



BOLETIM INFORMATIVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Estadual de Londrina - Departamento de História

Ano 3 - Nº 09 - abril/1997

Laboratório de Ensino de História

EDITORIAL

O LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA é um projeto de extensão do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Os objetivos do LABORATÓRIO concentram-se no diálogo entre os três níveis de ensino, nas discussões sobre o ensino-aprendizagem de história. O LABORATÓRIO desenvolve várias atividades: produz materiais didáticos, organiza cursos e simpósios, publica anualmente a Revista HISTÓRIA E ENSINO e trimestralmente o BOLETIM INFORMATIVO.

O Boletim Informativo é dirigido aos professores de história de 1º 2º graus. O professor o recebe em sua escola. Ele serve para informá-lo sobre eventos e cursos, discussões, lançamentos de livros, atividades do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, experiências dos professores, etc.

O Boletim tem sido enviado aos professores do Núcleo Regional de Educação de Londrina cadastrados no LABORATÓRIO. Ampliando o alcance das atividades o Boletim será enviado a partir deste número (09) a todos os professores de história do Estado do Paraná atuantes na rede pública.

Esperamos estar contribuindo com a qualidade do ensino de história desenvolvido na escolas públicas do Estado do Paraná. Esperamos receber a sua colaboração enviando-nos suas experiências, dificuldades, críticas e sugestões.

Profª Marlene Rosa Cainelli
Coordenadora do

NESTE NÚMERO

HISTÓRIA E MÚSICA

A CONVERSA CHEGOU NA COZINHA

O IMPÉRIO E A REPÚBLICA NOS
ESCRITOS MONARQUISTAS

O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR

A ARTE COMO HISTÓRIA

RODA DAS EMOÇÕES - A PRÁTICA DA
TEORIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
NO CONTEXTO ESCOLAR

O TEMPO HISTÓRICO E AS NOÇÕES DE
TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO
PRIMEIRO GRAU

OS MAL AMADOS

MAPAS E HISTÓRIA

ANPUH-NÚCLEO REGIONAL DO
PARANÁ

LIVROS A VENDA

☞ AGENDA - EVENTOS NO ANO DE 1997.

XIX Simpósio Nacional de História- *História e Cidadania*.

Local: UFMG -Belo Horizonte

Data: 21 a 25 de julho de 1997,

Promoção: ANPUH- Associação Nacional
dos Professores de História

informações:(031) 499-5020 c/ Cida
Spinula.

II Simpósio do Laboratório de Ensino de História: Cultura, memória e ensino

Local: CCH - Universidade Estadual de Londrina

Data: 26 a 29 de agosto de 1997

Promoção: Laboratório de Ensino de História/Departamento de História-UEL



**HISTÓRIA : NOVAS
LINGUAGENS**

HISTÓRIA E MÚSICA

Todos sabemos que continua a prevalecer, em muitas escolas, uma concepção de História que procuraria, autoritariamente, refletir a verdade (*aletheia*) sobre os eventos. A crítica a este “realismo ingênuo”, já em princípios de nosso século, vem possibilitando aos historiadores redimensionarem suas pesquisas e suas aulas, visto que, se toda a história fosse factível, ou melhor, se pudéssemos descrever todos os eventos relacionados a todos os sujeitos históricos, uma única pergunta nos restaria: o que isso explica?

O trabalho com a Música, dentro de uma nova concepção de fonte histórica merece, portanto, em nosso contexto e em nossas aulas, ser valorizado. Isto por vários aspectos: pelo efeito que exerce sobre a geração da qual fazemos parte (visual e sonora); por fazer parte do universo cultural dos nossos alunos que, em muitos casos, acabam consumindo o ritmo e não refletindo sobre as letras; finalmente por, antes de procurar nos propiciar “verdades” prontas e acabadas, pode nos levar a refletir sobre realidades sobre as quais, muitas vezes, desconhecemos. Na verdade, o que chamamos de Música é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo. Veículo de comunicação que expressa uma mensagem estética, o seu conteúdo pode conter, desde dissabores românticos individuais até

críticas sociais abrangentes. Atualmente, podemos encontrar uma fusão de vários aspectos em uma só canção.

É nesse sentido que gostaria de propor aos professores, um trabalho com músicas de autores nordestinos.

Muitos conhecem as discussões sobre os problemas desta região do país através de artigos de revistas especializadas, jornais, programas de TV, etc. Contudo, a análise de algumas músicas pode revelar uma nova forma de entendimento sobre as condições histórico-sociais da vida destes sujeitos, a partir da reflexão do cantor e/ou compositor. Estes possuem a sensibilidade de desvelar dimensões do real, sobre as quais, infelizmente, nas Faculdades e Universidades em geral, não tivemos possibilidade, tempo, ou mesmo predisposição para desenvolver.

Atualmente, muitos compositores nordestinos fazem extremo sucesso com músicas de bela sonoridade rítmica, sendo que, algumas das letras, possuem um caráter claramente voltado à problemas regionais. Algumas são de domínio público, visto serem amplamente divulgadas pelas estações de rádio como, por exemplo, canções que têm como tema principal o sofrimento do nordestino: Asa Branca, Légua Tirana, etc, de Luiz Gonzaga. Este, por sua vez, influenciou toda uma geração de compositores. Um deles, o já conhecido Zé Ramalho.

Gostaria, aqui, de me deter sobre um dos trabalhos deste autor o qual, embora não seja tão famoso como a consagrada “Admirável Gado Novo”, parece estar ligado a essa por uma questão não muito clara. Em Admirável Gado Novo, que possui um caráter social geral, o refrão é o eixo principal da música: “Ê, Ho, Ho, vida de gado; povo marcado povo feliz”.

Percebemos que o início do refrão (Ê, Ho, Ho) é, na verdade o grito dos boiadeiros que conduzem a boiada. Entretanto, ao findar a música, não temos

clareza de *quem* seria, realmente, o(s) boiadeiro(s). Este aparece como sujeito indeterminado e sobre o qual cada um pode, de acordo com sua interpretação, nomear. Mas, afinal, quem nos marca? Ouçamos a música composta por Zé Ramalho e Fagner, intitulada “**Filhos do Câncer**”, em sua bela sonoridade e procuremos refletir sobre a mesma, não esquecendo, porém, que, se bois são sempre conduzidos por um boiadeiro e os rebanhos por seus pastores, muitos “filhos” são pelos seus “pais”. Em qualquer das hipóteses, a liberdade de pensamento, e portanto ação, é tolhida.

