

NOÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: QUAL É A HISTÓRIA QUE A CIDADE DE LONDRINA CONTA?

MÁRCIA ELISA TETÉ RAMOS*

Conforme preocupações levantadas com meu trabalho como professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade Estadual de Londrina, assim como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História no Ensino Médio em 2013, resolvi em meu pós-doutoramento tratar das representações que 64 alunos (42 rapazes e 22 moças¹) do Ensino Médio na faixa etária de 14-19 anos, apresentam sobre a história narrada na cidade, no caso, Londrina, Estado do Paraná. A pesquisa divide-se em três fases: 1) estudo exploratório, quando foi utilizada a técnica de Grupos Focais e de *brainstorming* (chuva de ideias), realizado no segundo semestre de 2014, com os 3ºs anos, ou seja, alunos de 17 a 19 anos; 2) estudo piloto, com questionário semiestruturado através de plataforma *survey*, uso de duas reportagens (revista Veja e Jornal de Londrina) sobre a cidade de Londrina junto aos alunos e também a técnica de “história hipotética”, parcialmente realizado no primeiro semestre de 2015 e 3) estudo principal, que no momento da escrita deste texto, está ainda a ser planejado, na medida em que depende dos resultados da fase um e dois. Neste texto, descrevo a primeira fase da pesquisa.

Sigo a perspectiva de alguns pesquisadores que tem como pressuposto investigativo as problemáticas referentes ao modo de como se constrói o conhecimento histórico em sala de aula: “Como compreendem e o que aprendem os alunos em História?” (BARCA, 2009:12). Segundo Isabel Barca, esta linha de investigação busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. Em última instância, o que se tem em meta é a qualidade do ensino de história, ou seja, as práticas em sala de aula (BARCA, 2008:24). Nestes estudos em síntese:

Os investigadores têm entrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na

* Docente do curso de História e da pós-graduação em História Social, linha de pesquisa História e Ensino da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em História da Educação pela UFPR.

¹ O fato de se ter mais homens pode ser explicado por algumas variáveis: as turmas referem-se ao período escolar noturno; dos 64 alunos, segundo estes me disseram, a maioria trabalha (balconistas, *telemarketing*, frentista de posto de gasolina, programador, *office boy*, manicure, vendedor, etc.)

qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). Análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (BARCA, 2005:15).

Para Isabel Barca, nesta perspectiva, deve-se realizar uma análise das ideias prévias dos alunos e professores a partir de um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico (BARCA, 2005:15). Assim se realiza um levantamento das protonarrativas, ou protoconhecimentos, que são conhecimentos ou saberes prévios ou tácitos. Se considera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (RÜSEN, 2007:91), subentendo-se que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes nas instituições educacionais. Contudo, estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares.

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, 2005: 312).

Para a efetivação da proposta de levantamento das protonarrativas dos alunos, há que demarcar que a pesquisa que se apresenta é *próxima* à pesquisa etnográfica. Destaco a proximidade com a pesquisa etnográfica, pois esta exige uma imersão do pesquisador por longo prazo no campo de pesquisa, o que é problemático e invasivo quando se trata da escola com suas rotinas e burocracias. A pesquisa pode ser denominada Estudo de Caso, do tipo etnográfica, pois se refere a uma unidade social, que neste estudo, são os alunos em sala de aula: “Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real” (MARTINS; THEÓPHLO, 2009:61). Uma pesquisa próxima ao etnográfico engloba diversos tipos de metodologias, pois é na trajetória de pesquisa que vai se pensando e selecionando metodologias, temas e grupo de sujeitos a serem investigados, que possam dar conta do objetivo da mesma. O fato de ter diferentes técnicas combinadas para colhimento dos dados e evidências permite uma triangulação de resultados com um grau mais “confiável”,

