborando com esse pensamento Sacristán, ao afirmar que

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresenta como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. (SACRISTÁN, 1998, p. 13).

Ainda sob o currículo prescritivo o autor afirma que “as prescrições curriculares estabelecem certos parâmetros, que podem, no entanto, ser transgredidos e ocasionalmente ultrapassados se a retórica da prescrição e da administração não for desafiada” (GOODSON, 1998, p. 68). Por essa ótica é possível analisar que os papéis estão estabelecidos pelas relações de poder, mas na prática, são exercidos pelos sujeitos da escola e, é por isso, a importância da compreensão do currículo ser estabelecido como uma construção social. Assim cabe entender que

[...] o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescritivo e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (GOODSON, 1998, p. 72).

Sem contar que é no universo escolar que as ações e representações da teoria ocorrem de fato. É nesse ambiente que precisam estar voltados os olhares da

educação para estabelecer os caminhos para um currículo participativo e compreensivo em suas articulações para que seja realmente uma construção social. Nesse sentido, Forquin corrobora com essa perspectiva, quando assume que:

[...] a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos. (FORQUIN, 1992, p. 28).

Vale ressaltar que a construção desse currículo social deve estar inserida no âmbito da prescrição e da ordem do processo prático, no qual se pretende “um entendimento do aspecto prático, evitando situar entre o entendimento dentro de uma ulterior exploração dos parâmetros contextuais da prática” (GOODSON, 1998, p. 72). Portanto, é essencial a compreensão de currículo quanto à sua história e na sua perspectiva social para que não se torne reprodutivista do modelo de currículo tradicional²¹, seja no conteúdo quanto na forma.

Corroborando com essa perspectiva, Rockwell resalta que conhecer as estratégias, as relações institucionais e a experiência escolar, ou seja, a tradição já citada por Goodson, implica pensar no desenvolvimento escolar “como um conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye solo um nivel normativo.” ROCKWELL, 1995, p. 14). Com efeito, analisar os contextos pautados no real que o ambiente escolar está inserido, considera-se o processo das tradições históricas da cultura escolar que fazem parte das ações e relações humanas, mesmo porque cabe pensar em novas práticas e tradições que farão parte do currículo, uma vez que “o passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo.” (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 12). Então, a partir do desenvolvimento e da produção de um currículo social cabe à superação do currículo prescritivo que está posto na cultura escolar²², entendendo que

²¹ Tradição inventada: entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM; RANGER, 2012, p. 12)

²² Serão estabelecidas as relações da cultura escolar conforme a perspectiva adotada por Forquin, contribuindo para a construção de um currículo com a análise no âmbito da sociologia da educação.

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível prescritivo como em nível de interação. (GOODSON, 1998, p. 78).

A escola caracteriza-se por ser esse ambiente diverso e plural, mas que ainda está cercada por ações meramente formativas, que tangem ao cumprimento de tarefas e trabalhos burocráticos. Há necessidade que esses obstáculos da cultura escolar sejam vencidos e superados para a possibilidade de uma discussão mais ampla que envolva a história e a sociologia da educação, assumindo papéis e definindo a pesquisa no âmbito educacional. Assim, é

[...] fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas. Compreende-se certamente que, num mundo onde a ideia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica e inconsistente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e, a *fortiori*, de ser assumida. Entretanto, o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar as ideias de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. (FORQUIN, 1993, p. 10).

O currículo real ou pretense, vivenciado no cotidiano escolar, que vem permeado por diferentes formas, aspectos, experiências e características que carregadas de estigmas dos conteúdos a serem ensinados e para quem ensinar, ou seja, os sujeitos da educação, algo que a pesquisadora não entrará no mérito nesse momento, mas que se ressalta quanto aos olhares voltados aos jovens trabalhadores e filhos de trabalhadores que participam da escola pública e, os quais merecem ter a escola de qualidade que proporcione a formação humana integral, com viés crítico voltado às suas aprendizagens. Destaca-se o pensamento de Sacristán (1998, p. 15), que descreve as dificuldades em se conceituar currículo, devido às diversidades deste.

[...] Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribuiu à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. [...] O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado

sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo que se desenvolve e para o qual se planeja. (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

Por isso, a efetivação de análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico das escolas e, principalmente, do que diz respeito à especificidade da comunidade remanescente quilombola João Surá, uma vez que detém formas e questões específicas quanto à educação escolar quilombola. O currículo, portando, é o reflexo da cultura escolar estabelecida no ambiente escolar, local em que deve denotar as características de seus sujeitos, seus contextos e as características necessárias ao conhecimento escolar.

3.2 CURRÍCULOS ESCOLARES E O CONTRAPONTO COM A HISTÓRIA DIFÍCIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Ao ingressar nas investigações dessa noção de cultura escolar, que chega por meio dos currículos que estão presentes no Colégio Estadual Diogo Ramos, da comunidade remanescente quilombola João Surá, se fez necessário investigar as ideias prescritivas que estão presentes nesses documentos orientadores – as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (2013), as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de História (2008) e a Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento (PARANÁ, 2009). Assim, buscou-se nessa investigação verificar quais recortes da história são apontados, a fim de estabelecer um contraponto entre a história difícil dos currículos e a história que está presente na vida prática e na consciência histórica dos estudantes da comunidade.

Assim, compreender as identidades, as memórias, as relações entre as temporalidades históricas - presente, passado e futuro – que eles atribuem as suas próprias histórias e memórias para realizar essa reflexão sobre as histórias difíceis

que foram e são vivenciadas cotidianamente por esses sujeitos são essenciais para apropriação do sentido histórico, pois

cada agente se constrói como indivíduo, por conseguinte, a partir do legado com que se depara e com respeito ao qual elabora sua própria autonomia reflexiva e atuante. Esse legado é a tradição, a memória acumulada ao longo do tempo, nos espaços de vida dos agentes racionais humanos. Com respeito a ela, e a todo momento, cada um é chamado a se posicionar. (MARTINS, 2017, p. 198).

Martins ainda complementa essa ideia condicionando o modo do sujeito se relacionar consigo mesmo e com as questões de mundo a partir da realidade a qual ele está imerso e o qual incorpora suas próprias reflexões acerca do passado, contando com as narrativas da “minha história” ou “a história de meu povo” (BLUMENBERG apud MARTINS, 2017, p. 198), para entender o lugar de fala dos povos tradicionais. Por isso, foram realizadas análises dos documentos para entender como e se o ensino a respeito da história difícil está inserido na cultura escolar, a partir da reflexão dos recortes e das seleções de conteúdos que estão nos currículos oficiais prescrito.

Cabe ressaltar que o conceito de história difícil proposto nesse trabalho vem sendo desenvolvido pelo pesquisador Bodo von Borries (2016, p. 33), na Alemanha, conceito este evidenciado pela história do Holocausto, acarretando na memória do povo alemão, judeu, cigano, negros os traumas de um passado que ainda se fazem muito presentes. O termo utilizado pelo autor, foi traduzido do alemão para a língua inglesa como *coping with burdening history*. Nesse sentido, o termo *burden* teria como tradução o sentido de “fardo”. Essa expressão possui um peso bem significativo, no qual este se refere a

“histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas, que muitas vezes preferimos não recordar ou ocultar. A opção pela expressão “histórias difíceis” se justifica pela fluidez do texto e para fugir da noção monoperspectivada que a tradução literal poderia denotar.” (VON BORRIES, 2016, p. 32).

Seguindo a premissa de pesquisar e analisar os conteúdos programáticos presentes nos currículos prescritos adotados pelo Colégio Estadual Diogo Ramos, do remanescente quilombola João Surá, buscaram-se as propostas presentes nos currículos oficiais do Estado – as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de

História. Depois, uma abordagem das Diretrizes para a Educação Quilombola e, por fim, a proposta pedagógica da escola, cedida pela equipe do Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS²³

Continua

ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª SÉRIE/6º ANO - Os Diferentes Sujeitos Suas Culturas Suas Histórias			
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO²⁴
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>A experiência humana no tempo.</p> <p>Os sujeitos e suas relações com o outro no tempo.</p> <p>As culturas locais e a cultura comum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo; • deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia; • os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; • os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; • o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as manifestações culturais que os sujeitos promovem numa relação com o outro instituída por um processo histórico. • Pretende perceber como os estudantes compreendem: a experiência humana, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo; a cultura local e a cultura comum. • Verificar a compreensão do aluno acerca da utilização do documento em sala de aula, propiciando reflexões sobre a relação passado/ presente. • Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes.

²³ Manteve-se a escrita original do quadro conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de História. Os quadros apresentam propostas de encaminhamentos, sugestões que podem ser acatadas ou não pelo docente. Fonte para acesso ao material: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>.

QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS²⁵

Continua

			<ul style="list-style-type: none"> No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas como: os mitos; lendas; cultura popular, festa e religiosidade; constituição do pensamento científico; formas de representação humana; oralidade e a escrita e formas de narrar a história etc.
ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO – A Constituição Histórica do Mundo Rural e Urbano e a Formação da Propriedade em Diferentes Tempos e Espaços			
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>As relações de propriedade.</p> <p>A constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade.</p> <p>A relações entre o campo e a cidade.</p> <p>Conflitos e resistências e produção cultural campo cidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo; deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente como os mundos do campo e da cidade e suas relações de propriedade foram instituídos por um processo histórico; Pretende perceber como os estudantes compreendem: a constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade; as relações entre o campo e a cidade; conflitos e resistências; e produção cultural campo cidade. Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes. No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

²⁵ Manteve-se a escrita original do quadro conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de História. Os quadros apresentam propostas de encaminhamentos, sugestões que podem ser acatadas ou não pelo docente. Fonte para acesso ao material: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>.

QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS²⁶

Continua

ENSINO FUNDAMENTAL: 7ª SÉRIE/8º ANO – O Mundo do Trabalho e os Movimentos de Resistência			
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Relações de trabalho</p> <p>Relações de poder</p> <p>Relações culturais</p>	<p>História das relações da humanidade com o trabalho.</p> <p>O trabalho e a vida em sociedade.</p> <p>O trabalho e as contradições da modernidade.</p> <p>O trabalhadores e as conquistas de direito.</p>	<p>• A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história local/Brasil para o mundo;</p> <p>• deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia;</p> <p>• os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações;</p> <p>• os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes;</p> <p>• o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas.</p>	<p>• Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade avaliar processualmente os mundos do trabalho instituídos por um processo histórico.</p> <p>• Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações dos mundos do trabalho que estruturam as diversas sociedades no tempo (sociedades indígenas, trabalho coletivo, patriarcal, escravocrata, servil e assalariado). as contradições de classe na sociedade capitalista; as lutas pelos direitos trabalhistas. O trabalho e a vida em sociedade e o significado do trabalho em diferentes sociedades; as três ordens do imaginário feudal; o entretenimento na corte e nas feiras; fim da escravidão, o nascimento da fábricas/cortiços; vilas operárias. O trabalho na modernidade, as classes trabalhadora/capitalista no campo e na cidade, a crise da produção e do trabalho a partir de 1929; ciência e tecnologia, saber/poder; a indústria do lazer, da arte (...).</p> <p>• Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes.</p> <p>• No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.</p>

²⁶ Manteve-se a escrita original do quadro conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de História. Os quadros apresentam propostas de encaminhamentos, sugestões que podem ser acatadas ou não pelo docente. Fonte para acesso ao material: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>.

QUADRO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 6º AO 9º ANOS²⁷

Conclusão

ENSINO FUNDAMENTAL: 8ª SÉRIE/9º ANO – Relações de Dominação e Resistência: a Formação do Estado e das Instituições Sociais			
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Relações de trabalho Relações de poder Relações culturais	A constituição das instituições sociais. A formação do Estado. Sujeitos, Guerras e revoluções.	<ul style="list-style-type: none"> • A abordagem metodológica dos conteúdos para o ensino fundamental parte da história locais/Brasil para o mundo; • deverão ser considerados os contextos relativos às histórias locais, da América Latina, da África e da Ásia; • os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; • os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; • o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esta sugestão de conteúdos tem como finalidade estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as ações políticas que os sujeitos promovem em relação às lutas pela participação no poder que foram instituídas por um processo histórico. • Pretende perceber como os estudantes compreendem: a formação do Estado; das outras instituições sociais; guerras e revoluções; dos movimentos sociais políticos, culturais e religiosos; as revoltas e revoluções sociais (políticas, econômicas, culturais e religiosas); guerras locais e mundiais (...). • Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes. • No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

FONTE: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino - História**. Curitiba: SEED, 2008, p. 89-90.

Nos quadros presentes nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para Educação Básica no Estado do Paraná para a disciplina de História, esses conteúdos prescritos são seriados, ou seja, estão divididos por cada ano a divisão e

²⁷ Manteve-se a escrita original do quadro conforme apresentado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de História. Os quadros apresentam propostas de encaminhamentos, sugestões que podem ser acatadas ou não pelo docente. Fonte para acesso ao material: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>.

seleção a ser abordada no plano a ser desenvolvido pelo docente, no qual a proposta traz como orientação:

Os conteúdos estruturantes se desdobram em conteúdos básicos/temas históricos e, por fim, nos específicos. Dessa forma, todos têm a possibilidade de relacionar-se entre si. Na disciplina de História os conteúdos básicos são os temas históricos, pois esta é a abordagem que se articula com os fundamentos teórico-metodológicos expressos neste documento. (PARANÁ, 2008, p. 88)

Mesmo que os conceitos substantivos não estejam presentes, o documento apresenta algumas orientações quanto à abordagem teórico-metodológica e o processo de avaliação, local que dá mais indicativos de conteúdos a serem abordados, considerando também a forma de análise do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Como indicativo das abordagens que serão direcionadas a respeito da história difícil, apontam-se questões relacionadas aos sentimentos de vergonha, culpa, histórias carregadas, traumáticas, tristes quando mencionadas ou atribuídas às memórias dos sujeitos (VON BORRIES, 2016, p. 32-33). Muitas vezes esses sentimentos podem estar relacionados às sensações de danos, sofrimento, também instituem-se ações e noções de incoerência, que geram sentimentos inadequados em relação ao outro, podendo ser um sentimento de injustiça ou até mesmo pena. Outro ponto alertado por Bodo von Borries, trata a respeito da existência de um sentimento de “culpa coletiva ou herdada”, o autor ressalta que “diferentes maneiras de expressar e desenvolver categorias centrais são possíveis, mas elas devem ser logicamente clara e moralmente convincentes.” (VON BORRIES, 2016, p. 33).

Embora a relação entre o documento do Paraná com a história difícil não se apresente de maneira explícita, uma vez que o conceito estudado no Brasil é recente, mas é possível estabelecer algumas relações e evidências para construção do pensamento histórico a partir de alguns conteúdos básicos relacionados nessas diretrizes. Como sugere no campo “avaliação” de todos os anos, o professor deverá fazer o uso de instrumentos variados e “verificação e confronto de diferentes naturezas” (PARANÁ, 2008, p. 89-90), além de propostas mais específicas a cada conceito elencado para poder estabelecer outros olhares na formação da consciência histórica, considerando também os próprios contextos e a vida prática dos sujeitos, pois

Não se pode compreender o tipo de pensamento histórico que é especificamente científico sem considerar a sua inserção no contexto da cultura histórica de seu tempo. Desse contexto emergem questões fundamentais da orientação temporal e da identidade, que a ciência histórica responde à sua maneira. (RÜSEN, 2015, p. 74).

Por isso a importância de que as perspectivas do conhecimento histórico tenham a intervenção pedagógica do docente quanto suas próprias especificidades para melhor propor um ensino histórico daquilo que está proposto seja no currículo prescrito ou até mesmo pelos materiais didáticos, que seguem também uma premissa pré-estabelecida.

Os locais que estão mais visíveis essas relações entre forças, tanto no seu aspecto social quanto político, são os conteúdos básicos que citam “conflitos e resistências e produção cultural campo/cidade” (PARANÁ, 2008, p. 89) do 7º ano. Nesse conteúdo proposto podem ser elencadas formas conflituosas relacionadas a um mundo rural, com predominância de proprietários de terras e a exploração da força de trabalho do homem, bem como os movimentos de resistência que surgem por conta dessa exploração.

Quanto a outros conteúdos básicos, agora do 8º ano, “história das relações da humanidade com o trabalho; o trabalho e as contradições da modernidade; e os trabalhadores e as conquistas de direito” (PARANÁ, 2008, p. 90), abre possibilidades para encaminhamentos a respeito das relações de trabalho existentes no período das colônias, com predomínio de uma sociedade escravocrata, com pessoas em situação de escravização. Ainda podem ser elencados conceitos que abordam as lutas e resistências, considerando as conquistas dos sujeitos quilombolas, negros e também das comunidades indígenas.

Quanto ao 9º ano, os conteúdos básicos apontados no quadro das diretrizes citadas anteriormente, descrevem “a constituição das instituições sociais” (PARANÁ, 2008, p. 90) como sugere no campo “avaliação” desse ano, esse conteúdo sugere “estudar e avaliar de modo processual as estruturas que simultaneamente inibem e possibilitam as ações políticas que os sujeitos promovem em relação às lutas pela participação no poder que foram instituídas por um processo histórico.” (PARANÁ, 2008, p. 90). Assim, podem ser analisados os modos de influência das instituições sociais na vida cotidiana das populações tradicionais – negras, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, bem como as maneiras que ocorreram essas construções em suas estruturas sociais.