Filhos do Câncer

Gravação e composição de Zé Ramalho e Fagner

Hoje quero sentir, quando deitar-me nas pedras
 Como um lagarto que dorme, na incoerência das eras
 Sentar-me-ei entre feras, e sentirei no seu hálito
 A solução das esperas, e um sofrimento esquálido

Adormecendo as uvas, reconstruindo em favas
 Aconteceram as chuvas, redespertaram em lavas
 Compareceram em chamas, estrangularam as falas
 Carbonizaram miúdos, perpetuaram-se em galas

Filhos de Freud
 Filhos de Marx
 Filhos de Brecht
 Filhos de Bach
 Filhos do Câncer
 Filhos de Getúlio
 Filhos do Carbono
 Filhos de Lampião

Se fosse fácil, todo mundo era
 Se fosse muito, todo mundo tinha
 Se fosse raso, ninguém se afogava
 Se fosse perto, todo mundo vinha

Se fosse graça, todo mundo ria
 Se fosse frio, ninguém se queimava
 Se fosse claro, todo mundo via
 Se fosse limpo, ninguém se sujava

Se fosse farto, todo satisfeito
 Se fosse largo, tudo acomodava
 se fosse hoje, todo mundo ontem
 Se fosse tudo, nada aqui restava

Se fosse homem, tudo com mulher
 Se cada bicho, fosse como for
 Se fosse tudo, claro pensamento
 Nesse momento nada se criou

Filhos de Freud
 Filhos de Marx
 Filhos...

Sugestões de trabalho com os alunos:

1 -pedir aos alunos uma pesquisa sobre os compositores/cantores, e outras músicas dos mesmos, que possam relacionar-se a temas que apareçam na música;

2 -pedir aos alunos para que tragam outras músicas (de outros autores), as quais também coloquem problemas sociais em questão;

3 -separar a sala em pequenos grupos, sendo que cada grupo irá se responsabilizar por um trabalho de pesquisa sobre os personagens arrolados e procurar relacionar com o restante da música, bem como com o título.

4 -comparar as soluções propostas para os problemas do nordeste e os pensamentos dos personagens;

5 -questionar com eles o porquê da existência do Câncer e Carbono no refrão e título da música.

Sugestões aos Professores:

1 - procurar relacionar, em sala de aula, uma propensão que de forma geral possuímos, de sempre esperarmos algo (receita, modelo político, instituição, em resumo, um Salvador), para resolver nossos problemas;

2 - propor um trabalho conjunto com o professor da disciplina de Português (e mesmo com outras).

Claudiomar dos Reis Gonçalves
Professor de Hist. Antiga
Dept. História-UEL



A CONVERSA CHEGOU NA COZINHA

Como? Uma história da cozinha? Qual a finalidade de uma abordagem histórica que envolva a alimentação? É possível que o ato humano, demasiadamente humano, de elaborar e conferir significados à sua primeira exigência animal de sobrevivência tenha valia na pesquisa em História e em seu ensino? Entendemos que sim. Neste breve artigo, tentaremos traçar algumas possibilidades da temática da alimentação no ensino de História.

Em primeiro lugar, devemos ter em consideração que a alimentação pode ser estudada tanto como um problema em si, quanto pelo seu poder simbólico. No primeiro caso, pode ser estimulado o estudo de vários objetos e abordagens: o padrão alimentar de determinados grupos sociais, regiões, épocas, seu(s) fornecimento(s) e consumo(s). Por sua vez, estes objetos evocam outros, tais como o comércio, a agricultura, o transporte, a distribuição, etc. Em cada um deles pode-se trabalhar vários assuntos, vários processos históricos, várias estruturas sociais (BENNASSAR, B.; GOY, J. *Pour L'Histoire de L'Alimentation: quelques*

remarques de méthode. Annales E.S.C., mars-juin 1975, pp. 431-444). Afinal, uma parte significativa da história social passa pela necessidade de alimentação, provisão e, tão importante quanto, satisfação do paladar. Foi atrás de novos sabores que europeus cruzaram terras e mares à procura de especiarias. A maior migração de um grupo étnico da história da humanidade — algo em torno de 15 milhões, estudo da África para as Américas — foi levada a cabo para viabilizar o paladar ocidental ávido por açúcar. Além do mais, as divisões sociais quase sempre tiveram correspondência no cardápio: comidas de pobres e de ricos, de comuns e privilegiados, de sacralização e profanação. Povos e nações guerrearam entre si pelo controle do comércio de gêneros e temperos. Sim, comida é assunto sério. Um simples prato de arroz, feijão, farinha de mandioca, bife, batatas fritas e salada traz séculos de contatos, apropriações e desapropriações culturais (CASCUDO, Luis da Câmara. *História da alimentação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968*).

O exame dos padrões alimentares dos grupos sociais ao longo dos tempos pode ser uma das chaves para o entendimento das carências e dos consumos, suas dimensões econômicas, sociais e culturais. Assim, sociedades, civilizações podem ser definidas pelo que comem (ou deixam de comer). Mas isso não é tudo. A história da alimentação não pode ser reduzida apenas ao balanço dos consumos, fornecimentos e seus respectivos índices calóricos. Receitas culinárias, padrões alimentares, rituais de preparar, de servir, de comer, tabus e proibições constituem-se num dos mais diversificados conjuntos de fontes culturais para o das sociedades. Qualquer grupo social, em qualquer época da história, produziu significados, símbolos para a alimentação à sua disposição. Sempre existiram alimentos rituais, alimentos

proibidos, alimentos com “poderes mágicos”, alimentos sagrados, bem como “modos de fazer” recomendados e outros proibidos. Não precisamos ir muito longe, “aos bárbaros”, pois em nosso Ocidente civilizado e cristão, os temos a mancheias: no sacramento do pão e vinho, corpo e sangue de Cristo; no arroz jogado aos noivos no casamento, a simbologia da fertilidade ; no carnaval e na quaresma, o excesso e a abstinência; e se ainda há céticos na sala, convidemo-os para um almoço de confraternização, ou um jantar de negócios, ou uma churrascada de comemoração.

Logo se aproxima a hora do intervalo, e com ela a merenda e a cantina. Boa hora para refletirmos sobre os significados da alimentação na história da humanidade: muito mais que mero combustível (como querem nos fazer crer os sacerdotes do *fast food*), um mundo de experiências e significados sociais. Bom apetite!

