



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BIANCA MARTINS COELHO

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS
JOVENS ESTUDANTES DE ROLÂNDIA – PR:
A IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ À LUZ DA *BURDENING
HISTORY***

Londrina
2022

BIANCA MARTINS COELHO

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS
JOVENS ESTUDANTES DE ROLÂNDIA – PR:
A IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ À LUZ DA *BURDENING
HISTORY***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador^a: Prof^a. Dr^a Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Coelho, Bianca Martins.

A formação do pensamento histórico dos jovens estudantes de Rolândia – PR: a imigração judaico-alemã à luz da Burdening History / Bianca Martins Coelho.

- Londrina, 2022. 114 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Burdening History - Tese. 3. Educação Histórica - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

BIANCA MARTINS COELHO

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS
JOVENS ESTUDANTES DE ROLÂNDIA – PR:
A IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ À LUZ DA *BURDENING*
*HISTORY***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Marcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Londrina, 14 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

O movimento de agradecer, nos leva a reflexão sobre o reconhecimento de quem se fez presente nessa caminhada. Este breve resumo dos meus agradecimentos não é capaz de expressar o que sinto por quem aqui será citado.

A princípio agradeço ao meu núcleo familiar, meus pais, e meus irmãos. Agradeço os momentos de incentivo, quando faltou a esperança. Obrigada pela presença nesta trajetória, mesmo não compreendendo como se faz o meio acadêmico, a ciência e experiência que vocês carregam constituiu quem hoje sou. Se sou quem sou, é porque tive a mão de vocês para me auxiliar em todos os momentos. Obrigada por me mostrarem a força da classe trabalhadora, e dos trabalhadores rurais, obrigada por mostrar que pobre também pode, que pode ser três vezes mais difícil, mas que a labuta vale o prazer de poder nos tornarmos quem sonhamos. Agradeço aos meus padrinhos que também estiveram presentes na minha formação, que me ensinaram sobre o amor e sobre união.

Agradeço aos amigos que estiveram presente nesta trajetória. Obrigada pela união e pela família que formamos ao longo desses anos. Com vocês, descobri que posso ir além. Obrigada pelos encontros e festas online que fizemos durante a pandemia, estar perto – mesmo longe – foi essencial nesse momento tão difícil. Entre estes amigos destaco a presença de Thayrine em minha vida, obrigada minha amiga, pelos divertidos almoços, pelos pagodes divididos, por compartilhar inseguranças acadêmicas, mas principalmente por todo apoio. Esta dissertação não seria possível sem a sua parceria, afinal *quem tem um amigo tem tudo, ô sorte!* Agradeço ao Vinicius, que também passava por uma dissertação, obrigada meu amigo, por dividirmos leituras metodológicas mesmo em áreas tão distantes. Agradeço ao meu amigo Lucas, por nossos momentos divertidos e de bobagens, me sinto à vontade ao seu lado. Obrigada Felipe, Laura, Igor, Inês, Jakeline, Rodolfo, todos vocês fazem parte desta caminhada.

Obrigada professora Marlene, por todo apoio que me oferece desde a graduação. Por todo conhecimento e direcionamento, o processo de reflexão e maturidade da escrita foi possível, pois você contribuiu para a realização deste trabalho. Agradeço a parceria e principalmente a confiança. Agradeço ao grupo de pesquisa “História e Ensino de História” (UEL), pelos frutíferos debates e incentivo.

O professor Marco Soares também se fez presente no desenvolvimento desta pesquisa. O olhar atencioso que carrega consigo sobre a população e suas histórias, possibilitou que esta investigação fosse desenvolvida. Além de professor carregou comigo um

amigo que me ensinou sobre as possibilidades que vão além do meio acadêmico.

Por fim, agradeço aos que se foram. Durante o processo de recolha de dados e escrita dissertativa, perdi meu padrinho. Figura masculina de grande importância em minha formação. Obrigada por me ensinar que tudo tem o seu tempo, por me ensinar a olhar com carinho e paciência aos processos que estou passando. Obrigada por se interessar pela minha pesquisa e por me perguntar questões relacionadas à história quando havia dúvidas. Agradeço à minha avó, por enfrentar duramente a luta de criar sozinha cinco filhos, por auxiliar na criação dos netos e por ser uma mulher tão guerreira. Hoje compreendo o que Dona Ivone Lara disse, *“sonho meu vai buscar quem mora longe sonho meu”*.

