

BOLETIM INFORMATIVO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA /DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ANO 5

Nº 15 - maio de 1999

EDITORIAL

No 15º Boletim editado pelo Laboratório de Ensino de História, gostaríamos de não estarmos novamente iniciando o ano em maio. Porém, as dificuldades financeiras e “autonomia” das Universidades Estaduais causaram o atraso da edição do 1º Boletim de 1999. Esperamos que seja o nosso último lamento. Agradecemos a Direção do CCH-UEL a compreensão da importância do Laboratório e de seu Boletim, liberando os recursos necessários para a impressão.

Continuamos mantendo a periodicidade trimestral do Boletim, interrompida em outubro de 1998, devido a falta de recursos financeiros para imprimi-los. Continuaremos também enviando os Boletins para os Núcleos de Educação distribuirem aos professores. Procure o seu. Pergunte ao seu Núcleo. Apenas na região do NRE de Londrina, os Boletins seguem diretamente para as casas dos professores que cadastraram no Laboratório. Se você pertence ao NRE-Londrina, cadastre-se no Laboratório e receba o Boletim em sua casa.

Neste ano o Laboratório de Ensino está completando 05 anos de existência e elaboramos um questionário para que você professor possa avaliar nosso trabalho e sugerir perspectivas futuras, para continuarmos nossas atividades.

O questionário de avaliação segue junto com o Boletim. Pedimos aos professores que remetam para o endereço do Laboratório ou entreguem em seu Núcleo. É importantíssimo para nós.

Também estamos enviando para os professores do NRE-Londrina, a Revista **História & Ensino**, nº 4, esperando que os artigos contribuam para o aperfeiçoamento do trabalho docente e da prática cotidiana em sala de aula. Os demais professores que desejarem a Revista, podem entrar em contato com o Laboratório de Ensino, infelizmente não podemos custear a revista para todos os professores do Estado. Cada revista custa 5,00 reais.

Professor, entre em contato, se você tiver alguma sugestão para nosso trabalho, para sugerir temas para o Boletim ou outras atividades. Nossa contato é importante para continuarmos a dialogar sobre o ensino de História, mantendo esta via de mão dupla que faz o sucesso de nosso trabalho.

Esse ano estaremos discutindo as reformas curriculares do ensino fundamental e médio, como também as novas diretrizes para o ensino superior. Vivemos um tempo de mudanças, de conteúdos, métodos e avaliações. É difícil

conviver com mudanças que não decidimos, que nos foram impostas, no entanto precisamos discuti-las para aceitá-las ou rejeitá-las. O que não podemos é nos omitir, não assumirmos uma postura, fingirmos que as mudanças não nos atingem.

Precisamos reagir, encontrando qual nosso lugar neste processo de mudança. Esperamos continuar sempre este diálogo.

Marlene Cainelli
Coordenadora do Laboratório de Ensino de História/UEL

NESTE NÚMERO

Avaliação e/é transformação

Trabalhando com imagens nos livros didáticos

Renascimento, Shakespeare e a Sala de Aula

Criatividade em História III

A Música e sua análise: uma proposta

História Conceitual X História Factual? Oposição Real ou falsa no Ensino de História?

A Sabedoria Da Loucura

Sobre o “Jovem Medieval”

Apresentação de livros

Carta do Professor

Avaliação e/é transformação

Gilberto Hildebrando

Prof.de História no Projeto de Educação de Jovens à
Universidade-PEJU-APEART
e-mail: gilberto@uel.br

A avaliação, enquanto ação de acompanhamento, julgamento e decisão está presente em nosso dia a dia, sem que possamos precisar todas as vezes que dela fazemos uso. No meio acadêmico e científico, contudo, esta presença deve ser planejada criteriosamente. Este planejamento é definido, por visões diferenciadas, segundo vários aspectos: objetivos, ambientes, executores da avaliação, além de outros elementos.

Mas, o que é avaliação?

Esta questão é costumeiramente formulada, e como tentativa de resposta, muitos autores se debruçam em explicitá-la segundo conceitos particulares. Por seus objetivos, atores, metodologias, técnicas, ambientes, etc., pode-se aferir várias definições. Propõe-se, como ponto de partida para uma breve reflexão, a definição que a UNESCO desenvolveu em 1979 e reformulada em 1984:

“A avaliação é o processo que se destina a determinar sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência, eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de um processo organizacional para melhorar as atividades que estão em andamento e auxiliar a administração no planejamento, programação e decisões futuras.” (ONU apud AGUILAR & ANDER-EGG, 1994:30)

A avaliação implica em acompanhar o desenvolvimento de um dado processo, seja durante sua execução, ao final, ou mesmo nos dois momentos. E este acompanhamento não é reduzido em sua importância, pois da análise, deverá ocorrer uma transformação do processo. A avaliação deve levar, necessariamente, a tomada de decisões futuras acerca do objeto em discussão, razão pela qual, crê-se não haver neutralidade nos seus objetivos.

Avaliar é posicionar-se, de forma crítica, porém conclusivamente, acerca do objeto, emitindo um julgamento do mérito e atribuindo-se valores, quantitativa e qualitativamente. Este posicionamento deve sustentar-se em critérios objetivos, o que demonstra a seriedade com que se busca os dados e as informações que serão analisadas.

A avaliação é crucial não apenas pelo que ela possibilita diagnosticar, mas pela sua utilização enquanto prática definidora dos caminhos a serem trilhados. Segundo Drouet, “a opinião freqüentemente expressa de que a avaliação se reduz a julgar se os objetivos de um programa foram alcançados ou não, é restritiva demais. A avaliação deve ser algo mais que uma simples autópsia. Deve ser um meio efetivo de melhorar os atuais programas ou o planejamento de futuras atividades.” (DROUET, apud AGUILAR & ANDER-EGG, 1994:61)

Neste sentido, os solicitantes da avaliação devem estar plenamente convencidos acerca dos propósitos, aplicações e possíveis consequências. Do contrário, seu uso poderia limitar-se a fins meramente burocráticos, não vinculados à busca da transformação. Como educadores, cabe

perguntarmo-nos: conseguimos extrapolar esta dimensão burocrática, ou “avaliamos” nossos alunos, vangloriando-nos da rigidez com que aplicamos provas?

Bibliografia

AGUILAR, Maria José & ANDER-EGG, Ezequiel. *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Trabalhando com imagens nos livros didáticos

Marlene Cainelli

Profª Departamento de História / UEL
e-mail: cainelli@uel.br

Lendo um artigo da Profª Circe Fernandes Bittencourt, “Livros didáticos entre textos e imagens”, comecei a perceber o quanto o conjunto de imagens que aparecem nos livros didáticos são pouco utilizados pelos autores dos livros didáticos e consequentemente pelos professores de História no cotidiano escolar. Em sala de aula várias atividades são pensadas para o trabalho com os conteúdos escolares, exercícios, jogos, textos, artigos, no entanto, a infiável quantidade de gravuras, fotos, reproduções de quadros, pinturas, esculturas, manifestações que vão desde uma gravura reproduzida sobre a Mesopotâmia até a uma foto jornalística das manifestações contra o Presidente Collor, ficam no livro apenas recheando suas páginas de colorido e imagens, que muitas vezes os alunos nem notam.