Francisco César Alves Ferraz
Professor de História da América
Depto. de História - UEL



O IMPÉRIO E A REPÚBLICA NOS ESCRITOS MONARQUISTAS

Nos anos de 1899 e 1900, com reedições em 1901 e 1902, foi publicada *A Década Republicana*, obra coletiva dos ativos políticos monarquistas de fins do século XIX e de inícios do XX, que afirmavam pretender realizar uma análise imparcial dos dez primeiros anos da República, em comparação com a política do período imperial¹.. Em nossos dias é

¹ Maria de Lourdes Mônaco Janotti (FFLCH-USP) faz uma extensa análise da obra em sua tese de Livre Docência: *Os Subversivos da República*, publicada em 1986 pela Editora Brasiliense, na qual empreende o estudo do movimento monarquista no Brasil.

praticamente desconhecida, sendo relegada à condição de objeto e fontes para especialistas, encontrada em poucas bibliotecas, públicas ou privadas². A obra é composta por artigos e monografias , analisando vários aspectos dos primeiros anos da República: Finanças, Riqueza Pública, Instrução, Saúde Pública, Parlamento, Direito Privado, Segurança Individual, Comércio, Imprensa, Justiça, etc.

A Década Republicana foi, no momento de sua publicação, um poderoso instrumento da propaganda do movimento monarquista. Pela tônica dos textos seria fácil crer que se trata de um discurso saudosista. Mas a abordagem desta fonte não é tão simples assim. Tomemos como exemplo o texto de Afonso Celso de Assis Figueiredo - Visconde de Ouro Preto³, sobre a “Armada Nacional”⁴.

Neste artigo, o autor traça um quadro do que havia sido a Marinha Brasileira no

² *A Década Republicana*, 10 volumes, foi publicada pela Companhia tipográfica do Brasil, Rio de Janeiro (1899-1900). Atualmente sabemos existir nas seguintes bibliotecas e centros de pesquisa: Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional (RJ), Biblioteca da Faculdade Largo São Francisco (USP), Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros (USP - Coleção incompleta), Museu Paulista, etc

³ Nasceu em Ouro Preto, em 1836 e faleceu em Petrópolis em 1912. Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo em 1858, Neste mesmo ano foi nomeado Secretário da Polícia de Minas, onde permaneceu até 1864, quando foi eleito Deputado para a Assembléia Geral. No período 1866 -1868 foi Ministro da Marinha . Nos anos de 1868 a 1878, os conservadores dominaram a política - Gabinetes de Itaboraí, São Vicente, Rio Branco e Caxias. Neste período, Afonso Celso, atuou na imprensa, fundando e dirigindo o jornal *A Reforma*, órgão do Centro Liberal. Com o retorno dos liberais à hegemonia política, Afonso Celso foi eleito à Câmara Temporária, conduzido ao Senado e, finalmente, convocado ao Ministério da Fazenda. Em 1880, cai o Gabinete, e Afonso Celso retoma sua cadeira no Senado. A partir de 7 de junho de 1889, chefa o último Gabinete do Império. Com a proclamação da República foi deportado e, retornando ao Brasil em 1891, passar a ser um dos mais importantes organizadores do movimento monarquista.

⁴ *A Década Republicana*, V 5, p.11-220.

Império e qual era o estado desta força ao final dos primeiros anos da República. Das páginas do texto do Visconde, emerge a visão de uma Marinha que foi prestigiada pelo Império e que honrou o Brasil ao longo de todo o período Monárquico. Mas qual era a situação da Marinha após os dez primeiros anos da República? É de decadência e ruína: perda de navios, redução de efetivos e diminuição de salários de oficiais e praças. Não se tratam de lamentações de um político amargurado, mas sim de um ativista que manifesta seu inconformismo diante da “passividade” da corporação que nada fez para defender a Monarquia - regime que tanto a prestigiou - e que busca instigar os contemporâneos - elites civis e militares - à ação de restauração monárquica. As análises de Ouro Preto, dissimulam no entanto, uma questão fundamental. A Marinha foi, desde a independência, o sustentáculo da Monarquia. Os governos republicanos por sua vez, sustentaram-se predominantemente, no Exército. Assim, o sistemático desmantelamento da Armada, não foi resultado da incompetência republicana, mas sim fruto de uma política deliberada, que procurou eliminar “um foco monarquista”. Foi o preço pago pelas revoltas de 1891, 1892 e 1893.

Um estudo mais aprofundado de *A Década Republicana* seria de fundamental importância para uma melhor compreensão da cultura política brasileira não apenas no momento da passagem do Império à República, mas na atualidade, da historiografia que trata do tema. A publicação de *A Década Republicana* evidencia o desejo de fixar a interpretação monarquista do advento da República na Memória e na História. Nos textos da obra foram cunhadas as interpretações que até os dias atuais são reproduzidas pela historiografia e pelos livros didáticos: “a República vista como um golpe militar, a abolição como responsável pelo fim do

Império, a violência da dominação oligárquica, o indiferentismo da população perante o novo regime, as excelências da Monarquia Parlamentar sobre o presidencialismo republicano e a visão do Império como uma época de progresso e de reformas tranquilas presididas por um rei sábio e justiciero. (...)(JANOTTI, M.L.M. op. cit.,p.264)

A República, no entanto, preservou muitas das características do Império: até hoje o regime é centralizador, autoritário e antidemocrático. Não é por acaso que o presidencialismo é herdeiro dos poderes imperiais: “*Predominou na República o conservadorismo dos conselheiros do Império*” (JANOTTI, M.L.M. op. cit.,p.265). Afinal de contas - sem pretender desmerecer o velho político monarquista - é pertinente indagar se o Visconde de Ouro Preto - ou qualquer outro monarquista - sentir-se-iam por demais deslocados nos salões do Planalto.

José Miguel Arias Neto
Professor de Hist. da América
Dept. História-UEL



O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR

O cinema é um excelente recurso a ser utilizado por professores de 1º . 2º ou 3º Graus, pois consegue muitas vezes representar o assunto estudado, de forma a levar uma maior compreensão aos alunos. É uma representação da realidade do ponto de vista dos criadores da obra. O filme , como material pedagógico possibilita um amplo leque de discussões em sala de aula.

Como professora de História, percebia que uma das maiores dificuldades de meus alunos era dimensionar a nível espacial e temporal as relações sociais estudadas através dos textos. A compreensão de determinados acontecimentos não passava

somente de uma simples interpretação de textos, não dando a este acontecimento um caráter histórico - não havia lugar, homens, tempo ,ou seja, vida.

Frente a isto, busquei no cinema um aliado à solucionar este problema. Procurei o Laboratório de Ensino de História para que me ajudasse na escolha dos filmes, indicasse comentadores para cada sessão, local apropriado para a projeção, equipamento necessário, e divulgação do evento.

O Laboratório atendeu-me prontamente, montando um comissão de quatro professores que se encarregaram de: arrumar o local, assistir e montar o comentário dos filmes selecionados, elaborar os cartazes para a divulgação do evento.

A Associação Médica de Londrina cedeu-nos sua sala de projeção . Nos meses de setembro, outubro e novembro de 1996, foram passados cinco filmes: Cinema Paradiso, Duro de Matar, Metrópolis, Adeus Meninos e Indochina. Sendo todos relacionados com os conteúdos curriculares da série.

