

BOLETIM INFORMATIVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA /DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ANO 4

Nº 14 - outubro de 1998

EDITORIAL

O Boletim nº 13 teve uma tiragem de apenas 800 exemplares, devido a dificuldades financeiras da Universidade. Não foi possível atender o mesmo número de professores do Estado como vínhamos fazendo desde o nº 10. Os esforços do Laboratório e a compreensão da Universidade da importância do Boletim para os professores permitiram que a tiragem voltasse a ser de 3.000 exemplares neste número.

Continuaremos lutando para que os professores do Paraná tenham acesso ao Boletim através de seus Núcleos, mantendo assim o diálogo efetivo entre o 1º, 2º e 3º graus, um dos objetivos principais do Laboratório de Ensino de História/UEL.

A falta de recursos impediu também a realização do III Simpósio do Laboratório de Ensino de História. Optamos por transferi-lo para o 1º semestre de 1999, garantindo assim a qualidade da programação.

Estaremos realizando no dia 28.10.98 as 19:30 hs na Sala de Eventos do CCH, um debate sobre as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares. Professor participe, venha debater com o Laboratório de Ensino de História.

Profª Marlene Rosa Cainelli
Coordenadora do Laboratório

NESTE NÚMERO

Criatividade em História - II

Os gestos na cerimônia de ordenação do cavaleiro medieval: marcas do avanço do poder religioso.

Museus: Modo de Usar

Iconografia E Ensino De História

Educação Pública, Gratuita e de Qualidade e o Nosso Plano de Cargo, Carreira e Salário

A sedução da História.

**Primeiro Contato:
O Início de Um Novo Mundo II**

Cartas dos Professores

Resenha



AGENDA

I Ciclo de Estudos Medievais: Heresia, Santa Inquisição e Bruxaria.

Dias 16-17-18 de outubro de 1998

Horário: 8:00 às 12:00 14:00 às 18:00

Informações: Dep. de História/UEL

DEBATE

Diretrizes e Parâmetros Curriculares

Dia: 28. 10.98

Hora: 19:30 hs

Local: Sala de Eventos, CCH - UEL

III Ciclo: O Cinema Vai à escola

A Ecologia Sob A Ótica Futurista

Conferências: Dia: **05 -11-** As Recepções de imagens: Profa. Ana Heloísa Molina

Local: COL. ANTONIO M. BARROS 19:00h

Criatividade em História II

André Luiz Joanilho

Profº do Departamento de História/UEL

alj@npd.uel.br

<http://www.uel.br/uel/clch/historia/docentes/andre/index.html>

Na escola aprendemos que a realidade nos é dada e experienciada através de fórmulas e modos de apreendê-la. A realidade crítica, por exemplo, é algo que vivenciamos de acordo com a proposta de ensino, isto é, apesar da própria proposta afirmar que o aprendizado se faz a partir da realidade vivida pelo aluno, no fundo, ela, em grande parte, está dada pelos conceitos, métodos e modos de entender essa realidade.

Nesse sentido, posso afirmar que o discurso escolar é exterior à vivência dos alunos. Aqui podemos compreender a “chatices” que as matérias oferecem ao estudantes. Elas não correspondem à aquele desejo de conhecer as coisas do mundo. Tratam de assuntos que, muitas vezes, não respondem a curiosidade ou a aquela vontade de saber como funciona. O que auxilia em muito em tornar todo o processo de aprendizado desinteressante.

Como exemplo, podemos pensar no caso de um aluno de periferia de uma grande cidade. O professor de história, buscando reflexão crítica, discute o problema da pobreza no país. Pede uma pesquisa sobre salários e desemprego para os alunos. Com os dados, óbvios, em mãos, o professor inicia uma série de questionamentos juntos aos estudantes e chegam a conclusão de que os pobres ganham pouco (o garotinho no fundo da sala, se pudesse expressar de forma lógica o seu sentimento diria: “Ah! Isso eu sei”, pois ele vive isso todos os dias). O professor diria que isso é uma injustiça social e os pobres são os que sofrem mais (novamente o garotinho pensa: “Ah! Isso eu também sei”). O professor, nos seus questionamentos, permite os alunos perceberem que a estrutura social despreza os mais pobres, e assim por diante.

Enquanto a reflexão corre solta, o nosso garoto está com uma zarabatana *bic* improvisada, atirando papéis mastigados no cabelo cacheado da amiga distante quatro carteiras e orgulhoso de ter uma pontaria tão boa, além de provocar uma menina tão chata ou estar chamando a atenção da garota (quero crer que é uma situação que todo professor já presenciou). Tomada as providências, o professor frustrado não entende este tipo comportamento, o explica em termos bem

antiquados individualistas (bagunceiro, relaxado, etc.) ou, sendo um pouco mais moderno, em termos sociais e psicológicos (estrutura familiar, frustração, pobreza, etc.).

Situação difícil do professor que deve seguir um programa proposto que, dentro da estrutura de poder na educação, é colocado como um saber acima do pensamento cotidiano e, ao mesmo tempo, lidar com um aluno desinteressado. Ora, o desinteresse está na própria estrutura de ensino. O que ensinamos é chato, não diz, efetivamente, qual a vantagem que dá aos alunos. O garotinho pergunta, incoscientemente, o que aquilo tudo lhe trará. Talvez devêssemos pensar justamente sobre o que ensinamos, como ensinamos e por que ensinamos, e não trocar um conteúdo por outro somente justificado por uma pretensa superioridade e verdade que traria em si.

Continuaremos no próximo número.

Os gestos na cerimônia de ordenação do cavaleiro medieval: marcas do avanço do poder religioso.

Angelita Marques Visali

Profª Departamento de História/UEL

A gestualidade é uma linguagem tão efêmera quanto as palavras e dificilmente deixa marcas duradouras, dificultando sua apreensão pelo historiador de tempos mais remotos frente à inexistência de equipamentos de gravação de imagens e sons. Isso associado ao fato de que possuímos formas variadas e complexas de comunicação, dificulta-nos o reconhecimento da importância do gesto em outros universos culturais. Somente com certo esforço temos condição de dimensioná-la.

