



# BOLETIM INFORMATIVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Estadual de Londrina - Departamento de História

Ano 3 - Nº 11 - outubro/1997

## EDITORIAL

O Laboratório de Ensino de História está lançando este mês a Revista HISTÓRIA & ENSINO nº 03, com artigos e resenhas que visam contribuir com a difícil tarefa do professor se atualizar e ensinar.

Estamos ansiosos para receber você professor no II Simpósio do Laboratório de Ensino que ocorrerá de 11 a 14 de novembro. Venha participar. Converse com seu diretor, explique a importância de um encontro que discutirá os problemas e as perspectivas do ensino de História.

No seu dia queremos parabenizar você professor que escolheu esta carreira e não se arrepende, que é um profissional competente e interessado. É um dia para ser comemorado e não lamentado.

O Boletim estará sempre aberto para colaborações em forma de artigos, resenhas, relatos de experiências e informações que os professores quiserem enviar.

Prof<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli.  
Coordenadora do Laboratório de Ensino  
de História/UEL

## NESTE NÚMERO

**PARECE MÁGICA**

**HISTÓRIA E MÚSICA**

**A JUVENTUDE, O ROCK E A HISTÓRIA DO  
BRASIL**

**A GLOBALIZAÇÃO, A PRINCESA E O  
PENSAR HISTÓRICO**

**OS MAL-AMADOS III**

**CULTURA, LINGUAGENS E MULTIMEIOS  
NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

**NASCI HÁ DEZ MIL ANOS ATRÁS: uma  
experiência de sala de aula.**

**CARTA DO PROFESSOR**

## AGENDA

**II SIMPÓSIO DO LABORATÓRIO DE  
ENSINO DE HISTÓRIA,**

**de 11 a 14 de novembro**, em Londrina,  
estaremos reunidos para discutir o ensino de  
história, participando de cursos, workshops,  
assistindo comunicações e debates.

## PARECE MÁGICA

Só mágica mesmo poderia explicar como um aparelho de TV pode modificar a dinâmica de sala de aula, tornando os alunos mais interessados e participativos.

Como um aparelho até então acusado de tornar nossas crianças em seres passivos e sem criatividade pode ter sido elevado a grande salvador do ensino de nossas escolas.

A TV-Escola, pelo menos como todos devem ter visto na propaganda da TV, transforma através de um passe de mágica alunos apáticos em alunos interessados, em uma aula de história, onde aparecem imitando um D. Pedro I consagrado nos livros didáticos, de espada na mão, dando o grito do Ipiranga.

Só mágica mesmo para garantir algum sucesso pedagógico em um amontoado de alunos espremidos em “salas de vídeo” improvisadas assistindo em uma TV de 20 polegadas filmes legendados, muitas vezes sem qualidade de imagem e som.

Só mágica mesmo permite que professores abarrotados com 40-60 aulas semanais possam preparar boas aulas, serem interessantes, criativos, corrigir entusiasmados durante a semana 400 provas e ainda ter tempo para assistir a TV-Escola, preencher pautas, ler livros, ir ao cinema...

Só mágica pode explicar porque a TV, o vídeo, tornaram-se mais importantes do que livros nas bibliotecas das escolas. Mais importantes que a capacitação do professor e que a atualização necessária para o profissional estar sempre preparado.

Só mágica garante que profissionais competentes continuem a exercer a difícil tarefa do magistério, porque não inventaram ainda uma mágica para substituir a relação professor/aluno na arte de ensinar e apreender.

Só mágica explica a noção equivocada de que o desinteresse, a apatia, podem ser resolvidos com tecnologia high-tec e uma professora com dotes de artista de circo para chamar a atenção das crianças.

Só mágica para explicar Faxinal do Céu, Correção de Fluxo, só mágica mesmo.

É preciso mais do que passe de mágica para transformar o ensino. Precisamos de professores bem pagos, material didático adequado, salas de aula com um mínimo compatível de alunos, bons programas permanentes de capacitação de professores, mas tudo isto requer mais que “cartola e coelho”, requer vontade de realmente transformar a educação.

Profª Marlene Rosa Cainelli.

Coord.do Lab.de Ensino.deHistória/UEL

Profª de Metod. e Prática do Ens.História.

Depto de História/UEL

## HISTÓRIA E MÚSICA

No Boletim nº9, havíamos proposto um trabalho com músicas de autores nordestinos, chamando a atenção dos professores para uma outra forma de trabalho em sala de aula. Logicamente, este tipo de trabalho significa que o professor deve refletir sobre coisas que quotidianamente parecem corriqueiras e “normais”. Muitas vezes, entretanto, é necessário colocar-se “fora” de situações nas quais se está inserido para, só depois, avaliar a profundidade de suas conseqüências.

A música, como um dos signos de nossa época (bem como de outras), além do prazer estético que provoca pela sua melodia, pode trazer explicitada - em sua letra - uma série problemas. Um deles, o qual tocamos de passagem no boletim anterior, refere-se à possibilidade de tratar, simultaneamente, problemas de várias ordens em uma mesma canção. Um outro, ainda, seria o como vincular o trabalho do professor de História ao do professor de Língua Portuguesa ( e mesmo ao do professor de Educação Artística).

Sugiro, aqui, o trabalho com uma “trilogia”, na seguinte ordem:

1. leitura e audição: **Segue Seco**, música de Carlinhos Brown, a qual foi gravada por Marisa Monte em seu CD, *Verde Anil Amarelo, Cor de Rosa e Carvão*;
2. leitura: **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos;
3. audiovisual: **Morte e Vida Severina**, especial feito pela Globo em homenagem ao poeta João Cabral de Melo Neto.

O livro de Graciliano Ramos tem como tema, e personagem central, a **seca**. Já na obra de João Cabral, a seca aparece como “histórica”, definidora de destinos, *motivo condutor* de vidas na medida em que está

entrelaçada às decisões tomadas pelos personagens. Vejamos, portanto, sobre o que trata a Música de Carlinhos Brown:

“A boiada seca  
Na enxurrada seca  
A trovoada seca  
Na enxada seca  
Segue o seco sem sacar que o caminho é seco  
Sem sacar que o espinho é seco  
Sem sacar que seco é o Ser Sol  
Sem sacar que algum espinho seco secará  
E a água que sacar será um tiro seco  
E secará o seu destino seca  
Ó chuva vem me dizer  
Se posso ir lá em cima pra derramar você  
Ó chuva preste atenção  
Se o povo lá de cima vive na solidão  
Se acabar não acostumando  
Se acabar parado calado  
Se acabar baixinho chorando  
Se acabar meio abandonado  
Pode ser lágrimas de São Pedro  
Ou talvez um grande amor chorando  
Pode ser o desabotoado céu  
Pode ser coco derramando.”