A turma escolhida para trabalhar com esta metodologia foi o 3º ano colegial matutino, do Colégio estadual Professor Newton Guimarães. Nas aulas de História curriculares, os temas de cada filme eram analisados e debatidos de forma a aguçar o interesse em assistir o filme. A projeção do filme era feita no período noturno, não sendo obrigatória a presença dos alunos.

Após esta primeira experiência, pude levantar algumas considerações a respeito deste trabalho:

- a participação dos alunos ficou abaixo do esperado. Percebi que contava muito o fato do filme ser ou não de interesse do grupo.

- houve uma melhora no nível de discussão dos alunos que se envolveram no projeto.

- o contato com professores de 3º grau criou uma ponte entre estudantes secundaristas, prestes a entrar na Universidade, e a academia.

- disseminou na turma o interesse pelo cinema, tanto que as discussões foram relacionadas com outros filmes que os alunos assistiam no vídeo ou em cinemas.

- uma das dificuldades enfrentadas foi o fato do local de projeção ser distante da escola.

Como os resultados alcançados no referido trabalho foram, em sua totalidade satisfatório, para este ano de 1997, pretendo ampliar a experiência com outra escola. Tendo o Laboratório de História adquirido um projetor e um telão, pretendo levar o cinema para o contexto escolar. Nesta nova fase do projeto, o objetivo será envolver toda a comunidade escolar em um projeto interdisciplinar, chegando a levar o cinema às pessoas que não freqüentam a escola.

Marisa Noda
Coord. de 2º Grau e Profª do Col. Est.
Profª Ubedulha Correia de Oliveira
Londrina - PR



A ARTE COMO HISTÓRIA II

Dando prosseguimento ao artigo A ARTE COMO HISTÓRIA publicado no **BOLETIM nº 8** de dezembro de 1996 que discute a aplicabilidade do estudo de pinturas como documento histórico e naquele texto fazia um panorama geral sobre a pintura renascentista. Nos propomos agora a discutir as expressões artísticas em outros momentos, neste texto falaremos sobre um momento mais recente e sobre um artista e uma obra específica. O momento é o início do século, no que se refere ao período artístico-cultural e, a Segunda Guerra no que se refere ao momento histórico político e social.

O artista no caso é Pablo Ruiz Picasso (1881 - 1973), que em sua biografia passou por várias fases e influências, também influenciando a arte da época. As primeiras fases são conhecidas por Fase Azul, com a predominância de uma melancolia expressa em figuras de mendigos e em seguida a Fase Rosa, mais lírica, retratava saltimbancos entristecidos. A Fase Negra é a subsequente, onde se percebe a influência da arte japonesa (resultado de uma exposição época) e da arte africana. A obra marcante desta fase é “*Les Demoiselles d'Avignon*”(1907) em que parte das figuras já apresentam características claramente cubistas baseadas na arte africana, que mais tarde, junto com Braque iniciam o cubismo, estilo que propunha como referencial um ponto focal que contornava o objeto resultando em figuras humanas distorcidas, incluindo ainda o estudo volumétrico das formas, herdado de Cézanne.

Em janeiro de 1937, Picasso foi encarregado de pintar no pavilhão do governo espanhol, um mural na Exposição Internacional de Paris, que traduzisse em imagem, o sentimento de destruição de sua pátria. É pintada então “*Guernica*”, obra da fase surrealista considerada das mais polêmicas de Picasso, cujo tema fora antes trabalhado pelo artista, num panfleto intitulado “*Sueño y mentira de Franco*” que denunciavam as relações do governo espanhol com o nazi-facismo. O mural foi iniciado uma semana depois dos ataques aéreos, com a conivência de Franco, que destruíram grande parte da vila basca de mesmo nome, onde a população foi queimada e fuzilada no paredão da igreja e mesmo dentro dela, violando o sentimento de religiosidade espanhol. A brutalidade deste ataque não se resumia aos danos materiais, mas ao extermínio de uma vila com uma população aproximada de 10.000 habitantes, que para a região basca

representava seu orgulho de nação e liberdade.

Nesta obra, o único homem retratado é meio humano e meio estátua inerte e despedaçado, símbolo da derrota militar e histórica.

O desespero está estampado nas mulheres, já que na época os homens da vila estavam em combate, deixando a população indefesa e inofensiva, explicando a predominância das mulheres no mural, sempre uma constante em sua obra, que em outros momentos refletia a beleza e a graça, já em “*Guernica*”, as mulheres e seus filhos, o núcleo da humanidade, estão sendo atacados e violados.

O tom escuro não tem relação com o horário do ataque que ocorreu às 16 hs e 30 min, mas simboliza o terror que contrasta com o branco em menor proporção no mural, no caso o mal prevalecendo sobre o bem.

Na cena se encontra duas fontes de luz, a primeira é uma luminária de azeite empunhada por uma mulher que é projetada de uma janela, seus raios definem uma pirâmide iluminando o caos causado pela guerra. A outra é uma lâmpada inserida dentro de olho que não participa efetivamente do foco de iluminação.

A figura do touro apresenta algumas relações e interpretações ambíguas: a primeira considera o touro como equilíbrio do conjunto em oposição ao outro extremo do quadro onde uma mulher cai. A segunda sugere proteção à mulher com seu filho morto ou ainda esperando um momento para atacar novamente, sugerindo uma relação com o governo espanhol que deveria proteger e no entanto é conivente com o ataque (não esquecer que a região basca sempre lutou pela sua independência em relação à Espanha). Uma outra leitura da figura do touro seria de que ele

simbolizasse o orgulho e a manutenção dos valores espanhóis.

O cavalo todo contorcido no centro do mural é o símbolo da dor, do sofrimento e poderia representar a Espanha invadida e dilacerada pelo horror.

À esquerda do touro há uma ave distorcida e quase incógnita pelo seu tom escuro que parece ser uma pomba que é destacada por um filete branco simbolizando a esperança de paz no momento de guerra, esperança esta também simbolizada na flor na mão do guerreiro.

A última mulher possui uma expressão diferente das demais que expressam angústia, e pela sua ação, se abstrai fisicamente da cena.

Essas interpretações e relações foram baseadas no livro *"El Guernica de Picasso"* de R Arnheim e em nossas próprias conclusões, já que a interpretação de uma obra de arte depende da sensibilidade, e no caso, de uma pesquisa sobre a biografia de Picasso e do momento histórico da época, a Segunda Guerra Mundial, não significando ser impossível outras leituras a serem feitas por professores e alunos dispostos a trabalhar com este tipo de documento.