Grande parte destas imagens no caso da História do Brasil “foram reproduzidas por desenhistas ou fotógrafos de quadros históricos produzidos no final do século XIX, por exemplo o “7 de setembro” de Pedro Américo e “Primeira Missa” de Victor Meirelles, ou o “Combate Naval do Riachuelo”. (BITTENCOURT, p.77)

Circe Bittencourt faz algumas perguntas que achamos interessante reproduzir: As ilustrações ampliam as informações do texto?; O que informam as legendas?; Elas auxiliam a leitura do texto? A permanência na obras atuais de ilustrações escolhidas ainda no século XIX indicam a continuidade das interpretações do texto escrito? Eu complementaria: A permanência das imagens escolhidas do século XIX em obras atuais não indicariam a total desvinculação do texto escrito da escolha das imagens nos livros didáticos?

Estes questionamentos precisam ser feitos pelo professor, para iniciar uma leitura das imagens nos livros didáticos. Procurar perceber/analisar o que antes só ilustrava.

No intuito de ajudar a construir um possível instrumento de análise das imagens do livro didático, elaboramos um exercício para os professores utilizarem com seus alunos.

A presente sugestão aparece no texto já indicado da professora Circe Bittencourt, fizemos apenas algumas adequações ao exercício, fruto da experiência de ter trabalhado com professores a sugestão apresentada.

1) Escolher no livro didático uma imagem - Circe Bittencourt sugere que “separe-se a imagem do texto isolando-a para iniciar uma observação sem interferências

das interpretações do professor ou das legendas”(BITTENCOURT, 1997). Acreditamos que a imagem separada do contexto perde seu sentido histórico, ficando vazia de conteúdo para o trabalho com o passado. Por isso, sugerimos que, “tema, personagens apresentados, espaços, postura, vestimentas”, por indicarem como afirma a autora “o retrato de determinada época”, sejam analisados concomitantemente com o conjunto do trabalho sobre o período, pelo sentido histórico que transmitem.

Sugerimos que o professor, peça aos alunos que analisem a imagem, de acordo com as discussões realizadas tendo sempre como referencial o período estudado, tentando descobrir o que está vendo, relacionando com o que aprendeu sobre o período, o contexto, etc.

A utilização da imagem como documento é muito bem elaborada pela autora que sugere perguntar-se ao documento; Como e por quem foi produzida a imagem? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada? São perguntas importantes que darão ao aluno a dimensão de que a imagem não indica a verdade dos acontecimentos e sim algo produzido por alguém, uma interpretação.

O trabalho com as imagens dos livros didáticos é um recurso que tanto autores de livros como professores podem utilizar, no ensino de História. Por isto os professores ao escolherem os livros didáticos que irão utilizar precisam perceber se as imagens/ilustrações apresentadas nos livros fazem parte dos objetivos do texto, transformando-se em recursos extras para a compreensão dos conteúdos históricos.

Como afirma Circe Bittencourt, “propor aos alunos uma observação/leitura das ilustrações dos livros didáticos é uma atividade que pode se constituir em um dos meios de se despertar a curiosidade sobre aspectos pouco destacados no ensino e na forma de leitura do livro”(BITTENCOURT, p.86). Encontrar formas alternativas de trabalho com o livro didático, pode ser considerado mais inovador que a utilização de vídeos, pois leva o aluno a um exercício cada vez mais esquecido no ensino de história: a leitura.

Bibliografia

Livros didáticos: entre textos e imagens. BITTENCOURT, Circe Fernandes. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

Renascimento, Shakespeare e a Sala de Aula

Ana Heloísa Molina

Prof.^a do Departamento de História / UEL
e-mail: ahmolina@npd.uel.br

Este texto pretende relatar uma experiência pedagógica realizada durante o período de Estágio Supervisionado pelo aluno Cristiano da Veiga Sambatti do 4º ano História Noturno - UEL com uma turma de 1º ano colegial - Educação Geral - do Colégio Aplicação - UEL.

Ao tema Renascimento colocado pela professora titular, o estagiário optou pelo enfoque “Homem e Mundo Moderno” ao abordar a questão da modernidade, a transição feudalismo/capitalismo e o estabelecimento de novos critérios para a compreensão do mundo moderno e sua significação ideológica.

Em um primeiro momento, organizou-se um texto, discutindo o período de transição feudalismo/capitalismo e a construção do “mundo moderno” enquanto um espaço tempo em que se elabora uma nova visão do mundo nas sociedades ocidentais.

Para tanto, a estratégia inicial da aula e do tema foi a “tática do estranhamento”. Explico: a partir de combinação prévia com alguns alunos da classe antes da aula, e iniciada a mesma, estes alunos teriam como comportamento, diferente, subir às carteiras e ficarem de costas ao professor. A reação dos alunos, frente ao inesperado, foi mote para início da discussão acerca do diferente, do novo, da divulgação de novas idéias e a reação das pessoas frente a isto: medo, rejeição, cautela, reflexão, aceitação.

A seguir, configurou-se a apreensão do homem na sociedade medieval e no mundo moderno, em que o racionalismo, o individualismo, a observação e a experimentação expressando a descoberta do mundo e deste novo Homem, marca a ruptura do indivíduo com a sociedade tradicional e também um novo começar, bem como a possibilidade de entabular novos olhares, seja em relação a si, como de outros povos e mundos.

Este novo olhar foi recortado pelo estagiário em duas frentes: a primeira, a partir do exercício de re-olhar a pintura, seja, discutindo, os chamados “quadros clássicos” do período renascentista, seja em um segundo momento, o trabalho com imagens em grupos com os alunos, e na segunda abordagem, a utilização de uma peça teatral de Shakespeare.

Pela riqueza e extensão da obra de Shakespeare, optou-se por uma peça, fugindo um pouco à exibição de “Romeu e Julieta”, agora com uma versão mais “moderninha” (desculpe o trocadilho) com o ídolo Leonardo Di Caprio, talvez não muito conhecida ou utilizada pela maioria dos professores: Macbeth.

Macbeth era o general do rei Duncan, da Escócia. Impressionado com uma profecia feita por três feiticeiras, Macbeth e sua esposa tramam e executam, à traição, a morte do rei, porém, Macbeth, atormentado pelo seu crime hediondo, assassina a todos os que possam colocar seu trono (agora usurpado) em perigo, morrendo ao fim, como previsto por outra profecia, por um “homem que não tenha nascido de mulher”, Macduff (pois este foi arrancado, antes do tempo, do ventre de sua mãe).