“plausível” ou “consistente”. É também no processo da pesquisa que vai se criando categorias de análise partindo das respostas, depoimentos, conversas dos alunos, o que é chamado por muitos pesquisadores de *Grounded Theory*: “A Grounded Theory, GT, visa desenvolver uma teoria sobre a realidade que se está investigando – nesta situação de Estudo de Caso –, a partir de dados coletados pelo pesquisador, sem considerar hipóteses preconcebidas” (MARTINS; THEÓFILO, 2009:62). Vai-se construindo a teoria à medida que a pesquisa se desenvolve, segundo os dados obtidos, categorização de dados e saturação teórica: “Dessa maneira, o pesquisador coleta, codifica e analisa seus dados. Com base na análise dos primeiros casos², decide qual o próximo dado a coletar e onde encontrá-lo. Na medida em que o pesquisador compara vários casos, a teoria vai emergindo” (MARTINS; THEÓFILO, 2009:77). Uma teoria considerada “substantiva”, ou seja, aquela que representa o mais próximo possível da realidade dos sujeitos da pesquisa, e, “saturada”, quando nenhum dado adicional contribuirá mais para a compreensão do fenômeno (MARTINS; THEÓFILO, 2009:76-77).

Na primeira fase desta pesquisa optamos pela técnica de Grupos Focais, isto é, a entrevista focalizada de grupo. A escolha pelo Grupo Focal se deve à necessidade de maximizar a coleta de dados, mas também se coaduna com a perspectiva de que tal metodologia fomenta o debate, a interação entre os envolvidos (pesquisadora, professor e alunos-respondentes), revelando convergências e conflitos de ideias e assim, possibilitando o levantamento de questões não-previstas para o estudo posterior. As perguntas destinadas aos alunos nesta pesquisa configura-se uma estratégia de direcionar uma forma de conhecimento situacional, ou seja, ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997:24). Desta forma, a pergunta prioriza as vivências dos alunos, a significação de uma realidade, aos usos e sistemas valorativos que possuem, e não à definições abstratas pré-teorizadas.

A técnica de Grupo Focal requer um moderador que guia cada grupo – de aproximadamente 10 a 15 pessoas – em uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a

² Os autores referem-se a diversos tipos de estudos, coletas, dados, grupos.

conversarem entre si, trocando experiências e interagindo ideias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão fenômeno (MARTINS; THEÓFILO, 2009).

Estes alunos não se encontravam no espaço escolar, mas no museu, o que não exclui o fato de que estavam em uma *situação escolar*, na medida em que se apresentava uma atividade extraescolar, mas com finalidades didático-pedagógicas. Como qualquer *situação escolar*, a visita ao museu compreendeu uma série de “rotinas” em que os sujeitos escolares, professor e alunos – e no caso, também a pesquisadora –, dispõem intenções, objetivos e noções de forma interativa. Em situação escolar, os sujeitos “constroem coletivamente um conjunto de conhecimentos” partindo da mobilização de conhecimentos prévios (EDWARDS, 1997:55), ou seja, nunca há um “ponto de partida absoluto” para a construção do conhecimento (EDWARDS, 1997:52). Deste modo, a técnica de Grupos Focais acentuaram as características próprias da situação escolar no espaço museal.

O interesse por essa temática de pesquisa – representações sobre a história narrada no espaço citadino – fundamenta-se na perspectiva de que o uso e construção do espaço tem uma linguagem própria baseada nas relações sociais que por sua vez são relações de poder (denominada comunicação proxêmica). Argumentam Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch que em nível mundial a cidade vem sendo tematizada no debate educacional, “como um lócus múltiplo, plural e permanente, passível de reinterpretção e ressignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH. 2013:63). Por isso mesmo, seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p. 66). Se considerarmos o que Goodson entende como, no campo do currículo, “reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objecto de análise” (GOODSON, 2001:52), como material que é elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995:187), a cidade de Londrina seria um currículo, ou seja, um espaço em que se percebem ou se aprendem determinados saberes históricos sobre a cidade, tanto pelos seus indícios, vestígios, como

pelos seus monumentos e Museu. No caso de Londrina, esta possui vários “marcos visuais”, que seriam “chaves de identidade”, para a “construção mental da forma urbana” (BARROS, 2012:97), e mais do que isso, da história da cidade.

Ao lançar a pergunta *Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?*, os alunos recorreram aos conhecimentos ligados ao cotidiano, às suas vivências, às mensagens ouvidas em diversas esferas, “vistas” na cidade e também apreendidas no processo de escolarização. A metodologia do Grupo Focal fomentou estas associações para a construção do conhecimento, na medida em que seu objetivo “é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem” ultrapassando os sentidos ou representações de natureza individual (BAUER; GASKELL, 2008, p. 75).