A música em questão ( *Segue Seco*), deveria agir como um instrumento que despertasse a curiosidade dos alunos para a problemática regional nordestina. Se a compararmos com a música de Fagner e Zé Ramalho, *Filhos do Câncer* (Boletim nº 9), de imediato percebe-se que personagens políticas ou alusões à instituições governamentais são, aqui, inexistentes.

O sertanejo está desamparado e, entre o poder do “Sol” e da Natureza, lhe resta dois apelos: um de substrato interno, emocional, e outro, ao mesmo tempo, interno e externo: religioso (definido, aqui, como a possibilidade de um ser abstrato resolver os problemas externos). Inclusive o “diálogo” estabelecido internamente na música é sugestivo: é um diálogo “entre secos”. O apelo, a resposta que se procura, só pode ser dada pela Chuva (*Chuva, vem me dizer*), pois aqui “o povo vive na solidão”. Será que o povo lá “de cima” também ?

A única água que a música define como real são as lágrimas: ou as *de São Pedro* ou as de *um grande amor chorando*. Fora isso, só mesmo a água dos cocos. As imagens que são visualizadas pela música são profundas e tristes: embora calado e chorando baixinho (por que ninguém ouve mesmo), meio abandonado e tendo por destino apenas a seca, tenhamos fé na Natureza, no Amor, e nas divindades: únicas possibilidades que permitem visualizar como se ligam e se tecem os destinos, as esperanças, a vida e a morte de tantos Severinos. Eis o que devemos nos perguntar: aqueles que se disseram nossos pais, representantes, solidários e salvadores, aonde estarão?

Claudiomar dos Reis Gonçalves  
Professor de História Antiga  
Depto. de História/Uel  
E-Mail: crgclau@npd.uel.br

### A JUVENTUDE, O ROCK E A HISTÓRIA DO BRASIL

É muito comum atribuir o desinteresse dos alunos de 1º, 2º e até, mesmo de 3º graus pela história do Brasil e, pela política em geral, à “alienação”, que segundo este discurso, seria a herança dos anos da ditadura militar. A questão, no entanto, não parece ser tão simples.

Os jovens hoje na faixa dos 25 anos, cresceram durante os duros anos da ditadura militar no Brasil e estavam em idade escolar quando se começou a criticar o discurso da Segurança Nacional. O sucesso deste discurso estava ancorado no crescimento econômico e na prosperidade propiciada pelo chamado “milagre brasileiro”. Nas escolas de 1º e 2º graus, através das disciplinas de *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política Brasileira*, aprendiam a amar “um país grande”, e “um país que vai pra frente”, bem como a temer os males do comunismo. Não se pode considerar, portanto, que estes jovens ingressassem nas escolas inseridos em algum debate mais amplo acerca de uma

possível Revolução Comunista e/ou antiimperialista, típica dos estudantes das décadas de 60.

Por outro lado, vivenciavam um momento de extraordinárias transformações sócio-econômicas e políticas em termos *globais*. O fim da Era de Ouro do capitalismo internacional a partir de meados dos anos 70, e a globalização da economia que se seguiu atingiram duramente as economias mais frágeis do sistema, como o Brasil. Em termos gerais, nos anos de 1980, o país viveu uma recessão combinada com uma elevada taxa de inflação - fenômeno para o qual os economistas criaram o termo estagflação - cujo resultado concreto foi um brutal decréscimo da renda *per capita*, aliada às maiores taxas de concentração de renda da história brasileira. As tentativas de superação desta situação parecem ter contribuído para o clima geral de instabilidade vivido pelo país naquele período: choques na economia, mudanças de moeda somaram-se à percepção de que a criação de instituições democráticas formais não significavam necessariamente uma vida melhor para todos conforme as expectativas geradas no momento de transição da ditadura militar aos governos civis. As frágeis instituições democráticas caíram em um profundo descrédito junto à população. Recessão, inflação ascendente e incontrolável, choques heterodoxos na economia, instabilidade política bem como o legado de anos de autoritarismo produziram um ambiente de desalento, ceticismo e falta geral de expectativas. O descrédito na incipiente política partidária foi a tônica do final da década. Este foi o período, por assim dizer, da falência das propostas que preconizavam grandes mudanças em um futuro incerto - fosse a revolução, fosse a implantação de um capitalismo em moldes europeus. A frustração era generalizada e, provavelmente, as preocupações eram outras, diferentes daquelas que caracterizavam uma parcela dos estudantes dos anos sessenta. A era da crença no progresso, na revolução e nos milagres chegara ao fim. Do ponto de vista cultural,

as novas tendências do rock internacional e brasileiro expressaram - expressam ainda - os novos problemas, nacionais e globais. A aceitação de um grupo como o U2, por exemplo, bem como a emergência de grupos nacionais - como *Barão Vermelho*, *Legião Urbana* e *Titãs* - não podem ser compreendidas sem estas referências. Os jovens dos anos oitenta não atendem aos apelos que ecoavam da velha militância dos anos sessenta: *Vem, vamos embora que esperar não é saber / Quem sabe faz a hora, não espera acontecer..*<sup>1</sup> O momento era de desalento, repúdio e ironia: *“Até bem pouco tempo atrás/Poderíamos mudar o mundo/Quem roubou nossa coragem?/Tudo é dor/ E toda dor vem do desejo/De não sentirmos dor.”*<sup>2</sup> *“Terceiro mundo se for /Piada no exterior/Mas o Brasil vai ficar rico/ Vamos faturar um milhão/ Quando vendermos todas as almas/Dos nossos índios em um leilão/ Que país é este?”*<sup>3</sup> *“Vamos celebrar nosso governo e nosso estado que não é nação/ celebrar a juventude sem escola, as crianças mortas, celebrar nossa desunião”*<sup>4</sup>. O jogo da política institucional, no qual os velhos políticos - do período ditatorial - procuravam apresentar-se como democráticos, também foi alvo do sarcasmo do rock brasileiro: *“São sempre os mesmos governantes,/os mesmos que lucraram antes./Os sindicatos fazem greve/Porque ninguém é consultado./ Pois tudo tem que virar óleo/ Pra por na máquina do estado.”*<sup>5</sup> Mas o rock brasileiro não era apenas crítica e sarcasmo. As alternativas e propostas eram diferentes daquelas veiculadas nos grandes projetos políticos: *“A gente quer comida, diversão e arte/ a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte/ a gente não quer*

<sup>1</sup> Geraldo Vandré: Pra não dizer que não falei das flores.