Este tópico iniciou-se com uma apresentação de Willian Shakespeare (1564-1616), um dos principais representantes do renascimento literário inglês, onde sua obra é marcada pela análise psicológica do homem enquanto ser conflitante consigo mesmo e em outra escala maior, em relação ao Universo; daí o universalismo de seus temas e mesmo sua

contemporaneidade, pois fala do Homem (seus sentimentos, paradoxos e inseguranças) e ao Homem (em qualquer tempo e espaço, o confronto com seus limites), bastando ver, por exemplo, o ciúme discutido em Otelo ou o amor incondicional de Romeu e Julieta ainda hoje presentes enquanto estereótipos, no imaginário social.

Após a apresentação deste autor, foi distribuído em grupos o texto Macbeth, recontado por Paulo Mendes Campos, mas que conserva a essência da obra e diálogos originais. A opção pelo texto recontado deveu-se à exiguidade do tempo disponível do período de estágio.

Cada grupo trabalhou um roteiro elaborado pelo estagiário que contemplava as discussões realizadas em aulas anteriores e havendo a possibilidade de encenar alguns trechos se assim quisessem.

Os resultados foram extremamente satisfatórios: os alunos não somente realizaram as análises e conexões necessárias, como elencaram as principais características da obra: a ambição, o poder, os bastidores deste poder, a superstição, a hipocrisia, a ousadia e a audácia, nas palavras de Lady Macbeth, “a que pode atrever-se um homem” ?

A encenação rápida e na mesma aula por um grupo de alunos demonstrou criatividade e disposição de se expressarem em outra forma que não a escrita, desinibindo alguns e revelando o talento de improvisação de outros.

Os alunos manifestaram interesse pelo tema e a forma como foi abordado, relacionando-o também aos dias de hoje (considerando que este tema foi discutido no período pré-eleitoral) , participando ativamente das aulas e dos exercícios colocados, entrando em contato e despertando a curiosidade para outras peças teatrais, agora, na versão integral.

Na avaliação do estagiário, este considerou a execução de seus propósitos a contento e a possibilidade de trabalhar uma linguagem para ele desconhecida de uma forma rica e inusitada, seja pela forma, seja pela reação, positiva, dos alunos.

Devemos ficar atentos porém a um dado: por mais rica, envolvente e emocionante que seja a literatura, esta deve ser tratada como um documento, entre muitos outros possíveis e presentes naquele dado momento histórico, e como tal, devidamente analisado e contextualizado, em seu discurso narrativo, personagens e ambiente de ação.

Outras possibilidades de trabalho com as peças de Shakespeare: o cotejamento da obra com o filme (e mesmo a comparação de filmes, sob o mesmo título, feitos em épocas distintas e o tratamento dado - linguagem, cenografia, adaptação do roteiro, enquadramentos de câmera), a análise e comparação com outras obras literárias do período como Dom Quixote de La Mancha, de Miguel Cervantes, uma recriação da história em dias atuais (só lembrando: a peça e o filme “Orfeu negro” é referendado a “Otelo”) e a comparação com a obra teatral filmada como teatro (não foi falha de escrita. A TV Cultura de SP em 1995 organizou exibições de peças teatrais em formato de

programa. No caso de Macbeth, foi encenado por Antônio Fagundes, Stênio Garcia e Vera Fisher).

Algumas obras de Shakespeare transpostas para o cinema: Romeu e Julieta, Hamlet, Otelo, A megera domada, Rei Lear, Henrique VIII, Muito barulho por nada.

Sugestões de bibliografia:

CAMPOS, Paulo Mendes. *Contos de Shakespeare*. Belo Horizonte: Tecnoprint, 1970.

SANTOS, Pedro Brum. A representação da história e as fronteiras da composição literária. In. *Vidya*. Santa Maria: Pallotti, ano 14, julho/dezembro 1995.

MARQUES, BERUTTI E FARIA. *História Moderna através de textos*. SP: Contexto, 1989.

Criatividade em História III

André Luiz Joanilho

Prof. do Departamento de História/UEL

e-mail: alj@uel.br

As longas discussões acerca dos conteúdos em História dominam há algum tempo as preocupações dos professores. O que ensinar, como ensinar são questões que freqüentam os debates, transparecem nas propostas de ensino e as mudanças nos conteúdos se tornaram comuns, pois muitos professores, desejando trabalhar bem, adotam proposições oficiais e oficiosas, mas que, muitas vezes, pouco ou nada ajudam no desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, mais ainda, não são suficientes para despertar nos alunos o gosto pelo estudo do passado.

Muitos ressentem-se disso. Podemos perceber tal fato nas conversas nos intervalos das aulas. O desinteresse dos alunos parece crescer com as mudanças introduzidas. Lamentamos o passado perdido, aqueles tempos nos quais a escola era alguma coisa. Qual a causa da apatia? Talvez devêssemos olhar para a própria escola. Ela estaria cumprindo o seu papel? Ela é o que deveria ser?

Podemos começar pela diferença entre o ensino privado e o público. As escolas privadas, hoje, como é sabido, formam melhor os seus alunos e a grande mísica é o dinheiro, isto é, por ser pago, o ensino privado pode oferecer mais. No entanto, ao observarmos os currículos vemos que eles são muito mais tradicionais. No nosso caso, a História segue a cronologia consagrada (Antigüidade Oriental, Antigüidade Clássica, Idade Média, etc.), enquanto que, na escola pública, busca-se já há algum tempo visões alternativas. Ora, se a escola pública pode experimentar novos conteúdos e formas de ministrá-lo, por que após tantos anos de experiência a diferença entre os alunos formados aumenta? O problema estaria nos conteúdos e nas práticas pedagógicas?

Acredito que a diferença entre os ensinos está na importância auto-atribuída. O descaso de governos, apesar de todas as ações tomadas nos últimos 17 anos, a falácia de que o ensino público é inoperante, baixos salários, falta de uma política de qualificação e o tratamento dispensado aos alunos fizeram com que a escola pública fosse tratada como de segunda categoria. De outro lado, os investimentos feitos

nas escolas privadas, a busca por pessoal qualificado junto com a mística do dinheiro, tornaram o ensino privado como o desejável.

Este tratamento diferenciado se torna visível no comportamento dos alunos. Por mais que os professores da rede pública se esforcem por ministrar um conteúdo interessante e alternativo, é mínimo o retorno obtido, pois os alunos sabem que serão preteridos nos empregos, nas universidades, ou seja, sentem que o que é ensinado não lhes será de muita serventia, a não ser para conseguir trabalho menos qualificados ou vagas nas piores faculdades, quero dizer, para conseguir um diploma de “segunda categoria”, os estudantes sentem que têm de passar por alguns obstáculos tais como assistir aulas.

Assim, conteúdos, práticas pedagógicas, realidade crítica, etc., só terão alguma utilidade se a própria imagem da escola pública for mudada, se a auto-estima dos professores for elevada através de melhores condições de trabalho e se os alunos sentirem que os governos querem uma escola pública de excelência.

Continua.

A Música e sua análise: uma proposta

Claudiomar dos Reis Gonçalves

Prof.º do Departamento História/UEL

e-mail:crgclau@uel.br

“Professor, vimos várias músicas analisadas nos Boletins do Laboratório. Entretanto, uma pergunta que sempre nos surge é: como começar a análise de uma Música? Existe um método pré-estabelecido, próprio para este tipo de fonte?”