O historiador francês Jacques Le Goff em algumas ocasiões se referiu à sociedade medieval como uma “sociedade do gesto”, afinal os gestos manifestam contratos e juramentos e num contexto social que se apresenta tão fortemente hierarquizado, as relações são entremeadas por manifestações constantes do lugar ocupado pelos protagonistas da ação (ou de seu efeito).

Um exemplo disso é o próprio contrato vassálico, cuja imagem parece saltar dos textos para nos fazer “vê-lo”: o vassalo se ajoelha, põe suas mãos entre as do senhor e lhe presta homenagem, depois, de pé, estende sua mão sobre a Bíblia e jura fidelidade ao senhor; finalmente, o senhor lhe entrega um objeto simbólico do feudo e um beijo sela a amizade entre ambos.

A Igreja medieval manifestou atitudes bastante ambíguas com relação à gestualidade: por um lado os próprios termos "gestus" e "gesticulatio", comuns em textos da Antigüidade tornaram-se raros na Alta Idade Média. Essa desconfiança estaria associada, além da repressão ao que concerne ao corpo, essa verdadeira prisão da alma, também à persistente tradição pagã que teria no teatro uma de suas manifestações.

Por outro lado, o gesto tradicionalmente era percebido como capaz de exprimir as qualidades e movimentos da alma: a submissão a Deus faz o homem ajoelhar-se, a fé é demonstrada pelo sinal da cruz, de braços abertos ou de mãos juntas, deitado ou de joelhos, o homem ora.

De qualquer modo, a gestualidade é uma linguagem que, como a palavra, é codificada e merece atenção e controle pelas instâncias ideológicas e políticas da sociedade. Nesse caso, podemos utilizar alguns momentos específicos, alguns gestos amplamente descritos para analisarmos as relações político-sociais envolvidas. Pretendemos aqui chamar atenção para a cerimônia do adubamento ou de ordenação do cavaleiro.

O ritual, que se tornou geral entre a nobreza no século XII, coincidia, em tempos de paz, geralmente, com festividades religiosas (Páscoa. Pentecostes, Ascensão etc.). O jovem cavaleiro passaria a noite sob vigília, em meditação preferencialmente numa igreja, após ter se confessado e comungado. A cerimônia propriamente dita implica na benção das armas (espada, esporas, cota de malha, elmo, lança e escudo) e entrega destas pelo "padrinho", em geral um cavaleiro da mesma linhagem. Estando devidamente paramentado, o jovem pronuncia preces e faz um juramento de respeitar os valores e modo de vida da cavalaria. O ato é, então, finalizado com uma palmada no ombro ou nuca desferida pelo padrinho ao jovem ajoelhado para, em seguida, ouvir o pronunciamento de sua condição. Dependendo da região, um beijo ou abraço "da paz" marca o ingresso na cavalaria.

Na medida em que a Igreja se esforçou por orientar a sociedade, procurando distinguir seus componentes do laicado pela Reforma Gregoriana e reconhecê-la como um ordenamento harmônico (a sociedade das três ordens) em que os que oram possuem primazia, o ritual de constituição da cavalaria não passaria impune às pretensões de controle. Este que compreende um dos principais rituais de identificação da aristocracia guerreira passa cada vez mais à alçada do universo religioso. Uma cerimônia que originalmente tinha como

protagonistas homens laicos, vê-se como um compromisso entre aristocracia guerreira e hierarquia eclesiástica, em que a violência intrínseca à função da cavalaria parece permeada por valores cristãos. Isso é indicado pela vigília, a benção das armas e o juramento (feito geralmente sobre objeto sagrado). Jean-Claude Schmitt chega a identificar um cerimonial em que, no século XIII, os nobres presentes são meramente espectadores: é o bispo quem entrega as armas e beija o ordenado.

Podemos identificar a constante intromissão eclesiástica no cerimonial da ordenação no quadro da cristianização do ideal da cavalaria, de domesticação de sua violência, de controle social. Os gestos que tendem a definir a função guerreira implicam na colocação desta a serviço dos princípios cristãos. Da mesma forma a ética cavaleiresca a que se identifica o recém-ordenado, que jura obedecê-la, também reflete esta influência: a proteção dos desarmados, das igrejas, o temor a Deus, a defesa do Cristianismo contra infiéis e hereges.

Bibliografia

- LE GOFF, Jacques. A civilização do Ocidente Medieval. . Vol. II. Lisboa: Editorial Estampa, 1984.
PASTOUREAU, Michel. No Tempo dos Cavaleiros da Távola Redonda. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MUSEUS: MODO DE USAR

Prof^a. Ana Heloísa Molina
Prof^a do Departamento de História/Uel
e-mail: ahmolina@uel.br

Normalmente a noção concebida pelas pessoas de museus é de um espaço velho idealizado para guardar coisas velhas, especialmente em se tratando de museus históricos. Esta noção pode ser modificada a medida que procurarmos fazer relações entre os objetos de um outro tempo ali expostos e a nossa própria época, ou seja, entendermos a sociedade que vivemos através dos objetos ali guardados.

Esta questão pode ser o ponto de partida na discussão de muitos conceitos caros à História. Antes mesmo de indagar o porque de tal lugar ser designado para servir de depósito de determinados objetos, caberia levantar qual memória estaria sendo preservada, ou seja, discutir os diversos significados dados à memória, qual seleção imposta a mesma, quais relações de poder aí estabelecidas e que experiências sociais acompanham aqueles objetos.

A discussão acerca do local escolhido (e toda escolha implica uma seleção, uma ordem , uma intenção, um aval de especialistas, onde tais fatores, por si, pode propiciar também uma frutífera discussão) remete ao debate acerca do patrimônio histórico, habitualmente identificado à sua versão arquitetônica. Sem perder tal dimensão, é necessário ampliar essa esfera , incluindo ao patrimônio histórico outros campos artísticos (pintura, escultura, música, fotografia), objetos cotidianos (utensílios domésticos, instrumentos de trabalho e lazer, vestimentas, móveis), materiais de diferentes arquivos, acervos bibliográficos, falas e práticas de diversos agentes sociais. Carlos A C Lemos em seu livro O que é patrimônio histórico (Ed. Brasiliense, Coleção tudo é história) fornece referenciais teóricos importantes a este diálogo.