<sup>2</sup> Quando o sol bater na janela de seu quarto. Legião Urbana.

<sup>3</sup> Que país é este? Legião Urbana.

<sup>4</sup> Perfeição. Legião Urbana.

<sup>5</sup> Desordem. Titãs.

*só comida, a gente quer bebida, diversão, balé/. A gente não quer só comer,/ a gente quer comer e quer fazer amor/ a gente não quer só comer, a gente quer prazer pra aliviar a dor/ a gente não quer só dinheiro a gente quer dinheiro e felicidade/ a gente não quer só dinheiro, a gente quer inteiro e não pela metade.”*<sup>6</sup>

Estava-se, portanto, diante de um novo ambiente político e cultural: as transformações viriam por mudanças no cotidiano. Tanto no plano individual, quanto no coletivo, a geração dos anos oitenta deseja liberdade individual e política, desenvolvimento econômico, trabalho, acesso aos bens culturais e um planeta saudável. Era o fim da década de sessenta. Kennedy, Che Guevara, Lênin, Mao, Geraldo Vandré, foram sucedidos por Gorbachev, Lula, Bono Vox, Arnaldo Antunes, Cazuza e Renato Russo. Continuaram em alta as estrelas de Luther King, Dalai Lama, Ghandi, Rita Lee, dos Beatles e dos Rolling Stones. Todos falando de paz, preservação ecológica, igualdade e liberdades reais às pessoas comuns, cujos fantasmas eram a recessão, o desemprego, a crescente onda de violência, a AIDS, a ausência de futuro.

Se o mundo é globalizado, as alternativas também são globais, e não mais apenas nacionais: *A minha escola não tem personagem/A minha escola tem gente de verdade/Alguém falou do fim do mundo, o fim do mundo já passou./ Vamos começar de novo: um por todos, todos por um./O sistema é mau/mas minha turma é legal.(...)Eu preciso e quero ter carinho, liberdade e respeito/Chega de opressão: Quero viver a minha vida em paz.”*<sup>7</sup> Essa mudança para um enfoque universalista evidencia uma característica fundamental do mundo contemporâneo: o fato de sermos - todos nós - os exilados modernos. Nas palavras de Tzvetan Todorov esse “*ser que perdeu sua pátria sem ganhar outra, que vive [em uma] dupla exterioridade*”.

<sup>6</sup> Comida. Titãs.

<sup>7</sup> Vamos fazer um filme. Legião Urbana.

Prof. José Miguel Arias Neto  
Professor de História da América  
Depto. História/UEL  
E-mail: miguel@sercomtel.com.br

### **A GLOBALIZAÇÃO, A PRINCESA E O PENSAR HISTÓRICO.**

"Cada um de nós compõe a sua própria história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz". Almir Sater.

Dando continuidade de nossa abordagem iniciada no Boletim N.10 Ano 3, peço-vos desculpa antecipadamente, caríssimos leitores, por alguns erros de digitação que ocorreram no artigo anterior, espero que não vos tenha prejudicado a compreensão do mesmo e que a prestigiosa comunidade Turca não queira me trucidar, pois sou jogador de TRUCO e não de turco como foi impresso. Bem, com o falecido digitador devidamente enterrado, retorno à problemática.

Como não somos gauleses da aldeia de Asterix, cumpre que sejamos no Brasil Macunaímicos, para que possamos nos redimensionar na dinâmica da globalização, evitando assim de beijar um príncipe que se tornará um sapo ou de cultivar uma linda princesa que povoa nosso imaginário construído em nossa infância, mas sim, de respeitar os seres humanos, tanto a nobre Diana quanto as nossas nobres Marias que falecem diariamente de inanição, anônimas e impúberes em nossas senzalas (favelas).

Aproveitando esse fato mundialmente evidenciado pela mídia, que ao mesmo tempo nos informa instantaneamente com uma massa de notícias, também nos "midiocriza" pela superficialidade da mesma; pois nos impede a famosa prática da "filosofia bovina", ingerir a informação e fazer com que ela retorne constantemente a nossa "boca" para ser "mastigada", portanto devidamente absorvida através de uma reflexão dinâmica e ininterrupta e é esse o papel do pensar histórico.

Analizando as transformações próprias do mundo contemporâneo: a telemática e as influências da mídia, as transnacionais e as estratégias de fluxos de capitais, as megalópoles, a desterritorialização da identidade, a bio-indústria, a tecno-estrutura centralizando poderes políticos, significam para um pesquisador atento, uma explosão das fronteiras antes fixadas nos paradigmas do conhecimento.

Fechar os olhos a estas transformações, não implica unicamente em uma ignorância sobre nossa própria época, mas significa perpetrar a continuidade do estado atualmente existente, desta forma a responsabilidade aumenta para os profissionais da chamada área das ciências humanas, que deveriam ter um papel crítico neste processo.

A produção do conhecimento científico, enquanto sistema racional submetido a leis determinadas, forjou-se em um processo histórico, fundando instrumentos conceituais considerados preceitos universais e inquestionáveis. Não estamos mais no momento das determinações científicas, a existência de uma imprevisibilidade tornou-se matéria intrínseca do conhecimento científico e sob este signo nós estamos inseridos.

Todo pensamento e qualquer que seja o seu objeto é apenas um modo de fazer social-histórico. O saber moderno e científico que se pretende construir a partir dos intrincados relacionamentos entre o homem e seu ambiente, está imerso nos turbilhonamentos da interdependência, precisamos superar as fronteiras disciplinares, e as trincheiras de especificidades que impedem uma visão horizontal dos relacionamentos contidos na frágil teia da vida.