Estas perguntas acima já me foram feitas, várias vezes, anteriormente. Por este motivo, procurarei, aqui, dar um exemplo de possibilidade analítica aplicada a música que, em geral, também se aplica às fontes escritas. De início tomemos alguns cuidados. Em primeiro lugar, é necessário a consciência de que estamos *propondo* uma, ou algumas leituras possíveis, muito embora qualquer tipo de análise que se faça se depare com os mesmos elementos. Por outro lado, os caminhos analíticos, bem como suas conclusões, podem ser tomados em sua totalidade ou parcialidade, de acordo com o público com o qual venhamos a trabalhar em sala de aula (não custa lembrar!). Finalmente, eles podem (e devem!) ser transcendidos: ou seja, a análise não se encerra ao final da desconstrução do texto. Ela pode ter várias reformulações e interpretações, todas ligadas diretamente à formação anterior de cada profissional, bem como a outros fatores de caráter ideológico; fatores que não caberiam agora tocar, mas que ficarão claros a cada leitor ao final da análise.

Um dos primeiros passos a tomar-se, é ouvir a música várias vezes e, depois, transformá-la em texto, pois de maneira geral a música é um texto-musicado (com isso não quero dizer que a melodia não importe!). Quero dizer que é melhor encará-la como um certo tipo de discurso que, para

atingir determinado objetivo sobre o ouvinte, foi disposto e construído de, e em, uma determinada forma.

Mas porque ouvi-la várias vezes? Porque o texto que analisamos deve ser o mais próximo possível do como ouvimos tal música: tempo de respiração do cantor, pausas, etc. Primeiro é uma forma de ouvi-la, depois uma forma de dispô-la enquanto discurso. Nem sempre músicas cifradas são, e estão, dispostas textualmente como as ouvimos! Para demonstrar o funcionamento do que disse acima, bem como a análise propriamente dita, usarei como objeto, e exemplo, a canção “CIDADÃO” de Lúcio Barbosa, na versão de Zé Ramalho (CD “20 Super Sucessos” Vol. II – Sony Music). Vejamos o como ela foi ouvida e reproduzida textualmente:

1. Tá vendo aquele Edifício moço. (E)
2. Ajudei a levantá. (E)
3. Foi um tempo de aflição. (E)
4. Eram quatro condução. (E)
5. Duas pra ír duas pra voltar. (E)
6. Hoje depois dele pronto.
7. Olho pra cima e fico tonto.
8. Mas me vem um cidadão.
9. E me diz desconfiado:
10. -“Tu tá aí, admirado,
11. Ou tá querendo roubá?”
12. Meu domingo tá perdido.
13. Vou pra casa entristecido.
14. Dá vontade de beber.
15. E pra aumentar o meu tédio.
16. Eu nem posso olhar pro prédio.
17. Que eu ajudei a fazer.
18. Tá vendo aquele Colégio moço. (E)
19. Eu também trabalhei lá. (E)
20. Lá eu quase me arrebento. (E)
21. Fiz massa, fiz cimento. (E)
22. Ajudei a rebocá. (E)
23. Minha filha inocente,
24. Vem pra mim toda contente:
25. -“Pai vou me matricular!”
26. Mas me diz um cidadão:
27. -“Criança de pé no chão,
28. Aqui não pode estudar!”
29. Essa dor doeu mais forte.
30. Porque é que eu deixei o norte?
31. Eu me pus a me dizer.
32. Lá a seca castigava,
33. Mas o pouco que eu plantava,
34. Tinha direito a comer.
35. Tá vendo aquela Igreja moço, (E)
36. Onde o Padre diz Amém. (E)
37. Pus o sino e o badalo, (E)
38. Enchi minha mão de calo. (E)
39. Lá eu trabalhei também. (E)
40. Lá foi que valeu a pena,
41. Tem querimesse, tem novena,
42. E o Padre me deixa entrar!
43. Foi lá que Cristo me disse:
44. -“Rapaz deixe de tolice,

45. Não se deixe amedrontar!
46. Fui eu quem criou a terra,
47. Enchi o rio, fiz a serra,
48. Não deixei nada faltar!
49. Hoje o homem criou a asa
50. E na maioria das casas,
51. Eu também não posso entrar!"

Bem, por onde começar a análise? A melhor coisa a fazer é começar pelo título da canção: a música deve procurar definir o que é um “Cidadão”. Desde já temos uma “pista” a ser seguida: uma hipótese. Entretanto, temos um texto concreto a ser analisado. Façamos uma análise superficial dos elementos que o compõem:

A música compõe-se de três versos que possuem, aparentemente, elementos semelhantes: façamos uma leitura simultânea no intuito de checar esta outra hipótese. Primeiro temos “espaços sociais” (lugares geográficos) específicos: Edifício, Colégio e Igreja, precedidos sempre pela expressão “Tá vendo”. Ou seja, o narrador (1º personagem), nos convida a participar do “Ver”. Ele trabalhou nos três lugares indicados e se expressa da seguinte forma: “Ajudei a levantá (2)”; “Eu também trabalhei lá (19)” e “Lá eu trabalhei também (39)”. Após estas afirmações, o narrador cria três **Hipérboles** ligadas à idéia de trabalho:

Aflição = quatro condução, duas pra ir, duas pra voltar;

Arrebento = fazer massa, cimento, rebocar; (utilização de **Polissíndeto** – verbo *fazer*)

Calos (nas mãos) = por o sino e badalo;

Até este ponto da música, encontramos elementos semelhantes nos três versos: a) chamamento ao ouvinte; b) lugar de trabalho; c) explicação do tipo de trabalho; d) sentimentos/sofrimentos do narrador. Digamos, então, que cada verso da música possui um **Exórdio**, (E), semelhante em seus elementos: ou seja, que as cinco primeiras linhas de cada verso (1-5 ; 18-22 ; 35-39) indicam que a música possui uma **Estrutura** interna. Entretanto, vemos pelos elementos posteriores, que cada verso parece possuir, também, uma estrutura própria. Vejamos a continuação do verso nº 1.

Da linha 6 até 11, existe uma mudança temporal [antes “Foi um tempo... (3)” por “Hoje depois... (6)”] e a introdução de um mais um verbo indicando uma ação; “Olho pra cima..(7)”, bem como um estado derivado deste *olhar*: “fico tonto”. Podemos dizer que o “tonto” (sentir tontura) é uma **Metáfora** de “me sinto pequeno” comparado à grandeza do edifício. Em seguida, é introduzida a conjunção “*Mas*”, designativa de oposição, seguida do surgimento de um outro personagem (2º personagem), o Cidadão (8), adjetivado por *desconfiado* (9) que interroga o narrador: seria admiração (10) ou desejo de *roubo* (11)? Já as linhas 12 e 13 indicam certos “pertences” do narrador: “Meu domingo (12)” e “vou pra casa (13)”. Por oposição a *dia de descanso* temos: dia perdido. Por oposição a *Lar* temos: casa = lugar de tristeza, gerando uma reação: beber (14) seguido de outro advérbio indicando *estado*: de tédio (15),

que é superdimensionado pelo verbo *aumentar*. O verso termina na **Retificação** - “olhar” (16) por “olho” (6) / e o verbo ajudei (17-2) - da causa de transformação do ânimo inicial (6-7), ou seja, transformação que surge após a introdução do “Cidadão” (de 8 a 11).