Neste sentido, o espaço museal, lugar em que foi realizada a discussão dos Grupos Focais serviu ao propósito de *dispositivo de evocação*. A exposição permanente do Museu Histórico de Londrina é propícia para se compreender como se constrói uma narrativa histórica e como se pode realizar uma crítica em relação a esta narrativa. Este museu narra a história de Londrina, cidade relativamente jovem – 80 anos –, considerando desde o período anterior à colonização quando os indígenas Kaingáng, Guarani e Xetá aqui habitavam, até a contemporaneidade, com as primeiras indústrias (em especial, do café) que se estabeleceram na região. Sua exposição permanente comporta cenários como, por exemplo: “venda”, “cozinha”, “indústria”, “imprensa” (jornal), “alfaiataria”, etc. Tais cenários procuram reproduzir o ambiente do passado, procurando criar uma empatia no público, o que de fato acontece. Os artefatos indígenas ocupam um espaço mínimo, sendo que se encontram não propriamente na sala de exposição principal, mas em uma espécie de *hall* de entrada, como se se estivesse “fora” da história³. A exposição culmina na indústria de café solúvel, destacando determinada marca.

Obtive por intermédio desta pergunta as seguintes respostas⁴:

1. Casas antigas	20
2. Memorial dos Pioneiros	16

³ Este modo de representar o indígena como sujeito anistórico foi reconhecido pelos últimos diretores do MHL.

⁴ Como o resultado foi obtido pela técnica do Grupo Focal, o número de respostas é aproximado. Alunos deram mais de uma resposta.

3. Cine Teatro Ouro Verde	14
4. Centro de Pesquisa Histórica de Londrina	13
5. Boulevard Londrina Shopping	12
6. Não responderam	10
7. Réplica da Igreja Matriz Católica	08
8. Casa do Pioneiro	08
9. Rodoviária “velha”	05
10. Igreja Matriz	03
11. Não sabem	02
12. “Religião”	01

Tabela 1: Respostas dos alunos quanto à pergunta:
“Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?”

Dez alunos não responderam. Como a técnica é de Grupo Focal, nem sempre todos os participantes querem se manifestar, ou por timidez, ou por não saberem mesmo como responder. Mas pude notar que todos os alunos ficaram atentos ao debate. Os dois alunos que disseram não saber responder, talvez não tenham entendido minha pergunta.

As respostas dos itens 1, 3, 8, 9, 10 e 12 podem ser entendidas como menção aos *vestígios* que se encontram na paisagem da cidade em forma de prédios ou casas. Os itens 3 e 12 são também construções que além de serem vestígios, *representam* a cidade: o Cine Teatro Ouro Verde foi inaugurado em 24 de dezembro de 1952, enquanto a cidade vivia o auge da exploração cafeeira, daí o nome Ouro Verde. O projeto foi realizado por Villanova Artigas. Em 1978, o Cine Ouro Verde foi adquirido pela Universidade Estadual de Londrina e seu nome foi mudado para Cine Teatro Universitário Ouro Verde. Em 12 de fevereiro de 2012 um incêndio destruiu o edifício e hoje este se encontra em restauração. O “Religião” instalado no alto do Edifício América, no centro de Londrina, foi construído na década de 60 pela Fábrica de Relógios Dimep de São Paulo. É um dos maiores do país, com 6,50 m de comprimento por 6,50 m de largura, e uma estrutura de suporte que mede 3,50 m. A Rodoviária “Velha” é um prédio construído em 1952, como terminal rodoviário. Teve suas instalações tombadas pelo Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico, como primeiro prédio da arquitetura moderna do Estado do Paraná. Desativada em 1988, passou por uma grande reforma e atualmente abriga o Museu de Arte de Londrina. A inauguração do Museu aconteceu em