Todavia, essas articulações entre os conteúdos básicos e os conceitos substantivos devem ser apontadas e direcionadas pelo docente, em seu plano de trabalho, e conforme as realidades em sala, podendo ir além, pois ainda conforme afirma von Borries “aprender ou compreender a história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais.” (VON BORRIES, 2016, p. 35). Compreendendo que as propostas que surgem com a vida prática às quais estão inseridas essas comunidades, proporcionam essa relação de troca entre conteúdo e a experiência vivida.

QUADRO 4 - DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO MÉDIO DA SEED-PR: CONTEÚDOS PARA 1ª À 3ª SÉRIES²⁸

Continua

HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO			
CONTEÚDOS ESTRUTUR.	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Relações de trabalho	Tema 1 Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre.	<ul style="list-style-type: none"> Estes conteúdos básicos do Ensino Médio deverão ser problematizados como temas históricos por meio da contextualização espaço-temporal; deverão ser considerados os contextos ligados à história local, do Brasil da América Latina, África e Ásia; os conteúdos básicos pretendem desenvolver a análise das temporalidades (mudanças, permanências, simultaneidades e recorrências) e das periodizações; os conteúdos específicos devem estar articulados aos conteúdos básicos e estruturantes; o confronto de interpretações historiográficas e documentos históricos permitem aos estudantes formularem ideias históricas próprias e expressá-las por meio de narrativas histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> A seleção dos conteúdos específicos, articulados aos básicos e estruturantes, além da abordagem metodológica possibilitarão aos alunos a compreensão das ações sociais, políticas e culturais promovidas pelos sujeitos históricos. Pretende perceber como os estudantes compreendem: o conceito de trabalho; o trabalho livre nas sociedades do consumo produtivo (primeiras sociedades, indígenas, africanas, nômades, seminômades); o trabalho escravo e servil; a transição do trabalho servil e artesanal para o assalariado; o sistema industrial, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; o sindicalismo e legislação trabalhista; as experiências do trabalho livre nas sociedades revolucionárias; a mulher no mundo do trabalho. Pretende perceber como os estudantes compreendem as cidades na História (neolíticas, antiguidade greco-romana, da Europa Medieval, pré-colombianas, africanas e asiáticas); ocupação do território brasileiro e formação de vilas e cidades; urbanização e industrialização no Brasil; urbanização e industrialização nas sociedades ocidentais, africanas e orientais; urbanização e industrialização no Paraná no contexto da expansão do capitalismo; modernização do espaço urbano (...)
Relações de poder	Tema 2 Urbanização e industrialização		
Relações culturais	Tema 3 O Estado e as relações de poder		
	Tema 4 Os sujeitos, as revoltas e as guerras		
	Tema 5 Movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções		
	Tema 6 Cultura e religiosidade		

²⁸ A adaptação do quadro manteve a escrita original conforme está apresentado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná para a disciplina de História, sendo apresentada dessa maneira para melhor visualização e análise.

QUADRO 4 - DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO MÉDIO DA SEED-PR:
CONTEÚDOS PARA 1ª À 3ª SÉRIES

continua

			<ul style="list-style-type: none"> • Pretende perceber como os estudantes compreendem: os Estados teocráticos; os Estados na antiguidade clássica; o poder descentralizado e a Igreja Católica na sociedade medieval; a formação dos Estados Nacionais; as metrópoles europeias, as relações de poder sobre as colônias na expansão do capitalismo; o Iluminismo e os processos de independência da América Colonial; o Paraná no contexto da sua emancipação; o Estado e as doutrinas sociais (anarquismo, socialismo, positivismo); o nacionalismo nos Estados ocidentais; o populismo e as ditaduras na América Latina; o Estado e as relações de poder na segunda metade do século XX; o Estado na América Latina no contexto da Guerra Fria; o Estado ideologia e cultura; a independência das colônias africanas e asiáticas. • Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na Antiguidade: (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos); as guerras e revoltas na Antiguidade Clássica: Grécia e Roma; relações de dominação e resistência na sociedade medieval: (camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes); as relações de resistência na sociedade ocidental moderna; as revoltas indígenas, africanas na América portuguesa; os quilombos e comunidades quilombolas no território brasileiro; as revoltas sociais na América portuguesa; as revoltas e revoluções no Brasil no século XVII e XIX; [...]
--	--	--	---

QUADRO 4 - DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DO ENSINO MÉDIO DA SEED-PR:
CONTEÚDOS PARA 1ª À 3ª SÉRIES

			Conclusão
			<ul style="list-style-type: none"> • Pretende perceber como os estudantes compreendem: as revoluções democrático-liberais no Ocidente: Inglaterra, França e EUA); as guerras mundiais no século XX; As revoluções socialistas na Ásia, África e América Latina; os movimentos de resistência no contexto das ditaduras da América Latina; os Estados africanos e as guerras étnicas; a luta pela terra e a organização de movimentos pela conquista do direito a terra na América Latina; a mulher e suas conquistas de direitos nas sociedades contemporâneas • Pretende perceber como os estudantes compreendem: os rituais, mitos e imaginários dos povos (africanos, asiáticos, americanos e europeus); os mitos e a arte greco-romanos e a formação das grandes religiões(hinduísmo, budismo, confucionismo, judaísmo, cristianismo, islamismo); os movimentos religiosos e culturais na passagem do feudalismo para o capitalismo; o modernismo brasileiro; representação dos movimentos sociais, políticos e culturais por meio da arte brasileira; as etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais e religiosas; as festas populares no Brasil : congadas, cavalhadas, fandango, folia de reis, boi de mamão, romaria de São Gonçalo e outras; • Cabe ao professor, no decorrer do processo, elencar diferentes instrumentos avaliativos capazes de sistematizar as ideias históricas produzidas pelos estudantes. • No processo avaliativo deve-se fazer uso: de narrativas e documentos históricos, inclusive os produzidos pelos alunos; verificação e confronto de documentos de diferentes naturezas.

FONTE: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino - História**. Curitiba: SEED, 2008, p. 91-93.

A proposta de conteúdos para o Ensino Médio é apresentada por temas históricos, sem uma estrutura seriada, no qual o docente pode elaborar sua própria seleção de conteúdos em seu plano de trabalho. A justificativa apresentada no documento por essa estrutura é pela “opção teórico-metodológica”, no qual esses

“temas históricos estão necessariamente articulados aos conteúdos estruturantes” e sobre conceito substantivo, é proposto que ocorra “formação de uma maior complexidade conceitual na explicação e interpretação históricas dos conteúdos específicos.”

Em se tratando da história difícil voltada aos conteúdos básicos propostos para o Ensino Médio, nota-se que alguns conteúdos têm maior disponibilidade de articulação com os conceitos específicos, assim como ocorreu com o ensino Fundamental – anos finais. Ao analisar o “tema 1: trabalho escravo, servil, assalariado e o trabalho livre”; “tema 3: o Estado e as relações de poder”; “tema 4: os sujeitos, as revoltas e as guerras”; “tema 5: movimentos sociais, políticos e culturais e as guerras e revoluções” e também “tema 6: cultura e religiosidade”, é possível aproximar os debates e fontes acerca da história difícil voltado às populações tradicionais, seguindo inclusive a sugestão apontada no campo “avaliação” do documento citado.

Ressalta-se que tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio as propostas de trabalho sobre a história difícil nem sempre aparecem de maneira explícita, cabendo aos docentes articular aos próprios conhecimentos, realizar a seleção de fontes, propor encaminhamentos com o trabalho de formação da consciência histórica dos estudantes por meio de narrativas. Vale lembrar que a proposta de trabalho quanto à história difícil, busca uma relação consciente sobre as memórias históricas de um passado traumático, onde revelam histórias que denotam desrespeito a uma ou mais etnias, religiões, raças, questões de inimizades, rivalidades herdadas, dicotomias entre histórias em que alguns grupos se colocam como vencedores e outros como perdedores.

Cabe lembrar também que devido a alterações ocorridas no MEC, no que versa sobre as questões do conhecimento pedagógico, estava em fase de mudanças o documento que versa a respeito do Ensino Fundamental, a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo determinados meios e processos para trabalhar com os conteúdos. No caso do Estado do Paraná, houve a construção de um documento próprio, fundamentado na BNCC, que foi chamado de Referencial Curricular do Paraná. Nesse referencial além da estrutura do documento original que foi mantida, foram inseridas algumas propostas de processos, conteúdos e formas considerando questões que foram apontadas por professores da rede que tiveram o interesse de participar da pesquisa on-line, acrescentando textos

e contextos específicos e, inclusive, conceitos sobre a História do Paraná. Na fase de finalização dessa dissertação, esse documento ainda não havia sido implementado nas escolas públicas estaduais do Paraná, o qual estava previsto para o ano de 2019.

De toda forma, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino - História (2008) foram implementadas nas escolas paranaenses e continuam a ser utilizadas em sua fundamentação teórico-metodológica, processos avaliativos, enfim, caminhos para o processo de ensino-aprendizagem a respeito do ensino de história, além dos conteúdos básicos instituídos, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, pois a Base Nacional Comum Curricular sobre essa etapa de ensino ainda não foi finalizada e aprovada para implementação.

A seguir, apresenta-se a pesquisa realizada no capítulo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, documento este que faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 424-495). Pela análise, detectou-se que no texto não há uma proposição específica de conteúdos, uma vez que ela não foi construída com esse papel de determinar conceitos e estratégias, mas sim estabeleceu um direcionamento quanto ao modo de educação que se propôs com algumas evidências para explorar alguns conteúdos. Dessa maneira, retirou-se a seguinte proposta do documento quanto ao Ensino Fundamental para educação quilombola:

[...] deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla.

Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório. (BRASIL, 2013, p. 450).

O direcionamento quanto a abordagem pedagógica se apresenta de maneira bem estruturada nesse pequeno excerto do documento, fundamentando conceitos e experiências da vida prática desses sujeitos que devem estar incorporadas ao conteúdo abordado. Nesse ponto, faz-se uma provocação quanto aos materiais

disponibilizados para as inserções dessas práticas nas escolas para uma problematização da proposição realizada no documento, o que vem ao encontro da própria identificação do conhecimento da história da população negra e quilombola do país. Essa questão, por si, já é considerada por muitos historiadores um período da história difícil do Brasil, devido seus contextos e fardos históricos, conforme Schwarcz e Starling ao afirmar a respeito do processo de construção social do país que é

escandalosamente resistente e tem lugar cativo na história brasileira. Certa lógica e certa linguagem da violência trazem consigo uma determinação cultural profunda. Como se fosse um verdadeiro nó nacional, a violência está encravada na mais remota história do Brasil, país cuja vida social foi marcada pela escravidão. Fruto da nossa herança escravocrata, a trama dessa violência é comum a toda a sociedade, se espalhou pelo território nacional e foi assim naturalizada. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 14).

Por essas premissas apresentadas pelo documento do MEC e devido aos inúmeros levantamentos e análises sociais sobre o Brasil, é possível qualificar o quanto é necessário discutir sobre a história difícil, uma vez que o racismo se faz ainda muito presente na vida cotidiana dessas populações, justamente por uma construção social desigual e excludente, conforme excerto apresentado.

Em se tratando de Ensino Médio, o documento também descreve alguns preceitos básicos a serem considerados, que não foge muito ao que se propôs na etapa anterior de ensino no que se refere ao conhecimento específico sobre a cultura histórica dos povos negros e quilombolas, dimensionando para assuntos mais amplos voltados para a etapa do Ensino Médio.

O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento. (BRASIL, 2013, p. 541).

Como a escola pública na etapa do Ensino Médio trabalha, em geral, com estudantes de uma faixa etária em que estão adentrando ao trabalho, a proposta tenta garantir a esses sujeitos os conhecimentos mais amplos que versa a respeito do mundo do trabalho. Por esse viés, há possibilidade de articular conhecimentos para a disciplina de História com conteúdos sobre essa temática, que é mais ampla, o que não deixa de ser e ter suas implicações de problematizações sobre as realidades do contexto presente, passado e expectativa de futuro sobre a população negra e quilombola, suas lutas, conquistas e dificuldades, ou seja, a relação com a história difícil.

Dessa maneira, compreende-se que as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola não apresentam um currículo prescritivo formal, contando com conteúdos pré-determinados, mas dá indicativos sobre a condição e as tradições dos sujeitos pertencentes aos quilombos. Mas, ao realizar uma reflexão acerca da proposta do documento supracitado, foi possível estabelecer algumas articulações com a história difícil, considerando os contextos dessas populações, com suas histórias de lutas, de resistências, de permanências e também das conquistas e preservação dos direitos conquistados ao longo do tempo em suas relações com os outros sujeitos.

3.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DIFÍCIL NO COLÉGIO ESTADUAL DIOGO RAMOS

A última análise foi realizada com a Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento (PARANÁ, 2009), adotado pelo Colégio Estadual Diogo Ramos, presente situado na comunidade remanescente João Surá, na cidade de Adrianópolis, no Estado do Paraná. Embora tenha sido o último documento a ser pesquisado, é o que possui o maior peso pedagógico para esta pesquisadora. Isso porque a proposta assume uma configuração específica, considerando contextos locais e o cotidiano escolar dos sujeitos que a utilizam, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que,

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade

de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios. (BRASIL, 2013, p. 446).

Por isso, aquilo que foi teorizado anteriormente, deve fazer parte desse documento da escola, pois ninguém melhor que o próprio coletivo da escola elencar os conceitos essenciais para a educação básica dos estudantes, mas sem banalizar o conhecimento científico, no qual

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, [...] ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, [...] segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos [...] (BRASIL, 2013, p. 112)

Dessa forma, os conceitos substantivos podem ser compreendidos como conhecimentos sistematizados que estão presentes na cultura escolar e na cultura histórica dos sujeitos em fase de escolarização. E seguindo essa premissa do respeito aos conhecimentos especializados e contextualizados, conforme a vida prática social da comunidade quilombola, a Proposta Pedagógica da escola corrobora com essas questões, no qual apresenta que

[...] produzir textos, escritas, discursos e práticas que não denunciam as opressões que os negros na diáspora brasileira até hoje vivem e, nem tão pouco, anunciam a riqueza das “corredeiras”, afirmação da liberdade, criadas a cada “tombo” provocado pelos processos de opressão. Negros de quilombos, das favelas, das cidades, dos campos, negros de todo o mundo, encarnam o princípio do movimento; as diásporas são o emblema de uma África que está em todos os lugares e, dos inúmeros lugares que estão em África. Por isso, em cada espaço, os afrodescendentes estão a exigir *ser mais*; quando nos remetemos às populações negras que são marcadas pela eterna luta em direção à liberdade, convive-se com este binômio - liberdade/escravidão [...]. (PARANÁ, 2009, p. 51-52).

Nesse excerto do texto construído pelo coletivo da escola da comunidade supracitada, chama-se a atenção para as discussões que levem a reflexões acerca do lugar de fala, a construção do conhecimento por meio das tradições e saberes

populares, articulado ao conhecimento sistematizado. Nesse trecho fica claro a opção e orientação da maneira a qual devem ser dados os encaminhamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem do ambiente escolar.

Na proposta da escola, foram apresentadas as representações e formas dos conteúdos abordados. No trabalho desenvolvido pela escola, segue a perspectiva desenvolvida pela educação do campo, fundamentadas pelo etnodesenvolvimento²⁹, com a premissa de trabalho com eixos temáticos.