No verso nº 2 (do Colégio), logo depois da introdução (linhas 18 a 22 - que como vimos possui os mesmos elementos do verso anterior), é inserido um outro personagem: uma criança (3º personagem), adjetivada de *inocente* (23) e *contente* (24) que, dirigindo-se ao pai, manifesta o desejo de matricular-se (25). Novamente, é introduzido o Cidadão, através da mesma conjunção “*Mas*” (26), que através de uma afirmação clara, “não pode”(28), impede a criança do ato pretendido, por estar “de pé-no-chão”(27), ou seja, uma metáfora para *descalça*. O resultado da negação feita à criança é reforçado pelo **Pleonismo** “dor doeu” (29), seguido da locução adverbial que reforça a idéia da grandeza da dor: *mais forte*. Na linha 30 e 31, o narrador questiona-se o porque deixou o lugar onde estava, introduzindo, aqui, um novo espaço geográfico: o *Norte*. Lugar do substantivo *seca*, personalizada pela metáfora: *castigava* (32). Finalmente, nas duas linhas finais, o narrador expõe os motivos de sua tristeza (na Cidade) e sua saudade (do Norte), utilizando-se da mesma locução do cidadão: “*Mas*”, seguida de figuras de linguagem metafóricas: “pouco que eu plantava (33)”, ou seja, o produto final do meu labor, dava-me - “*Tinha*” - direito ao desfrute - “*comer*” (34).

O verso nº 3, é aquele no qual haverá uma transformação nos elementos em contraposição aos dois versos anteriores. De início, já na linha 36, é introduzido um outro personagem: o Padre (4º personagem) que diz *Amem* (= “Assim Seja”).

Dado o caráter diferenciado do verso, deixarei a análise de figuras de construção, por enquanto, para centrar-me nos elementos discordantes que aparecem.

Neste espaço (Igreja), é concedido ao narrador a possibilidade de participação (42) nas quermesses e novenas (41) e, por esses motivos, o narrador valoriza o espaço: “valeu a pena (40)”. Nas nove linhas posteriores, existe a introdução do último personagem (43): Cristo (5º personagem), que diz ao narrador: tolice ter medo (44-45). Ele (Cristo) criou tudo, proveu tudo (46 a 48). O homem, entretanto, criou a *asa* (49) e, ao contrário do que deveria ser, este Cristo/Deus, mesmo com esta grandeza e poder, também é excluído de lugares sociais: *casas* (50-51). Veja-se que o Cristo/Deus não se refere à Edifícios ou Colégios, mas *casas*.

A música possui certas características próprias como, por exemplo, ausência de **Eufemismos**, ou seja, o compositor não tenta amenizar certos termos, ou mesmo utilizar formas polidas para transmitir sua mensagem. Ao contrário, utiliza-se vastamente de **Hipérboles**. Por outro lado, o texto possui **Solecismos**, sendo o mais óbvio: “*trabalhei* (19)” por “*arrebento* (20) : erro de concordância verbal proposital. O correto seria “*me*

arrebentei"). Finalmente, existe uma **Elipse**, ou seja, a omissão de um termo que facilmente podemos subentender no contexto. Vejamos:

Temos no total 06 personagens, que se manifestam através de ações para um outro personagem interno: (em ordem inversa)

- 1º . **Cristo/Deus** (...Cristo me disse...43)
- 2º . **Padre** (...diz Amém...36 - ...deixa entrar...42)
- 3º . **Cidadão** (duas vezes) (...me diz...9-26)
- 4º . **Criança** (...vem pra mim...24)
- 5º . **Narrador** (Eu me pus a me dizer 31)
- 6º . **Ouvinte** (apenas vê e ouve)

Podemos concluir que existem 04 personagens ativos, e dois passivos: o narrador e o ouvinte/participante da história. Vemos que a elipse é operada sobre a ação da criança: ela não *diz*, ela *vem*. Exetuando-se o narrador e o ouvinte, todos os outros personagens **dizem** algo: o cidadão **diz** "não pode" (28) e "tá querendo roubar" (11) [veja-se que "roubar se coloca em contraposição a **trabalhar**"]. Mas dirão: "Ora, a menina também diz, também fala!?" Talvez seja por isto que é adjetivada como **inocente** (ainda não cresceu!): ou seja, em flagrante contraste com **desconfiado** (Falante-Cidadão) e com o narrador (adulto, pai, que jamais responde ao Cidadão). Futuro provável da filha que, assim como o pai, não irá ao Colégio).

Digamos que a música define muito pouco o que é um Cidadão: o que faz uso da palavra; é desconfiado, além de estabelecer regras do que pode, ou não, ser aceito. O Padre seria um "Cidadão Melhor", ele **deixa** (42). Ao contrário, a música define o que é um **Não-Cidadão**. Dirão: "Ora o narrador também fala!?" Concordo. Entretanto, ele fala para si mesmo: é um diálogo interno, *diz* para si mesmo (...me pus a me dizer...31). Portanto, a música caracteriza o Não-Cidadão (pelo menos nos dois primeiros versos), como aquele que não só é **excluído** de espaços sociais (edifícios, colégios), mas também de momentos de felicidade; participação; descanso; trabalho digno, reconhecimento pelo trabalho e aos resultados dele; da educação dos filhos e finalmente, da propriedade. Porque propriedade? Eis o motivo das saudades do Norte; ninguém *come* aquilo que *planta*, e sim aquilo que **colhe**. Portanto, o narrador era o proprietário da terra que ele, através de uma elipse, deixa subentendido ao ouvinte. Mais fundamental, ainda, é que o **Não-Cidadão** é aquele privado do direito à **palavra**. Poderíamos aventar a seguinte hipótese: a música quer nos dizer que não-cidadãos reproduzem novos não-cidadãos? Deixemos a resposta aos leitores.

Muito bem, mas ele não se dirige ao ouvinte? Como, então, podemos afirmar que ele não fala? Por um motivo simples: a história é contada *a posteriori* de sua "conversão", ou seja, após todos os eventos descritos e da sua admissão/aceitação e participação na instituição Igreja. Este espaço social lhe permite alçar de condição: é neste local que ele encontra um **Ser** que, como ele, também é excluído: um outro "construtor", criador da Terra, de Serras e enchedor de Rios. Exclusão definida pela frase: "Eu

também não posso entrar (51)". Existe, portanto um processo de **identificação** do narrador com o Cristo/Deus reforçado pelo caráter de suas exclusões e de suas "profissões". Aparentemente, a exclusão nas escolas e edifícios continuará. Já a casa do narrador, talvez não se torne mais o lugar do tédio, da bebida e da infelicidade.