13/05/1993 e teve como principal atração a escultura "A Eterna Primavera", de Auguste Rodin. Além desta, ficaram expostas obras de Menotti Del Pichia (Cabeça de Sancho Pança e Dom Quixote) e Vítor Brecheret, e ainda uma instalação de Yiftah Peled. O prédio onde funciona o Museu de Arte, assim como o Cine Teatro Ouro Verde foi projetado pelo arquiteto Vilanova Artigas. A Igreja Matriz foi construída como terceira versão no final da década de 60, conservando parte da segunda construção na sacristia de 1950. Em 1972, foi inaugurada a atual Catedral Metropolitana de Londrina em aço, concreto e alumínio, sendo uma das edificações bastante lembradas da paisagem central da cidade. Além disso, a Igreja tem em seu *hall*, fotofrafas sobre a história de Londrina e a história de sua construção.

Os itens 4, 7 e 8 encontram-se presentes no espaço da Universidade Estadual de Londrina. Terem lembrado esses itens remete ao fato de que estes alunos já tinham visitado tais espaços como atividade didático-pedagógica extra sala. O curso de História da UEL, seja através das disciplinas vinculadas às disciplinas de estágio, seja através de projetos de ensino ou ainda o PIBID, costumam promover visita de alunos do Ensino Fundamental e Médio em convênio com escolas da rede pública de ensino. A Casa do Pioneiro presente na Universidade Estadual de Londrina foi reconstruída no campus da UEL graças aos esforços de docentes e discentes do projeto "Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina - IPAC/LDA", em conjunto com a administração. Era a casa de madeira da família Gomes, que abrigava o casal Augusto Gomes e Maria Aguiar Gomes e seus oito filhos em 1946. A Réplica da Primeira Igreja Matriz Católica diz respeito à Capela Ecumênica da UEL, e consiste na réplica da primeira capela erguida em Londrina, em 1934, onde hoje está a Catedral da cidade. Podemos entender estes dois espaços também como *vestígios*, em especial a Casa do Pioneiro que é original e apenas transposta para a UEL. No entanto, a Casa do Pioneiro também é um acervo. Ao lembrarem-se da Casa do Pioneiro e do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH), também localizado na UEL, os alunos se reportam à história da cidade como possível de encontrar em *arquivos*, *acervos*, em *documentos*.

O Memorial dos Pioneiros diz respeito a um *monumento histórico*. Formado por 17 totens, localizados na Praça Primeiro de Maio (conhecida como Concha Acústica), onde se podem ver a inscrição dos nomes de 3.800 famílias que se cadastraram no Museu como sendo "pioneiras" (que chegaram a Londrina, de 21/08/1929 a 31/12/1939). Dois totens não possuem nomes, mas são

destinados aos “indígenas” e aos “desbravadores”. O ponto conserva a história da cidade, mantendo até mesmo a característica das ruas antigas, feitas com paralelepípedos. possuem nomes, mas são destinados aos “indígenas” e aos “desbravadores”. Vale perceber que o nome da Praça deveria remeter a uma homenagem aos trabalhadores, mas estes ficaram anônimos neste “lugar de memória” como diria Pierre Nora (CAINELLI; TUMA, 2009: 214). A natureza do memorial do pioneiro é de monumento, ou seja, um suporte da história/memória. Ao recordarem este monumento e do *shopping*, foi onde mais pudemos ver uma história/memória que se consolidou na edificação do “pioneiro”.

Quanto ao *Boulevard Londrina Shopping*, além de ter sido uma surpresa por ser um *shopping*, mostra o quanto ainda o discurso de Londrina como sendo de origem inglesa é bastante repetida, assim como a ideia de que houve uma “imigração inglesa”. Alguns espaços da cidade são ícones desta narrativa histórica “oficial”, como é o caso do *shopping* citado pelos alunos. *Boulevard Londrina Shopping* recorre aos ícones ingleses – *Big Ben*, Rainha Elizabeth II, *London Eye*, Sherlock Holmes, bonecos-guardas da Rainha, placa dos caixas eletrônicos iguais às placas do metrô londrino, cabines telefônicas idênticas às de Londres, etc. – para ambientar sua arquitetura e decoração, partindo da noção de “origem” e “imigração” inglesa da fundação da cidade. Existe neste *shopping* um conjunto de práticas de aproximação com o universo cultural inglês, como o jogo de críquete – que não perdurou, sendo substituído por uma pista de autorama – ou as imagens do livro *Alice no País das Maravilhas* apresentadas nos banheiros.