QUADRO 5 – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ESCOLAS QUILOMBOLAS COM BASE EM EIXOS TEMÁTICOS

- Educação das Relações Étnico Raciais, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Trabalho;
- Meio Ambiente e Manejo Territorial;
- Etnodesenvolvimento Sustentável com enfoque territorial;
- Economia Solidária;
- Organização Comunitária e Políticas Públicas;

FONTE: Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná, 2009 (Projeto Piloto: Colégio Estadual Diogo Ramos, Comunidade Remanescente Quilombola João Surá/PR)

Na sequência a representação desenvolvida pelo grupo de trabalho na ação que demonstra a articulação entre os conteúdos do eixo-temático e o

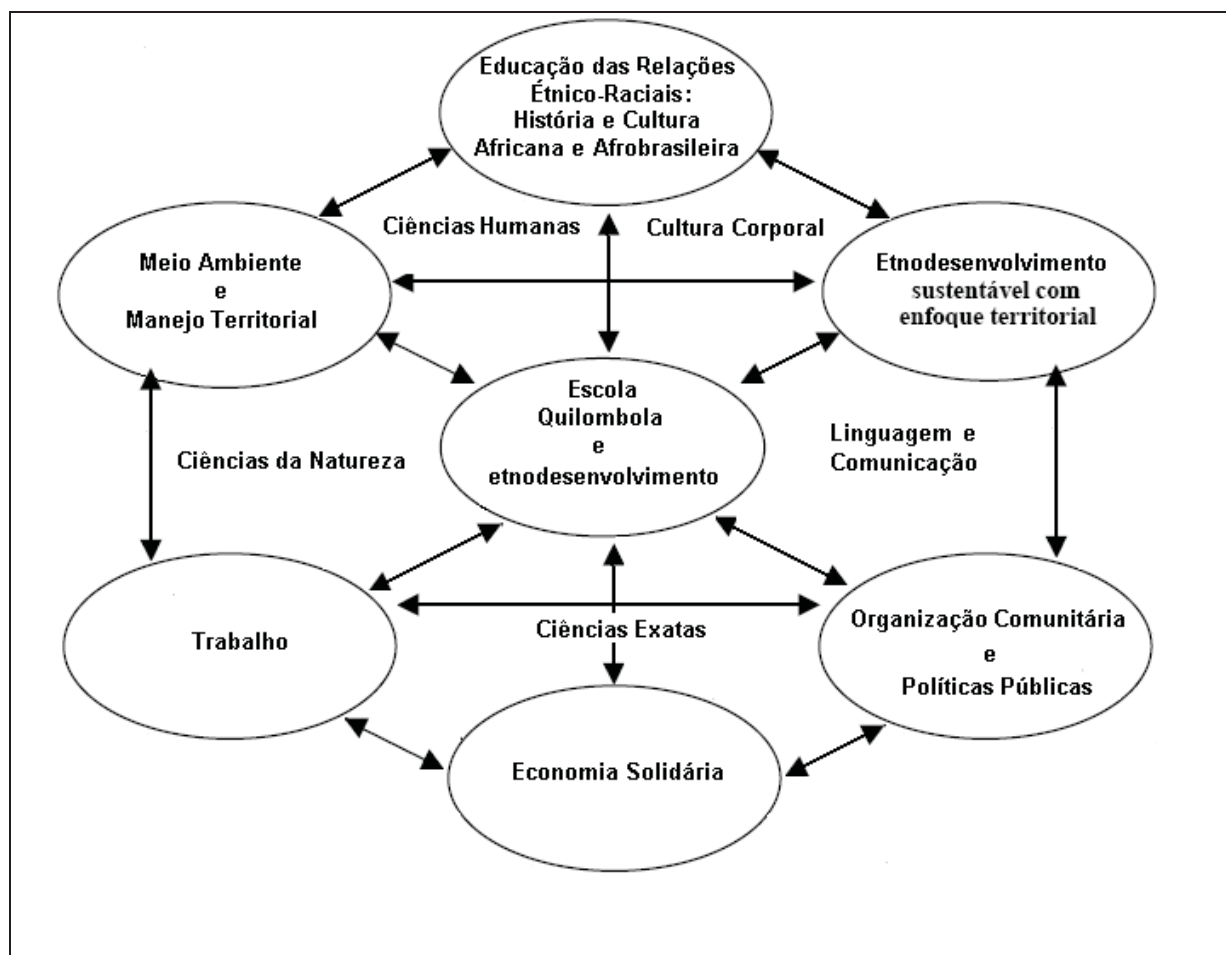
²⁹ Conforme apresenta-se no site da Fundação Nacional do Índio, esse conceito surgiu devido às particularidades existentes entre diferentes lugares do mundo, países como o Brasil necessitam adotar estratégias em busca de igualdade e melhoria de vida das diferentes etnias e povos, desenvolvendo e transformando sua própria sociedade, no qual deve se ter como premissa a diversidade sociocultural, principalmente no que se refere às nações indígenas e povos quilombolas e afrodescendentes. Nesse sentido, devem ser realizadas ações conjuntas para o pleno desenvolvimento social, cultural, econômico e político, tais como:

- "estratégia destinada a satisfazer as necessidades fundamentais de um grande número de pessoas, mais do que crescimento econômico por si mesmo. Isto significa que o país deve concentrar seus recursos e esforços no sentido de produzir os bens essenciais"; fortalecer "visão interna, ou endógena, e não uma visão externa e orientada para as exportações e importações"; "usar e aproveitar as tradições culturais existentes e não rejeitá-las a priori como obstáculos ao desenvolvimento" e, ainda, basear as ações de desenvolvimento "no uso dos recursos locais quer sejam naturais, técnicos e humanos"; "respeitar, e não destruir, o meio ambiente, ou seja, é válida do ponto de vista ecológico", orientando-se "para a auto sustentação nos níveis local, nacional e regional"; "ser mais participativa do que tecnocrática".

Texto retirado e adaptado da página da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), uma vez que o termo surgiu em virtude da necessidade e luta em defesa dos povos e nações indígenas do Brasil. Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoas/2013-11-18-18-38-38>>. Acesso em 10/01/2019.

desenvolvimento pedagógico para ser realizado entre as diversas áreas de conhecimento.

FIGURA 3 – ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS DIVIDIDOS POR EIXO TEMÁTICO E ÁREAS DO CONHECIMENTO



FONTE: Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná (Projeto Piloto: Colégio Estadual Diogo Ramos – Comunidade Remanescente Quilombola João Surá).

No documento desenvolvido pelo coletivo, entre Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a comunidade remanescente quilombola João Surá, que foi o local de inserção do documento, no qual a proposta foi desenvolvida com a ideia de projeto piloto para levarem as demais escolas quilombolas e as que atendem estudantes quilombolas. Dessa maneira, o documento tentou agrupar e justificar a necessidade dos trabalhos relacionados a história e cultura afro-brasileira, trazendo as tradições, memórias e identidades dos sujeitos para serem desenvolvidas com os estudantes.

A apresentação quanto a discussão por área de conhecimento, possui um desenho um pouco diferente da tradição escolar, mas que vem sendo adaptada há

algum tempo pelas instituições por motivos diversos, mas um deles que foi levantado tanto na comunidade quanto em diálogos com técnicos-pedagógicos desta Secretaria, apontaram a falta de profissionais formados em todas as disciplinas do currículo escolar, que atendem às comunidades tradicionais.

Enfim, os apontamentos foram direcionados para justificar e compreender as articulações interdisciplinares e transdisciplinares que são propostas no documento. O que foi de interesse desta pesquisa foram os conteúdos que podem ser dados a partir da fundamentação dada pela já citada e conceituada anteriormente *burdening history* ou história difícil. Esses conteúdos apontados na proposta da escola podem ser trabalhadas no contexto da história difícil, pois conforme von Borries,

[...] membros de gerações posteriores nascidos em um país onde foram cometidos crimes políticos contra a humanidade (genocídios, por exemplo) são desconectados de qualquer relação especial com o passado, ou não estão envolvidos de forma diferente do que qualquer outro lugar do mundo. Países- devemos melhor dizer: sociedades – tem as suas continuidades não ditas, verdades auto-evidentes, respostas e tradições socialmente desejadas, transferidas pela socialização (como uma herança). Mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela pode herdar as consequências e os custos de um crime. É claro, os benefícios de crimes passados (pelo menos das últimas décadas) têm de ser desenvolvidos – e os danos recompensados, tanto quanto possível. Isso muitas vezes é chamado de responsabilização. (VON BORRIES, 2016, p. 34).

Essa noção de responsabilização tem sido objeto de discussão, no âmbito histórico-social, em diversos países e, principalmente no Brasil, criando ações que refletiram até no campo jurídico. Nesse ponto, a formação da consciência histórica, condição inerente de todo sujeito por ser histórico, ocorre a partir da racionalidade da aprendizagem histórica, a partir de construção de narrativas históricas. Para tanto, conforme Isabel Barca (2000, p. 81-154) é preciso levar os estudantes a pensar historicamente, considerando elementos da epistemologia da História, as temporalidades – passado, presente e expectativa de futuro – evidências, explicação, significância, inferência, dentre outros conceitos. Dessa maneira, a narrativa é o pressuposto essencial para a organização dessas ideias históricas, porque segundo Borries (2016)

Assegurar-se de conectar certos pequenos pedaços do passado (alguns chamam fatos) pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é: como dar versão geral, válida e consonante da narrativa histórica e como lidar com efeitos para o presente. (VON BORRIES, 2016, p. 35-36).

Devido às múltiplas histórias existentes sobre e no Vale do Ribeira, é necessário que se faça o uso da consciência histórica local, estabelecendo a identidade local, por meio das memórias dos sujeitos históricos dessas comunidades. O trabalho com a história difícil, pode ter como premissa a análise dos pontos congruentes e incongruentes das histórias das populações excluídas, em especial no que diz respeito à História do Brasil, uma vez que as “batalhas, dificuldades e crimes do passado entre os dois grupos [pejorativamente chamados de “vencedores” e “perdedores”] também podem desaparecer, mesmo se nenhum vencedor comandar e governar os perdedores” (VON BORRIES, 2016, p. 38). Além disso, é preciso estar atento às fontes, evidências, e demais processos da epistemologia da História citados anteriormente no processo de construção de uma consciência histórica crítica, uma vez que

não é fácil destruir completamente as tradições dos coletivos derrotados. [...] tradições orais podem ser resguardadas durante séculos; elas podem ser preservadas e espalhadas separadamente das histórias oficiais dos grupos dominantes (em escolas ou crônicas). Esta é “a história oculta” em linguagem de escravos e só possui validade para o subjugado, mas também para pequenos grupos étnicos em grandes impérios europeus[...] (VON BORRIES, 2016, p. 38)

Portanto, a superação das ideias submetidas e cristalizadas na sociedade, como algumas que surgem em discursos do senso comum, prestam-se a construção de uma sociedade mais permissiva com ações violentas, desumanas e que denotam a falta de empatia histórica. Por isso, a inferência com fontes significativas, que tragam sentido histórico podem ser caminhos para a construção do pensamento histórico crítico, considerando as perspectivas e encaminhamentos que se relacionam com conceitos do pensamento dialético do conhecimento, no qual visa a construção do pensamento histórico por meio de “fatos objetivos do passado tornados subjetivos quando interiorizados pelos sujeitos como conhecimento histórico.” (OLIVEIRA, 2012, p.124).

Enfim, a ampliação de um horizonte de expectativas para essas diversas possibilidades de trabalho com a consciência histórica de estudantes se caracterizam em perspectivas de análises a respeito das histórias difíceis do Brasil, podendo conceituar e problematizar questões conforme apontadas por SCHWARCZ e STARLING, na obra já citada “Brasil: uma biografia” (2015), com as sete maiores

vergonhas do Brasil e ampliar o campo de reflexões e pesquisa com as relações citadas por von Borries (2016, p. 32) acerca da história hostil, de povos subjugando os demais, lidar com as recordações e também as histórias herdadas, com intuito de trabalhar com a formação do pensamento histórico.

4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DIFÍCIL NO COLÉGIO ESTADUAL DIOGO RAMOS

Esse capítulo teve sua construção elaborada a partir das pesquisas e análises entre o currículo apresentado para os estudantes, a partir dos conteúdos desenvolvidos em sala, os quais foram apresentados por meio das propostas pedagógicas do estado e a desenvolvida para a escola quilombola. Considerando o aspecto dos conceitos substantivos prescritos nesses documentos orientadores, sem considerar ainda o próprio planejamento do professor, as análises de trabalho tiveram as considerações do contraponto apresentado pelo desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Assim, foram estabelecidos alguns critérios de levantamento, basiliados pelos estudos de Rüsen (2001; 2015), Assmann (2011) e von Borries (2014), em que demonstram caminhos para uma análise científica considerando os aspectos empíricos desenvolvidos pelos estudantes do quilombo João Surá. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado o desenvolvimento de um questionário para se ter uma apresentação da consciência histórica que os estudantes quilombolas detinham a respeito de algumas características de si próprios.

Por isso, foi solicitado aos estudantes que respondessem na forma de explicação narrativa, 4 questões, para as análises e posteriores categorizações com as considerações a respeito do conhecimento de seus antepassados, sobre a identificação enquanto quilombola, o uso de evidências contidas na fonte documentário e a compreensão e o interesse da aprendizagem histórica que é apresentada a eles por esses documentos mencionados anteriormente.

Ao final do questionário foi solicitado que desenhassem algo que representasse o quilombo. Dentre as imagens selecionadas, o simbólico relacionado a tradição dos antepassados é o que mais se evidenciou, sem a pretensão de conservadorismo, mas sim de preservar a memória histórica desses antepassados, demonstrados seja pela cultura material ou pela cultura imaterial.

Dessa maneira, dividiu-se a proposta de análise em dois subcapítulos para a categorização e análise das explicações e dos desenhos apresentados, a fim de compreender duas maneiras de construções do pensamento histórico, considerando conceitos de segunda ordem, a explicação e a narrativa, primeiramente, o que abriu espaço para a análise das categoriais apresentadas pelos estudantes quilombolas.

4.1 FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE NARRATIVAS EXPLICATIVAS COM ELEMENTOS DA HISTÓRIA DIFÍCIL

A partir da proposta lançada nessa pesquisa a respeito de estabelecer contraponto ou contrapontos a respeito da consciência histórica, pensamento histórico, história difícil e a cultura escolar, permeada pelo currículo escolar, permitiu-se a contrapartida do uso de dicionário para proceder na explicação mais precisa sobre o significado dessa ideia. Segundo o dicionário *on-line priberam*, entende-se por contraponto “aquilo que serve de contraste, geralmente harmonioso ou complementar a algo” e acrescenta com o exemplo de que “o sabor salgado do queijo é o contraponto perfeito do creme frutado.” (PRIBERAM, 2018). O dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, 539) apresenta o significado de contraponto, como “uso de contrastes ou tema entrelaçados em texto literário, filme, etc” ou ainda “tema complementar ou contraste.” A partir dessas concepções, aplicou-se nesse trabalho a ideia de complemento, uma vez que havia a intenção de compreender as propostas de consciência histórica dos estudantes quilombolas, a formação do pensamento histórico, a proposta de compreender se existia ou não a história difícil na cultura escolar, entendida por meio do currículo escolar.

Dessa maneira, retomam-se alguns pontos apresentados e analisados a respeito dos conteúdos curriculares, por aqueles documentos que trouxeram essa proposta em seus textos. Os dois documentos que possuem a proposta de conteúdos foram as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná – DCOE - e a Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná, sendo o Projeto Piloto o Colégio Estadual Diogo Ramos – Comunidade Remanescente Quilombola João Surá-PR. Considerando essas duas propostas, refletiu-se que em ambos os documentos, as propostas são abertas, no qual a primeira apresenta ideias de conteúdos básicos, deixando os conceitos específicos a cargo do docente. Também foi possível perceber que as Diretrizes trazem em seus quadros “abordagem teórico-metodológica” e principalmente em “avaliação” algumas sugestões de encaminhamentos que podem ser atribuídos para o processo de ensino-aprendizagem de alguns conteúdos que podem ser trazidos à luz do trabalho com as questões relacionadas à identidade, pertencimento e, acima de tudo, articulados à

ideia de lutas, conquistas, resistências, ou seja, com a história difícil das comunidades quilombolas e das populações negras.

Quanto ao segundo documento, específico da escola, embora construído de maneira coletiva escola e Secretaria de Estado da Educação, juntamente com o Departamento da Diversidade, apresenta características amplas, respeitando e considerando a educação do campo, em uma abordagem por eixos temáticos e com apropriações dadas pelas disciplinas, em suas áreas de conhecimento. Enfim, nesse documento a grande possibilidade de explorar, por meio das memórias, fontes históricas, das evidências os conteúdos relacionados também à história difícil e o reconhecimento da ideia de pertencimento local, de valorização, sem esquecer-se das lutas desses povos.

Como já mencionado no texto sobre currículo, nem sempre as relações, ideias e articulações do conteúdo proposto se apresentam de maneira explícita como história difícil, mesmo porque o conceito passou a ser estudado há pouco tempo, principalmente no Brasil, em que é possível verificar pelo autor que fundamenta essa pesquisa quanto ao conceito de história difícil foi traduzido em 2016. Mas o que coube foi realizar a análise partindo das possibilidades de fazer o uso desse conceito com aquilo que já estava prescrito nesses currículos.

Assim, visualizaram-se diversas possibilidades de realizar a inserção de conteúdos que primem pela valorização local, do sujeito quilombola e negro, considerando as histórias e memórias de quem muitas vezes está invisibilizado na história oficial e factual. Entretanto, o que se constatou é que a inserção de conteúdos com abordagem voltada para as populações ditas como minorias, tais como as tradicionais, ainda não eram contempladas em sua essência e de maneira contundente, deixava-se de maneira velada a possibilidade de construir narrativas com a construção do pensamento histórico dos estudantes partindo de conceitos e propostas mais efetivas sobre a população negra, quilombola, indígena, ribeirinha, caiçara, dentre outros. Ficou nesse momento, a cargo da BNCC a inserção de conteúdos com a prioridade dada à História do Brasil, o que caberia uma análise mais aprofundada desse documento, uma vez que os estados finalizaram suas propostas para serem implementadas.

A pesquisa empírica teve por intenção fazer um estudo de um caso no Colégio Estadual Diogo Ramos, localizado na comunidade remanescente quilombola

João Surá, na zona rural de Adrianópolis-PR. Com o intuito de situar e apresentar as características tanto da escola quanto do quilombo seguem algumas considerações.

Segundo informações do site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na página Colégio Estadual Diogo Ramos³⁰, esta comunidade remanescente quilombola localiza-se na região do Alto do Vale do Ribeira do Iguape, no chamado Parque das Lauráceas, habitado pelos descendentes de negros que estavam em situação de escravização há mais de duzentos anos. A comunidade fica situada no lado paranaense do Vale e próximo à divisa com o Estado de São Paulo e está a 224 km de distância da capital do Estado paranaense – Curitiba. Considerada região rural do município de Adrianópolis, cidade esta que fica a 60 km de distância.