A preservação de determinados prédios (casas de espetáculo, residências de notáveis, sedes de governo), a criação e a seleção de “centros históricos das cidades”, legitimados por uma fala oficial propõe a discussão de dois vieses: a) os exemplos inversos de não preservação, ou seja, categorias raramente pensadas como patrimônio e mesmo preservadas como tal, como o caso de moradias destinadas aos pobres, galpões, vilas operárias e b) a possibilidade de reaproveitamento, adaptação e adequação de tais espaços para outros fins, como destinados a centros de lazer e cultura para a comunidade, oportunizando novos espaços de socialização .

Cabe aqui colocar que não se pretende apontar “este é o patrimônio dos marginalizados que deve ser preservado”. Devemos considerar os limites e as possibilidades existentes, refletindo acerca das desqualificações dadas, explícitas ou não, e as justificativas e, principalmente, o discurso estabelecido para seleção de determinados espaços e memórias.

Outro ponto de partida possível é a conceituação e tipologia estabelecida aos museus. O museu histórico pode ser pensado como a forma pela qual a sociedade institucionalmente transforma objetos materiais em documentos, funcionando, também, como centro de documentação e mais além, como fator para problematização de histórias. A tipologia corrente de museus os divide em: museus de arte, de antropologia (arqueologia, folclore, artes populares), zoologia, ciência e tecnologia, além de museus monográficos (do telefone, do transporte, brinquedos, museus de empresas e outros). Os critérios para delimitação dos campos de atuação e acervos são diversos , o que poderia propiciar um diálogo acerca das significações atribuídas à cultura material, os

valores e as modificações produzidas e assimiladas pelos grupos sociais em diferentes contextos.

Este primeiro momento de discussão é necessário, não só para um preparo prévio à visita de um museu (enquanto espaço institucionalizado), como para debater, quais espaços na cidade são objetos de preocupação e preservação, ou seja, preparar e principalmente, sensibilizar, o olhar de seus alunos para a cidade, a memória e a cultura aí dispostas sob as diferentes formas e atribuições.

O segundo momento refere-se à organização, planejamento e utilização do espaço do museu, ou caso sua cidade não o possua, ao centro ou à praça central, ou outro marco arquitetônico indicado como tal.

Um roteiro possível de ser organizado junto com os alunos para observação do espaço da praça seria:

■ Qual é o seu nome ? A que remete ? (data comemorativa, personagem histórico nacional, local ou regional, evento ou simbologia - Praça da Paz, por exemplo)

■ Qual é a disposição física? (formato, se possui bancos, com quais propagandas, iluminação, coreto, jardins, árvores)

■ Como está localizada em relação ao espaço da cidade ? (é central, periférica)

■ Como é utilizada ? (no cotidiano, em situações específicas)

■ Quem circula por este espaço (manhã, tarde, noite) e como a utiliza ?

■ Possui monumentos ? Quais, quem ou o que representa ?

Quanto a visitas a museus, elaboramos algumas sugestões:

■ Informe-se sobre o horário de visita

■ Verifique se há guia especializado disponível para o seu grupo

■ Se há mostras específicas, levantar dados sobre o autor com antecedência

Ex. No Masp, no período de setembro/outubro, ocorre a exposição de obras de Salvador Dalí. É importante verificar o artista e o contexto de sua época e produção de seus trabalhos.

■ Atentar para o espaço físico do museu

■ o que é ?

■ qual seria sua função original ? (residência, fábrica, órgão público)

■ foi construído especificamente para tal fim? Por quem ? Quando? Qual projeto arquitetônico?

■ Possui outras funções como mostras culturais, oficinas de artes, cursos?

■ Como estão dispostos seus objetos ?

- Quais informações são fornecidas a respeito de seu acervo ?
- Quem são as pessoas responsáveis pela sua manutenção ?
- Qual é o público que frequenta tal espaço ?
- Qual sua importância histórica ? (em se tratando de um museu histórico)

As formas de avaliação de tal atividade podem ser realizadas por elaboração de relatórios escritos e posteriormente socializados em grupos, expressão sob forma artística (cartazes, fotografias, painéis), organização e preenchimento de mapas mudos, jogos utilizando elementos vistos entre outros.

O modo de usar museus não possui contra-indicações e esperamos que tenha, por efeito colateral, uma reflexão e uma maior sensibilização pelo espaço e memória colocados, sua disposição e diversos usos e apropriações tomados pelo que nos rodeia.

Algumas sugestões de leituras:

- SILVA, Marcos A da. História. O prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- Museu Paulista: Novas Leituras. Coordenação: Cecília H. de Salles Oliveira. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1995.

Endereço do Museu Paulista (conhecido como Museu do Ipiranga). Parque da Independência s/n. Caixa Postal 42503, Ipiranga - São Paulo/SP CEP: 04299-970

ICONOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Francisco César Alves Ferraz
Claudiomar Reis Gonçalves

Professores do Departamento de História/UEL

Dentre os recursos pedagógicos disponíveis para o ensino de história, as imagens têm seu lugar de destaque. Elas aparecem sob as mais variadas formas, nas práticas docentes, nos livros didáticos e paradidáticos, nas coleções de vídeos, em dispositivos em CD Rom, etc. No entanto, é curioso que, com tanta oferta visual, ainda persista uma certa angústia e perplexidade entre os docentes, sobre as formas mais adequadas e eficientes para o diálogo entre as imagens e a história ensinada. Na verdade, este é um problema mais antigo do que parece.

Gerações e gerações de professores foram educadas com livros didáticos de poucas, mas inesquecíveis imagens. A configuração da "taba" indígena, cenas da escravidão sob a ótica de Debret, a chocante imagem do corpo esquartejado de Tiradentes, o inconfundível "Grito do Ipiranga" de Pedro Américo, a Batalha Naval do Riachuelo, Deodoro proclamando a

República, são todas expressões pictóricas que se transformaram em algo mais que imagens: são ícones de nossa memória histórica escolar. No entanto, algo em comum liga a experiência do uso de imagens no ensino de História do passado com a profusão visual que é oferecida hoje em dia: em ambos os casos, os elementos iconográficos são usados predominantemente como **ilustrações** do conteúdo escrito, como "comprovações" visuais do discurso textual, ou então como soluções para satisfazer as necessidades de crianças e jovens de "ver" e "perceber" o texto histórico, tão abstrato em sua forma escrita (Bittencourt, 1997).