Este *shopping* é um espaço que pode ser considerado como uma narrativa da história espetacularizada, ou seja, correspondendo à cultura midiática que, principalmente os jovens, encontram afinidade. Segundo Beatriz Sarlo, o *shopping* apresenta um “modelo de cidade de serviços miniaturizada” e praticamente se autonomiza diante da cidade, criando um a atmosfera irreal de onde a história está ausente. Por vezes, “a história é usada para desempenhar um papel servil, convertendo-se em decoração banal” (SARLO, 2004:18). A história no *shopping* seria um *souvenir*, mesmo porque se um espaço como este pretendesse apresentar uma história “séria”, haveria um choque de finalidades, já que seu último significado seria mercantil, em que os objetos são efêmeros e descartáveis, portanto, anistóricos (SARLO, 2004:21). Ainda argumenta a autora, que os jovens são os mais propensos a entender os significados que o *shopping* transmite. A suspensão do tempo, o labirinto do espaço, o discurso *fast*, “a velocidade de circulação, e, portanto, a obsolescência

acelerada”, então combinam com a juventude, sob o mesmo mito da novidade e da renovação que também impulsiona a juventude (SARLO, 2004:40-41).

As respostas dos alunos que sinalizaram o referido *shopping* como lugar em que se narra a história na cidade pode se justificar também por ser um espaço,— depois da internet —, onde os jovens estudantes passam a maior parte de seu tempo de lazer. Segundo informações dos professores, todos os alunos tem acesso à internet e a média diária de tempo em que se fica na internet é de quatro horas. Os alunos acessam principalmente as redes sociais, mas também *youtube* e sites de pesquisa. Estes alunos são provenientes de uma escola pública e, segundo a pedagoga da escola, a renda familiar é de 3 a 6 salários mínimos. Observei que discursos simbólicos não apresentam claramente se integram alguma tribo urbana, mas os tênis, mochilas, roupas e acessórios remetem à condição juvenil de classe média. Todos têm celulares e frequentam *shoppings*, segundo os próprios alunos me disseram.

O fato da temática deste *shopping* ser uma suposta história de Londrina e de ter sido visto por uma relativa quantidade de alunos como “lugar de história” nos faz questionar esse “mito” e a sua apropriação pelos sujeitos. Fundada nos anos 1930, Londrina protagonizou um alto índice de crescimento populacional e econômico durante todo o século XX, amparado inicialmente pelo plantio e comercialização do café, tendo obtido o título de "Capital do Café". Lord Lovat, veio ao Brasil em 1924 e visitou o norte do Paraná. Em 1925, com outros companheiros criou a empresa denominada *Paraná Plantations*, que foi a captadora de recursos e a financiadora da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Essa companhia iniciou seu trabalho de colonização loteando a região sob a direção de ingleses, por isso o nome “Londrina”. Determinadas narrativas históricas perpassam a cidade, principalmente aquelas ligadas à valorização do “herói da colonização”, o chamado “pioneiro” (LEME, 2013). Certo passado é sempre chamado para corroborar o quanto a cidade progrediu, graças ao empreendedorismo de homens dispostos a desbravar a região.

Apesar de várias etnias/nacionalidades que imigraram para a região, houve a supervalorização dos ingleses. Uma tabela de imigração de 1938 aponta a presença de 07 ingleses em Londrina, ao contrário do grupo de italianos, de japoneses e de espanhóis com 500-600 pessoas cada (YAMAKI, 2003 apud SILVA, 2011). Representações circulam na cidade instaurando-a como sendo de origem europeia, porém, não existe uma “colônia”, ou bairro ou região habitada por ingleses, pois estes ficaram na região por pouco tempo, na fase

inglesa da colonização (1951). No discurso da cidade existem espaços interditos, onde se é possível verificar as relações de poder. A história narrada na cidade elege a memória de determinado grupo como válida, e assim, são alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou se consolidaram na materialidade da cidade. A memória coletiva seria uma “escolha” permeada pelo conflito, pela disputa, sobre o que deve ser lembrado, preservado, esquecido. Existiria uma memória “clandestina” separada da memória “oficial”, e assim, primordial seria saber como algumas memórias se impõem, “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989:04).