Conforme consta nos dados apresentados pelo site da escola, são quarenta e sete famílias que descendem de negros e negras, que não aceitando a situação de escravização, fugiram das mineradoras da região de Apiaí, no Estado de São Paulo, em busca de melhores condições de vida e lutando pela liberdade. Formaram, assim, essa comunidade com muitas memórias e histórias dos seus moradores ancestrais que transmitiram sua sabedoria de forma oral, trazendo até os dias atuais o manejo tradicional das roças, uso de monjolos, a construção das casas em taipa e outras formas tradicionais de lidar com a vida no campo e sem recursos. A escola recebeu o nome Diogo Ramos em homenagem ao primeiro professor do local, no qual consta nos registros da página da escola que ele “era filho de uma negra escravizada em São Paulo. Ele foi estudar na França e quando voltou não ficou na cidade, seguiu pelo sertão e encontrou o quilombo. Diogo Ramos ensinava a escrever com um pauzinho de ponta, na casca do palmito Jussara.” (PARANÁ, s/d).

A escola possui 6 turmas abertas no ensino regular, sendo quatro do Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), no qual estão inscritos 18 estudantes, e duas turmas de Ensino Médio (1ª a 3ª série), que conta com onze estudantes. Todos os estudantes do Colégio pertencem à comunidade, os quais moram no local ou nas propriedades próximas ao bairro. Isso fez com que a instituição ganhasse uma identidade própria, pela proximidade, amizade e até pelo parentesco existente na comunidade existe um cuidado e zelo maior pela escola e com os sujeitos que dela fazem o uso. Interessante destacar também que a escola possui estudantes de

³⁰ Site para consulta: <<http://www.adpdiogo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

diferentes idades estudando nas turmas regulares, que variam entre 10 até 49 anos, sendo 10 do gênero feminino e dezessete do gênero masculino³¹. Cabe nesse ponto uma análise sobre a relação de acolhimento e respeito da instituição para os sujeitos da comunidade, uma vez que insere a todos que pertencem à comunidade e buscam por educação.

Assim, nessa pesquisa buscou-se investigar a respeito da consciência histórica de 27 estudantes que participaram no dia da visita e fizeram suas narrativas atribuindo suas explicações - históricas ou não – quando foram lançadas algumas questões relacionadas à história local, o uso da memória dos antepassados e a relação deles com a própria história e sua identidade. As análises das narrativas serão apresentadas mais a frente, com intuito de identificar as explicações históricas que foram atribuídas pelos estudantes, por meio de uma categorização desses trabalhos.

A partir de análises das respostas dos estudantes realizadas por meio de questionários de natureza qualitativa, estes seriam construídos conforme apontamentos de Erickson (apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 31) no qual essa metodologia adotada “engloba, na expressão investigação interpretativa, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa.” Em função dos estudos já construídos anteriormente pelos estudos apontados nos cursos e em continuidade ao pensamento da pesquisa qualitativa, entende-se que há

necessidade de se reconhecer que o sentido primeiro destas abordagens não se situa no plano dos procedimentos ou técnicas, mas sim no próprio objeto de análise e dos postulados a ele ligados. Defende esta posição quando afirma que uma mesma técnica qualitativa pode ser utilizada em contextos paradigmáticos diferentes. [...] interessa-se pelas metodologias qualitativas sobretudo de um ponto de vista epistemológico e ontológico, já que os aspectos técnicos não surgem senão em segundo lugar, à maneira de uma operacionalização de tomadas de posição face ao objeto de análise. (ERICKSON APUD LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 32)

Outros pesquisadores também se debruçaram sobre a pesquisa investigativa de cunho qualitativo para apresentar os caminhos de modo a garantir o

³¹ Apresentação conforme apêndice 2 – Gráfico Demonstrativo.

ganho nas escalas de análises, interpretações e clarificações do método e critérios utilizados para tal. Na esteira desse pensamento Miles e Huberman apontam que:

Devemos explicitar os procedimentos e os processos mentais que os investigadores da área qualitativa utilizam actualmente nos seus trabalhos. Para alcançar este objetivo, carecemos de um conjunto mínimo de convenções que rejam a documentação, nos relatórios de investigação, das acções sucessivas empreendidas no decurso da recolha da informação, da análise e da interpretação. (MILES; HUBERMAN apud LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 65)

Corroborando com o excerto anterior, faz-se uma explicitação da construção, dos encaminhamentos e critérios utilizados para a produção, aplicação e análise do material, considerando que “o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação.” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 95). Aponta-se, em primeiro lugar, para o processo de construção a partir da delimitação do problema e dos objetivos da pesquisa. Depois houve a fase de contatos estabelecidos com os responsáveis pela instituição escolar e o processo de construção de um instrumento, o qual se formalizou por meio de um questionário. Este se pautou em analisar a respeito dos conhecimentos prévios dos estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos, do remanescente quilombola João Surá, sobre questões controversas da região do Vale do Ribeira.

Depois foi realizado contato com o diretor da instituição para ida à comunidade e aplicação do instrumento. Este processo deu a oportunidade para a pesquisadora de permanecer com os jovens durante o intervalo da aula do período da noite e o momento de diálogo e aplicação do instrumento de pesquisa no dia seguinte no período da tarde, aproveitando o dia de formação continuada dos professores da instituição de ensino mencionada.

O instrumento aplicado foi um questionário contendo 4 (quatro) perguntas³² abertas e uma questão solicitando um desenho, todas relacionadas às temáticas da história e cultura afro-brasileira do presente e passado. Tinha por intuito entender as explicações históricas construídas pelos estudantes sobre a história difícil que está presente nas memórias, nas histórias e na cultura do Vale do Ribeira. Por último, a questão número 5 solicitava que os estudantes desenhassem algo que representasse o quilombo para eles. (Apêndice 1)

³² As perguntas, bem como as categorizações, foram explicitadas detalhadamente após as considerações das dimensões adotadas para essas análises.

Para a interpretação e análise das respostas coletadas foi usado como referência e objeto dessa pesquisa a explicação histórica, abordado por Peter Lee (2005) como conceito de segunda ordem e também apontado como categorias históricas por Jörn Rüsen (2007) explicação histórica³³. Como processo de compreensão apontado por Rüsen, o qual demonstra um contraponto, a respeito da questão da concorrência entre os “conceitos de memória histórica ou lembrança histórica” com o “conceito de consciência histórica”, mas que falham ao não estabelecerem estudos entre si. (RÜSEN, 2010, p. 37). Houve uma tentativa de relacionar esses conceitos nesse trabalho desenvolvido com o Colégio Estadual Diogo Ramos, da comunidade remanescente quilombola João Surá. Também houve direcionamento para reflexão acerca da concepção de sentido, no qual este autor atribui a esse conceito uma “configuração concreta da interpretação de si e do mundo, pelo homem, tornada uma forma de vida, uma determinada grandeza dos agrupamentos sociais”, concepção essa que foi utilizada nessa pesquisa para compreensão da constituição de identidade em relação ao espaço que estão presentes nas narrativas dos estudantes.

A respeito de narrativas, aborda-se aqui o conceito em que Rüsen (2011) estabelece alguns elementos para se compreender o trabalho realizado pelos sujeitos como uma narrativa histórica, na qual estes movimentam suas lembranças, trazendo à tona suas memórias com premissas do processo cognitivo do pensamento histórico, pois o processo narrativístico histórico “é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica.”, em que a narrativa é “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.” (RÜSEN, 2011, p 95). Dessa ideia lançada, Rüsen afirma que os historiadores não negam a importância dessa atividade mental para essa criação e que

existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e “História” – mais precisamente, uma história – é o produto dela. (RÜSEN, 2011, p. 94)

³³ Adotou-se de maneira mais efetiva a forma de explicação narrativa adotada por Rüsen (2015, p. 165), na qual para terem suas considerações como histórica, deve se ocupar de “explicar mudanças temporais pela narração do processo de transformação.” Assim, podem ser consideradas explicações históricas, as narrativas que apresentam uma construção do pensamento histórico de maneira argumentativa, interpretativa, relacionada as fontes e que conta com orientação temporal.

Dessa maneira, o autor aponta algumas peculiaridades pertencente a classe das narrativas históricas e a sua forma, o encaminhamento da elaboração e desenvolvimento destas. Por conseguinte, Rüsen (2011, p. 97) apresenta algumas características essenciais de uma narrativa histórica. Para isto, ela relaciona à questão de memória, ou seja, “ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos de memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa de futuro, possível.” Além disso, ela tem por premissa a articulação e organização entre esses tempos históricos - presente, passado e futuro – constituindo o conceito de continuidade, na qual “esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas”. Esse fato tem a tendência de fazer com que o passado estabeleça uma relação de importância e relevante para a compreensão do presente, bem como a compreensão e um processo para influenciar a expectativa de futuro. E o terceiro ponto apresentado por Rüsen, vem ao encontro dessa pesquisa, uma vez que o autor justifica que a narrativa histórica

serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanência e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (RÜSEN, 2011, p. 97).

Para compreender os elementos que caracterizam uma narrativa histórica, Rüsen então estabeleceu essas três qualidades, com o propósito a orientação da vida prática no tempo e sendo também agentes influenciadores para estabelecer sentido histórico para os tempos – presente, passado e futuro.

Além dessa conotação, von Borries (2016) apresenta sua perspectiva a respeito das dimensões da consciência histórica, conforme demonstrado anteriormente, sendo desenvolvidas as ideias de: a) cultura histórica; b) identidade histórica; e c) competência histórica. Nesse trabalho, para fins da categorização, serão utilizados os dois primeiros conceitos mencionados. Assim como também serão elencados às ideias de Rüsen (2015) sobre concepção de sentido, memória e consciência histórica e também as concepções de lugares de memória em Assmann (2011), os quais estarão apresentados e articulados às respostas dos estudantes.

Foram elaboradas para todas as questões da atividade, uma análise das narrativas considerando os conceitos elaborados por Rüsen (2011, p. 62-68) a

respeito da tipologia da consciência histórica presente nas narrativas desenvolvidas pelos estudantes: a) o tipo tradicional, em que demonstra-se a presença da tradição na orientação da vida prática dos sujeitos por meio da consciência histórica; b) o tipo exemplar, em que a relação da consciência histórica é atribuída a maneira como esse passado é experienciado na práxis dos sujeitos; c) o tipo crítico, no qual é necessário apresentar argumentações com propostas novas ou não, mas que sejam bem articuladas e fundamentadas a partir das análise, reflexão e interpretação a respeito de um passado específico; d) o tipo genético, a quarta tipologia em que se espera que haja um desenvolvimento do processo cognitivo em que a consciência histórica atribui sentido ao passado, no qual há elementos localizados nas narrativas que demonstram a visão de mudança do passado, atribuindo também significado a esse passado, no qual percebe-se que a história não é estática mas sim, dinâmica.

QUADRO 6 – TIPOLOGIA DE ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PRESENTE NAS EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES

Continua

Tipologia	Características Gerais
Tradicional	Nas narrativas que possuem esse tipo de pensamento histórico são aquelas que “as orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo.” (RÜSEN, 2011, p. 64). Nesse caso podem entrar como exemplo o caso das expressões morais.
Exemplar	Diferentemente das narrativas tradicionais, nesse caso “o modo de orientação realizado pela consciência histórica nesse tipo de exemplo está focado na regra: implica a aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais.” (RÜSEN, 2011, p. 65). Podem apresentar indicativos de exemplos de um passado específico para servir como exemplo ao presente.
Crítica	“As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros.” Em se tratando da questão de “identidade histórica”, esse tipo de narrativa possui a premissa de proporcionar a cada um de nós “uma oportunidade para nos definirmos como não reféns de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão. O pensamento histórico-crítico aclara o caminho para a constituição da identidade pela força da negação ” (RÜSEN, 2011, p. 67).

QUADRO 6 – TIPOLOGIA DE ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PRESENTE NAS EXPLICAÇÕES DOS ESTUDANTES

	Conclusão
Genética	Esse tipo de pensamento histórico é o que exprime o maior fator de (re)construção e desenvolvimento, pois nesse modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações “modernas” mais positivas.” Além disso, “essa forma de pensamento histórico vê a vida social em toda a abundante complexidade de sua temporalidade absoluta.” (RÜSEN, 2011, p. 69).

FONTE: Pautado nas ideias de Rüsen (2011). RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 64-69.

A partir desses elementos propostos pelos autores mencionados, a autora deu início às análises das questões. Assim, a pergunta número 1 apresentou a seguinte proposta:

QUADRO 7 - QUESTÃO 1: SER QUILOMBOLA NO PERÍODO COLONIAL E NO PERÍODO GOVERNADO POR MILITARES

Imagine-se em dois passados históricos específicos do Brasil: o período Colonial no qual as pessoas eram escravizadas e no período governado por militares e explique **o que era e como era** ser quilombola durante esses períodos da História.

FONTE: A autora (2018)

As categorizações para essa primeira pergunta partem dos conceitos de Rüsen (2015) e von Borries (2016) apresentados anteriormente, mas também foram estabelecidas mais algumas pela própria descrição e concepção do lugar. Dessa maneira, a análise das respostas dos estudantes apresentou a seguinte característica ao qual a pesquisadora selecionou e elencou, conforme se destaca a seguir:

QUADRO 8 CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO 1: EXPLICAÇÕES SOBRE O QUE ERA E COMO ERA SER QUILOMBOLA

Categorias	Descrição
A) Memória	São lembranças e rememorações que acontecem de maneira súbita, não forçada no primeiro caso ou apresenta uma construção da memória, na segunda hipótese.
B) Identidade histórica	Estabelece uma relação das pessoas ou com a própria comunidade e com ela mesma.
C) Cultura	Há uma relação com algo que já faz parte da vida das pessoas da comunidade, seja quanto ao alimento, ao modo de viver, seja ao modo de trabalho.
D) Luta/Resistência	Os sujeitos são vistos como pessoas que reagem nos momentos de necessidade, lutam e não desistem, resistindo aos “opressores” ou aos que detêm poder.
E) Isenção de relação com o passado.	Nessa categoria não há uma relação de envolvimento do sujeito com o passado.

FONTE: A autora (2018)

A) Memória: pautou-se na proposta de Rüsen (2015, p. 221-222) a memória é pensada estabelecendo os fenômenos da história como parte da cultura atual. A memória, então traz em si a responsabilidade de tornar ou “manter atual o passado [...] e passou a ser vista e qualificada como efeito do passado atualizado nas orientações culturais prática, eficazes no presente.” Esta ainda pode ser interpretada com a sua natureza intersubjetiva, no qual esta é “formalmente (imaginariamente) coerente, sem estar obrigada a obedecer ao mandamento da correção material [...] caracteriza-se pelo manejo dos conteúdos da experiência, por um espírito humano, cujas aptidões estão determinadas por anseios.”

B) Identidade histórica: trata-se de uma parte inseparável do sujeito, a subjetividade humana, em relação ao mundo histórico-social e também a si mesmo. Segundo Rüsen (2015, p. 260) essa relação pessoal “está conexa com a consciência de assumir mais ou menos conscientemente a própria biografia, de vivê-la e poder contá-la. Ela se projeta no futuro – esperando, desejando, temendo e tremendo.” Intrinsecamente a isso, há o processo relacionado ao senso de pertencimento que ocorre por meio da consciência histórica, uma vez que ela “vive da poderosa representação emocional de uma afinidade com outras pessoas, que persiste através de uma mudança temporal, e que marca uma diferença em relação a tantos outros.” Além disso, von Borries (2016, p. 18) descreve tal função como

forma de “autoposicionamento de indivíduos e grupos ao longo do tempo, a relação entre interpretação do passado, percepção do presente e expectativa do futuro.”

C) Cultura histórica: categoria mais abrangente na análise, que tem como “fonte original e campo de atuação do pensamento histórico, está determinada por fatores diversos e múltiplos, como qualquer cultura. Pensar, saber, conhecer, valorizar, sentir, esperar, atemorizar-se e crer são esses fatores.” (RÜSEN, 2015, p. 229).

D) Luta/Resistência/Fardos: nesse contexto que vem sendo trabalhado na pesquisa, essa categorização relaciona-se ao processo das histórias difíceis, em que geram consequências negativas para a história, com questões relacionadas à traumas históricos, uma história pesada, com um fardo que é carregado, criando uma história hostil. Mas que em contrapartida, essas histórias pesadas criam suas respostas que surgem em ambientes e sujeitos comprometidos com causas maiores, voltados aos movimentos de resistência e às lutas de conquistas ou busca pela manutenção dos direitos conquistados para que não se perca.

E) Isenção de relação com o passado: categoria criada quando o estudante não estabeleceu interação com o meio, não se identifica com a comunidade, como sujeito quilombola, ou com a identidade local.

Assim, as explicações³⁴ atribuídas pelos estudantes podem corresponder a mais de uma análise do foi explicitado acima e esquematizado no quadro anterior, justamente por causa da análise de relações próximas ou até inter-relacionadas entre si. O que se constatou foram as diferentes formas de se expressarem, constituírem a formação do pensamento histórico e expressão da consciência histórica, mas se esclarece que as análises e questionários não possuem a intenção de classificá-los ou nivelá-los. Exemplo dessas categorias de análise é apresentado no modo em que o local (comunidade) tem sua história de resistência até mesmo como forma de cultura da população foi o que apresentou a estudante C.R.:

³⁴ Esclarece que para serem consideradas explicações históricas é preciso demonstrar algumas relações com a temporalidade histórica (presente-passado-futuro), saber diferenciar os contextos de períodos diferentes e específicos, demonstrar noção das relações sociais, culturais, de trabalho, políticas sobre o conteúdo/temática estudado de maneira articulada. Na atividade inicial que são estabelecidos os conhecimentos prévios dos estudantes, é possível perceber que os estudantes, às vezes a maioria e em outras atividades nem todos, possuem uma dimensão do conteúdo abordado, mas, em alguns momentos, cometem anacronismos ou não conseguem estabelecer nenhuma relação com outras temporalidades. No momento antes da análise das narrativas dos estudantes ainda não havia essa dimensão, por isso, foram consideradas como explicações.