Nos dicionários, o termo Cidadão, é um substantivo masculino, que significa: "Habitante da Cidade; o que goza de direitos políticos e civis". O nosso Não-Cidadão é apenas um morador da Cidade que, ao sofrer neste ambiente urbano, transforma este em sofrimento religioso.

O sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, expressão de um sofrimento real. Suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração, espírito de uma situação sem espírito: a religião é o ópio do povo (Karl Marx).

Talvez Marx seja muito forte para definir esta transmutação de sentimentos e significados. Veríamos aqui as palavras de Émile Durkheim?:

O fiel que se comunica com seu deus não apenas vê novas verdades que o descrente ignora; ele é um homem que pode mais. Ele sente em si mais força, seja para suportar as dificuldades da existência, seja para vencê-las. Ele está elevado acima de sua condição de homem; acredita-se salvo do mal, sob qualquer forma aliás, que ele conceba o mal (Émile Durkheim).

Música composta em finais da Ditadura Militar no Brasil (finais da década de 70 – chamada *Transição*), ela continua, até hoje, ecoando pelas rádios do país a procura do ouvinte que se identifique com "moço", que se identifique com a exclusão do narrador ou com sua redenção. Nós, como bons moços e moças, devemos decidir o que queremos Ser, Ver e Falar.

História Conceitual X História Factual? Oposição Real ou falsa no Ensino de História?

Nicholas Davies

Prof. da Faculdade de Educação
UFF- Universidade Federal Fluminense-RJ

Uma oposição muito comum na discussão sobre o ensino de História tem sido entre História conceitual e História factual. Algumas propostas curriculares e livros didáticos dos últimos anos têm afirmado, explícita ou implicitamente, tal oposição, que me parece um equívoco, porque qualquer visão de História só pode ser construída com fatos. Toda História é necessariamente factual. Obviamente, não se limita a fatos. Inclui também, necessariamente, interpretações, presentes na própria seleção dos fatos considerados relevantes. A escrita da História não compõe-se de duas etapas estanques - a seleção dos fatos primeiro e a sua interpretação depois. Estas duas etapas se confundem na prática, pois a seleção dos fatos relevantes se baseia numa determinada valoração deles, numa certa interpretação da organização da sociedade e sua evolução no tempo. Os fatos relevantes para uma teoria podem não sê-lo para outra. Por exemplo, uma interpretação da História que privilegie ações individuais de setores dominantes da sociedade tenderá a escolher fatos que comprovem tais ações. Assim, a Independência do

Brasil, nesta perspectiva, é vista como consequência das ações de Dom Pedro. A abolição da escravidão, em 1888, seria resultante da vontade da Princesa Isabel, e assim por diante. O historiador que trabalha nesta visão individualista da História tenderá a não considerar ou não privilegiar explicações estruturais ou conjunturais que ressaltem ações coletivas. No caso da independência, por exemplo, tenderá a ignorar ou diluir os interesses de parcelas da classe dominante brasileira e da burguesia e do governo inglês. Já o historiador que enfatiza as dimensões estruturais e conjunturais do processo histórico, bem como as ações coletivas, os interesses de grupos ou classes sociais, fará uma outra seleção de fatos. Mas mesmo que adote explicitamente categorias ou conceitos para trabalhar com os fatos, ele precisa destes fatos para construir sua narrativa histórica, sua interpretação. Neste sentido, ambos os historiadores são factuais, no sentido de a História que escrevem ter que se basear em fatos.

Ao contrário do que muitos (livros didáticos, professores etc.) vêm afirmando nos últimos anos, toda História é, ao mesmo tempo, factual e conceitual. Factual, porque sem fatos não há História. Conceitual porque toda História trabalha com conceitos, explícitos ou implícitos, conscientes ou inconscientes. Esta falsa contraposição talvez se origine da ênfase nos fatos (e num tipo de fato) e na sua objetividade dada pela chamada "História tradicional", que pressupunha que o historiador, o sujeito da pesquisa histórica, não interferiria com sua subjetividade, seus interesses, sua condição social e política, seus preconceitos na elaboração da narrativa histórica. Partia essa "História tradicional" do pressuposto de que fosse possível narrar um evento histórico tal como ele realmente tivesse acontecido, como pensava Ranke. Na verdade, a chamada "História tradicional" trabalhava com conceitos, embora eles não fossem explicitados pelos historiadores "positivistas" ou estes, na ânsia de escrever uma História científica, quisessem crer na possibilidade de um conhecimento histórico neutro, a serviço de todos os grupos sociais, a serviço de toda a humanidade. Por exemplo, um conceito político muito realçado pela "História tradicional" foi o de pátria e o de nação, em torno do qual deveriam se concentrar as energias de toda a sociedade. Vários estudos já demonstraram que a introdução da disciplina História nos currículos escolares do século XIX está relacionada ao interesse do Estado e da classe social que o dominava cada vez mais - a burguesia - em unificar ideologicamente todos os grupos sociais sob a bandeira dos "interesses nacionais", destinada a negar legitimidade a conflitos sociais no interior do Estado-nação e a justificar ações contra outros países.

É, pois, um equívoco contrapor "História factual" à "História conceitual", uma vez que constituem não duas Histórias diferentes, mas duas dimensões ou aspectos do processo de conhecimento histórico. Sem fatos, não há História-disciplina, assim como a inexistência de conceitos, de teoria, de quadros explicativos, impossibilita a seleção e interpretação dos fatos. Esta contraposição só faz sentido se

por "história factual" se quer dizer uma História centrada em narrativa de eventos em seqüência cronológica, sem referência explícita a conceitos, teorias, o que não quer dizer que na organização e seleção de tais eventos não estejam presentes, implicitamente, tais conceitos e teorias. A História-disciplina é necessariamente uma seleção de fatos a partir de uma teoria esposada consciente ou inconscientemente, esperta ou ingenuamente pelo historiador. Ainda que os fatos possam existir por si e devam ser comprovados por documentos, escritos ou não, do ponto de vista historiográfico, ou seja, da escrita da História, só existem a partir da seleção feita pelo historiador, só adquirem caráter histórico, só "entram para a História-disciplina, a partir da relevância a eles atribuída pelo historiador.

Proponho, assim, a substituição desta oposição equivocada por denominações mais precisas, embora também sujeitas a polêmicas. A História dita "factual" seria designada por "positivista" ou "empiricista", ao passo que a História "conceitual" seria denominada pelo nome da teoria que pretende esposar (marxismos, Annales, ou ecléticos - o caso mais frequente) e que define os conceitos básicos com que opera o historiador a ela filiado.

NOTA: Este artigo constitui parte de trabalho apresentado no II Encontro "Perspectivas do Ensino de História", realizado na Faculdade de Educação da USP, São Paulo, em fevereiro de 1996

Referências bibliográficas

- ALCÂNTARA, Alzira Batalha. *O Ensino de História Tradicional: Um Muro Já Transposto?* Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1995 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- CARR, E. H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas*. Dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- GLENISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. 6a. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

A Sabedoria Da Loucura.