Ao final da “visita” ao Museu, solicitei que preenchessem rapidamente um folheto com o desenho de um círculo ao meio com a palavra “Londrina” e cinco hastes que ligavam a cinco círculos. Nestes cinco círculos pedi que escrevessem as palavras que associavam com a palavra central. Obtive as seguintes respostas:

1. Pioneiro(s)	45
2. Museu	15
3. Pequena Londres	15
4. Progresso	12
5. Desenvolvimento ou desenvolvida	11
6. Modernidade	08
7. Calçadão	07
8. Ingleses	07
9. Índio	05
10. Lago (Igapó)	05
11. Universidades	04
12. Corrupção	02
13. Violência	01
14. Pobreza	01
15. História	01

Tabela 2: Respostas dos alunos à “chuva de ideias” relacionada à palavra “Londrina”

Os itens 2, 7, 10 e 11 demonstram respostas envolvidas com a ideia de *lugar*. São lugares que compõem uma imagem da cidade, ou representariam a cidade. O Museu é o espaço da história por excelência, mas Calçadão, Lago Igapó e Universidades remetem a espaços que os alunos vivenciam. Como visto, todos os alunos tinham visitado a UEL como atividade extraescolar, mas também tem um curso universitário como objetivo. Além disso, a cidade é reconhecida pelo número de instituições de ensino superior que movimentam sua

economia⁵. O Calçadão foi implantado em 1977 e originou-se da reurbanização das Praças Willie Davids, Marechal Floriano e Gabriel Martins, como projeto do arquiteto Jaime Lerner. Foram interditados alguns trechos para o tráfego de veículos e destinou-se esses locais ao lazer do povo londrinense e de turistas. No Calçadão os artesãos expõem seus trabalhos; grupos de teatro apresentam peças; músicos cantam, dançam e tocam. É um lugar em que os alunos costumam transitar, mesmo porque fica 100m próximo à escola em que estudam. O Lago Igapó também se configura como espaço público que integra a experiência do aluno. Criado em 10 de dezembro de 1959, dia do Jubileu de Prata da cidade, através do represamento do Ribeirão Cambezinho. É um local de lazer, que além da represa, propicia a prática de esportes. Em 1996, o lago foi esvaziado, limpo e teve suas margens revitalizadas, ganhando ciclovia, o Teatro do Lago, jardins e chafariz.

As palavras 1, 3, 4, 5, 6 e 8 são *conceitos* que mostram a permanência da ideia de que Londrina seria a terra da promessa, do progresso, desenvolvimento rápido. Em especial, os itens 1, 3 e 8 nos reporta a ideia de Londrina como originada pelos ingleses em conjunto com a ideia do pioneiro como personagem de grandes feitos. Esta suposta origem britânica deve-se ao fato de que a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) que colonizou a região de Londrina ser uma empresa de capital inglês, subsidiária da Paraná Plantations Syndicate com sede em Londres. Surgiu depois da vinda da chamada Missão Montagu ao Brasil, no ano de 1923, que contemplava os interesses de investimentos do governo brasileiro. A CTNP adquiriu do governo paranaense 515.000 alqueires de terras, entre 1925 e 1927, e objetivava plantar algodão nestas terras. A caravana, com técnicos e agrimensores chega em 1929. O nome da cidade, “Londrina”, foi sugerido por João Sampaio, advogado dos ingleses, então diretores da CTNP até 1930, como homenagem a cidade de Londres, cidade-sede do empreendimento inglês (LEME, 2013, p. 76).