Com o intuito de tentarmos contribuir com as perspectivas em aberto que tratam desta nova dimensão, optamos por realizar o percurso de buscarmos compreendê-lo pela forma de como ocorreu a constituição da ciência moderna num entrelaçamento histórico.

Ao estudarmos o processo histórico percebemos a ciência moderna como um componente de destaque, possuindo enquanto um de seus elementos fundantes, a racionalidade instrumental, que pretende impôr supostos preceitos universais e inquestionáveis à sociedade.

Localizando o surgimento da ciência moderna em uma breve passagem no tempo e no espaço, nota-se que ela emergia na Europa nos movimentos de destruição do Antigo Regime e combatia uma sociedade caracterizada pelo poder político na forma de monarquia absolutista, com uma organização social estamental e relações comerciais mercantilistas embasadas no sistema colonial moderno.

Este processo colaborava na formação de uma outra sociedade, caracterizada por classes sociais, constituída sob o signo da propriedade privada e da mão de obra expropriada de seus meios de subsistência, por isso livre e dominada pela burguesia em todos os seus aspectos.

Não se trata aqui de aprofundar o estudo deste processo transformador, mas simplesmente de visualizá-lo como um movimento ocorrido especialmente na Europa Ocidental e que afetou o planeta como um todo. Mesmo colocando-se o eurocentrismo à parte, o que se constata é que, com esse movimento, o modo de produção capitalista tornou-se hegemônico em nível mundial.

Os primórdios de construção da ciência moderna começavam a se esboçar no século XVI com a Renascença, neste momento o homem passava a tomar o seu lugar no mundo e a ocupar um espaço bem no seu centro. No século XVII com o cartesianismo postula-se que ao se conhecer a força e a ação dos elementos que nos cercam "poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim tornar-nos como que senhores e possuidores da natureza". É desta forma que o mundo como natureza exterior torna-se espaço de domínio humano.

Com o Iluminismo no século XVIII aprofundou-se e estabeleceu-se de vez o

domínio de uma razão, definindo predominantemente a atuação da ciência e que concebe a natureza como um recurso infinito a ser explorado. A marca de uma instrumentalização da natureza, pela utilização da racionalidade técnica, está profundamente inscrita na ciência decorrente desta trama histórica. Ela traz em seu bojo a idéia burguesa de progresso e de desenvolvimento.

A ciência moderna realiza uma ruptura na relação homem-natureza, "desantropomorfizando" a natureza e concomitantemente "desnaturalizando" o homem. A partir de um movimento unívoco, a ciência cinde em elementos dicotômicos e constroem a partir disso um gigantesco aparato intelectual, resultando em um controle e numa instrumentalização da natureza objetivando auferir benefícios determinados pelo próprio homem.

O ser dominador que escreve com sua práxis na natureza, que apresenta uma direção ao processo de progresso e desenvolvimento por estar necessariamente inserido num contexto histórico, não é um homem abstrato, mas corporifica-se na burguesia portadora do espírito do capitalismo.

A burguesia utilizar-se-á de sua soberania sobre a natureza, monitorada pela ciência, explorando-a intensivamente, desenvolvendo as forças produtivas como jamais ocorrera na História. Além disso, por intermédio desta concepção de natureza subjugada, trata-se de dissimular-se a constituição das relações sociais.

A espoliação da natureza e dos expropriados dos meios de produção, surge no sistema capitalista como "natural", isto é, legitimada por um entendimento que denota uma atividade inquestionável. Ela designaria a certeza absoluta de que as relações humanas entre si e com a matéria bruta, ou biomassa energética, é correta e a única possível.

A racionalidade instrumental e a concepção de natureza perpetrada na ciência moderna, são produtos culturais e científicos que aparentemente desvencilharam-se de

seu criador, a burguesia, e agora dão o tom universal em uma operação ideológica na qual o intérprete apenas canta a música não composta por ele.

Estes produtos parecem ter uma conotação de entidades abstratas, supra-históricas, neutras por excelência, exercendo um poder supremo sobre a organização e a estrutura social. No entanto eles funcionam como um manto encobridor de uma ferida aberta e infeccionada.

Para se desencorajar o questionamento dessa racionalidade/autoridade, pretende-se tomar como loucura qualquer indagação que a ela possa ser feita. Na verdade, trata-se do desvendamento desse processo de dominação, que instaura as regras do jogo e desautoriza qualquer crítica a seus fundamentos. Ao se questionar a ciência instituída socialmente, estar-se-á simultaneamente inquirindo a sociedade que a instituiu.

Cumpramos desmistificar este processo de racionalidade na ciência moderna, que ao dominar a natureza considerada inerte, gratuita e útil, também se domina o homem pelo trabalho e pela maquinaria. Este processo esmaga e transforma o homem em mercadoria nas engrenagens ritmadas pela velocidade do capital, saqueando-o de suas possibilidades autônomas de existência, transformando-o em um autômato na vida.

A instrumentalização desses elementos constituidores do sistema produtivo da sociedade industrial, abrange substancialmente a sociedade capitalista, mas contaminou também a dita sociedade socialista, por esta última se vincular à lógica do trabalho e ao êxito da razão e da máquina.

É obrigação do historiador desmistificar este processo pela crítica, para que com a compreensão da intriga a falsidade não se estabeleça. Sua estratégia de entendimento está visceralmente ligada ao olhar sobre si, sobre o mundo e sobre os povos estrangeiros.

Assim, no próximo número pretendemos...Desvendar a racionalidade instrumental.

Prof. Dr. Jozimar Paes de Almeida.  
Prof. de Teoria e Metodologia  
Depto de História/UEL  
E-MAIL: jozimar@sercomtel.com.br.