O melhor lugar do mundo
É aqui e agora
O melhor lugar do mundo
É aqui e agora

Aqui onde indefinido
Agora que é quase quando
Quando ser leve ou pesado
Deixa de fazer sentido

Aqui de onde o olho mira
Agora que ouvido escuta
O tempo que a voz não fala
Mas que o coração tributa

O melhor lugar do mundo
É aqui e agora
O melhor lugar do mundo
É aqui e agora

[...]

Sentir é questão de pele
Amor é tudo que move

[...]

Aqui e Agora – Gilberto Gil (Refavela, 1977)

COELHO, Bianca Martins. **A formação do pensamento histórico dos jovens estudantes de Rolândia – PR: A imigração judaico-alemã à luz da *burdening history***. 2022. 114 f. Dissertação de Mestrado em História Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a formação do pensamento histórico dos estudantes de Rolândia, município pertencente ao norte do estado do Paraná. Enquadrado no domínio científico da Educação Histórica (BARCA, 2001); (CAINELLI, 2009, 2011); (SCHMIDT, 2011, 2015), e alicerçados à metodologia *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009); (GAGO, 2007) (TAROZZI, 2011), esta pesquisa analisou as narrativas históricas dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Nos apropriamos das discussões sobre o Ensino de História Difícil proposta por Bodo von Borries (BORRIES, 2011, 2018), visando compreender quais elementos deste conceito são destacados na narrativa dos estudantes em relação ao Holocausto e a imigração-judaica alemã para o município de Rolândia. Uma vez que a história deste município foi constituída de contradições e silenciamentos. Destacamos a importância da *Grounded Theory* enquanto metodologia de pesquisa que nos permite tomar como objeto de análise as narrativas, cadernos e observações de campo, durante o estudo para a constituição de categorias de análise na pesquisa qualitativa. Assim, utilizamos do questionário socioeconômico e cultural, questionário aberto sobre o conceito substantivo Holocausto e a imigração judaico-alemã para o município de Rolândia, para então compreender as relações entre um possível passado traumático e a perspectiva de um futuro expressa na narrativa dos estudantes.

Palavras-chave: educação histórica; *burdening history*; história regional; imigração.

COELHO, Bianca Martins. **The formation of the historical thinking of young students from Rolândia – PR: German-Jewish immigration in the light of burdening history.** 2022. 114 p. Master's Dissertation in Social History - State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This research investigated the formation of historical thought among students of Rolândia, a municipality in the north of the state of Paraná. Framed within the scientific domain of History Education (BARCA, 2001); (CAINELLI, 2009, 2011); (SCHMIDT, 2011, 2015), and grounded on the Grounded Theory methodology (CHARMAZ, 2009); (GAGO, 2007) (TAROZZI, 2011), this research analyzed the historical narratives of 9th grade students of Elementary II. We appropriated the discussions on Difficult History Teaching proposed by Bodo von Borries (BORRIES, 2011, 2018), aiming to understand which elements of this concept are highlighted in the students' narratives regarding the Holocaust and the German-Jewish immigration to the municipality of Rolândia. Since the history of this municipality was constituted of contradictions and silencing. We emphasize the importance of Grounded Theory as a research methodology that allows us to take the narratives, field notebooks and observations during the study as an object of analysis for the constitution of categories in qualitative research. Thus, we used a socioeconomic and cultural questionnaire, an open-ended questionnaire about the substantive concept Holocaust and the German-Jewish immigration to the city of Rolândia, to then understand the relations between a possible traumatic past and the perspective of a future expressed in the students' narrative.