Mesmo nas primeiras propagandas da CTNP, divulgava-se o que Sonia Adum chamou de “discurso da felicidade”, onde se exaltava a região como terra da Promissão, o Eldorado, a nova Canaã (ADUM, 2009:10). Como a cidade se desenvolveu rapidamente, atingindo seu auge na década de 50 do século passado devido à economia cafeeira, diferenciando-se do “padrão comum da maioria das cidades brasileiras” (LEME, 2013:90), como que confirmando este “discurso da felicidade”. Contudo,

⁵ Londrina possui não apenas a UEL, mas outras instituições de ensino superior como: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Faculdade de Tecnologia Iapex – IAPEC; Instituto Superior de Educação Mãe de Deus – ISEMD; Faculdade Norte Paranaense – UNINORTE; Faculdade Metropolitana Londrinense – UMP; Faculdade Arthur Thomas; Faculdade Teológica Sul Americana – FTSA; Faculdade Tecnológica de Londrina; Instituto de Ensino Superior de Londrina – INESUL; Centro Universitário Filadélfia – UniFil e Pontífice Universidade Católica do Paraná (PUCPR – Londrina).

esta representação de “felicidade” carrega a noção de que alguns homens foram capazes de conquistá-la para todos. No final da década de 1950, na comemoração do Jubileu de Prata de Londrina com homenagens e produção de um álbum da cidade, se consolida a história da cidade através de seus “mitos fundadores”, considerando “pioneiro” como aquele que, primeiro, desbravou as matas, fundou a cidade, depois, destaca-se a figura do fazendeiro, produtor de café, como uma espécie de “bandeirante moderno” (ARIAS NETO, 2010:66). Assim, uma narrativa histórica constantemente reproduzida termina por “inventar uma tradição”, quando um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (HOBSBAWM, 1984:09).

Há que fazer uma ressalva: como houve a técnica do Grupo Focal antes da distribuição da atividade de “chuva de ideias”, houve um diálogo entre consensos e divergências, algo que essa técnica propicia. Por isso, podemos dizer que a “chuva de ideias”, ou seja, a associação livre de ideias foi de certa forma “direcionada”, tanto pela visita ao Museu, como pelo debate anterior. Mesmo assim, considero que esta técnica de *brainstorming* foi pertinente, pois percebi que a associação de ideias é rápida e espontânea e permite obter pistas sobre as possíveis apropriações que os alunos fazem da história que a cidade conta.

Na conversa de um Grupo Focal (uma turma), levantou-se a hipótese de que esta história narrada no *shopping*, que edifica os ingleses, seria questionável, mas não inteiramente desprezível. Ao dizer que o *shopping* contava a história de Londrina, um aluno foi apoiado por outros. Entretanto, iniciou-se o debate: “*Shopping é lugar de comprar e não de ver a história*” (aluno); “*Mas este shopping conta...*” (aluno); “*Fala da imigração inglesa*” (aluno); “*Mas não houve imigração inglesa. Os caras colonizaram...*” (aluno); “*O shopping tipo usou esse negócio de inglês, mas não quer mostrar a historia mesmo*” (aluna)

A partir desta conversa desenvolveu-se uma questão-problema: Afinal, qual história está sendo contada? “*A história contada pelo shopping não é igual do museu*” (aluno); “*É... no museu não destaca o inglês...*” (aluna); “*Mas no museu não aparece muito o índio, só o pioneiro*” (aluna); “*No shopping também é o pioneiro*” (aluno); “*Mas estas histórias são mentira?*” (professor); “*São...*” (alunos); “*Não, é uma versão da história. No museu está uma história mais completa. No shopping não. Mesmo assim, o museu evidencia mais a história dos pioneiros do que do indígena da região, por exemplo...*” (professor); “*E no shopping*

falam bastante do inglês pra ficar uma história mais chique” (aluna); *“Mais ia fazer um shopping com motivo indígena?”* (aluno), (risos).

Deste modo, a questão do “mito” de Londrina como construída, formada ou originada pelos ingleses foi de certa forma posto no debate, com a ajuda do professor desta turma. Mesmo assim, ao associar a palavra Londrina, apenas cinco estudantes se lembraram de falar do indígena, então presente há poucos minutos atrás na discussão ocorrida. Enquanto que permaneceram palavras que embasam a ideia de que o pioneiro, em especial, o imigrante inglês, seria o mote para o progresso/desenvolvimento/modernidade da cidade, talvez corroborando determinada narrativa histórica da cidade. Porém, há que se ressaltar que a associação com a palavra “pioneiro” ou ainda, “progresso”, “modernidade”, ou algo neste sentido, não afirma necessariamente que os alunos estejam percebendo este vocábulo de forma acrítica.