Marilyn Beloni Laureano
Samir Demetrius Silva

Alunos do curso de história e estagiários
do Laboratório de Ensino de História -
Departamento de História -UEL

●

**RODA DAS EMOÇÕES - A
PRÁTICA DA TEORIA DA
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO
CONTEXTO ESCOLAR.**

Uma professora do Instituto de Educação Infanto Juvenil, durante o Congresso Piagetiano, realizada em Águas

de Líndoia, em 1995, assistiu a uma palestra de professores espanhóis a respeito da disparidade existente atualmente entre o desenvolvimento intelectual dos homens e o desenvolvimento moral e emocional destes mesmos indivíduos. Relatavam, estes professores, que, o homem conseguiu avanços maravilhosos nas mais diferentes áreas científicas mas, esses progressos, não estavam sendo acompanhado de uma melhora de nível de vida no tocante ao relacionamento com seus semelhantes. Homens extremamente inteligentes transformavam-se, no decorrer de suas vidas, em neuróticos intelectualizados.

Nesta palestra, divulgaram os resultados de um projeto que estavam desenvolvendo em algumas escolas espanholas, onde o emocional e o moral transformaram-se em "disciplinas" a serem trabalhadas no ambiente escolar.

Encontramos, nesta palestra, companheiros que compatilhavam das mesmas preocupações que há muito estavam preocupando o corpo docente do Instituto de Educação Infanto Juvenil: *"nossos alunos alcançavam um excelente nível de desenvolvimento cognitivo mas, quanto ao amadurecimento moral e emocional deixavam a desejar.* Era comum situações de relacionamento onde ficava explícito a indiferença, o preconceito, a violência. Concordamos que esses sentimentos estão presentes no ser humano, mas o que nos preocupava mais a fundo, era que nossos alunos não identificavam essas reações em si mesmos; eram contra a violência no mundo, mas eram violentos com seus colegas de sala; faziam belos debates a respeito da discriminação, repudiando veementemente tal atitude, mas discriminavam assustadoramente seus colegas, que por uma razão ou outra, distoavam do estipulado correto pela maioria.

Os alunos reagiam com atitudes violentas, agressivas ou indiferentes e, quando questionados a respeito, dixavam claro que não conseguiam identificar e muito menos controlar suas emoções.

Foi neste contexto que tomamos conhecimento do livro ***"Inteligência Emocional"***, de ***Daniel Goleman***.

Após a leitura do livro por alguns orientadores e professores da Escola, identificamos que poderíamos utilizar as experiências descritas, principalmente as acontecidas no Centro de Aprendizado Nueva Lengua, a qual foi denominada de Ciência do Eu, para tentarmos buscar soluções para alguns de nossos problemas.

A nossa metodologia de trabalho não acredita que possam ser implantadas propostas no âmbito escolar de cima para baixo, ou através de decretos e leis. Para implantarmos uma nova proposta, discutimos amplamente com os professores e, estes professores são os primeiros a vivenciá-las. Foi assim também quando começamos a pensar em trabalhar mais a fundo a parte emocional de nossos alunos.

Primeiramente, começamos a trabalhar o emocional em nós mesmos, de forma bastante simples. No início de cada reunião, ou cada grupo de estudos, as pessoas que quisessem verbalizavam o que estavam sentindo. No início era comum falar de outras coisas como se fossem emoções: “estou bem” ou “estou com fome” ou qualquer outra frase que abordasse de forma geral e sem comprometimentos o estado interior de cada um. Com o decorrer do tempo, duas semanas exatamente, passamos a buscar o que realmente estávamos sentindo: raiva, ódio, ira, amor, angústia, temor, felicidade, satisfação, melancolia, apreensão ou muitos outros.

Ao procurarmos dentro de nós a emoção que naquele momento falava mais alto, era como se organizássemos nosso interior. As pessoas ao nosso redor tomavam

conhecimentos, a priori, de como determinado indivíduo estava se sentindo e já percebiam o quanto poderiam contar com ele naquele dia. Sabiam que se uma pessoa estava com medo, ela precisaria se sentir mais segura para poder desenvolver um bom trabalho.

O interessante é que, este saber a priori como o outro está se sentindo, modifica as relações no decorrer do dia. Acreditamos que o indivíduo não elabore racionalmente como agirá com as pessoas, levando em consideração o que esta pessoa diz na roda. Na verdade nem sempre lembramos do que o outro diz. Mas ocorre algo mais. É como se nossa Amigdala armazenasse a informação emocional do outro e nos estimulasse a agir de tal forma com tal pessoa.

Nosso ambiente de trabalho tem tido melhorias significativas após o início deste trabalho.

Foi exatamente esta prática que levamos para a sala de aula. No início do dia, o aluno que quiser verbaliza o que está sentindo para o grupo. Quantas descobertas pudemos fazer em apenas duas semanas de trabalho. Eis algumas: *os alunos sentem-se ansiosos por não saberem como será o seu dia escolar: o que o professor achará da minha tarefa, qual proposta será dada na aula de ciência, como vou conseguir brincar de pingue-pongue se a mesa está sempre tão cheia; ou quando os alunos trazem os problemas de sua casa: a briga com a irmã, com os pais; ou ainda como um aluno se sentiu ao ser rejeitado pelos colegas, como se sentiu aos ser chamado por aquele apelido que ele odeia; ou ainda, a preocupação com a festa de aniversário de um colega, que dará uma festinha e eu não serei convidado etc..*

O que isto tem trazido de benefício para alunos e professores?

Para os professores a possibilidade de conhecer mais profundamente seus alunos, de poder dizer, ***emocionalmente***, como

gostou ou não da reação da turma frente ao seu trabalho naquele dia, de poder expressar que também tem ansiedade frente aos dia de trabalho, de poder dizer como se sentiu quando teve que tomar uma postura mais enérgica com um aluno, enfim de poder expressar-se, como pessoa, suas emoções.

Para os alunos, podemos constatar que estão se conhecendo melhor, diminuíram as brigas e as trocas de ofensas, o sentido de grupo está mais nítido nas salas, muitos já estão conseguindo identificar suas emoções de forma bastante profunda e começam a questionar por que reagem sempre agressivamente, ou passivamente frente a determinadas situações.

A *Roda dos Sentimentos*, como chamamos este momento, é cobrada pelos alunos. Quando um outro professor esquece de fazê-la (no ensino de 5º à 8º geralmente são professores diferentes que fazem a primeira e a última roda) os alunos são os primeiros a lembrá-la. Hoje, 99% dos alunos de 5º à 8º verbalizam suas emoções, e já percebemos que os poucos que ainda não conseguem fazê-lo, compartilham com olhares e gestos com os demais colegas e, aos poucos começam a se sentiu seguros para confiar no grupo e colocar suas emoções para fora.