### OS MAL-AMADOS III

Vimos no artigo anterior um pouquinho da vida de Jacques-Pierre Brissot que de espião da polícia de Paris, se transforma num “impoluto” revolucionário, e nessa trajetória pode-se perceber como as circunstâncias da Revolução Francesa se apresentaram propícias para que essa personagem pudesse se “vingar” das humilhações sofridas quando tentava, por todos os meios, se tornar um *philisophe*, um grande literato. Esse “homem sem qualidades”, para parafrasear o título do livro de Georges Dumezil, encontra os meios para racionalizar a sua inveja do *Grand Monde*, o mundo dos filósofos e literatos, e “nada era mais distante do sentimento de frustração do que a medida ‘objetiva’ de seus motivos; a paixão do ressentimento nunca encontra dificuldades para ‘racionalizações’. Em compensação, a todos que provaram essa paixão, a Revolução fez uma promessa inaudita: poder vingar os desprezos de que tinham sido vítimas ou que haviam imaginado, e por meio deles vingar a Humanidade” (Mona Ozouf, 1989, p. 274).

No momento da Revolução essa frustração, essa inveja, encontra a sua expressão política, e para ela o igualitarismo cabe como uma luva. Mas qual igualdade? A dos medíocres, a dos invejosos, aquela que não suporta a afronta da diferença, daquilo que brilha de modo diferente, do riso não destrutivo, da inteligência, da criatividade.

Jean-Paul Marat foi assim. Elevou o seu ódio, a sua inveja à condição de postura política. Líder exaltado dos jacobinos, passa rapidamente a mártir pelo seu assassinato, e daí se torna ícone do que conhecemos como esquerda radical. No entanto, a aura vai se desfazendo. Não porque o papel de

determinadas correntes historiográficas é a de destruir reputações de homens da esquerda, e sim que a historiografia também olha para a criação das representações que giram em torno de homens, objetos, acontecimentos.

Desconfiado de tudo e de todos, Marat se utiliza da delação como prática política que, num momento de comoção como a crise revolucionária, pode muito bem se transformar em certezas sem provas. Muitos rivais acabaram na guilhotina por uma simples acusação no jornal que Marat editava, *Ami du peuple*. E sabemos que para muita gente a simples suspeita sobre o comportamento de uma pessoa é suficiente para condená-la.

Assim, a desconfiança, o medo, a inveja, a conspiração, os acordos secretos, passaram a fazer parte do imaginário político contemporâneo. É claro que esses detalhes faziam parte da política no Antigo Regime, mas até então eram problemas de intrigas na corte. Agora não, essas práticas ganharam estatuto e lugar na forma de se pensar o espaço público. Contra a conspiração, conspira-se, contra os acordos secretos, acordos secretos, contra a inveja, o ódio e contra o medo, a força. E para as pessoas que pensam assim o espaço público, só compreendem uma forma de conseguir aliados, que eles se submetam. Que se submetam à vontade daquele que possui “a verdade”, daquele que está sempre certo, e que aqueles que não comungam do seu ideário são os inimigos.

Passando do campo político e retornando ao lugar que originou esses artigos, vamos encontrar os professores mal-amados, que conseguem transformar esses sentimentos em discursos pedagógicos, que conseguem traduzir inveja e ódio em seriedade didática. Prontos para bradar pela educação nacional, não conseguem, ao menos, angariar a simpatia dos seus alunos. Prontos para clamar contra as injustiças sociais, usa de subterfúgios para punir os alunos que não rezam na sua cartilha. Dispostos a discutir assuntos internacionais, lançam mão do paternalismo e da amizade para conquistar,



ou seja, esses “educadores” nunca conseguem se afirmar pelo trabalho, pela competência, pela capacidade.

Mas devemos saber que essas pessoas que andam pelos corredores das escolas, das universidades também, posando moralismos, demonstrando virtudes, sendo paternais, transparecendo seriedades, escondem o ódio de si mesmos, a inveja daquilo que eles não podem ser, e antes de não serem amados pelos outros, eles próprios não se amam. Contra isso temos o trabalho, a nossa seriedade, a criatividade e o melhor de tudo, o nosso riso afirmativo.

NOTA: OZOUF, Mona. *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

Prof. Dr. André Luiz Joanilho  
Professor de História Contemporânea  
Depto. de História/UEL  
E-MAIL - alj@npd.uel.br

### CULTURA, LINGUAGENS E MULTIMEIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.(PARTE I)

Este artigo se propõe a discutir uma das muitas definições de cultura, sua linguagem e ação na sociedade e os multimeios utilizados em sua difusão, a relação cultura/linguagens/escola e o trabalho do professor instrumentalizando alguns de seus elementos no ensino e por fim, comentar algumas experiências didáticas no ensino de história com linguagens culturais diversificadas.

Ao tomarmos um conceito de cultura optamos por delinear, alguns pressupostos básicos que irão configurar as relações entabuladas entre cultura/sociedade/educação revelando uma totalidade complexa e contraditória de movimentos, idéias, intenções entre esses níveis.

A definição elaborada por Burke<sup>8</sup> para cultura congrega elementos próprios à discussão proposta acima. Considera-a como “um sistema de significados (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados”, ou seja, é elemento de todo um modo de vida, mas não o é idêntica.

Então, podemos entender cultura enquanto um conjunto de práticas, técnicas, valores, normas, expectativas, representações que emergem no confronto entre as classes sociais, imprimindo e criando significados aos objetos e situações a partir de suas condições concretas de existência.

As manifestações culturais, seja a nível material - conjunto dos objetos que caracterizam uma sociedade ou a relação entre o Homem e os objetos<sup>9</sup> - seja a nível não material - memórias, oralidade, músicas, símbolos que estão intimamente ligadas à questão do imaginário e a questão das condições em que foram produzidas, ou seja, tudo o que o homem elabora é construído socialmente, variando de sociedade a sociedade e mudando de século a outro<sup>10</sup>, expressando significados e significantes próprios e característicos.

A leitura dessas representações, que se constituem em símbolos e signos que expressam a cultura e a consciência histórica de uma sociedade pode ser realizada em três níveis: o nível informativo ou da comunicação, o nível simbólico ( a intencionalidade e o que pode ser considerado como léxico geral - o óbvio) e o nível da significância, o fugídio, o que escapa à inteligência, chamado de obtuso por Barthes.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Média Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 24-27.

<sup>9</sup> PESEZ, Jean Marie. *História da Cultura Material*. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 181.

<sup>10</sup> BURKE, P. op. cit. p. 25.

<sup>11</sup> BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. RJ: Nova Fronteira, 1990.