Os itens 12, 13 e 14, no entanto, apontam para uma crítica em relação à perspectiva de que a cidade de Londrina tem o passado, o presente e o futuro regulado pelo progresso/desenvolvimento/modernidade. Provavelmente tais alunos não habitam bairros extremamente pobres, mas mesmo assim, violência e pobreza foram destacadas, talvez pela discussão ocorrida nos Grupos Focais em tom de crítica social. Quanto à corrupção, podemos inferir que era uma temática bem discutida na época em que foi realizado este estudo (segundo semestre de 2014, no período pós-eleições para presidente do país), mas Londrina tem aparecido na mídia (Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, Jornal Nacional, The Washington Times, Veja, Época, Bom Dia Brasil) como cidade em que dois prefeitos (Antonio Belinati e Homero Barbosa Neto) sofreram denúncias e processos por corrupção. A palavra “história” na associação livre de um aluno pode implicar no fato de estarem em um Museu, ou ainda, do tema da pesquisa ser a história de Londrina.

Esta fase da pesquisa direcionou as segunda e terceira partes. A técnica do Grupo Focal mostrou-se importante para o levantamento de um panorama sobre as ideias dos alunos. Entretanto, o fato de serem duas turmas, com 32 alunos cada, impeliu a formação de Grupos Focais para muito além do recomendado (no máximo 15 pessoas cada grupo), dificultando a gravação das conversas e a transcrição subsequente pelo motivo da justaposição de falas. O estudo serviu para mostrar a pertinência de uma coleta de dados através dos Grupos Focais com grupos menores. Também verifiquei que um questionário tipo *survey* seria interessante

para que se compreendesse melhor tanto a *condição socioeconômica* dos alunos como um pouco do *universo cultural* (livros, filmes, sites, etc. preferidos). Sobre renda familiar, vi que os professores tiveram que me dar uma ideia, pois em Grupo Focal os alunos se sentiriam constrangidos em se manifestar. Entendo que as noções sobre história dos sujeitos, dependem destes dois fatores – condição socioeconômica e universo cultural –, pois são constituintes da experiência e construção identitária. Por exemplo: quando alguns alunos responderam pobreza e violência como palavras associadas à “Londrina”, me questionei se isso poderia estar respaldado nas experiências destes.

Pude ver que ficou mais presente a temática do “pioneiro empreendedor”, bem como o mito da origem inglesa da cidade, e me preocupou quanto ao lugar dos indígenas na história, já que estes são praticamente “invisíveis” em Londrina para tais alunos, embora os indígenas sejam vistos constantemente no Calçadão pedindo esmolas ou vendendo plantas e balaios. Para a segunda e terceira fase, deste modo, vi que tinha que criar técnicas que me dessem mais minúcias sobre a noção quanto à cultura indígena do passado e do presente. Também refleti sobre a história local, que pode não integrar o currículo escolar do Ensino Médio, porém, seria interessante como forma de mostrar aos alunos como se escreve a história, na medida em que a cidade possui seus acervos e narrativas históricas então mais acessíveis dos mesmos. Para além do conceito substantivo “história de Londrina”, os conceitos estruturais ou metahistóricos podem ser tratados para que haja uma compreensão histórica que pode ser “utilizada” para outros temas.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

ADUM, Sônia Maria Sperandio Lopes. *Imagens do Progresso: Civilização e barbárie em Londrina – 1930/1960*. Assis – SP. 1991. Fls. 216. Dissertação. Unesp – Assis.

ARIAS NETO, José Miguel. *O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930-1975*. Londrina: Editora UEL, 1998.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

_____. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVERIA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.

_____. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

BARROS, José D'Assunção. *Cidade e História*. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 34, p. 211-222. 2009.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola*. Um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

GOODSON Ivor. *História del Currículum. La construccion social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.1995.

GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

HOBBSAWM, Eric. Introdução In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LEME, Edson José Holtz. *O teatro da memória*. O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000. 276 f. (Doutorado em História) Assis, 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. V. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RÜSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SILVA, Bruno Sanches Mariante da. Os imigrantes de Londrina: uma análise hodonímica. V *Congresso Internacional de História*. Maringá: UEM, 2011.