No momento é somente isto que estamos fazendo no IEIJ no tocante ao aprendizado das emoções. Já estamos com outros projetos em estudo junto aos professores para podermos avançar um pouco mais nesta área, na certeza de que estamos caminhando para aquilo que sempre foi a grande meta da Escola, *a formação geral do indivíduo*, um indivíduo racional e emocionalmente inteligente. *Um indivíduo feliz*. O que mais podemos desejar para nossas crianças?

Sandra Regina de Oliveira Ferreira
Coord. 5ª à 8ª série -
Inst. de Educação Infanto Juvenil

(043) 3261712- Londrina - PR
E-mail - ieijlond@sercomtel.com.br


**O TEMPO HISTÓRICO E AS
NOÇÕES DE TEMPO NO ENSINO DE
HISTÓRIA NO PRIMEIRO GRAU.**

Início de ano letivo. Os professores de História no primeiro grau se preparam, em uma nova batalha, para eliminar o preconceito do ensino desta disciplina frente a seus alunos.

A discussão dos conceitos básicos de História- tempo, espaço, ação do Homem- requer novas abordagens e tratamento, especialmente, no que se refere aos conteúdos programáticos para as 5º e 7º séries em que se analisam sociedades extremamente distantes no tempo para estes alunos.

O que significa para os alunos um milhão de anos antes de Cristo? Um século? O ano de 1500? Como tornar estas noções mais próximas?

A dificuldade dos alunos em lidar com esta abstração poderia levar o professor a refletir: a noção do tempo e como este histórica e socialmente se organizou, contrapondo a como este tempo é apreendido e concebido hoje e principalmente, como é ensinado.

Na verdade é indagar: O que é o tempo? Como percebemos e o concebemos? Como o medimos e portanto o que captamos quando medimos o tempo? Esta concepção- sentido e uso deste conceito gerado- o que promove quando é medido de outra forma e quais parâmetros de controle seja social, seja "científico" são estabelecidos à partir desta medição?

A consciência do tempo, sua percepção e construção são operações mentais cujos resultados são perceptíveis na diversidade de formas verbais utilizados corriqueiramente em nossos diálogos, nas

maneiras distintas de nominar o tempo(as denominações que em uma língua ou cultura percebe tal idéia, seus significados e evolução dos mesmos) e em sua própria medição.

Os idiomas como o português, o espanhol e de certo modo o inglês, utilizam um sistema composto por três formas absolutas para denominar os tempos(pretérito, perfeito, mais que perfeito, imperfeito). Um exemplo: a forma passado imperfeito do verbo "amar", ou seja "amava" indica em um passado remoto, um processo de duração prolongada, enquanto o tempo passado "amei" indica uma recordação precisa em relação a um momento dado. Como indicou Manuel Criado del Val* em relação à forma gramatical de uma língua, esta é "a mais perfeita imagem, e a mais natural testemunha e a primeira consciência do tempo".

O uso do termo "hantu" na língua bantu serve para dar nome tanto ao espaço como ao tempo, significando em uma mesma denominação localizadora o entrelaçamento de uma realidade de modo simultâneo. Considere, entretanto, que a língua bantu não possui escrita e assim esta fusão (espaço e tempo) não pode ser considerada descontextualizada culturalmente e sim como resultado de uma representação puramente empírica, historicamente pontuada a este povo.

A medição do tempo promove um outro ponto de reflexão quanto ao como as sociedades controlam o tempo levantando as relações entre o controle deste tempo e o poder social sobre o mesmo (pesquisado por Jacques Le Goff entre outros nas obras: "A ordem da memória e o tempo como imaginário" e "Tempo e trabalho na cultura medieval"); analisando as relações entre a natureza e o ser humano(considerando o tempo apreendido e as atividades reguladas a partir de acontecimentos cíclicos da natureza como a aparição e desaparição da

lua e do sol, ocorrência de eclipses, migrações de animais) e principalmente verificando os meios ou tecnologias que utilizamos para fazer visível e audível algo que não se vê nem se ouve(os relógios mecânicos desde os localizados nos campanários de igrejas, ao familiar- o de parede com carrilhões ou cuco, os de bolso ou pulso-, os relógios digitais que oferecem uma visão numérica do tempo em instantes congelados até as noções oferecidas pelos relógios de sol, água ou areia com configurações e mecanismos diferentes e diferenciados).

Estas reflexões permitiriam ao professor exercitar com os alunos a construção de linhas de tempo diversificadas estabelecendo a distinção cronologia/tempo, os níveis de apreensão humano- individual, coletivo(organizativo e institucional) e o sócio-cultural (festas, comemorações, feriados).

As referências seriam eleitas pela turma, construindo-se outras linhas de tempo(por exemplo: os novos marcos poderiam ser jogos olímpicos, campeonatos de futebol, ocorrência de revoluções, festivais musicais, mudanças na moda, inovações tecnológicas...), discutindo a necessidade da elaboração, medição e controle do tempo, suas influências na organização do trabalho e da sociedade e a sua relação com a memória e a história (seleção, transmissão, "inscrição", "perpetuação" de determinados fatos).

Outras atividades didáticas possíveis seriam: pesquisa sobre a história e evolução dos relógios, grupos pesquisando formas diferentes de contagem do tempo realizado por outras sociedades(chinesa, indígena...) e religiões(muçulmanismo, judaísmo...), a construção de ampulhetas utilizando garrafas plásticas vazias, a análise de expressões que utilizam a noção de tempo em ditos populares("dar tempo ao tempo", "cada coisa ao seu tempo",

“perder/ganhar tempo”, “o tempo corre”, “tempo é dinheiro”).

As reflexões sobre o tempo histórico e as noções de tempo que são transmitidos no ensino permitem avançar na investigação da elaboração do próprio discurso histórico e na significação do tempo social e humano como mais um aspecto da construção social de uma realidade.

* Manuel Criado del Val. *La imagen del tiempo: verbo, relatividad*. Istmo, Madrid, 1992.

Ana Heloísa Molina
Profª de Met. e Prática de Ensino
Departamento de História - UEL



OS MAL AMADOS

Quem não se lembra das brincadeiras jocosas que fazíamos com algumas professoras que nos pareciam estar de mau humor? Geralmente fazíamos referências à vida sexual do tipo: - “Hoje o namorado dela não quis saber de nada” (Para não ser grosseiro, mas sabemos que não tínhamos nenhuma preocupação em sermos polidos). No caso dos professores as brincadeiras eram um pouco piores.

Observando tais atitudes juvenis, não posso deixar de perceber uma certa crítica, inocente, é verdade, mas uma crítica à postura de alguns professores. Talvez, intuitivamente tínhamos uma percepção do mundo dos mais velhos, e traduzímos isso numa linguagem acessível a nós mesmos, ou seja, usando expressões sexualizadas.