Se considerarmos que todo signo é ideológico e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, as modificações da ideologia encadeia uma modificação da língua<sup>12</sup> e avançando, na linguagem utilizada para nomear, redenominar, analisar e construir as imagens e mensagens explícitas e implícitas do embate social expressos, entre outros setores, nas manifestações culturais.

Desta maneira, podemos pensar as diversas linguagens culturais - pintura, escultura, música, teatro - e os multimeios utilizados em sua divulgação - TV, histórias em quadrinhos, filmes, cartazes entre outros - para o ensino de história, enquanto documento histórico, possuidor de significações e testemunhos - conscientes ou não - de uma época.

O uso destas fontes geralmente está vinculada, historiograficamente colocando, a estudos de mentalidade, ideologias e imaginários, sendo possível porém, empregá-las em análises econômico-sociais feitas as devidas críticas internas e externas e ampliá-las, em suas inúmeras possibilidades, ao ensino de história, em seus três níveis.

No entanto, antes de aprofundarmos as discussões sobre o uso de outras linguagens no ensino de história, é necessário, algumas indagações recorrentes à relação da sociedade com a realidade permeada por imagens e signos.

Vivemos em um mundo de imagens; vitrines, cartazes, out-doors imensos, o universo das telas de tv, dos telões, dos vídeos e dos games, edifícios multiplicadores de espaços e visões e shoppings centers com fragmentos de mundos em exposição. Vivemos em um mundo mediado e mediatizado por imagens, que em sua dialética, representam o mundo para o homem e ao mesmo tempo, interpõe-se entre eles.

Mergulhados em imagens, cabe-nos conviver, adentrá-las, decifrá-las ou por elas sermos devorados. Se temos “tecnó-imagens” podemos admitir a existência de “tecnó-imaginações”. Qual seria a convivência com as mesmas ?

Como a escola se relaciona com esta realidade imagética, produzida por tv, vídeos e computadores presentes em todos os espaços de nosso cotidiano ?

Os alunos, e nós também de certa maneira, estão em um processo incessante de percepção, apreensões, (re)definições de espaço, tempo e objeto, avançando do pensamento simbólico ao pensamento conceptual, aprendendo a ler imagens e palavras, estabelecendo logicidades e leituras cada vez mais amplas da realidade.

Neste aspecto a escola necessita permitir um maior intercâmbio entre a riqueza de informações veiculadas, acessíveis e na maioria das vezes disponíveis aos alunos e ao conhecimento organizado, selecionado pela escola, possibilitando que o cotidiano e experiências significativas possam ser melhor exploradas.

No caso da história, os meios de comunicação nos mantém a par do passado com visões estilizadas e abordagens caleidoscópicas, apresentando-nos pinceladas de uma História. Como estabelecer elos entre pontos soltos de um passado dado ?<sup>13</sup>

Se a História é uma - das muitas possibilidades - de reconstrução do passado é necessário comunicar e submeter à análise tais reconstruções, aprendendo a expressá-las através de meios de comunicação, assim como utilizá-los como mais um instrumento e recurso de ensino.

Porém, ainda não temos, elementos suficientes para afirmar quais são os questionamentos efetivos, e reflexões feitas pela escola sobre esta realidade imagética na qual estamos mergulhados, e a forma como ocorre a incorporação aleatória ou não de

<sup>12</sup> BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP:Hucitec, 1992, p.14

<sup>13</sup> CITRON, Suzane. **Ensinar a história hoje**. A memória perdida e reencontrada. Lisboa:Livros Horizonte, 1994.p.100.

recursos audio-visuais no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, percebe-se que nas últimas décadas ocorreu uma busca cada vez maior por parte de vários professores pelo uso de novos temas e diferentes linguagens culturais no processo ensino aprendizagem.

Essas preocupações e novas experiências acentuaram-se em um momento - os anos 80, apropriadamente chamados de anos de tensões e criatividade <sup>14</sup> - em que o desafio colocado foi o de romper com a divisão do trabalho intelectual e determinada concepção de saber, onde o professorado de 1º e 2º graus começa a repensar o seu trabalho, questionando sua formação e atribuições, repercutindo tais debates na Universidade e na sociedade.

As várias publicações em revistas especializadas atestam a incorporação de novos procedimentos ao trabalho dos professores de História, no ensino fundamental e no 2º grau.

As discussões acerca da organização de conteúdos e a implantação de novas propostas curriculares neste período, especialmente em São Paulo, Minas Gerais e Paraná, agregadas à ampliação de temas e objetos abordados de forma historiográfica possibilitou desde uma nova perspectiva da leitura e análise de documentos, estudo do meio/pesquisa de campo, entrevistas com testemunhos à utilização estratégica de outras linguagens em sala de aula como jornais, revistas, fotos, filmes, vídeos, músicas, poesias, textos literários e dramáticos, mapas e objetos de cultura material.

Estas experiências apontam algumas questões que colocam em xeque o perfil e a prática de professores de 1º e 2º graus, na medida em que, estes não só percebem e formulam críticas à situação que vivenciam como também são capazes de formularem novos entendimentos sobre a própria disciplina, criando condições e outras

possibilidades de análise e conteúdo que não sejam exclusivamente apoiados em livros didáticos. Comprovam também, na prática, a possibilidade de se produzir conhecimento no 1º e 2º graus, contrariando a idéia de “meros reprodutores” de conhecimento.

Algumas experiências relatando o uso de músicas, literatura, cinema, fotografias e outras linguagens foram publicadas em diversas revistas especializadas como por exemplo a *Revista Brasileira de História* número 13 (86/87), número 19 (1990) apropriadamente com o subtítulo História em Quadro Negro, *Cadernos Cedes* com número dedicado à prática do ensino de história (1989) e mesmo livros exclusivos ao tema ensino como o de Conceição Cabrini (1986), o organizado por Jaime Pinsky em 1988 e o organizado por Marco A. da Silva em 1986. Atualmente temos o lançamento de um título organizado por Circe Bittencourt - *O saber histórico em sala de aula* - e as revistas dedicadas ao ensino publicadas por algumas universidades como “História e Ensino” da UEL, *Cadernos de Metodologia da UFPR* e *Cadernos de História da UFU*.