São realmente raras as iniciativas em que o objeto iconográfico é estudado como uma unidade em si, produto e produtor de seus próprios significados. É essa nossa proposta: tentar entender o objeto iconográfico como um documento, uma fonte histórica, um elemento ao mesmo tempo criador de reflexões sobre a história do período em que foi produzido (ou da história que procura expressar) e criação, parte integrante da história estudada e ensinada.

Embora poucas civilizações na história sejam tão "imagéticas" como a nossa, no limiar do século XXI, ainda nos sentimos, em geral, pouco à vontade com os objetos iconográficos, especialmente aqueles que chamamos de "arte". Paradoxalmente, parece ter havido uma espécie de "deseducação" do olhar. Podemos ver uma obra de arte e admirar (ou não) sua beleza, mas se instados a falar sobre ela, descrevê-la, dizer o que ela significa, sentimo-nos intimidados, constrangidos, incapazes mesmo de interpretá-la! Conformamo-nos em deixar tais interpretações para para os "entendidos", o que nos distancia cada vez mais de uma experiência humana básica, prazerosa e enriquecedora.

Isso não quer dizer que não sabemos interpretar imagens. Tanto sabemos, que em nossa vida cotidiana somos bombardeados a todo momento com imagens, rótulos, cartazes, propagandas, objetos de consumo, etc, que esperam de nós respostas, reações de entendimento dos significados das imagens. Quantos de nós não nos impressionamos com alguma foto, alguma imagem? Se o fizemos, foi porque soubemos interpretá-los, discernir seus significados, ou pelo menos entendê-los a partir de nossa própria experiência. A fruição de qualquer obra iconográfica é acessível a qualquer ser humano, de qualquer condição social ou nível de educação.

E assim como em qualquer atividade humana, o ato de ver uma imagem pode ser aprimorado, enriquecido, ganhar novos significados. É quando

o ato de **ver** se transforma na ação de **olhar**, é quando pode-se aprender mais sobre si e sobre os outros, sobre seu tempo e sobre outros dos quais a imagem foi um dos documentos-monumentos de um presente já passado.

O quadro abaixo constitui-se apenas numa sugestão de roteiro rápido para o exercício de observação, descrição e análise de um documento iconográfico. Ele pode ser ampliado, detalhado e aprimorado, de acordo com as possibilidades ou necessidades do professor. É oportuno lembrar que, assim como qualquer objeto elaborado historicamente pelo homem em sociedade, o documento histórico iconográfico não pode ser concebido como "a história em si", "a expressão" de uma época ou sociedade, tampouco o "espelho da realidade". Destarte, assim como se procede para com os documentos escritos, quando se trata de utilizar as fontes iconográficas para conhecer melhor um período histórico ou para melhor ensiná-lo, é fundamental procurar saber o máximo possível de como foi confeccionado, sua finalidade, sua forma, seus significados, seu valor para a sociedade estudada:

Procedência de uma imagem	Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Encontra-se alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso (fotografia)?
Finalidade de uma imagem	Por que foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?
Tema ou Assunto	Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Se relacionam com as pessoas retratadas? Se relacionam com os objetos retratados? Qual é tempo retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva)? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?

Estrutura Técnico-Formal	Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa fotográfica, pôster, etc)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizou-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou de procedência do autor?
Simbolismo	Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?

Assim, devemos procurar nos aproximar dos elementos básicos do fenômeno iconográfico e sua historicidade intrínseca. Fundamentos como tema, técnica, simbolismo, estrutura formal (noções de espaço, superfície, cor, luz, etc) e estilo devem ser apresentados de modo a proporcionar reflexões de cunho descritivo-formal e estético. Por sua vez, reflexões de cunho propriamente "histórico" questionarão a finalidade da confecção do objeto iconográfico, o que ele diz a respeito da cultura e da sociedade em que foi produzido, e de que maneira ele se manifesta como produto e expressão do trabalho e do gênio humano, em sua própria historicidade. Desnecessário dizer que essas dimensões (formal-estética e histórica) são separadas apenas no nível pedagógico, já que estão intrinsecamente unidas no objeto iconográfico. Após essas introduções à observação e análise do objeto iconográfico, devem ser realizados exercícios práticos com documentos pictóricos e fotográficos.

Finalmente, não devemos ter a ilusão de, em poucas horas, conhecer as artes visuais de maneira a circularmos com desenvoltura por entre as obras e objetos iconográficos através do conhecimento de seus significados, suas técnicas e seus elementos de produção. Este tipo de conhecimento requereria o tempo de uma, de muitas vidas. O que mais importa é, fundamentalmente, poder participar dessa

viagem às formas e aos tempos. O ponto de partida básico é o uso da sensibilidade de cada um, crescentemente aprimorada por conhecimentos estético-formais e históricos. Quanto mais aprofundarmos estes conhecimentos, mais estaremos familiarizados com o mundo das imagens.

Texto para leitura - APRECIANDO UMA PINTURA

"Seis linhas mestras"

Tema. Todas as pinturas têm um tema específico, cada um com sua mensagem significativa. Com frequência o tema é fácil de se reconhecer; mas em muitos casos, em especial nas obras mais antigas, os artistas escolheram histórias da Bíblia ou relativas aos deuses da Antigüidade, como aquelas narradas na mitologia grega e romana. Ao criar essas obras, os artistas deviam presumir que seu público estava familiarizado com essas histórias. Hoje isso não é mais verdade, porém redescobrir esses grandiosos mitos e lendas pode ser um dos maiores prazeres ao se olhar uma pintura.