Jozimar Paes de Almeida

Professor do Departamento de História/UEL
e-mail: jozimar@sercomtel.com.br

Ao estudarmos o processo histórico percebemos a ciência moderna como um componente de destaque, possuindo como um de seus elementos fundantes, a racionalidade instrumental, que pretende impor 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 conhecer-se 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"* (1). 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 constrói 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 ocorreu 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 crítica 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.

Cumpre desmistificar este processo de racionalidade na ciência moderna, que ao dominar a natureza considerada inerte, gratuita e útil, também 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.

Nota: (1) DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.71. (Os Pensadores).

Sobre o “Jovem Medieval”

Angelita Marques Visalli

Profª. Departamento de História/UEL

Porque tratamos de situações já decorridas e muitas vezes com uma distância temporal bastante grande, temos, por vezes, dificuldade em identificar o que prefiro denominar a “humanidade” de sociedades que há muito não existem. Ainda que reconhecendo as diferenças culturais, e isto é fundamental para que não incorramos no erro de avaliá-las segundo nossos critérios, por que não dar vazão a uma tendência que se coloca quase naturalmente e incentivar o reconhecimento de temas segundo nossos interesses atuais?

No caso dos jovens, um tema que claramente desperta seu interesse é a “juventude” de tempos anteriores: suas angústias, seus desejos, de que forma participam na vida social. Temos aqui, então, uma excelente oportunidade para também incentivar a reflexão sobre a mudança de conceitos segundo as épocas. O que chamamos “juventude” tem, por exemplo, uma conotação bastante diferente para o período medieval: nesse caso podemos identificá-la não necessariamente a uma faixa etária específica, mas a uma condição econômica ainda não definida. De qualquer modo a noção de “juventude” vem associada a um comportamento que lhe é característico, a atitudes que seriam “próprias” dos jovens.

Mas de que jovens falam as fontes medievais? Bem sabemos que a escassez de fontes escritas e o elitismo de seu uso restringe sua origem às mãos eclesiásticas praticamente até o século XII e, mesmo posteriormente a isso, estendeu-se exclusivamente à aristocracia laica e aos “maiores” dos meios urbanos. Portanto, os jovens descritos nelas são aqueles que pertencem à aristocracia ou, no ambiente da vida urbana, que possuem origem burguesa. Para estudarmos aqueles que identificamos hoje como adolescentes necessitámos destacá-los de um universo difuso em que a divisão etária não possui importância. Além disso, a expressão que designa o jovem nos romances e nos arquivos das administrações citadinas (duas fontes privilegiadas sobre o tema) não incorpora os que se originariam de outros segmentos econômicos: sobre aqueles que reconheceríamos como os “jovens” camponeses quase nada sabemos, da mesma forma sobre a “juventude” de estratos mais baixos das cidades. A restrição ainda é visível quanto ao gênero: das moças pouco se fala; quando são referidas constituem “pano de fundo” para o comportamento masculino.

Não existem obras escritas dedicadas ao comportamento juvenil, mas há um número razoável de fontes que se referem a ele, principalmente quando está no quadro das suas organizações. Essas tem sido um alvo privilegiado da atenção dos historiadores, já que se constituíram temas de relativa relevância para os homens de seu tempo e sobre elas temos informações que podem nos aproximar daqueles que seriam os “jovens” medievais.

Um jovem solitário sempre há de nos chamar a atenção. Afinal, costumam andar em grupos, cada um com sua “tribo”, com vestimentas, gostos musicais, hábitos comuns. Risadas, festas, shows, amores, uma pitada de transgressão, de impulsividade que justificamos pela fase da vida: a adolescência.

Para o homem medieval, a existência de grupos juvenis voltados para a vida festiva também correspondeu a um quadro normal. Jovens, isto é, rapazes ainda não empossados em suas funções econômicas (porque esperam suceder seus pais na direção do patrimônio familiar – terras e/ou negócios - ou porque esperam um casamento vantajoso), formavam grupos dedicados a organizar reuniões, banquetes, festas, torneios, cortejo de damas etc.

Encontramos nas suas manifestações nos séculos XIII e XIV a presença fortíssima da “cultura cavaleiresca”, notadamente porque estas já possuíam uma conotação militar indiscutível: nas sociedades italiana e francesa a palavra *‘iuveneres’* designa o cavaleiro que recebeu solenemente as armas através da cerimônia de adubamento e que aguarda ser empossado num patrimônio que lhe garanta um futuro tranquilo. Interessante é perceber que desses jovens são aceitos “excessos” porque compreensíveis à sua “condição”. O estouvamento “natural” dos “jovens” seria inconcebível a outros (“senhores”, religiosos, camponeses): a “invasão” dos espaços públicos por grupos armados interessados em comida farta, bebidas, dança, mulheres para serem cortejadas ou simplesmente tomadas (quando de estratos inferiores), torneios ou outras manifestações violentas de demonstração de vigor e coragem.

Uma dose de ousadia e transgressão, portanto, poderia ser aceita dentro dos limites estabelecidos pela moral senhorial e religiosa e autoridades urbanas até o momento em que afetassem sobremaneira as atividades lucrativas e se apresentassem como representantes de uma atividade obsoleta: alguns estudos apontam a repressão gradativa sofrida por essas organizações à preocupação em manter a “paz urbana” para o bom andamento das atividades mercantis e à substituição da tradicional cavalaria por exércitos permanentes na manutenção da segurança. Outras “funções”, outro perfil seriam cabíveis à “juventude”; as atitudes até então consideradas “normais” com o tempo deixam de sê-lo, na medida em que nova conduta ética se instala e restringe a liberdade dos grupos.

Bibliografia

- DUBY, Georges. **O Cavaleiro, a Mulher e o Padre.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
 DAVIS, Natalie Zemon.. **Culturas do Povo – sociedade e cultura no início da França moderna.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
 LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (orgs). **História dos Jovens – da Antiguidade à Era Moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Apresentação de livros

História Da América : As Grandes Navegações Textos Didáticos (Editora Da Uel, 1999).

José Miguel Arias Neto

Profº Departamento de História/UEL
E-mail: miguel@sercomtel.com.br

O presente livro é fruto de dois conjuntos de preocupações inter-relacionadas. A primeira diz respeito ao ensino de História de modo geral, e a segunda, ao distanciamento existente entre a Universidade e o sistema de ensino médio e fundamental.

Um dos caminhos para se tentar diminuir este afastamento é procurar chamar a atenção dos alunos dos cursos de graduação para a problemática do ensino desde seu ingresso na Universidade. Assim, pode-se demonstrar, desde o início de sua formação, que os problemas referentes

ao ensino dizem respeito a todos os envolvidos no processo educacional, inclusive a eles próprios. Foi pensando neste sentido que introduzi, em 1997, na disciplina sob minha responsabilidade no 2º ano de graduação - História da América Colonial - um trabalho que, ao final, deveria gerar materiais didáticos para uso de professores e alunos de 1º e 2º graus. Como o ensino de História da América é lamentavelmente inexistente nestes níveis, selecionei como tema para o trabalho o chamado capítulo da *Expansão Européia*, mais tradicionalmente denominado *As grandes navegações*. Do trabalho final de um dos grupos de alunos nasceu o presente livro.