Contudo, há de ressaltar que o trabalho com linguagens alternativas requer certos cuidados para que o professor não incorra em armadilhas, como a utilização apenas como ilustração de conteúdo tradicional, não havendo um trabalho de reflexão quanto à natureza das linguagens culturais, suas especificidades, limites e sobre os elementos históricos que as constituem apontadas por FONSECA<sup>15</sup> ao realizar um balanço das publicações sobre o ensino, editados nos anos 80.

Outro risco que se corre é o uso de uma “parafernália eletrônica” como simples recurso, ou seja, para preencher um vazio em que um conteúdo ou tema não está suficientemente selecionado, preparado e

<sup>14</sup> FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas:Papirus, 1993.p.109.

<sup>15</sup> FONSECA, Selva G. Ensino de História: diversificação de abordagens. In. **Revista Brasileira de História. História em quadro negro**. Escola, ensino e aprendizagens. SP:ANPUH/Marco Zero. vol.9 n. 19, set89/fev.90.p.197-208.

planejado, em que essa nova maneira de conhecer o mundo, representada em *puzzles* de espaço-tempo são reproduzidas na própria escrita das novas linguagens eletrônicas, audiovisuais e documentos escritos, onde no interior de um tempo complexo, múltiplas durações e fragmentos de realidades humanas são elucidadas de modos diversos.<sup>16</sup>

À guisa de conclusão, podemos dizer que o significado maior das experiências com linguagens diversificadas no ensino de História consiste no fato dessas permitirem a efetivação de um novo ensino de história, calcado na reflexão, no debate e em objetivos mais próximos e concretos a alcançar.

Ana Heloísa Molina

Prof<sup>a</sup>. de Metod.e Prática de Ens.de História

Depto. História/UEL

**NASCI HÁ DEZ MIL ANOS ATRÁS:  
UMA EXPERIÊNCIA DE SALA DE  
AULA.**

Existe possibilidade de analisar o texto de uma música mudando seu sentido inicial ? Na sala de aula todos os instrumentos que sirvam para ampliar o aprendizado do aluno e facilitar o seu desenvolvimento crítico é de assaz importância. Penso que a descaracterização da obra em sua totalidade e sua utilização deliberada em sentido diverso daquele fabricado pelo autor pode levar a certos graus de autoritarismo indesejáveis. Contudo, se abrir possibilidade para que se faça uma análise do sentido real da obra, para depois utilizá-la para outro fim, o pecado torna-se menos capital.

O professor de história do ensino fundamental é questionado, constantemente, em suas aulas sobre como os fatos do passado são conhecidos no presente. Grande parte dos professores na ânsia de cumprir conteúdos determinados pela escola ou

qualquer outra instituição, tem esquecido de analisar com seus alunos como se deu a preparação de sua aula de história ou como foi escrita aquela história que ele está contando, analisando, discutindo em sala de aula. E as perguntas sempre vem em tom de ironia, naqueles momentos mais empolgantes da narração ou da própria discussão. Sendo assim, o professor perde, muitas vezes, a oportunidade de analisar seu próprio ofício, junto com seu aluno. Daí, o professor de história, como uma voz que clama sozinho no deserto, protesta que ninguém ( colegas, pais e seus próprio alunos) entendem o sentido de sua disciplina.

Foi, pensando nestas questões, sem grandes preocupações teóricas daqueles que usam seu magistério para separar; distinguir, fechar em plêiades de iluminados, porém dentro de uma certa teoria da história, foi que utilizei minhas aulas para discutir com meus alunos o meu ofício e do historiador que de certa forma não perdi dando aulas no ensino fundamental.

Ouvimos, primeiro, a música **Eu nasci há dez mil anos atrás de Raul Seixas e Paulo Coelho** (1), trabalhamos, em forma de discussão, o momento histórico em que a música foi feita, se a música agradava os nossos ouvidos contemporâneos, depois parti para a análise da letra, através de algumas perguntas dirigidas, tais como: como o velho da música podia ter nascido há dois mil anos atrás ? Ou, como ele sabia aqueles fatos ? As respostas foram múltiplas e muitas delas aproximaram-se do sentido místico que o autor quis dar à letra. Em nenhuma resposta, apareceu o sentido novo que pretendia dar à letra da música.

Em seguida, analisamos um trecho do livro **Uma teoria da História de Agnes Heller** (2), dirigi perguntas à sala dividida em grupos, aproveitando os questionamentos da filósofa: como é possível um homem que existiu lá ( passado ) ter existência aqui ( presente ) ? Depois desta discussão, pedi aos alunos que relacionassem o texto da música com o da filósofa e escrevessem em uma frase tal

<sup>16</sup> CITRON, S. op. cit.p.101.

relação. A resposta à nossa problemática inicial começou a ser desvendada. Surgiu a idéia buscada, que se revela a história passada através das fontes históricas e de que só o homem que volta ao passado e o faz quando necessita dele para tentar resolver problemas presentes. Alguns grupos foram além, questionando a possibilidade da manipulação da história para atender objetivos de dominação do presente e apareceu a discussão inevitável sobre o tempo histórico.

Quis ainda, ampliar a discussão sobre fontes históricas, trazendo um trecho do historiador **Lucien Febvre** sobre documentos históricos (3). Foi aí, que provoquei os alunos salientando a possibilidade deles fabricarem um texto, como se fossem historiadores, e dei aquela simples, conhecida e amplamente divulgada sugestão de começarem pela história de vida.

Fizemos um cronograma para a pesquisa e produção do texto (4), os alunos analisaram certidões diversas, fotos, objetos antigos, fizeram entrevistas com familiares, analisaram jornais da época que nasceram e atuais. Enfim, quando o trabalho ficou pronto, pudemos discutir os problemas que eles tiveram para escrever o texto, lembramos o ofício do historiador e do próprio professor de história e inclusive retomamos a música.

Pode ter certeza de que alguns desses alunos ainda não fecharam aquelas discussões, abrindo janelas para outras, mas passaram a ter um novo olhar sobre nosso ofício e aquelas perguntas irônicas assumiram outras formas. Minhas aulas, no entanto, tornaram-se mais agradáveis e estou convencido que utilizei a música em sentido diverso dos autores, mas por uma boa causa.

### NOTAS:

1 - **SEIXAS, Raul & COELHO, Paulo. Eu nasci há dez mil anos atrás.** Warner Chappell, 1976.