Técnica. Cada pintura deve ser criada fisicamente, e a compreensão das técnicas utilizadas, como o emprego da tinta a óleo ou o uso do afresco, aumenta muito nossa apreciação da obra de arte. A maioria das obras mostradas aqui são notáveis por suas inovações técnicas seu virtuosismo.

Simbolismo. Muitas obras usam extensamente uma linguagem de simbolismo e alegoria que na época era compreendida tanto pelos artistas quanto como pelo público. Os objetos reconhecíveis, mesmo pintados em detalhe, não representam apenas eles mesmos, mas conceitos de significado mais profundo ou mais abstrato. A familiaridade com esta linguagem diminuiu muito, mas ela pode ser redescoberta pelo estudo dos quadros e das crenças da sociedade que formou o artista.

Espaço e luz. Os artistas que buscam recriar uma representação convincente do mundo na superfície plana de uma tela ou madeira precisam adquirir o domínio da ilusão do espaço e da luz. É notável a variedade de meios pelos quais esta ilusão pode ser criada.[...] Em muitos casos, o principal deleite visual de uma pintura está na maneira como o pintor trabalhou essas duas qualidades fugidias.

Estilo histórico. Cada período histórico desenvolve um estilo próprio, que se pode perceber nas obras de seus artistas principais. Os estilos não existem isoladamente, mas se refletem em todas as artes [...].

Interpretação pessoal. Cada pessoa tem o direito de levar para uma obra de arte o que quiser levar através da sua visão e da sua experiência, e guardar o que decidir guardar, no nível pessoal. O conhecimento da história, das habilidades técnicas deve ampliar essa experiência pessoal. Mas se a dimensão pessoal (ou "espiritual") se perde, então olhar uma obra de arte não é mais significativo do que olhar um problema de palavras cruzadas e tentar resolvê-lo." (Cumming, 1995, p. 6-7).

Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe. "Livros didáticos entre textos e imagens". In: **O Saber Histórico em Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- CUMMING, Robert. **Para Entender a Arte**. São Paulo: Ática, 1996.

EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE E O NOSSO PLANO DE CARGO, CARREIRA E SALÁRIO.

Giane de Souza Silva
Diretora de Políticas Educacionais do Núcleo Sindical de
Londrina da APP-Sindicato
Professora de História do Colégio Estadual José A.
Aragão - Aplicação

Os Professores e Funcionários das Escolas Públicas do Estado do Paraná estão vivendo mais um momento de luta na história da educação em nosso Estado, é a implementação do Plano de Cargo, Carreira e Salário. Pela primeira vez professores e funcionários estão sendo reconhecidos como componentes fundamentais na construção de uma educação universal, pública, gratuita e de qualidade através da aprovação do PCCS elaborado pelos profissionais da educação.

O PCCS contruído pelos trabalhadores das escolas públicas estaduais e municipais do Paraná vem de encontro com o anseio de um compromisso efetivo do Estado com a educação pública. Entre os principais pontos reivindicados pelos profissionais da educação contam:

- PCCS contemplando professores e funcionários;
- hora-atividade de 50%;
- nova tabela salarial para professores e funcionários;
- concurso público em todas as funções da educação;
- número mínimo de 25 alunos em sala;
- remuneração adicional para mestres e doutores;

- aula de 50 minutos;
- férias de 60 dias;
- jornada de 40 horas para professores e funcionários;
- direito ao quinquênio;
- direito a licença prêmio;
- avanço vertical e diagonal;
- regulamentação do RDT - Regime Diferencial de Trabalho
- regulamentação do Fundão;
- isonomia para aposentados e outros.

A APP-Sindicato entende que a aprovação do PCCS que os profissionais da educação não devem perder seus direitos históricos conquistados, como ocorreu nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina, que ocasionou a demissão de milhares de professores e colocou o Quadro Próprio do Magistério em extinção.

No dia 31 de agosto próximo passado houve uma grande mobilização no Estado do Paraná, com o intuito de rememorar o 30 de agosto de 1988, onde o ex-governador Álvaro Dias agiu com extrema violência contra os professores e também para exigir a aprovação do PCCS. Nesse dia o Secretário de Educação Ramiro Wahrhaftig comprometeu-se em respeitar o nosso PCCS, manter os direitos historicamente conquistados e discutir o aumento salarial. Assinou-se, ainda, um compromisso de resposta do governo sobre o PCCS ainda no mês de setembro, antes das eleições.

Os Trabalhadores da Educação através da sua entidade classista representativa - APP-Sindicato - acredita que através da participação, mobilização, debates, trabalho conjunto com outras entidades sindicais, sociais e instituições de ensino podem efetivar o sonho de um Brasil melhor, mais justo e igualitário, que inicia-se na valorização da educação pública, universal, gratuita e de qualidade.

A SEDUÇÃO DA HISTÓRIA.

Jozimar Paes de Almeida
Prof. do Departamento de História da /UEL

Nós professores de história estamos enfrentando atualmente uma dilapidação de nossa prática profissional mediante as reformas no sistema de ensino que apontam para uma diminuição brutal de carga horária em nossa atuação. Devemos lembrar, infelizmente, para agravar a situação, que além das poucas aulas que estão restando, teremos ainda a concorrência com profissionais de outras áreas

que não optaram por fazer um curso universitário de história e agora começam a ter a possibilidade de atuar na escola lecionando nesta área.

Como se já não bastassem estes problemas, agregam-se a eles uma convivência diária expressa em demonstrações de desprezo como estas: Então é você quem fica contando estorinhas para seus alunos; Quem descobriu o Brasil? Quando foi proclamada a República?

Ah, história é uma chatice, um punhado de nomes e datas para decorar, distantes no tempo e no espaço, expressão de um material morto, carcomido pela ferrugem, ou embolorado nas estantes de nossas bibliotecas e porões de nossa memória. Em nosso mundo globalizado o "novo" é a expressão máxima de valor, velho só o vinho.

Se nós professores de história fomos conquistados com esses argumentos não há muito o que fazer, estamos derrotados antes da batalha. Resta-nos perguntar, porque continuar teimosamente lecionando história? É melhor do que ficar em casa assistindo TV? Ou foi o que restou para ganhar uns míseros trocados?