QUADRO 9 – NARRATIVA A: ESTUDANTE C.R.

As comunidades quilombolas se formou porque os escravos que fugiam, começaram a se acompanhar, em determinados lugares e mantendo a resistência, sua cultura. Mas suas dificuldades eram que eles tinham que se esconder dos donos de fazenda. Antigamente aqui na Comunidade, como os militares vinham aqui, as mulheres tinha um determinado local onde elas se escondiam e na comunidade ficavam só os homens na casa. (C. R.)³⁵

A estudante C.R. elabora uma explicação narrando a relação existente entre o local e a comunidade, demonstrando o surgimento deste por fugas das pessoas em situação de escravizadas, formando laços com o local, com sua cultura e assim, relacionando o lugar a um ambiente de resistência, de lutas dos antepassados. Esse ponto também pode ser analisado pensando no viés da identidade, uma vez que são ações que caracterizam a comunidade, com a forma de resistência e de preservação das pessoas. Nessa narrativa, é possível perceber a ideia de uma tipologia tradicional apresentada pela estudante, em que apresenta a fuga dos escravos, a resistência e a preservação de sua cultura, mas ao explicar outros elementos para a constituição e argumentação para a justificativa da vida dos sujeitos do quilombo no passado, ocorre uma complexidade de elementos na atribuição de sentido e na explanação desses argumentos.

QUADRO 10 – NARRATIVA B: ESTUDANTE A.H.A.

No período Colonial com certeza era difícil ser quilombola, porque eram procurados para servir a patrões que comandavam as terras próximas ao quilombo, os quilombolas eram escravizados, judiados, maltratados pelos homens que mandavam ali. No período militar era pior porque os militares procuravam crianças e mulheres para trabalhar para eles, alguns homens quilombolas faziam casar no meio do mato para deixar a mulher e os seus filhos seguros enquanto eles atendiam os militares nos barzinhos deles. (A.H.A.)

Nessa narrativa foram analisadas questões que entram na categoria de memória. Desses pontos, o primeiro, sobre memória, demonstra um levantamento do passado narrado por alguém da comunidade, em que apresenta um sentimento de tristeza, um peso da história difícil do povo negro e quilombola. A resposta elaborada pelo estudante pode ser atribuída como uma forma de elaborar o

³⁵ Cabe esclarecer que as explicações dadas pelos estudantes foram mantidas em sua integridade para fins de análise, interpretação e até mesmo da plausibilidade das respostas fornecidas. Portanto, estas não foram corrigidas nem no texto original e nem para apresentação nesse trabalho.

pensamento histórico de maneira exemplar, mas sem fugir do modelo tradicional, uma vez que apresenta relatos de um passado a respeito do sofrimento dos antepassados quilombolas do período colonial e uma relação de piora, sentimento negativo ao período militar.

QUADRO 11 – NARRATIVA C: ESTUDANTE J.G.C.

No período colonial os negros escravizados fugiam da fazenda pela mata seguindo o rio, e assim formando quilombos e resistindo. No período de 1932 houve uma guerra de divisão de São Paulo e Paraná e os antigos moradores da nossa comunidade com medo escondiam suas esposas e filhos em uma nascente na mata, que nos dias atuais já é seco por conta da poluição de fazendeiros, pinos, veneno, entre muitos outros fatores. (J.G.C.)

Durante o processo de análise das respostas dos estudantes, inclusive do estudante J.G.C., percebeu-se a constância de uma marca da figura da resistência seja dos sujeitos seja por meio do ambiente que o quilombo representava e ainda representa (acolhimento, luta, irmandade). Na construção passado-presente realizada pelo estudante este demonstrou perdas, uma história difícil aos povos tradicionais quilombolas pela imposição de um grupo e seu modo de exploração da terra. Essa narrativa apresenta uma tipologia também exemplar e crítica, no qual demonstra essa relação do passado-presente, com uso de conhecimentos da história local, para demonstrar alguns fatores de comparação do local com o passado e a negatividade do presente, que de certo não se deseja para o futuro.

QUADRO 12 – NARRATIVA D: ESTUDANTE A.H.A.

Eu não sei por causa que eu não morava aqui nessa época. Eu vim morar para cá a pouco tempo e eu não sei o que aconteceu naquela época, por causa que não sou quilombola. (X.Y.Z.)

Houve também um caso de um estudante que se demonstrou distante dos acontecimentos da comunidade, sem entender ou conhecer as histórias, as memórias ou mesmo as tradições. Nesse caso, não houve uma relação de pertencimento com o Vale ou mesmo com a comunidade, ou seja, com a formação da identidade quilombola. Essa narrativa foi a única dentre os estudantes que teve um posicionamento distanciado dos movimentos, classificado como isenção de relações com o passado. Mesmo o estudante assumindo uma posição contrária ao pertencimento, ele demonstra uma narrativa tradicional, influenciado por discursos

externos que pregam uma exclusão da identidade negra e quilombola, uma desconstrução das comunidades tradicionais.

QUADRO 13 – PERGUNTA 2 O QUE É SER QUILOMBOLA HOJE

Imagine que você foi para outra cidade e fez uma grande amizade. Esse amigo pede para você explicar o que é e como é ser quilombola na atualidade em nosso país. Conte para ele o que você pensa.

FONTE: A autora (2018)

A intenção foi a de deixar a pergunta mais próxima à realidade deles para que se sentissem à vontade para explicar aquilo que estava nos pensamentos, ou seja, qual a consciência histórica deles quanto a identidade deles na contemporaneidade. Assim, a categorização ficou relacionada da seguinte maneira:

QUADRO 14 – CATEGORIZAÇÃO DA QUESTÃO 2:
SER QUILOMBOLA HOJE

Categorias identificadas	Descrição dessas categorias identificadas
A) Sujeito de Direitos	Atribuídas às narrativas que entendem a si mesmo e aos demais sujeitos de comunidades tradicionais como sujeitos que devem ter seus direitos respeitados e que possuem seus direitos como qualquer outro cidadão, conforme determina a Constituição Federal.
B) Luta/Resistência	Foram atribuídas a história de lutas e/ou resistências na demonstração dessas situações dos sujeitos das comunidades quilombolas, às vezes, podem estar correlacionada com os sujeitos de direitos que continuam na luta pela manutenção de seus direitos.
C) Tradição	Quando a ideia de tradição para aquelas narrativas que os estudantes mantêm o vínculo com questões dos antepassados, a exemplo do modo de fazer farinha, das construções, da cultura oral, dentre outras formas de lidar e manter a cultura quilombola.
D) Identidade	Ocorreu quando o sujeito se assume enquanto sujeito quilombola, que muitas vezes, demonstra seu orgulho de ter um grupo, uma comunidade unida e forte em suas vidas cotidianas.

FONTE: A autora (2018).³⁶

³⁶ Esse quadro foi elaborado conforme leituras e conhecimentos da pesquisadora, a qual se pautou em elementos das leituras realizadas e apresentas em toda a pesquisa e nos demais documentos que não fizeram parte dessa dissertação. Mas cabe ressaltar que entre os autores estão aqueles que

Após a apresentação da categorização elaborada a partir das explicações dadas pelos estudantes em suas narrativas, seguem alguns exemplos de como eles se identificam, qual a relação com a atualidade, posicionamentos e expectativas quanto ao sujeito quilombola e suas causas.

QUADRO 15 – NARRATIVA E: ESTUDANTE C.R.

Ser quilombola é ter conhecimento de história de seus ancestrais, da luta, resistência deles e tar na luta. Porque não adianta dizer que é quilombola e nem participa dos movimentos da comunidade, pois um quilombola primeiramente tem que valorizar sua cultura e tradição. (C.R.)

Nessa resposta a estudante estabelece bem a relação de identidade, relação com a sua própria história e dos ancestrais, a valorização das questões relacionadas às tradições e cultura da comunidade, bem como sujeito ativo nos movimentos de luta. Essa estudante faz uma explicação pautada nos princípios e conhecimentos estabelecidos para os sujeitos quilombolas, bem como pode estar relacionado a atitude da vida prática dela. Uma tipologia de narrativa tradicional a crítica, em que traz elementos atribuídos ao cotidiano da história dos sujeitos quilombolas.

QUADRO 16 – NARRATIVA F: ESTUDANTE A.A.

Ser quilombola hoje é muito melhor que antes porque nos já somos mãos reconhecidos na sociedade, não é ruim, é ótimo porque nós avançamos muito de uns tempos para cá, agora que a tecnologia chegou nossa tarefa como roçar, colher alimentos, ficou muito mais simples. (A.A.)

Na explicação da narrativa do estudante A.A., ele apresenta uma relação positiva entre o passado e o presente dos sujeitos quilombolas, o qual, embora ainda apresente dificuldades, melhoraram suas condições de vida na agricultura, mantendo a tradição – o roçado. Outro ponto é a chegada da tecnologia na comunidade, que se vê valorizada pelo apontamento realizado pelo estudante. A construção de seu pensamento histórico segue de exemplar à crítica, no qual apresenta algumas representações entre o passado e o presente, em uma

serviram de base e fundamentação teórica para a realização dessa pesquisa: RÜSEN (2001, 2009, 2011, 2015); VON BORRIES (2016); ASSMANN (2011); SCHMIDT (2016); e outros que encontrei bases para uma discussão de algumas histórias difíceis do Brasil: SCHWARCZ; STARLING (2015); TELES; SAFATLE (2010).

perspectiva apresentada de maneira positiva, demonstrando o ponto que estavam as mudanças e os pontos de melhoria ao povo quilombola.

QUADRO 17 – NARRATIVA G: ESTUDANTE J.C.

Ser quilombola para mim é um orgulho, pois é fazer parte de uma organização para lutar e conhecer nossos direitos. Pra mim é um lugar seguro longe de qualquer tipo de violência e preconceito. (J.C.)

QUADRO 18 – NARRATIVA H: ESTUDANTE T.F.

Pra mim ser um quilombola é até hoje resistir e lutar pelos nossos direitos. Lutar pelo nosso próprio espaço e pela nossa cultura, isso para mim é ser um quilombola. (T.F.)

Os estudantes das narrativas anteriores (G e H) demonstraram orgulho quanto à sua identidade quilombola, ainda mais valorizada pelas realidades de suas lutas pelos direitos, mas também apresentam o quilombo como um local de segurança, união, onde as pessoas se respeitam e não há movimentos de violências, lugar em que preservam a cultura de seus antepassados. Em ambas também apresentam uma narrativa tradicional, em que se utilizam de conhecimentos próprios, sem articulação com as temporalidades históricas, uso de fontes ou apresentação de posicionamento mais crítico.

QUADRO 19 – NARRATIVA I: ESTUDANTE O.M.

Mudou aqui na comunidade as casa não é mais casa de barro é de material e mudou também tem campo agora e tem grasporte para buscar nós. Não é mais tobróta e vã e eles viro uma escola nova. (O.M.)

Outro estudante produz uma explicação voltada às questões materiais, sem estabelecer maiores relações consigo e os sujeitos quilombolas, pois apresenta sua justificativa quanto à mudança da comunidade, com outras formas de construção das casas e outras edificações, a questão do transporte que os levam para o colégio é próximo à residência (no caso de moradores que não estão dentro da comunidade). Nesse caso, a narrativa também se constrói numa forma de tipologia tradicional a exemplar, em que apresentam uma estrutura tradicional do pensamento histórico com a apresentação de alguns posicionamentos positivos em relação presente-passado.

QUADRO 20 – NARRATIVA J: ESTUDANTE M.M.

Eu sou muito feliz na comunidade por que as minhas amigas estão aqui e a minha família, a minha felicidade está na comunidade. Só que queria que o estado roçasse a estrada arrumasse estrada os rumos a escola. (M.M.)

Essa narrativa apresenta a explicação em relação às amizades e família, encontro de identidades e gerações, demonstrando alegria e orgulho de ser quilombola. Nessa narrativa, o estudante também apresenta uma explicação tradicional com a apresentação de alguns problemas da comunidade e o desejo de atuação do estado – políticas públicas – no local.

A terceira questão teve como ponto principal o uso de uma fonte fílmica – documentário “Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira”³⁷, produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA, 2013) para articulação dos conhecimentos aos quais eles já haviam realizado em suas explicações nas questões anteriores, para investigação de argumentos relacionados agora à fonte fílmica. Este documentário demonstra um mapa com todo o território do Vale, que se estende pelos Estados de São Paulo e Paraná, constando os municípios da região. O vídeo tem uma demonstração de outros quilombos pertencentes ao lado paulista do Vale, contando com uma breve descrição geográfica, em que apresenta o rio Ribeira do Iguape e o nexo entre a localização das comunidades remanescentes de quilombolas nos dois estados e a preservação ambiental. Apresenta também um breve levantamento da cultura material e imaterial dessas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.

QUADRO 21 – QUESTÃO 3: O FILME DOCUMENTÁRIO COMO FONTE HISTÓRICA

A partir da fonte documentário exibida, explique a História dos sujeitos quilombolas e do espaço quilombola do Vale do Ribeira.

FONTE: A autora (2018)

Desejava analisar quais as relações de convergência e/ou divergência que teriam com os outros quilombos e verificar qual a consciência histórica que estes possuíam. As explicações atribuídas pelos estudantes foram categorizadas da seguinte maneira:

³⁷ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=dS7kSj3Vzhl&t=178s>. Acesso em: 17 out 2017.

QUADRO 22 – QUESTÃO 3: CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DA FONTE DOCUMENTÁRIO

Tipologia de Categoria	Descrição das categorias conforme análise das narrativas
A) Tradição (cultura)	Rüsen (2011, p. 62) afirma que “as tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva.” Desse modo, as considerações foram realizadas conforme aquilo que se apresentava como parte da representação cultural das comunidades quilombolas e dos povos africanos.
B) Memória	Segundo Rüsen (2015, p. 219) a categoria memória é “um dos direcionamentos do arco temporal entre presente e passado.” A memória é o recurso que torna ou mantém o passado atual, contando com a relação “nas orientações culturais prática, eficazes no presente.” (RÜSEN, 2015, p. 221).
C) Histórico-social (recursos públicos)	Essa categoria foi criada devido ao discurso oral e aqueles que se configuraram nas narrativas escritas durante a pesquisa realizada no quilombo João Surá. Desenvolvida como histórico-social, por serem reivindicações e lutas que as comunidades locais vem discutindo há tempos com o poder público.
D) Patrimônio natural	Quanto a essa categoria, muito foi apresentado e discutido a respeito do potencial natural da região do Vale do Ribeira. Isso se tornou bem evidente no vídeo e no próprio discurso dos estudantes. No trabalho foi apresentado o hino desenvolvido especificamente para a região do Vale, onde denota justamente essa riqueza quanto ao patrimônio natural.

Depois de realizar as análises das narrativas, foram escolhidas algumas dentre aqueles 27 estudantes para exemplificação das explicações atribuídas por eles. Seguem algumas dessas narrativas:

QUADRO 23 – NARRATIVA L: ESTUDANTE A.A.

Nos quilombos do Vale do Ribeira, praticamente todos as comunidades ainda tem a cultura dos nossos antepassados, com o monjolo, casa de barro, o fogão a lenha, etc. encontra-se algumas dificuldades hoje em dia, por exemplo em nosso quilombo uma escola foi iniciada em 2014 e até hoje (2018) as obras não foram totalmente concluídas, e outras pessoas querem fazer uma trilha pelo quilombo não só para nós mas também para os visitantes que vem conhecer aqui. (A.A.)

O estudante estabeleceu em sua narrativa algumas relações de proximidade entre os quilombos do Vale, no qual demonstra a categoria tradição, pontuando

também a categoria memória. Nessa explicação realizada pelo estudante A. A., existe uma inter-relação entre a preservação da memória dos antepassados, apresentadas por meio da tradição quanto ao uso de equipamentos e modos de se fazer e utilizar o monjolo. Também demonstra em sua narrativa a categoria histórico-social, quando apresenta questões históricas de demandas da comunidade. A narrativa demonstra uma relação do presente-passado comumente apresentado pelo modo de vida dos sujeitos quilombolas. Demonstra também uma relação crítica quanto as mudanças que deseja para o local e daquilo que não quer para o futuro da comunidade.

QUADRO 24 – NARRATIVA M: ESTUDANTE J.C.

O espaço do Vale do Ribeira é grande cheio de recurso e beleza naturais, contendo várias comunidades quilombolas com várias culturas bem parecidas sendo ela a dança, religiões, comidas e principalmente a resistência de se manter no mesmo lugar por vários anos. (J.C.)

Nessa análise, foram analisadas questões relacionadas à natureza, categorizadas como patrimônio natural, que estão presentes em todo território do Vale do Ribeira. Além disso, apresenta a cultura histórica da tradição e memória relacionada à religiosidade, à alimentação e às danças comuns. Essa reflexão apresenta grande articulação entre as semelhanças existentes entre os quilombos com suas causas em comum. Uma narrativa que apresenta sua categoria de narrativa tradicional, em que apresenta uma descrição das características físicas gerais do local.