Entretanto, não vamos nos furtar ao conteúdo da crítica. Se nos esforçarmos, lembaremos que elas vinham no sentido de questionar, pelo menos entre nós alunos, o tipo de relacionamento estabelecido pela professora ou professor. Neste esforço de

rememoração, as imagens que ficaram são as do autoritarismo.

É engraçado como, nós, de modo juvenil, conseguíamos compreender psicologicamente determinadas relações sociais e, bem ou mal entendíamos que havia uma raiz sexual para o autoritarismo. Vendo desse modo determinados comportamentos, estávamos colocando em cheque a conduta de determinados professores. O olhar arisco e atento, o falar baixinho, as risadas abafadas: - “Olha lá a professora Fulana, Ih! Está de mau humor. Deve ter dormido sozinha!” Quem não participou desse tipo de conversa nos corredores das escolas?

Quase sempre estávamos certos: o professor em questão era um chato, autoritário, não sabia lidar com a gente, e parecia fazer questão de não lidar. Sentíamos que o profissional alvo das brincadeiras não gostava de nós, alunos, e arrogantemente assumia ares de superior. Como podemos esquecer desses professores? Como podemos esquecer de como nos olhavam com desprezo, de como não nos olhavam. Estávamos ali, jovens donos do mundo, mas procurando um amigo mais velho, procurando alguém com experiência e, com certeza, isso não encontrávamos nesses professores.

Nas brincadeiras jocosas a respeito da vida sexual de alguns mestres, estavam as críticas aos métodos de ensino, aos conteúdos e mais às relações de poder estabelecidas nas escolas. Poder que esses tipos de profissionais pretensamente assumem face os alunos.

Ironicamente nos tornamos professores, e muitos esqueceram das críticas juvenis. Por isso é bom lembrar.

Qual a origem do mau humor? O que faz pessoas joviais, críticas, se tornarem “mal-amadas”, que muitas vezes desculpam a sua conduta através do moralismo, da prática política? Por que ajuízam acerca do bem e do mal, do certo e

do errado? Por que julgam tanto? Por que nos Conselhos de Classe são os primeiros a bradar pela disciplina e enviar para a Arena os alunos que não se enquadram, gritando em coro: - “Reprova! Reprova!”?

Estabelecer exatamente de onde vem o mau humor, a sua origem histórica não é possível saber, pois estamos tratando de uma subjetividade, mas podemos aduzi-lo de determinados comportamentos, determinados personagens. Isto é, podemos saber que sentimento origina essa forma de conduta: a inveja.

É de uma inveja mortal que nasce o moralista, o militante fanático, o autoritário. Inveja do que é diferente, da alegria, da jovialidade dos alunos, das promessas de vida no coração dos jovens. O “mal amado” teme os que têm imaginação, porque ela é criativa, e isso mortifica os invejosos (não é da inveja comum que estou escrevendo, é de outra muito mais profunda, aquela que se converteu em ódio de tudo o que respira de modo diferente). Assim, o “mal amado” é o burocrata que segue estritamente as normas, é o tiranete nos escritórios, é o professor que brada o diário de classe como espada flamejante contra os alunos. É o que impõe o silêncio, a disciplina férrea. É aquele que detesta o sorriso, pois este o agride.

Porém, se não podemos traçar as origens históricas, podemos discutir alguns personagens, ou grupos que tiveram esse tipo de comportamento. Vou iniciar com dois personagens que não precisam de maiores apresentações: Hitler e Stalin. Não me lembro de ter visto eles sorrindo, digo, aquele riso fácil que vem da conversa entre amigos. O sorriso deles era do superior, do que manda. Lembro de Stalin rindo numa parada militar naqueles filmes de propaganda soviética, e talvez essa seja a única satisfação real que ele podia ter: tropas prontas para a guerra.

Mas também podemos ir um pouco mais longe, para a Revolução Francesa, por exemplo e é o que faremos no próximo boletim. Por enquanto, podemos nos questionar: somos mal humorados?

André Luiz Joainilho
Prof. de História Contemporânea -
Depto de História - UEL
E-mail - alj@npd.uel.br

MAPAS E HISTÓRIA

Analizar a cartografia, a produção de mapas sobre um determinado território e em determinado contexto histórico, significa antes de tudo tomar os mapas como fontes históricas, vestígios de uma atividade humana e a cartografia como um discurso explicativo e representativa de concepções de grupos, classes sociais sobre a sociedade em que viviam. Melhor dizendo, o que se representa nos mapas não são apenas códigos geográficos que indicam as posições de determinados lugares em relação aos outros. São muito mais do que isso.

Os mapas, são, como todos os documentos, monumentos. Monumentos da conquista de uma determinada cultura sobre outra, de um grupo sobre outro. Representam também o desejo de que o espaço cartografado torne-se semelhante àquele onde vivem os construtores dos mapas. Uma região sem mapas é uma região de “terrenos desconhecidos” e distante dos atributos da cultura que investe na conquista.

Devem ser tomados como monumentos, pois eles, claramente, foram feitos com a intenção de enviar uma mensagem para o futuro, ou mais especificamente, construir um futuro, estabelecer uma memória sobre o espaço que deveria tornar-se memória coletiva. A estratégia do historiador deve ser, como aponta Le Goff, ter como *dever principal: a crítica do documento* -

qualquer que ele seja - enquanto monumento" (Le Goff, 1985: 102).

Como discurso, a cartografia partilha dos mesmos códigos de outras formas explicativas do social contemporâneas. Partilha com a história, por exemplo, os mesmos desejos de elaborar uma visão sobre um país ou uma nação no final do século XIX e início do XX. De forma mais ampla, poderíamos dizer que a cartografia, ou a geografia, surgem no século XIX, também, como uma grande "invenção" explicativa do passado e da vivência da humanidade Para BANN (1994: 15) "A história narrativa de Ranke era, de fato, uma invenção, no sentido de que atraiu consideráveis recursos estilísticos e reservas de força criativa para criar um novo idioma histórico. Foi muito mais do que isso, já que seu agudo senso crítico contribuiu para o estabelecimento de uma meticulosidade na avaliação e discriminação de fontes até então sem precedentes. Mas a sua própria inventividade é o que o novo idioma partilhou, em seu contexto histórico, com outras formas de representação, como o romance histórico, a pintura histórica e o museu histórico."

O problema está em analisar os mapas como documentos históricos, ou de outra forma, tentar responder quais representações sociais estão configuradas nos mapas. Especificamente, o centro da reflexão deve estar na preocupação sobre o problema da espacialidade, enquanto problema cultural e não apenas físico. Trata-se de tomar os mapas como representações culturais do espaço em um determinado contexto histórico.