Se é esse o compromisso que nós temos com a História, então merecemos verdadeiramente o espaço embolorado que pretendem nos confinar. Perdemos, se é que algum dia o tivemos, o amor próprio de nossa função e podemos até estar ganhando mais do que merecemos!

No entanto, se nos compreendermos como possuidores do poder de nômades do tempo e do espaço, poderemos buscar o "morto" do passado revitalizando-o para nossos dias, nosso valor e poder se expressarão na possibilidade da vida, do renascimento constante, de nossas interpretações do passado/presente unidos umbilicalmente. É por estarmos aqui e agora que podemos contar o que aconteceu lá naquele tempo.

Se o feiticeiro tem sua importância na tribo por fazer o papel do médico, buscando curar o que aflige os humanos, quando é vencido pela morte, serão os historiadores que buscarão atenuar o sofrimento de perda dos vivos, revivificando nossos entes queridos e suas experiências.

Como não se maravilhar com este poder de, astuciosamente, articular nossa vida atual com a de nossos antepassados? De buscarmos compreender o processo histórico que nos constitui no que somos? De estudarmos distintas e magníficas expressões de vida produzidas pelos homens, em suas múltiplas manifestações: dança, música, pintura, literatura, arquitetura, ciência, língua, religião, instrumentos, intrigas, revoluções, amor... Hummm! Como é possível que a história seja maçante? Creio que não é ela que é chata, mas sim, que na maior parte do

tempo, somos nós historiadores que o somos! E quem sabe, muitas vezes o somos pois nossa vida é chata; assim fica difícil tornar emocionante a nossos alunos e amigos a História viva.

Vejamos o que um importante filósofo nos tem a dizer:

“A história, na medida em que está a serviço da vida, está a serviço de uma potência a-histórica e por isso nunca, nessa subordinação, poderá e deverá tornar-se ciência pura, como digamos, a matemática”. (Nietzsche, 1983:60).

Podemos compreender então, que a função potencial da história se deve voltar à serviço da vida, que integra o velho e o novo, renovando-se intermitentemente. O novo é resultante de um processo de superação e não supressão do velho e, muitas vezes até de convivência. A nova espada de aço inoxidável, enterrada no solo, enferruja, volta a se decompor em (velho) minério que a constituiu. Os filhos são a síntese e superação de seus pais, não são melhores nem piores, são diferentes, possuidores do ímpeto de criação do radicalmente novo, de suas próprias experiências históricas.

Um dia as rugas irão sulcar suas faces, traços da memória de vida, tombos, choro e risos inscrever-se-ão em seus corpos, como nos nossos teimam em se aprofundar. A alvura de fios de prata começam a resplandecer em nossas cabeças, expressões de um passado vivo seduzido pela arte de Clio.

O que somos, de onde viemos, como vivemos, para onde vamos, não são os dilemas da humanidade? De que me adianta poder somente calcular matematicamente ou ler se não consigo refletir historicamente, descobrir se estou ou não sendo manipulado, explorado. O fato do homem poder refletir sobre sua própria existência é o que o permite auto-regular sua vida e conquistar sua liberdade, assim história é tão essencial no currículo quanto por exemplo, matemática ou português, senão corremos o risco de nos tornarmos unicamente hábeis calculadores, porém alienados, ignorantes sociais.

Tão importante, quanto conhecer informática ou línguas é imprescindível, compreender as fundamentações da tecnologia e cultura que as constituem, é pensar radicalmente, isto é buscar as raízes dessa criação humana. Quem sabe, seja por isso que a história esteja em perigo atualmente. Como nos alerta o historiador Eric Hobsbawm:

“A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas - é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX.” (1995:13).

Estamos próximos da dobra do milênio, da comemoração do Brasil 500 anos tão amplamente divulgado, e não serão os atores globais e esportistas famosos, muito bem remunerados em comerciais na TV que enfrentarão o dia-a-dia com nossos alunos e em nossas precárias condições econômicas buscando paulatinamente fundamentar a importância do conhecimento histórico para a constituição do cidadão esclarecido. Infelizmente, para o mundo da modernidade, este processo em que se busca ter solidez de formação intelectual é lento e demorado; assim, depois da onda dos restaurantes fast-food, coma rápido e desocupe a mesa, inaugura-se o fast-ensino, estude 2 anos e leve 4 por Decreto! Pronto, resolvemos o problema do analfabetismo e temos melhores índices para apresentar ao Banco Mundial. É mais fácil resolver a questão do ensino desvinculando-o do problema de uma sociedade opressiva e desigual.

Façamos a História viver, pois estaremos vivos enquanto permanecer em nós as raízes da construção de um mundo solidário, livre e de melhor qualidade de vida a todos os humanos. Defendamos essa luta unidos, pois como já diziam *“é impossível ser feliz sozinho”*, começemos em nossas salas de aula, em nossas escolas e com nossos representantes seja em nível de APP, Associação dos Professores de História - Pr, e também Secretaria da Educação e NRE. Viva a História viva.

Bibliografia Citada:

Nietzsche, Friedrich. *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

PRIMEIRO CONTATO: O INÍCIO DE UM NOVO MUNDO II

José Miguel Arias Neto
Professor do Departamento de História/Uel
e-mail: miguel@sercomtel.com.br

(continuação do Boletim 13)

É evidente que a democracia é incompatível com o totalitarismo. Isto é muito bem expresso pelo filme. Mas retome-se aqui a questão da estrutura circular da trama: na medida em que tudo está de antemão pré-determinado, não é a própria narrativa orgânica e, no limite, totalitária?

É conhecido já de há muito o fenômeno da degeneração da democracia no totalitarismo. Que se recorde a Alemanha Nazista. Foi a

falência da democracia que permitiu a ascensão de um regime totalitário.