QUADRO 25 – NARRATIVA N: ESTUDANTE T.F.

Uma de nossas cultura se celebra a Romaria, essa festa católica se realiza quando alguém que cumprir uma promessa de fé. Uma outra cultura é o Divino Espírito Santo, um grupo de pessoas com uma bandeira vermelha com uma pomba branca desenhada nela, visitam todas as casas demoradores da comunidade, rezando e cantando. Muitas vezes essa bandeira está presente na festa da Romaria. (T.F.)

Quanto à explicação desse estudante, relaciona-se muito com o aspecto da cultura e tradição religiosa das comunidades quilombolas, descreve sua forma de atuação e desenvolvimento, compreendendo que se trata de uma festa católica. Diversos estudantes apontaram como ponto em comum a questão religiosa entre as

comunidades do Vale, essa narrativa foi a que se apresentou com mais detalhes, apresentado muitos dos exemplos existentes em outras narrativas. A questão religiosa se faz presente, pois tanto na comunidade João Surá quanto nas demais comunidades demonstradas no documentário, elas fazem diversas referências a esse movimento e ao rito valorizado e mantido pelas comunidades do lugar Vale do Ribeira. Quanto à tipologia de pensamento histórico, ela apresenta diversos exemplos das tradições religiosas, mantendo-se num formato de narrativa tradicional, sem estabelecer maiores apontamentos de crítica ao modelo ou as contradições da tradição africana.

A quarta e última questão na forma explicativo-argumentativa, versa sobre o currículo escolar voltado as questões de conteúdo ensinado para analisar o sentido e significado para a vida prática dos estudantes, para compreender se aquilo que faz parte do currículo prescrito e das inserções proporcionadas a eles, possuem relações com a identidade deles, com sua história e cultura. Assim, a questão apresentada ficou da seguinte maneira:

QUADRO 26 – QUESTÃO 4: ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO

A respeito da História que é ensinada na escola/colégio, você acha interessante? Por quê? Há algum ou alguns conteúdos sobre a História que você gostaria que fosse ensinada? Qual ou quais assuntos (conteúdos)?

FONTE: A autora (2018)

Para essa questão, portanto, foram categorizados pontos da vida prática dos estudantes relacionados ao contexto e cultura escolar, sendo que ficaram divididas em: A) Identidade; B) Tradição; C) Memória.

QUADRO 27 – QUESTÃO 4: CATEGORIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO

Continua	
Categoria	Descrição das categorias conforme análise das narrativas
A) Identidade	“A orientação histórica lida com o eu humano, posto em questão e sempre a pôr-se em questão, no âmbito de sua temporalidade. É essa orientação que confere ao eu, no fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de haver, a cada instante.” (RÜSEN, 2015, p. 48). Portanto, é o que caracteriza o sujeito ser quilombola ou mesmo de outra etnia. São as tradições que o referenciam, justamente o que os tornam um grupo reconhecido como tal.

QUADRO 27 – QUESTÃO 4: CATEGORIZAÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO

		Conclusão
B) Tradição	Não foge daquilo que foi apresentado na categoria anterior, por isso atribuída a mesma citação, em que Rüsen (2011, p. 62) afirma que “as tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva.” Desse modo, as considerações foram realizadas conforme aquilo que se apresentava como parte da representação cultural das comunidades quilombolas e dos povos africanos.	
C) Memória	Essa categoria segue o mesmo caso da anterior, repete-se a citação, em que segundo Rüsen (2015, p. 219) este é “um dos direcionamentos do arco temporal entre presente e passado.” A memória, conforme já mencionado anteriormente, é o recurso que torna ou até aquela que mantém o passado atual, “atualizado nas orientações culturais prática, eficazes no presente.” (RÜSEN, 2015, p. 221).	

FONTE: RÜSEN, Jörn (2011; 2015)

Enfim, a quarta questão descritiva, buscou a apresentação daquilo que os estudantes já haviam aprendido e o que gostariam que fossem ensinados a eles, justamente na busca de tentar encontrar as possibilidades de conhecimentos históricos atribuídos aos conteúdos de história difícil.

QUADRO 28 – NARRATIVA O: ESTUDANTE J.F.

Bem eu queria que fosse incinada e saber mais sobre a história da comunidade do João Sura, sobre a igreja e sobre a casa do senhor Silvestre e também porque a nossa escola se chama Diogo Ramos. (J.F.)

Aqui a estudante estabelece uma aproximação com a aprendizagem ao cotidiano, aquilo que faz parte do dia a dia dela, para conhecer e entender os aspectos históricos de questões da cultura do quilombo, como a igreja, e o trabalho com as memórias do ancião da comunidade, bem como conhecer sobre a procedência e a história dos nomes recebidos pela escola e pelo quilombo. Essa relação se mostra pelo interesse do conhecimento de sua própria cultura, do interesse a saber da história da própria comunidade, valorizado inclusive as memórias do senhor idoso do lugar. Essa narrativa apresenta uma estrutura tradicional em sua descrição, em que demonstra suas necessidades de aprendizado, mas sem criar expectativas a respeito de uma visão mais crítica sobre

o *status quo*, sobre as divergências de sociedade, enfim, um aprendizado mais pautado no campo próximo a si.

QUADRO 29 – NARRATIVA P: ESTUDANTE C.C.

Muitas pessoas não conhecem a cultura, mas mesmo assim tem preconceitos com ela, com esse ensino as crianças aprendem as tradições além de respeita-las mais cedo. No conteúdo de história as saídas de campo está bem presente, mas nós estudamos o livro didático porque é essencial em um vestibular, que nem sempre cai sobre nossa cultura. (C.C.)

Essa estudante demonstra sua consciência histórica por meio do interesse e das relações do conhecimento empírico sobre a própria cultura, por meio das visitas técnicas, mas tem a noção clara dos currículos prescritos como meio de ingresso ao ensino superior. Atribuiu a essa falta de espaço, valorização e ensino da cultura, memória, a tradição e história quilombola às situações de preconceito. Em sua narrativa, C.C. apresenta um pensamento histórico exemplar, em que demonstra alguns fatores de preconceito as outras possibilidades e modalidades de ensino que são inseridas no ensino de história.

QUADRO 30 – NARRATIVA Q: ESTUDANTE J.G.

Sim, porque ela ensina a nossa realidade e cultura local, por meio de pesquisa de campo e interação com os mais velhos. (J.G.)

Na esteira desse pensamento de aprendizagem sobre a própria cultura, este estudante descreve sobre o ensino que muitas vezes é realizado com a visita técnico-pedagógica e a vivência por meio das memórias dos mais velhos da comunidade. Uma narrativa que também atribui a relações com outros meios de aprendizagem, não somente o tradicional, e, portanto, atribui-se uma narrativa exemplar.

QUADRO 31 – NARRATIVA R: ESTUDANTE A.S.

Que falace sobre as fontes históricas da comunidade. (A.S.)

Um estudante mencionou que o processo de aprendizagem histórica sobre a comunidade poderia acontecer por meio das fontes históricas. Foi sucinto em sua

resposta, sem demonstrar argumentações ou explicações, mas chamou a atenção pelo caráter de caminhos para a aprendizagem histórica. Assim, sua narrativa foi analisada como exemplar, pois também deseja sair do tradicional, considerando a aprendizagem na disciplina de história a partir de fontes históricas.

Portanto, as explicações históricas dos estudantes tiveram como demonstração principalmente a dimensão intencional, no qual indicaram ou exploraram as relações centradas nos indivíduos, as esperanças, medos, receios, conflitos, crenças e as esperanças. As respostas explicativas em grande parte foram informações que estavam na própria questão seguidas de opiniões pessoais, no qual algumas apresentaram uma explicação simples e formal emergente, em que não há grande aprofundamento teórico entre causas e consequências, no qual ocorreram algumas confusões temporais. Uma explanação apresentou como respostas explicações mais complexas, com personagem relacionado ao contexto histórico, deixando claro seu posicionamento e ações no processo histórico. Mas também, grande parte dos estudantes conseguiram em algumas partes da explicação estabelecer uma certa articulação relativa à empatia histórica.

4.2 DESENHOS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS: UMA REPRESENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nesse momento, são apresentadas as produções finais realizadas pelos estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos, do remanescente quilombola João Surá. A atividade final teve por intenção a realização de um desenho com de algo que levassem a representação do quilombo João Surá para esses estudantes, aquilo que trazia significado ao local quilombo e aos sujeitos da comunidade.

Desse modo, foram analisados os desenhos e realizadas as análises sobre uma perspectiva dos ambientes de memória e o significado desses locais para esses moradores que frequentam a escola. Assim, a representação trouxe as possibilidades de ampliar os horizontes a respeito do trabalho que vem sendo realizado junto a esses estudantes, abrindo espaço para uma discussão acerca da importância da cultura quilombola nos currículos escolares.

Por fim, foi solicitado aos estudantes que fizessem um desenho que trouxesse a imagem que representasse o quilombo para eles. Após a elaboração da representação do quilombo, alguns estudantes explicaram por que o desenho era a

primeira imagem que lhes vinha à mente. Dessa maneira, as memórias possuem um significado de união, de religiosidade, tradição, história, conforme imagens apresentadas.

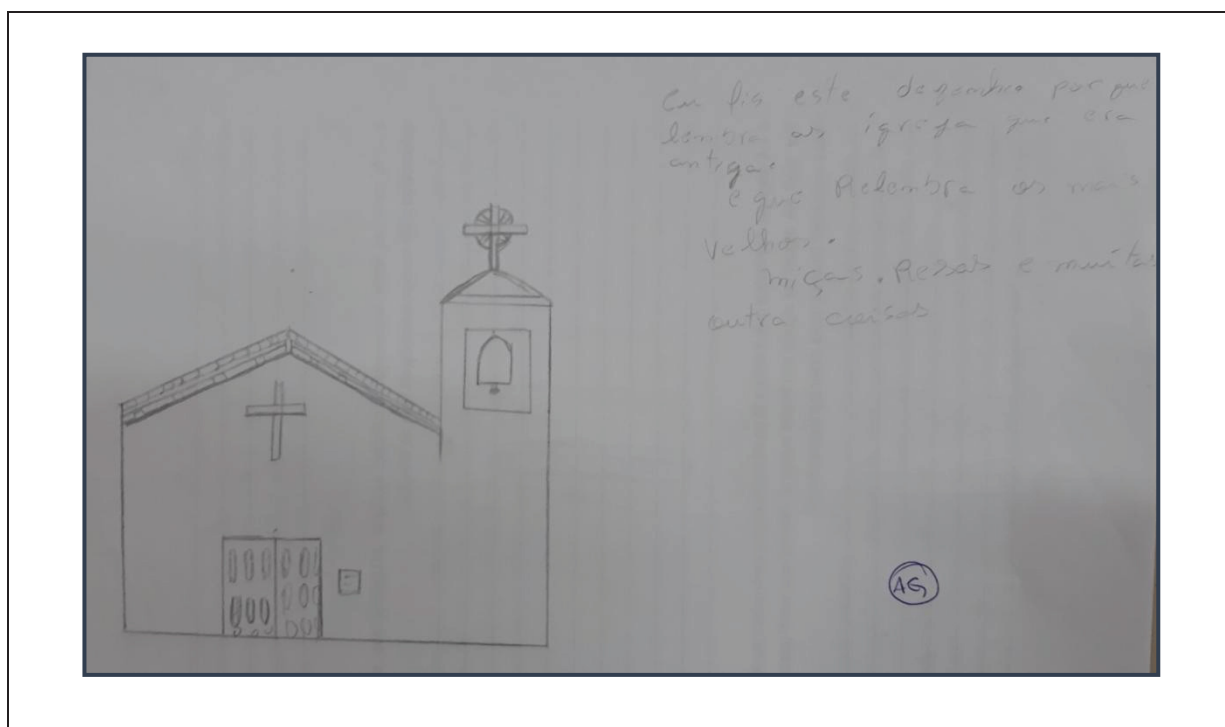
Os desenhos dos estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos trouxeram muitas representações e informações sobre o local em que vivem, expressando de maneira significativa aquilo que lhes apresenta como importante, que trazem em sua memória, algo que representa a identidade do lugar. Enfim, por meio dos desenhos, foram realizadas categorizações com a representatividade local, conforme explicações atribuídas por Aleida Assmann (2011, p. 317-348) seguidas pelas iconografias. Ressalta-se ainda, que alguns apresentam mais de um significado e que foram analisados por diferentes perspectivas.

QUADRO 32 – CATEGORIAS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES NOS DESENHOS DOS ESTUDANTES

Tipologia de Categorias	Definição das representações
Memória local	Aquilo que trazem em suas memórias que representa o lugar que vivem, possui algum significado pessoal.
Local de geração	Possui um laço estritamente atrelado as memórias de família, das gerações.
Local sagrado e paisagem mítica	Relaciona-se ao sagrado, a religiosidade.
Local honorífico	Possui um rompimento da memória, marcada somente por vestígios de um passado, suas ruínas.
Sepulturas e lápides	Local de lembrança dos antepassados marcado por alguma lembrança.

FONTE: ASSMANN, Aleida.(2011)

QUADRO 33 – IGREJA DA COMUNIDADE



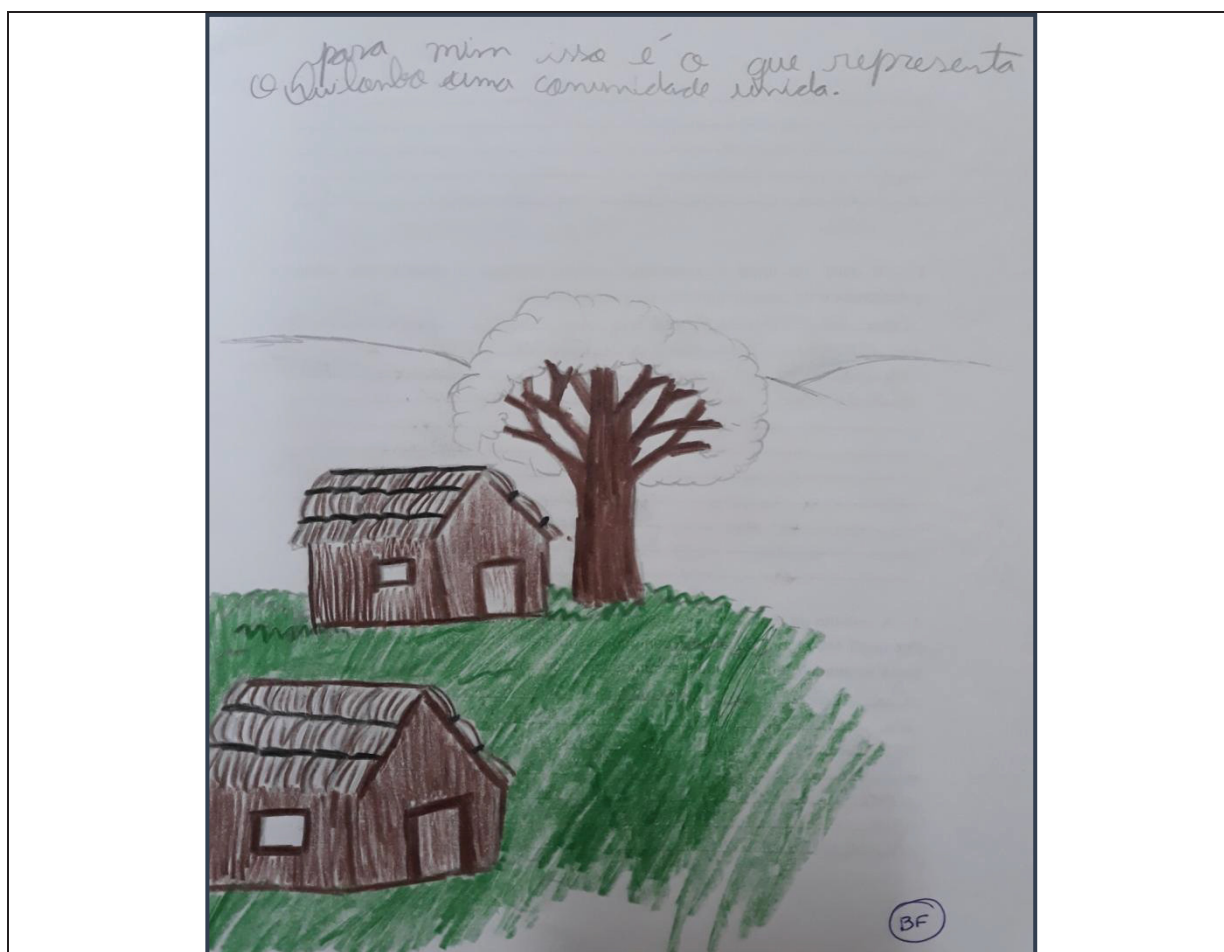
FONTE: desenho do estudante AG

Como exemplo de local sagrado e também local de geração, cabe o desenho do estudante A.G. que ainda faz um breve relato “eu fis esse desenho porque lembra as igrejas que era antiga e que relembra os mais velhos, miças, resas e muitas outras coisas”. Nessa apresentação é possível verificar e analisar quanto às tradições religiosas e também a relação com as pessoas mais velhas da comunidade, representada por meio das edificações ou mesmo pelos cultos e que está na tradição de muitas famílias da comunidade. Nesse aspecto, cita-se o excerto de Aleida Assmann afirmando que

Antes que deus se revelasse nos livros, os deuses já se revelavam no mundo. A morada deles não era apenas o céu, mas também a montanha, a gruta, o bosque, a fonte e onde mais se erigissem seus locais de culto. [...] Longe dessa topografia sacramental não era possível comunicar-se com os deuses. (ASSMANN, 2011, p. 322).