Existe uma enorme dificuldade na análise dos mapas. Aparentemente trata-se de uma representação gráfica de um espaço, mas eles incluem e relacionam-se com as idéias e as artes das sociedades onde foram criados. (Whitfield, 1994, VII). Para este autor, os mapas possuem

"...muitas vezes profundos elementos subjetivos e, que, aproximar-se da subjetividade deles é, portanto, um caminho válido de interpretação do contém estes mapas, e o que está atrás deles" (idem, VII). Todos os mapas são "imagens" e revelam o fato central da criação de mapas, a saber, comunicação, quer seja comunicação de dados, de idéias ou fantasias"(idem, VII).

Os mapas, continua Whitfield, são artefatos culturais que foram desenvolvidas por quase todas as culturas, com enormes variações de sofisticação. São resultado do intelecto e da imaginação no confronto com problemas da realidade. *Eles adquiriram uma dimensão estética, e suas formas foram influenciadas pela arte, imaginação, simbolismo tanto quanto pelo conhecimento empírico(idem, VIII).*

Para analisar mapas é preciso tomá-los como documentos históricos e dentro do contexto histórico da sua criação. Além disso, não se pode acreditar, como na suposição corrente, de que eles transmitem *representações objetivas do mundo*. Eles não fazem isso.

Como diz Whitfield (1994: VIII)

"O impulso para representar o mundo sobre o papel tem sido sempre associado com o desejo de fazer algum enunciado sobre o mundo. Estes enunciados tem sido intuitivos e, frequentemente, expressados de forma simbólica, mas na essência, eles são enunciados sobre o lugar do homem no mundo e sobre sua habilidade para entender ou governar seu ambiente."

Não se pode esquecer, também, que como destaca este autor, um dos elementos recorrentes em todos os mapas é o poder. Seja o poder religioso, comercial, científico ou estatal. *O poder controlando a forma dos traços e a história do mundo.* No caso dos mapas da Comissão Geográfica e Geológica, parece haver um sentido duplo: o poder, entendido enquanto

governo e a própria crença dos cartógrafos na ciência.

Bibliografia Citada

- BANN, S. 1994. As invenções da história; ensaios sobre a representação do passado. São Paulo: Edunesp
- LE GOFF, J. "Documento/Monumento". in: Memória - História. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985. Enciclopédia Einaudi, v. 1.
- WHITFIELD, Peter. The image of the world: 20 centuries of world maps. Ronhert Park, 1994

Gilmar Arruda
Prof^a de História do Brasil
Dept^o de História-UEL-
E-mail: garruda@npd.uel.br

◆ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA- PARANÁ

A Associação Nacional dos Professores de História possui um núcleo regional no Paraná, com a seguinte diretoria constituída: Presidente- Jozimar Paes de Almeida (UEL), Vice-presidente- José Roberto Braga Portela (UFPr); 1º Secretário- Sandra C. A. Pellegrini (UEM); 2º Marco Aurélio Monteiro Pereira (UFPG); 1º Tesoureiro- Cláudio DeNipoti (UEL); 2º Tesoureiro- Marlene Rosa Cainelli (UEL); possuindo ainda Delegados Distritais e um Conselho Fiscal.

O programa de atuação da ANPUH-PR é o seguinte:

1. Expansão e consolidação da entidade;
2. Promoção de convênios junto a núcleos, municípios e secretaria estadual de educação para promoção de cursos de curta duração, extensão e especialização, visando a formação permanente de docentes de história.
3. Desenvolvimento de políticas de apoio à organização e sistematização de arquivos e centros de documentação.
4. Realização em caráter bi-anual, do encontro regional da ANPUH-PR, (Ponta

Grossa 1996, o próximo em Maringá 1998).

5. Organização de formas efetivas de informação, de caráter regional.

6. Articulação efetiva com cursos e departamentos de história das Instituições de Ensino Superior;

7. Organização de grupos de trabalho para discussão de políticas de formação profissional e da pesquisa em história.

Aos interessados em se associar, podem solicitar fichas de sócios aos professores membros da diretoria nos respectivos departamentos de história das instituições citadas ou enviar correspondências pedindo estas fichas para: Universidade Estadual de Londrina, Depto. de História, A/C Prof. Jozimar Paes de Almeida.

Campus Universitário
CEP 86051-970 - Londrina - Pr.

O associado receberá gratuitamente: boletins informativos trimestrais em sua residência, a Revista Brasileira de História de publicação anual com artigos científicos de interesse dos historiadores e eventualmente publicações patrocinadas pela ANPUH-PR, como o livro História e Cultura. O sócio também desfrutará de descontos no pagamento das inscrições para eventos nacionais que ocorrerem nos anos ímpares (Belo Horizonte - 1997) e estaduais nos anos pares (Maringá - 1998).

O pagamento da anuidade pode ser realizado em duas parcelas semestrais de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais), mediante envio de cheque nominal (ANPUH-PR) cruzado, para o acima

Jozimar Paes de Almeida
Prof. do Depto de História -UEL
Diretor do Núcleo /PR da ANPUH



LIVROS A VENDA

A ANPUH , seção regional do Paraná, após vários anos sem atividades, apresenta ao colega a coletânea "Cultura e cidadania,

v.1", resultado parcial do IV Encontro Regional, realizado durante o mês de outubro de 1996 na Universidade Estadual de Londrina. O livro conta com a colaboração de historiadores de todo do Paraná e de outros Estados.

A aquisição de um exemplar contribuirá no trabalho de reorganização e fortalecimento da ANPUH-PR e na ampliação e divulgação dos debates historiográficos.

Para adquirir o livro basta enviar cheque nominal à ANPUH-PR, de apenas R\$ 10,00, para o seguinte endereço:

**ANPUH-NÚCLEO REGIONAL DO
PARANÁ**

Universidade Estadual de Londrina -
Departamento de História
Campus Universitário - C. Postal 6001 -
Cep 86051-970 - Londrina - PR
Fone 043-371-4398 / Fax 043-371-4408

**LABORATÓRIO DE ENSINO DE
HISTÓRIA**

Ana Heloisa Molina
André Luiz Joaílho
Claudiomar dos Reis Gonçalves
Francisco César Ferraz
Gilmar Arruda
José Miguel Arias Neto
Jozimar Paes de Almeida
Maria de Fátima Cunha
Marlene R. Cainelli (Coordenadora)
William Reis Meirelles

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

**LABORATÓRIO DE ENSINO DE
HISTÓRIA/UEL**
Centro de Ciências Humanas/
Departamento de História.
Campus Universitário. cx. postal 6001.
c.e.p. 86051.970. Londrina -PR.