O filme transmite esta mensagem também. Ora, o processo de resistência no interior da *Enterprise* fica cada vez mais inviável. O tenente Worf recomenda a autodestruição da nave. O capitão Picard recusa sob o argumento de que é preciso estabelecer um limite para o avanço Borg. Diante de uma situação insustentável ele recorre ao argumento de que "ele sabe mais sobre o Borg do que nenhum outro. Ele havia sido assimilado e possuía, portanto, uma perspectiva única que lhe autorizava a tomar uma atitude suicida. O saber autoriza o poder e cabe ao resto, não mais discutir, mas sim obedecer. Picard não representa mais os valores da democracia: o desejo de vingança o cega para a realidade. Ele passa a representar para si mesmo a salvação de toda a Federação, de todas as raças e sociedades que a compõe. Destruir a *Enterprise* é ceder - é destruir a si e à Federação (nele identificada e não mais representada) e aos valores pelos quais todos estavam lutando. Mas naquele momento ele não representava mais estes valores - era sim a *encarnação dos mesmos*. O simples questionamento ou a desobediência às suas ordens seriam vistas como traição.

Não se trata mais do homem, mas sim do herói. Este perde a dimensão do humano, do que é eticamente aceitável e do que não é. Pela causa tudo é permitido: até o inútil sacrifício de vidas humanas. Em uma situação extrema a democracia pode ser sacrificada: é preciso estar atento aos limites. Felizmente para Picard e para os espectadores, ele reconhece sua falha (após uma reflexão de fundo literário - as lições do romance *Moby Dick*) e toma atitudes que permitirão a salvação da *Enterprise*, da *Fênix*, e o que é melhor: possibilitarão o **Primeiro Contato**.

Na Terra há um outro homem que representa os ideais opostos de Picard: O Dr. Zefram Crochane. Um cientista que só pensa em sexo, tequila e rock'n roll. Ou seja uma pessoa comum que não almeja nenhum tipo de glória, que detesta a adoração que lhe é conferida. É essa personagem, de certo modo, bizarra (exatamente porque é comum - não esperamos ver nossos heróis bêbados ou de ressaca; nem gostaríamos de saber que aqueles que tomamos por exemplo são na verdade mesquinhos) que é o grande herói. Ele inventou a dobra espacial, construiu a *Fênix* e não só propiciou o **Primeiro Contato**, como nele esteve presente. Ele foi o primeiro ser humano com o qual os vulcanos travaram contato. Esta é também a mensagem

do filme: não seja herói, mas sim apenas humano.

José Paulo Paes, refletindo acerca da literatura fantástica observa que esta passou por redefinições fundamentais do século XVIII aos nossos dias. Anteriormente estava baseada no inesperado, no sobrenatural e no inusitado. Hoje, após a transformação destes componentes da cultura em objeto de estudo da ciência ela "propiciaria ao leitor um meio de escape a uma realidade cada vez mais codificada e limitadora." Mas observa ainda que "é bom ter em mente (...) que se conhecermos o mundo de que um leitor busca escapar, conheceremos então o mundo de onde ele vem"¹.

Embora estas observações sejam feitas em relação à literatura, podem servir para esta reflexão, pois está-se falando de um filme de ficção científica. Diante de uma obra ficcional não se pode tomar uma atitude de busca de uma verdade histórica e científica. Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer que ela nos permite um desvendamento da natureza dos fenômenos² políticos e culturais contemporâneos: diante dos novos modelos de desenvolvimento do capitalismo - a globalização, se desejar-se nomear a coisa - mesmo as democracias que aparentemente apresentavam maior estabilidade estão sob ameaça de derrocada e o espectro do totalitarismo ressurgem em suas mais variadas versões (neonazistas, neocomunistas, nacionalistas radicais, etc.)³.

Em outras partes do mundo a crise econômica, a dependência e as injustiças sociais impedem a consolidação de regimes que tenham como fundamento a democracia e o desenvolvimento econômico e social. Por toda a parte a liberdade e a autodeterminação estão ameaçadas⁴. O controle dos meios de comunicação e a proliferação das seitas neopentecostais são apenas epifenômenos de uma crise muito maior das redes de sociabilidades construídas com base nos paradigmas e nas concepções do século XIX.

Teriam George Orwell e Aldous Huxley razão em profetizar um futuro de escravidão para a humanidade? Por que a ameaça totalitária não está lá, na obra ficcional que a enuncia; mas

¹ PAES, José Paulo. As dimensões do fantástico. In **Gregos e Baianos**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 192.

² TODOROV, Tzvetan. Ficções e verdades. In **As morais da História**. Lisboa: Europa-América, s/d. A primeira edição é de 1991.

³ Para uma análise da fragilidade da democracia européia, por exemplo, ver ANDERSON, Perry (org.). **Um mapa da esquerda na Europa Ocidental**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

⁴ Dossie Direitos Humanos. In **Estudos Avançados**. São Paulo, n 30, v 11, maio/agosto, 1997.

está presente aqui e agora. Nos micro e macro poderes. No cotidiano e nas estruturas. Na associação de bairro, na escola, na universidade, na fábrica, no Congresso Nacional. O Borg está em todo lugar! Como diria Orwell: "O Grande irmão está de olho em você!" Pense por exemplo nas máquinas de vigiar: as câmeras de vídeo que monitoram shoppings, aeroportos, lugares públicos, ou na vigilância dos estados ditos comunistas sobre seus cidadãos.

Todos nós, às vezes, sofremos a mesma tentação que afetou momentaneamente Picard: a de encarnarmos em nós a verdade e a vontade geral. Às vezes adoraríamos ser uma espécie de consciência coletiva. Mas quão desordenados são os homens: deles se pode esperar o inesperado, o improvável, como já notou Hannah Arendt⁵. Isto é, sem dúvida, muito desagradável para os adversários da democracia e para aqueles que se vêem como expressão da vontade geral e da consciência coletiva. Felizmente há sempre os Zefrans Crochanes que colocam areia nesta máquina devoradora de homens que é o mundo por nós criado.

Talvez a crítica mais eficiente (em termos de alcance social) ao totalitarismo venha mesmo da ficção: talvez uma obra literária (como Moby Dick, 1984 ou Admirável Mundo Novo) ou um filme como **Primeiro Contato** despertem mais a atenção do leitor e do espectador do que mil denúncias eruditas dos historiadores. Bem esta é uma questão fundamental para os cientistas sociais.