A cultura sagrada de muitas etnias afro-brasileiras possui uma relação voltada aos aspectos da natureza, as suas simbologias e aos ritos. Independente da crença religiosa construída historicamente, existe uma relação dos povos com o sagrado, onde “o local sagrado é uma zona de contato entre Deus e o homem” (ASSMANN, 2011, p. 322).

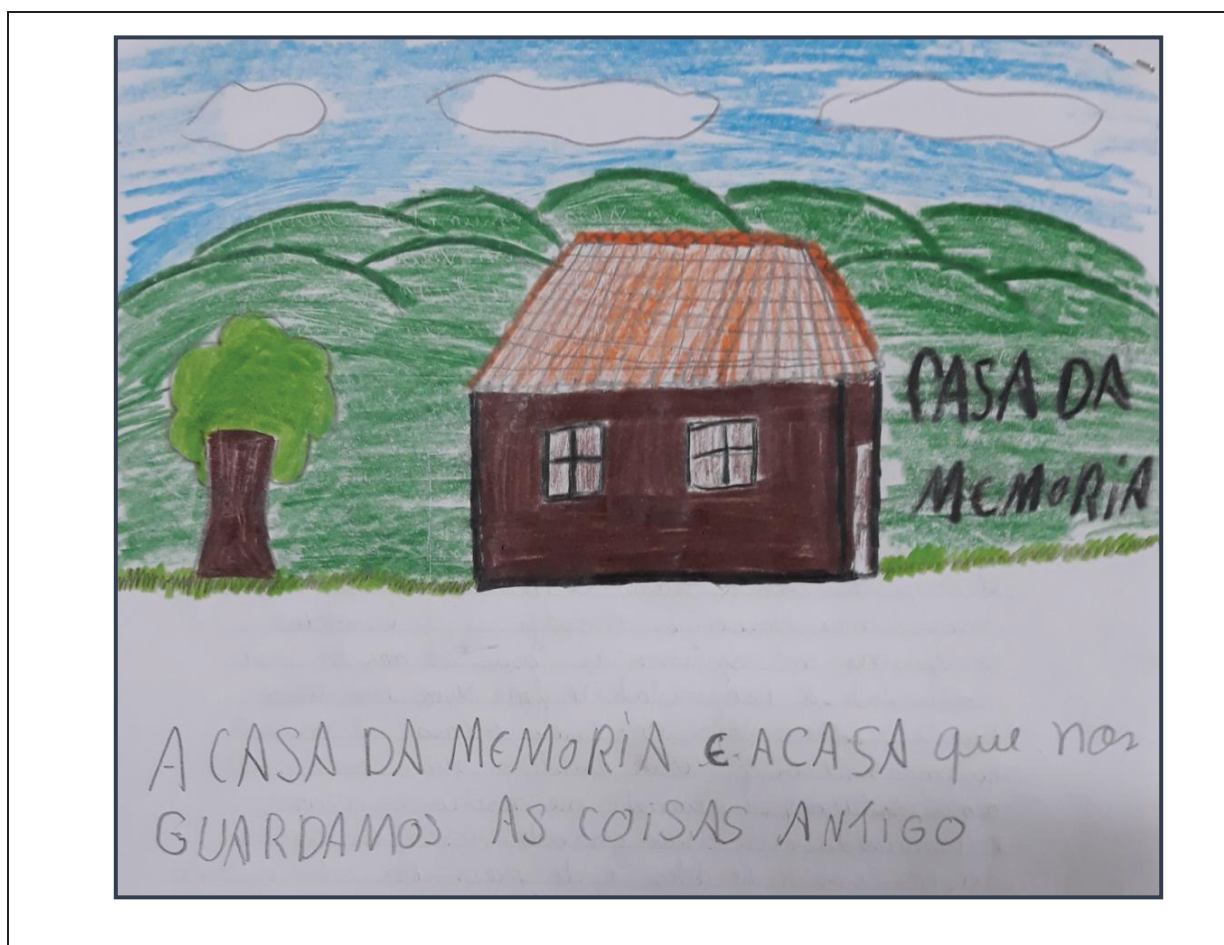
QUADRO 34 – COMUNIDADE QUILOMBOLA JOÃO SURÁ



FONTE: desenho do estudante BF

A imagem da comunidade unida, conservando a natureza é o que a estudante BF traz em sua memória, um local onde todos se conhecem e convivem. Essa é uma relação que passa de geração para geração, o sentido da unidade, de comunidade. Além disso, é possível estabelecer relação com a importância atribuída pelo estudante ao fato da organização e construção de moradias aos sujeitos da comunidade, de maneira bem distribuída e, na visão dele, igualitária. Esses fatores apontam para uma ideia de idealismo, tradicionalismo geracional, que valoriza as ações em conjunto entre os moradores.

QUADRO 35 – CASA DA MEMÓRIA

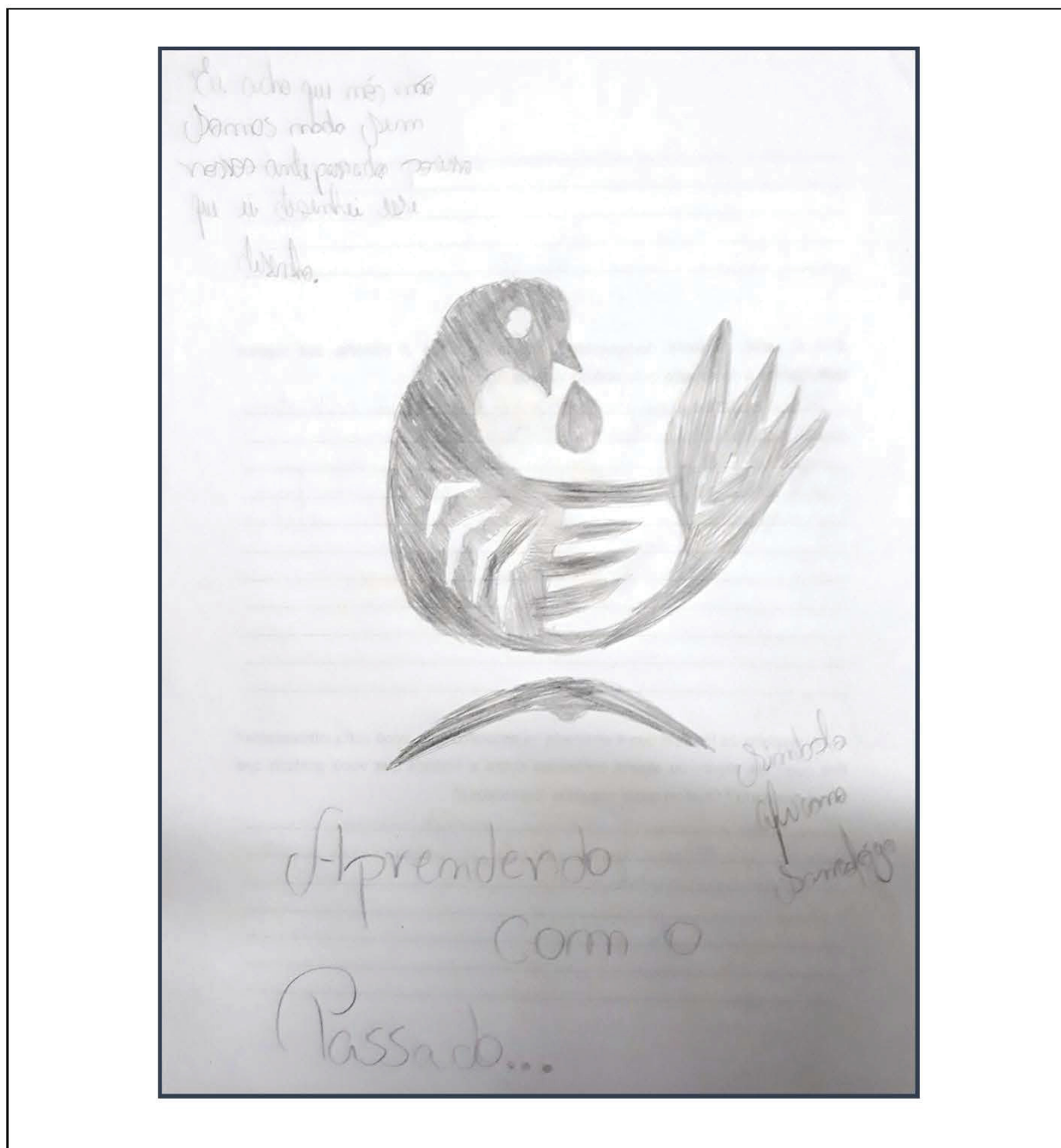


FONTE: desenho do estudante JF

O desenho da estudante JF retrata a *Casa da Memória*, pois é o local onde eles guardam as coisas antigas que pertenceram ou pertence a alguém da comunidade e está em exposição, o que pode ser atribuído a diversas categorias, uma vez que se caracteriza pelo lugar de memória, onde existem muitas recordações do local, dos sujeitos, enquanto indivíduos e também como comunidade. Além disso, traz em si a relação com as gerações, memórias de famílias, das pessoas, objetos cheios de significados. Cabe também ao local honorífico por trazer memórias muitas vezes fragmentadas, sonhos inacabados – seja de uma construção, de um trabalho ou mesmo da vida pessoal. O local também é dos locais que servem de ambiente para o aprendizado das histórias que muitas vezes não fazem parte do cotidiano escolar, demonstrado pelos objetos e instrumentos que estão sob a guarda do local. Desses, muitos podem ser

apresentados como artefatos dotados de histórias, ou seja, uma fonte histórica das heranças culturais, de trabalho e da vida em comunidade.

QUADRO 36 – O PÁSSARO



FONTE: desenho da estudante AP

No desenho expresso pela estudante A. P. ela usa a frase “aprendendo com o passado” e ainda relata “eu acho que nós não somos nada sem nossos antepassados *porisso* que eu desenhei esse desenho”. Esse desenho possui significado descrito pela própria estudante de se aprender com o passado,

representado pelo pássaro. Assim, o desenho foi analisado a partir de duas categorias – como a memória do local e também como local de geração, pois pode ser atribuído como símbolo local que foi atribuído à escola, como representação de tradição, memória e conhecimento, sendo que essas memórias foram “assimiladas por ouvir falar ou pela leitura.” (ASSMANN, 2011, p. 318).

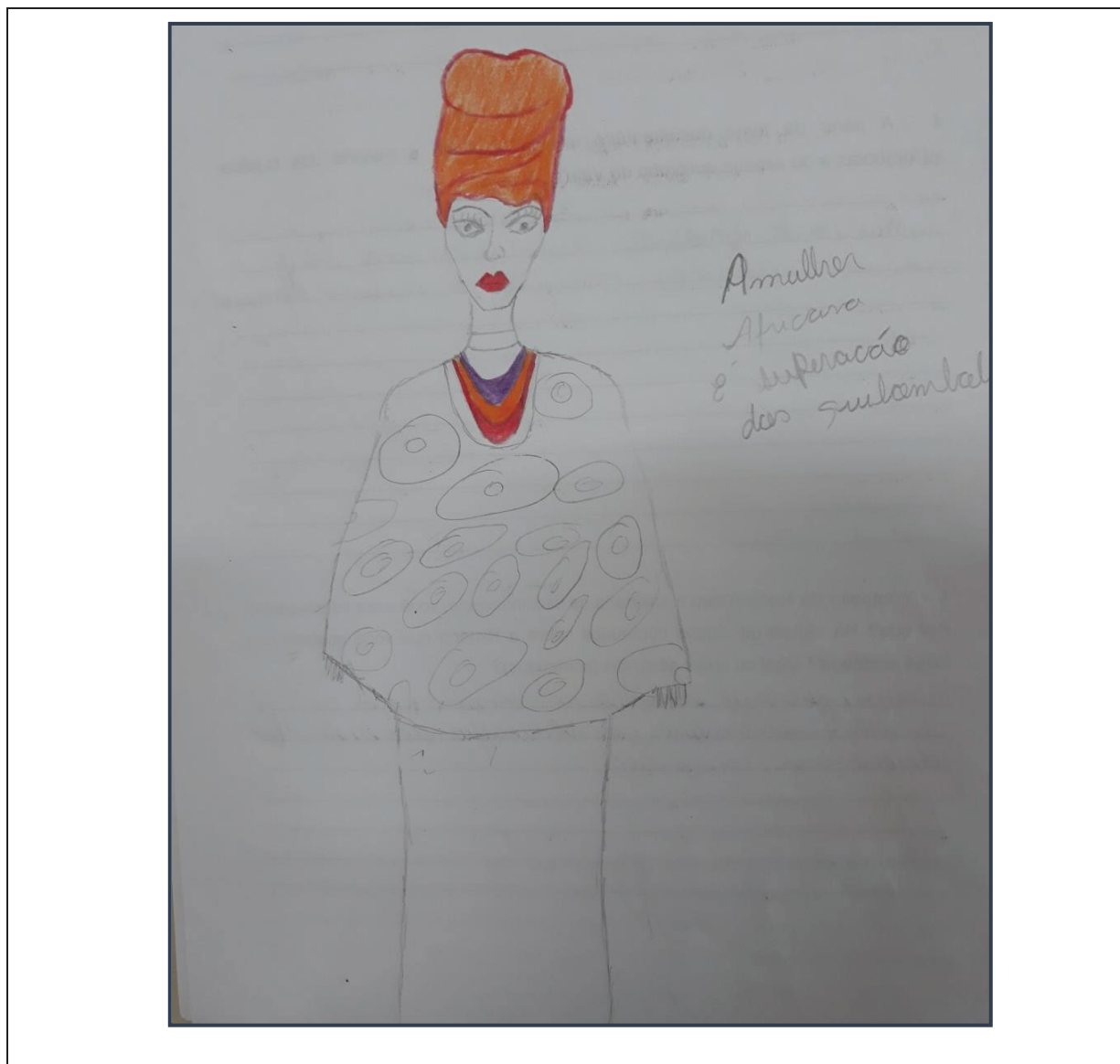
Assim, os dois desenhos anteriores – da casa da memória e do pássaro – são atribuídos a mais de uma categorização, pois, ao se referir às questões relacionadas as recordações dos antepassados, colocam-se nessa esteira os saberes atribuídos aos anciãos e anciãs da comunidade. A imagem do pássaro vem sendo disseminado pelo corpo docente da instituição, para que se valorize o símbolo e possa ser atribuído significado, e, mesmo sem ainda ter reflexos tão grandes, já começam a dar resultados como o expresso pela estudante e também,

Mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas porque solidificam e validam a recordação, na medida em que a acoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas, que está concretizada em artefatos. (ASSMANN, 2011, p. 318)

De toda essa construção surge a cultura que se atribui ao local, com a ideia de construção também de símbolos significativos que possuem uma “força simbólica” relacionado à(s) memória(s) familiares e também individuais. Para compreender um pouco dessas visões e trabalhos relacionados com a memória, a identidade local, a tradição e, por fim, a articulação entre esses conhecimentos e saberes com o processo de ensino na especificidade da disciplina de História e o encaminhamento à cognição histórica.

Para tanto, foi realizada a pesquisa a respeito dos documentos que orientam a cultura escolar e sua tradição, por meio dos currículos escolares, a fim de analisar aspectos que são ou não contemplados sobre uma possibilidade da história difícil sobre o Vale do Ribeira nos documentos oficiais e prescritivos no estado do Paraná e analisar se existem lacunas na apresentação no que se refere a essas histórias locais sobre memória, que revelam a identidade, as lutas, a tradição.

QUADRO 37 – MULHER AFRICANA



FONTE: desenho da estudante AA

Na expressão desse desenho realizada por outra estudante AA, ela demonstra e faz uma valorização a identidade da mulher negra – quilombola, no qual indica que é uma representação da superação das mulheres quilombolas. Esta imagem está relacionada à identidade das mulheres, com presença, força e resistência. Afirma-se, contudo, em lutas pela representação do coletivo e da força da presença feminina entre as muitas atribuições entre as relações de trabalho, as relações que configuram uma postura e o termo muito utilizado na atualidade, empoderamento das mulheres, além, é claro da postura da cultura, de algumas peças relacionadas ao modo de vestimenta de mulheres de algumas regiões da África. Esses elementos mencionados, proporcionam a representatividade das

mulheres demonstrada em uma narrativa, o quanto a demonstração e estudo a respeito de sujeitos da história, dentre elas, as que representam as mulheres, apresentam grande significado na vida prática de estudantes, principalmente do quilombo. Também são considerados elementos de uma memória, mas também com um amplo significado de romper as barreiras para a demonstração desse universo também composto por mulheres.