Os textos sobre *Espanha* e *Portugal* desenvolvem uma análise sócio-econômica e política das transformações pelas quais passavam aquelas jovens nações nos séculos XV e XVI, procurando evidenciar as razões que motivaram portugueses e espanhóis a enfrentarem o "Mar Tenebroso" em busca de novas rotas comerciais.

Os textos sobre as *Mentalidades* e sobre o *Cotidiano das Viagens* demonstram o significado da expressão "Novo Mundo". Em outras palavras, pode-se apreender neles que a "descoberta" da quarta parte do mundo - como foi inicialmente chamada a América - representou não só a derrocada dos dogmas cristãos que asseguravam a possibilidade de existência da vida humana somente nas regiões temperadas ao norte do Equador, mas também de toda uma representação da terra e do mundo. Surgiu então uma nova imagem do planeta concomitantemente à emergência de uma nova imagem da própria humanidade. Não é para menos que uma ampla historiografia data da "descoberta" da América o nascimento da nossa modernidade, tal foi a Revolução da vida e da história dos homens neste período.

O que dizer de Colombo? Este homem fascinante teria sido um apenas um aventureiro ambicioso? Teria sido um cristão devotado à realização das Cruzadas para resgatar a Terra Santa do domínio dos "infiéis"? Era um homem medieval ou moderno? O *Julgamento de Colombo*, desafio que o grupo lança a professores e alunos desperta o desejo de compreensão das concepções de vida e de mundo daquele que foi um dos melhores navegadores de todos os tempos, cuja fé impulsionou os homens para mares "nunca dantes navegados" e abriu as portas para um novo tempo, de luzes e de sombras, de civilização e de barbárie, de realizações nunca antes sonhadas e de misérias nunca antes perpetradas.

Espera-se, portanto, que a presente coletânea seja uma contribuição útil para o público ao qual é destinado, posto que é função da Universidade participarativamente da comunidade na qual esta inserida.

O livro pode ser encontrado nas livrarias universitárias ao preço de R\$5,00

Nova Londrina-PR, 08.11.98

Após a participação no Seminário Áreas do Conhecimento - História e Geografia, em Faxinal do Céu, nos dias 02 a 08 de agosto de 1988, da oficina Iconografia e o Ensino de História: o trabalho com os painéis didáticos, com os professores Claudiomar dos Reis Gonçalves e Francisco César Alves Ferraz -UEL, (do Laboratório de Ensino de História) manteve contato com a metodologia proposta e sua aplicabilidade com os alunos de primeiro e segundo graus.

(...)

A partir da socialização ocorrida dos dias 30 de setembro a 02 de outubro, decidiu-se por um trabalho com os alunos das primeiras séries do Curso de Educação Geral do Colégio Estadual Ary João Dresch, em Nova Londrina, uma vez decidido em reunião pedagógica no dia 03 de outubro, pela recuperação de conteúdos do terceiro bimestre.

Como havia trabalhado o conteúdo do Renascimento com os alunos e no curso de professores havia trabalhado com algumas telas do período renascentista (O casal Arnolfini, de Jan Van Eyck, Baco e Ariadne, de Ticiano e As meninas de Diego Velázquez), optou-se pelas mesmas para fazer a recuperação de conteúdos.

O trabalho realizou-se a partir da apresentação das telas, comentários e informações gerais sobre tela e autor e posterior análise dos elementos presentes nas mesmas e a sua relação com as diversas características do Renascimento e o contexto Renascentista. Como o conteúdo Renascimento já havia sido abordado com os alunos, as telas serviram de suporte para que a recuperação de conteúdos não fosse uma mera repetição de tudo o que já havia sido estudado.

Constatou-se que o empenho e interesse dos alunos foi bem maior do que se fosse apenas retomado o conteúdo anteriormente tratado.

Apesar de serem complexas as telas estudadas, percebeu-se que a partir da segunda tela os alunos já conseguiam perceber e relacionar seus elementos e já arriscando em alguns casos apresentar o significado dos mesmos.

Um detalhe interessante nas três telas e que se tornou intrigante para os alunos é a presença de um cachorro, e em cada uma possui diferentes interpretações e significados. E, nesse sentido, percebeu-se que os alunos foram desafiados e por isso mesmo envolveram-se.

Como a preocupação era com a recuperação de conteúdos e não meramente a recuperação de notas, todos os alunos participaram e isso fez com que a temática em questão - o Renascimento - ficasse mais clara e fosse mais uma vez discutida por todos.

Na avaliação foi proposto não uma análise das telas, mas as características e o contexto do Renascimento que foram reforçadas a partir das telas analisadas.

Carta do Professor

Profº Djaci Pereira Leal
Col. Es. Ary João Dresch

Observou-se nas avaliações feitas que as características renascentistas mais fortes e presentes nas telas foram as que os alunos melhor responderam; e nos quais houve uma margem de acerto maior.

Como a idéia de relatar a experiência foi posterior, não houve uma sondagem estatística, o que dá margens a invalidar o trabalho realizado. No entanto, a recuperação de notas entre todas as turmas nas quais o professor leciona, foi melhor justamente nas primeiras séries onde utilizou-se dessa metodologia, o que se constata nas notas obtidas pelos alunos.

Nesse sentido, o Seminário foi positivo, pois houve realmente uma sistematização do conhecimento no momento em que se deparou com a realidade de sala de aula. E sua validade foi reforçada e garantida pela possibilidade de socialização dos conhecimentos com os demais professores da região.

Ressalte-se o agradecimento aos professores Claudiomar dos Reis Gonçalves e Francisco César Alves Ferraz - UEL(Laboratório de Ensino de História), pelo conhecimento socializado em Faxinal do Céu, onde se obteve o impulso inicial para o trabalho com essa nova metodologia.

Para o aprofundamento das questões propostas em Faxinal do Céu na Oficina Iconografia e o Ensino de História, utilizou-se também as referencias bibliográficas apresentadas, sobretudo os livros: **Para entender a arte**, de Robert Cumming e **Cultura Popular na antiguidade clássica**, de Pedro Paulo Funari.

expressas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Tiragem: 3000 exemplares

Impressão: Gráfica da UEL

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Heloisa Molina
André Luiz Joainho
Angelita Marques Visali
Cláudio DeNipoti
Claudiomar dos Reis Gonçalves
Edval de Souza Barros
Gilmar Arruda
Gilberto Hildebrando
Jozimar Paes de Almeida,
Marlene R. Cainelli (Coordenadora)
William Reis Meirelles

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@uel.br

O Boletim Informativo é uma publicação trimestral mantida pelo Laboratório de Ensino de História. As opiniões