2 - “Naquele tempo havia um homem lá. Ele existiu naquele tempo. Se existiu, já não existe. Existiu,

logo existe porque sabemos que naquele tempo havia um homem e existirá enquanto alguém contar sua história. Era um ser humano que estava lá, naquele tempo, e só os seres humanos podem contar sua história porque só eles sabem o que aconteceu naquele tempo. Aquele tempo é o tempo dos seres humanos, o tempo humano.” (**HELLER, Agnes. Uma teoria da história** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, pp. 13-14).

3 - “A história faz-se, sem dúvida com documentos escritos. Quando os há. Mas pode fazer-se, deve fazer-se, sem documentos escritos, se estes não existirem. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir que seja utilizado para fabricar o seu mel, na falta das flores de costume. Com indícios. Com paisagens e telhas. Modos de campo e ervas daninhas. Eclipses de lua e cabrestos. Peritagens de pedra por geólogos e análises de espada de metal por químicos. Numa palavra, com tudo o que, sendo do homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade os gostos e as maneiras de ser do homem.” (**FEBVRE, Lucien. Combats pour L’histoire.** Apud Salmon, Pierre. **História e crítica.** Coimbra: Almedina, 1979, p.61).

4 - Retiramos algumas informações básicas de como proceder uma pesquisa histórica do livro **Pesquisa em história** de Maria do Pilar de Araújo Vieira et alii, editora Ática, 1989.

José Donizetti Brandino De Oliveira  
Profº de História do Ensino Fundamental  
e Médio do Colégio Universitário e Colégio  
Estadual Vicente Rijo

## FIQUE POR DENTRO

### RESENHA

DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira.* São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Seria possível uma história da floresta? Com esta pergunta Warren Dean inicia sua reflexão sobre as transformações ocorridas na “Mata Atlântica” no período que se inicia após a chegada dos brancos no Brasil.

Mas seria possível uma história que falasse das transformações da própria floresta e não das mudanças que o homem provoca na paisagem através de sua ação? Dean parece pessimista ao responder. A

história só se interessa pelas intrigas, ambições e desejos humanos e não pelos desígnios de outras espécies mesmo que usados e destruídos pelo ser humano no processo de construção de seu mundo.

Dean se propõe e consegue traçar a relação entre este mundo natural, que cobria uma vasta extensão do território brasileiro e a ação do homem. O resultado é conhecido, a quase extinção do mais complexo e indescritível sistema ecológico do planeta, a “Mata Atlântica”.

Em 15 capítulos e 449 páginas Warren Dean percorre a história brasileira através da história desta floresta, de sua relação com os humanos, com as várias propostas de sua utilização, dos vários processos econômicos que levaram a sua destruição: da construção de navios até a moderna produção de soja, passando pela atividade acucareira e, principalmente, a mais destruidora delas, a cafeicultura. Efetivamente, a atividade econômica que mais contribuiu para dizimar a Mata Atlântica. Não é apenas um livro de “história florestal”, é uma denúncia, a última denuncia do grande historiador que foi Warren Dean, falecido tragicamente em 1994, no Chile.

É uma obra indispensável para entendermos as relações dos “brasileiros” com a sua natureza, com este país que se auto-define como “rico por natureza”.

Prof. Gilmar Arruda  
Prof. de História do Brasil  
Depto. História/UEL  
E-MAIL: garruda@npd.uel.br.

### REVISTA HISTÓRIA & ENSINO

Está pronto o nº 03 da Revista História & Ensino. Este número conta com 11 artigos e 1 resenha abordando diversos assuntos de interesse do ensino de história.

Os professores de história da região do Núcleo de Educação de Londrina em breve irão recebê-la. Ela também pode ser adquirida no Laboratório de Ensino ou na Editora da UEL: EDUEL/Universidade Estadual de Londrina/ Campus

Universitário, cx. postal 6001, cep. 86051-970, Londrina, PR.

### CARTA DO PROFESSOR

“Capanema, setembro de 1997

Fiquei encantado com os textos apresentados neste boletim que encontrei numa escola do interior do município de Realeza, onde leciono História. São textos atuais e que ajudam a esclarecer um pouco mais os conceitos ou noções sobre os termos e os novos rumos que estão aflorando em nossa sociedade, como “Globalização”, “Neoliberalismo”, “microeletrônica”, etc. Sou também coordenador de curso (Magistério) no Colégio Estadual Rocha Pombo em Capanema e gostaria de poder contar com mais esta publicação para enriquecer a leitura de nossos alunos e professores, particularmente de História.

Prof. Alvacir Luiz Ristof”

\* \* \*

“Ubiratã, 28 de agosto de 1997

Sou professora de História no Colégio Estadual “Olava Bilac” no município de Ubiratã(PR). Sinto às vezes que os professores de história do interior ficam excluídos dos acontecimentos importantes que ocorrem por falta de informações. Assim quando recebi, com atraso, alguns Boletim informativos(...) me interessei muito.

Parabenizo a vocês pelos artigos publicados, pois dá nos respostas e mantém informados.(...)

Profª Elcia Godinho de Moraes Silva”

\* \* \*

“Cascavel, 15 de agosto de 1997

Como professor de História e Geografia da Rede Estadual de Ensino e Coordenador da Área de Geografia na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, venho através deste parabenizar a equipe do Laboratório de Ensino de História pelo trabalho que vem desenvolvendo com a publicação de textos e experiências que só enriquecem o trabalho pedagógico que realizamos com os professores na referida disciplina.

Profº Valdecir Antonio Nath”

\* \* \*

**LABORATÓRIO DE ENSINO DE  
HISTÓRIA**

Ana Heloisa Molina  
André Luiz Joaniho  
Claudiomar dos Reis Gonçalves  
Francisco César Ferraz  
Gilmar Arruda  
Jozimar Paes de Almeida  
Marlene R. Cainelli (Coordenadora)  
William Reis Meirelles

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

**LABORATÓRIO DE ENSINO DE  
HISTÓRIA/UUEL**

Departamento de História.  
Campus Universitário. cx. postal 6001.  
c.e.p. 86051.970. Londrina -PR.  
fone- 043-371-4186  
fax - 043-371-4408