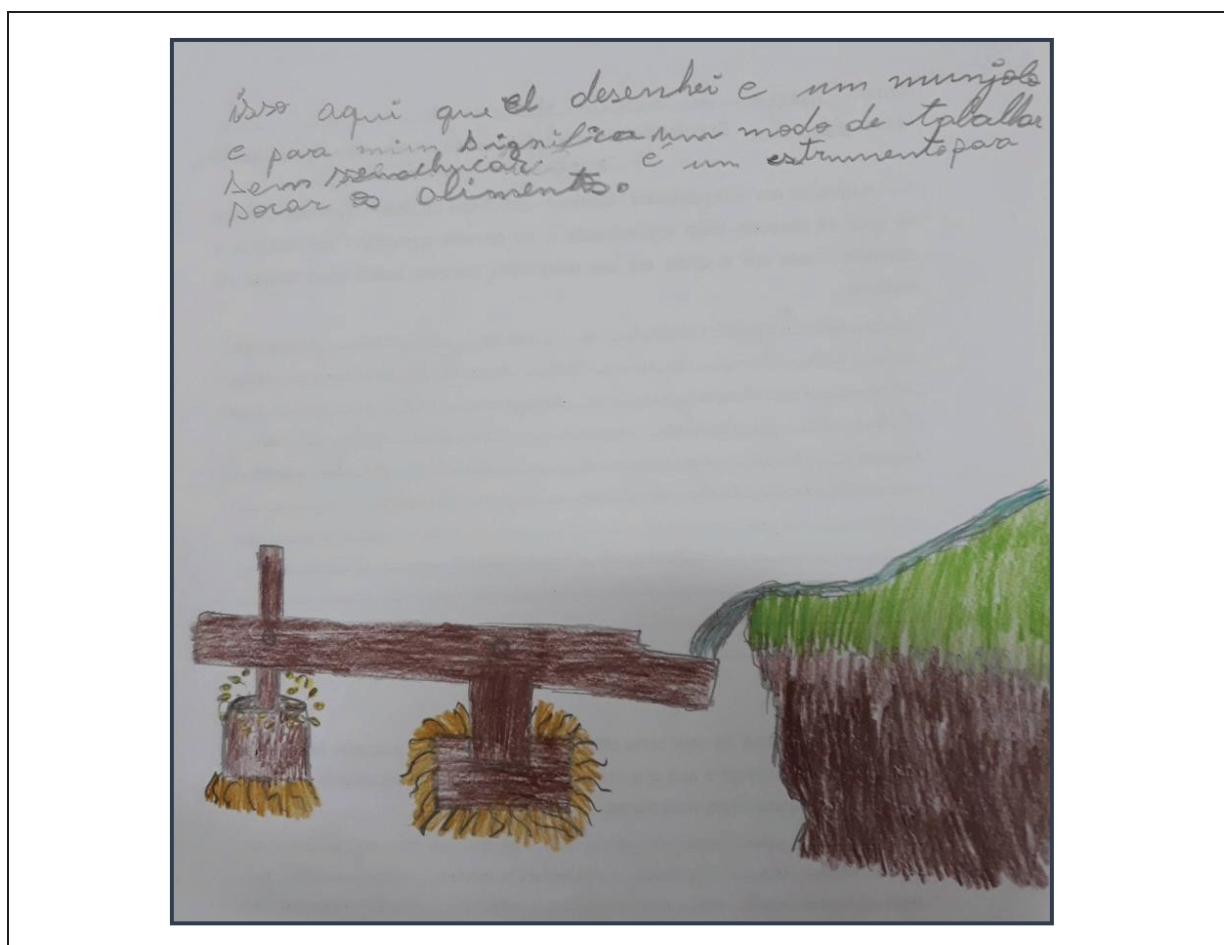
QUADRO 38 – TAMBOR, BERIMBAU E MENINA



FONTE: desenho da estudante MF

Em outro desenho, a estudante MF retrata o “tambor, birimbal e uma menina”. A análise dessa imagem é muito interessante, uma vez que retrata os sons dos antepassados por meio dos instrumentos, mas, ao mesmo tempo, a estudante rompe paradigmas ao desenhar uma menina, seja o retrato dela mesma ou outra. Essa perspectiva de desenho aproxima-se também da análise do desenho anterior, em que apresenta uma conotação de representação de si, de mulheres apresentadas no quilombo e também na história. O que se diferencia nesse desenho é a apresentação de elementos de uma cultura tradicional herdada pelos negros e pelos quilombolas, mas que, embora hoje muitas mulheres participem, ainda há um domínio e uma representatividade de homens na capoeira e a utilização dos instrumentos.

QUADRO 39 – MONJOLO



FONTE: desenho do estudante ML

Nesse desenho a exemplificação daquilo que representa o quilombo para os estudantes, este, além de outros dois, expressou a tradição do uso do monjolo que é mantido na comunidade, uma prática muito comum, passada de geração a geração, que denota “duração e continuidade”, já que são passadas dos mais velhos para os filhos ou entre parentes. Essas características da tradição “se impõem de maneira natural e não são objetos de formação e elaboração culturais.”, chegam a comparação de propostas e ações arcaicas, conforme demonstrado por Assmann (2011, p. 320-321)

Com a proposta do desenho e suas representativas, os estudantes se sentiram mais livres para expressar aquilo que estava em sua mente, chegando a ter uma expressão maior nos desenhos do que nas demais perguntas do questionário. Mas independente dessa questão apontada, a grande maioria participou respondendo a maior parte das questões e, também, relataram oralmente acontecimentos locais, ideias e histórias familiares.

A objetividade apresentada pela expressão do desenho possibilitou repensar o sentido e significado da história que está sendo levado a esses estudantes, uma vez que os desenhos demonstram fatos e histórias relacionados à memória dos antepassados, a representação material e imaterial de objetos e ações comuns ao modo de vida tradicional do quilombo e a valorização da cultura de um povo, demonstra que ainda é necessário que os currículos e as formas de trabalho realizados na escola sejam reavaliados e ressignificados para que possam ter significância histórica especialmente para esses estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos olhares sobre as histórias difíceis do Vale do Ribeira que não são abordadas no currículo, esta pesquisa buscou identificar nas estruturas escolares, sob a ótica da cultura escolar, considerando os aspectos da consciência histórica – na sua especificidade local quanto a memória e a cultura histórica presentes no Vale e sua relação com o currículo prescrito. Pensar nessas questões pressupôs a utilização da teoria de Rüsen (2010, 2011, 2015) para o ambiente escolar, sendo que

Adotar a teoria da consciência histórica como referencial para investigação em espaços de escolarização, considerados não somente como espaços de reprodução, ma também de produção do conhecimento, pressupôs a ênfase na metodologia qualitativa da investigação educacional, em abordagens antropológicas e/ou sociológicas, não descartando a necessidade de abordagens históricas para se entender a historicidade, por exemplo, da própria ideia de aprendizagem. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 26)

Por isso, coube também a investigação documental, que buscou analisar o espaço dado para a abordagem de conteúdos em seus contextos locais, demonstrando as lutas, conquistas e resistências das comunidades tradicionais pertencentes ao Vale. Além disso, buscou também compreender e entender características para uma construção da chamada *burdening history* ou da história difícil local e os propostas presentes nos currículos escolares e também considerar seus processos de ensino e aprendizagem.

Nas análises das categorizações foi possível perceber o quanto a História Difícil sobre os antepassados, as realidades de lutas, resistência da população quilombola, em específico da comunidade analisada, está presente, é muito viva na

memória familiar, na mente e nos relatos narrados por grande parte dos estudantes, faz parte da cultura histórica deles. O encontro dessas memórias, dessa cultura faz parte de um passado o qual serve de fato para o desenvolvimento da aprendizagem, em que

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. [...] Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida: os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2011, p.82).

Considerando esse pensamento de Rüsen, é possível compreender o quanto é necessário investir no processo de aprendizagem histórica, examinando as perspectivas de análise para além do currículo prescritivo, com conceitos que não fazem parte do currículo escolar, mas que dão sentido para a vida prática dos estudantes. A importância de se agregar a cultura histórica em seus contextos, a partir de conhecimentos do presente, investigações do passado e com a possibilidade de perspectivas de futuro, considerando aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Quanto ao processo da aprendizagem histórica, foi possível perceber o quanto o currículo escolar influencia na dinâmica da cultura escolar. Isso porque quando analisados os documentos do MEC e do Estado do Paraná - Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (2013), as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Paraná – História (2008) e também a proposta pedagógica utilizada na instituição escolar, notou-se que em suas especificidades, seja quanto à disciplina de História, seja em âmbito mais amplo, ainda se percebe uma lacuna quanto às identidades, às memórias e às realidades e contextos locais, ou seja, estudar as consciências históricas dos estudantes. A ideia de valorizar as histórias locais não significa invalidar os conhecimentos a respeito dos antepassados sob o viés da História do Brasil e das pessoas em situação de escravidão na História Difícil do Brasil. A proposta é de ampliar esses conhecimentos e fazer com que possam ser úteis à

vida prática desses sujeitos, com a apropriação do sentido histórico, relacionando-se consigo mesmo e com as diferentes sociedades.

Em se tratando do currículo da escola quilombola, notou-se que tiveram uma inovação quanto à estrutura e forma de abordagem dos conteúdos pelas disciplinas escolares. Entretanto, na proposta analisada, ficaram de lado as especificidades históricas a respeito do conteúdo e do método, que são essenciais e imprescindíveis para a formação da consciência histórica. Essa ideia fica evidente em algumas narrativas dos estudantes quando apontam o desejo e a necessidade de trabalhar com fontes históricas e também com os documentos dos antepassados, a fim de conhecer a sua história e a própria identidade histórica. As abordagens a partir dos conceitos de segunda ordem são aquelas que dão sentido histórico aos conceitos substantivos, o que possibilitam a articulação do conhecimento desses sujeitos quanto a análise e interpretação das temporalidades históricas – presente, passado e futuro.

Por isso, a intencionalidade vigente no documento prescrito traça alguns critérios fechados para o trabalho pedagógico, pois “a escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou aparelho do Estado” em que “a escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea” (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p. 133-134). Por isso, nas abordagens do currículo oculto, apresentam algumas possibilidades com a premissa de trabalho considerando as especificidades e as identidades locais, desconsiderando a homogeneidade dos currículos prescritos. Por isso vencer o *status quo* presente nas tradições curriculares é essencial para o avanço nas pesquisas escolares e, principalmente, trabalhar com a epistemologia disciplinar, no caso aqui, da História, torna-se premissa para novas perspectivas de trabalho para um viés de construção do pensamento histórico de maneira crítica e atuante.

Foi possível perceber que alguns estudantes pesquisados possuem uma consciência histórica sobre sua própria identidade e da comunidade, mas acerca de um viés mais sociológico do que histórico. Dentre essa sabedoria que percorre a comunidade, percebe-se nas respostas dadas pelos mesmos, que eles desejam ter um conhecimento mais científico, que esteja presente seja nos materiais didáticos ou em outras obras, para que possam ter acesso a mais histórias a respeito de gerações anteriores, das histórias de suas etnias, considerá-los parte da sociedade brasileira e não os deixar a margem.

Além disso, muitos desses estudantes demonstraram em suas explicações históricas a valorização pela categoria memória, relacionada aos aspectos da herança cultural da comunidade, configurado como sinal de respeito e também de continuidade, da tradição, a compreensão da existência de uma religiosidade muito presente nas comunidades quilombolas, que em si não são de cunho dos antepassados, mas que foi assimilado pelos antepassados e repassado a eles.

Quanto ao viés educacional voltado ao ensino de História, a maioria apresentou interesse e gostar das aulas da disciplina, principalmente quando realizam o trabalho de campo e quando estudam as histórias dos antepassados, pesquisam e refletem sobre a história da comunidade.

Essa investigação do questionário apresentado aos estudantes possibilitou a investigação das explicações históricas dadas por estes, possibilitando analisar as perspectivas em relação a categoria memória e tradição histórica para essa população que resulta nas heranças culturais no país que muitas vezes não são lembradas ou valorizadas nem mesmo nos ambientes escolares.

Por fim, as histórias traumáticas relacionadas aos antepassados e a si mesmo são relatadas nas explicações dos estudantes, denotando, muitas vezes, o olhar do desconhecimento das pessoas e deles mesmos com a história dos povos quilombolas e da sua cultura. Sugerem, assim, que isso pode ser uma das razões dos preconceitos e racismos existentes, por isso eles sentem a necessidade da abordagem dessas discussões nos currículos escolares.

Portanto, algumas questões surgiram no decorrer dessa pesquisa e são apontadas com possibilidade de estudos posteriores:

- Identificar qual a relação de orientação temporal sugerida nos materiais didáticos acerca da memória histórica dos sujeitos quilombolas.
- A relação entre o tipo de narrativas históricas dos indivíduos afrodescendentes em contraposição às narrativas de outros indivíduos a respeito da cultura histórica quilombola.
- Realização de trabalhos sobre o ensino da história afro-brasileira considerando o método e a epistemologia da História para a análise e formação da consciência histórica de estudantes de escolas regulares.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Arts Médicas, 1989.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da Recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

AUGÈ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2004.

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

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos**: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/geraldo-becker-dissertac3a7c3a3o-mestrado.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p 424-495.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, p.

163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>>. Acesso em: 20 abr 2014, p. 163-184.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CIFRACLUB. **Hino do Vale do Ribeira**. Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/packaw/vale-do-ribeira/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Tradução de: Rita de Cássia K. Jankowski; Maria Auxiliadora M. S. Schmidt; Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula-oficina à unidade temática investigativa. PDE, 2007. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=848#historia>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. São Paulo

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. 479 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2012-marcelo-fronza.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura**: 2005-2010. Curitiba-PR, GTCM, 2010.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Tradução de: Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado pelo instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa A/C Ltda. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. **Cidades**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ISA. **O Ribeira Vale!** Disponível em: <<https://www.ribeiravale.org.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. A escolha de recursos na aula de História. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n° especial, 2006. p. 131-150.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; ASSIS, Arthur Alfaix. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 11-18.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. **Teoria e Filosofia da História**. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W&A Editores, 2017.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. **O lugar do lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. **A Relação Ensino e Aprendizagem como Práxis**: a educação histórica e a formação de professores. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2012-thiago-augusto-divardim-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim; OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro; NASCIMENTO, Solange Maria do Nascimento. Carta aos Jovens. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane (orgs.). **#OcupaPR 2016: Memórias de Jovens Estudantes**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino - História**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado**

do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento. (Experimental Colégio Estadual Diogo Ramos). Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Curitiba, 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos.** Curitiba: Celepar, s/d. Disponível em: <<http://www.adpdiogo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PRIBERAM. **Contraponto.** 2018. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/contraponto>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Caipiras Negros no Vale do Ribeira:** um estudo de antropologia econômica. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

ROMÃO, Devancyr A. **Vale do Ribeira:** um ensaio para o desenvolvimento das comunidades rurais. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2006.

ROCKWELL, Elsie. De Huellas, Bardas y Veredas: una historia cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coordinadora). **La escuela Cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 13-57.

ROCKWELL, Elsie. EZPELETA. Justa. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras.** v.7, n.2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RÜSEN, Jörn. **Volume I - Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o hoje e o amanhã. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. 1. ed. São Paulo: SE, 2012. 152 p.

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

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **MNEME – Revista de Humanidades**. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124>>. Acesso em 12 jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Pesquisas em educação histórica – teoria e método no contexto do Programa de Pós-graduação e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR. In: HAGEMEYER, Regina Cely de C.; SÁ, Ricardo A.; GABARDO, Cleusa Valério. **Diálogos Epistemológicos e Culturais**. Curitiba: W.A. Editores, 2016a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Anotações de sala de aula referentes ao curso *burdening history* (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, jun. 2016b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. In: **Revista História Hoje**, v.5, n^o 9, p. 31-48, 2016c. Acesso em: 13 set. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. In: **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <<http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 16/02/2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Urban, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica? In: **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**. v.01, n. 01, p. 07-31, Ago./Dez.2018. <<https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>>. Acesso em: 25/01/2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEIXAS, Peter. Historical Consciousness and Historical Thinking. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria. **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. UK: Palgrave Macmillan, 2017.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. Apresentação. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que Resta da Ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

VALEDORIBEIRA. **O Vale do Ribeira**. Disponível em: <<http://www.valedoribeira.ufpr.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. (Orgs. e tradução) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

APÊNDICE 1



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



Nome: _____

Idade: _____ Escola/Colégio: _____

1 – Imagine-se em dois passados históricos específicos do Brasil: o período Colonial no qual as pessoas eram escravizadas e no período governado por militares e explique o que era e como era ser quilombola durante esses períodos da História.

2 – Imagine que você foi para outra cidade e fez uma grande amizade. Esse amigo pede para você explicar o que é e como é ser quilombola na atualidade em nosso país. Conte para ele o que você pensa.

3 – A partir da fonte documentário exibida, explique a História dos sujeitos quilombolas e do espaço quilombo do Vale do Ribeira.

4 – A respeito da História que é ensinada na escola/colégio, você acha interessante? Por que? Há algum ou alguns conteúdos sobre a História que você gostaria que fosse ensinada? Qual ou quais assuntos (conteúdos)?

5 – DESENHE algo que representa o quilombo para você, pode ser uma pessoa, um objeto ou uma construção. Explique porque a sua escolha tem o significado do quilombo.

APÊNDICE 2

GRÁFICO DEMONSTRATIVO: ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA
 COLÉGIO ESTADUAL DIOGO RAMOS
 COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA JOÃO SURÁ