Mas a ficção - como também observou Hannah Arendt - expressa nossos desejos e expectativas de futuro. De uma perspectiva inteiramente pessoal, não consigo imaginar melhor forma para estabelecer um **Primeiro Contato** do que oferecer uma tequila ao som do bom e velho rock'n roll à um vulcano.

Seria muito bom se todos os primeiros encontros fossem sempre assim.

Vida Longa e Prosperidade!



FIQUE POR DENTRO

⁵ ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

RESENHA

Manolo Florentino e José Roberto Góes, **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1997.

Edval de Souza Barros
Departamento de História/UEL

Ninguém mais, nos dias atuais, cometeria o equívoco de negar plena humanidade aos que outrora padeceram do cativeiro. Mas mesmo os mais bem intencionados ainda correm os riscos de, ao tentar resgatar a dignidade daqueles homens e mulheres, negar-lhes voz própria. Muita tinta já se gastou na crítica à prática comum por parte da sociologia e da história, especialmente aquela oriunda dos ensinamentos de Caio Prado Jr., Celso Furtado e Florestan Fernandes, de reduzir o cativo de origem africana a simples coisa manipulável. Entendia-se então a relação entre senhor e escravo como a aplicação nua e crua de um cálculo empresarial que consumiria negros despreocupadamente, seguros que estavam os senhores da sua rápida reposição por meio do tráfico. Concediam apenas que recuperasse sua vontade quando fugia, revoltava-se ou matava. Aos cativos que não optavam por algumas daquelas alternativas, restavam a solidão e uma vida sem sentido, marcada pela constante angústia do castigo necessário e sempre por vir que os levava a trabalhar, posto que meras engrenagens de uma máquina cuja lógica escapava-lhes.

Quase quatrocentos anos de escravidão, contudo, não poderiam sustentar-se apenas sob o jugo do feitor. Os debates que marcaram a década que se seguiu ao centenário da Abolição assentaram aquela sociedade em novas bases, reconhecendo agora a participação ativa dos africanos e seus descendentes na conformação de uma ordem que, se opressiva, era forçada a permitir-lhes espaços de sociabilidade mínimos que preservassem sua identidade e possibilitassem sua adaptação à dura realidade do cativeiro. Apenas os senhores mais tacanhos e temerários ousariam forçar o poder de que dispunham para além dos limites do costumeiramente aceito. Se a escravidão era um aprendizado para aquele feito cativo, também o era para aquele tornado senhor, nenhum dos quais podia ignorar as regras legadas pelas gerações anteriores.

Mas se aceitamos hoje a idéia de um convívio tenso entre ambos, pouca atenção foi dada à

outra dimensão, tão importante para a manutenção da escravidão quanto a primeira: as relações que regiam a vida entre os próprios cativos. É desta dimensão fulcral que tratam Florentino e Góes em uma obra que funde o que de melhor nos ensinou a historiografia francesa, no criterioso uso de fontes maciças e quantificáveis (inventários *post-mortem*, registros paroquiais, processos crimes etc), e a historiografia e antropologia americanas, que há décadas encetam debate similar, apenas recentemente feito presente entre nós. Seu ponto de partida, ecoando a *opus magna* de Gilberto Freyre, remete-nos à diversidade de etnias que vinham, na América, encontrar-se frente a frente, estranhas umas às outras e, conseqüentemente, hostis. Configurava-se, portanto, o plantel como um caldeirão prestes a explodir, símile do mundo hobbesiano. Contudo, não explodiu. Pois sendo homens, e portanto criadores, encontraram soluções para coexistirem pacificamente mesmo na mais ingrata das situações. Suas respostas não podiam ser ignoradas pelos senhores, pois tratava-se da paz que garantia seu próprio poder. Traduzindo para a situação de cativo suas concepções de família e parentesco, garantiram para si e seus filhos uma cultura que ainda se faz presente entre nós. A leitura deste livro, de prosa incomumente lapidada e peça de história a mais rigorosa é, ao mesmo tempo, o resgate da memória daqueles homens e mulheres e a reafirmação de sua vitória sobre a escravidão e a morte.



CARTAS DOS PROFESSORES

"Arapongas, 07 de setembro de 1998

Prezado Prof. Francisco César Alves Ferras

Há muito tempo sentia uma certa dificuldade para expor o conteúdo de História sobre as navegações, mais especificamente sobre as especiarias.

Lendo seu artigo no "Caldeirão da História", (Boletim nº 12) pude entender mais claramente o assunto.

Não tive dúvidas e pedi aos alunos que trouxessem os temperos e também as receitas que contém tais temperos. Então montamos o painel em sala de aula. Os alunos gostaram muito, pois fiz essa atividade com crianças da 5ª série. O interesse pelo assunto foi tão grande que

surgiram sugestões para pesquisas e vídeos sobre o conteúdo exposto.

Os alunos da 5ª série geralmente têm muita dificuldade para entender o porquê das grandes navegações e sua "relação" com as especiarias, uma vez que estão acostumados a decorar questionários sem entendê-los.

Professor Francisco, com o seu artigo pude enriquecer ainda mais minhas aulas. Obrigada. Seguem fotos do painel montado pelos alunos.

Mais uma vez obrigada pela colaboração.

Atenciosamente

Prof.^a Sueli Maria Milanez Talarico

Professora de História de 5ª a 8ª série

Escola Regina Célia Domiti -CAIC - Arapongas

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Heloisa Molina

André Luiz Joanelho

Angelita Marques Visali

Claudiomar dos Reis Gonçalves

Francisco César Ferraz

Gilmar Arruda

Jozimar Paes de Almeida,

Marlene R. Cainelli (Coordenadora)

William Reis Meirelles

estagiárias : Marilyn Belloni Laureano e Kátia

Regina Ines

ENDEREÇO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA/UEL

Departamento de História/ Campus Universitário.

cx. postal 6001.

c.e.p. 86051.970. Londrina -PR.

fone- 043-371-4186 - fax - 043-371-4408

e-mail: labhis@ npd.uel.br

O Boletim Informativo é uma publicação trimestral mantida pelo Laboratório de Ensino de História. As opiniões expressas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Tiragem: 800 exemplares

Impressão: Gráfica da UEL