Keywords: history education; burdening history; regional history; immigration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inauguração da escola alemã em Rolândia.....	56
Figura 2 – Mapa da cidade de Rolândia com destaque para linha ferroviária.....	57
Figura 3 – Estátua de Roland.....	90
Figura 4 – Locais de memória pertencentes ao município de Rolândia.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Imigração alemã no Brasil períodos de 1824-1847 a 1960-1969.....	53
Tabela 2 – Idade dos/das estudantes 9ºA	67
Tabela 3 – Idade dos/das estudantes 9ºB	68
Tabela 4 – Gênero dos/das estudantes 9ºA	68
Tabela 5 – Gênero dos/das estudantes 9ºB.....	68
Tabela 6 – Raça/cor dos/das estudantes 9ºA	69
Tabela 7 – Raça/cor dos/das estudantes 9ºB	69
Tabela 8 – Naturalidade dos/das estudantes 9ºA	70
Tabela 9 – Naturalidade dos/das estudantes 9ºB.....	70
Tabela 10 – Atividades recreativas praticadas fora do ambiente escolar.....	73
Tabela 11 – Atividades desenvolvidas na internet fora do ambiente escolar.....	74
Tabela 12 – Conforme interesse pela disciplina de História.....	77
Tabela 13 – Temas mais apreciados 9ºA	78
Tabela 14 – Temas mais apreciados 9ºB.....	79
Tabela 15 – Mobilização do conhecimento histórico na vida prática	79
Tabela 16 – Temas sensíveis 9ºA.....	81
Tabela 17 – Temas sensíveis 9ºB.....	81
Tabela 18 – Carga emocional envolvida.....	85
Tabela 19 – Elementos relacionados ao regime Nazista	86
Tabela 20 – Locais de memória 9ºA	94
Tabela 21 – Locais de memória 9ºB	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de reconciliação histórica ausente	45
Quadro 2 – Estratégias mentais de reconciliação histórica tradicionais	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de Professores de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
CHATA	Concepções de História e Abordagens de Ensino
CTNP	Companhia de Terras do Norte do Paraná
GSA	Gesellschaft für Siedlung im Auslangd
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
REDIB	Red Iberoamericana de Innovación y Conocimientos Científico
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DISCUSSÕES E CONCEITOS	22
2.1	O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	25
2.2	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	30
2.3	NARRATIVA HISTÓRICA ENQUANTO OBJETO DE ANÁLISE.....	36
3	ENSINO DE HISTÓRIA DIFÍCIL: CONCEITOS E DEBATES	39
3.1	A HISTÓRIA DIFÍCIL PARA OS ALEMÃES	42
3.2	TEMAS SENSÍVEIS DENTRO DA PERSPECTIVA FRANCESA	47
3.3	ENSINO DO HOLOCAUSTO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO BÁSICO	49
4	A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS ESTUDANTES: A IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ PARA O MUNICÍPIO DE ROLÂNDIA À LUZ DA <i>BURDENING HISTORY</i>	53
4.1	A IMIGRAÇÃO ALEMÃ PARA O NORTE DO PARANÁ: GLEBA COLÔNIA ROLAND	53
4.2	GROUNDING THEORY: CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA E SEUS APORTES TEÓRICOS	58
4.3	A ESCOLA E O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES	63
4.3.1	Observações de Campo.....	64
4.3.2	Perfil Socioeconômico dos Estudantes.....	67
4.4	A NARRATIVA DOS JOVENS ESTUDANTES DE ROLÂNDIA ACERCA DA IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ	75
4.4.1	Sobre a Concepção de História.....	76
4.4.2	Temas Sensíveis e Justificativas.....	81
4.4.3	A Formação do Pensamento Histórico sobre a Imigração Judaico-alemã para o Município de Rolândia	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100

APÊNDICES	104
APÊNDICE A – Questionário socioeconômico cultural	105
APÊNDICE B – Questionário de investigação.....	107
ANEXOS	111
ANEXO A	112
ANEXO B.....	113
ANEXO C.....	114

1 INTRODUÇÃO

[...]

Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu passado
 E vejo bem como driblei o errado, até fazer taxista crer
 Que posso ser mais digno do que um bandido branco e becado
 Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
 Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer
 Um mundo não acabado
 Um mundo filho nosso, com a nossa cara, o mundo que eu disponho agora foi criado por mim
 Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho
 Milionário do sonho – Elisa Lucinda e Emicida, 2013

O acesso à universidade pública ou até mesmo o ingresso em universidades privadas, passou a ser democratizado nas últimas duas décadas. O modelo de discriminação positiva (ALMEIDA, 2018), a inserção de cotas raciais e sociais são algumas das formas de responsabilização e reparação histórica. No entanto, ainda temos muito o que superar devido à nossa formação histórica, social, cultural e econômica que mantém a população negra à margem da sociedade, ainda em condição de desumanidade. O ingresso à universidade, a democratização do conhecimento, o acesso e permanência da população negra aos espaços que são restritos historicamente à classe média da burguesia e fundamentalmente branca, questiona as raízes históricas aristocráticas de formação da elite cultural brasileira.

Desta forma, o intelectual negro defronta alguns desafios ao longo de sua trajetória acadêmica. Primeiro, ele se vê em um espaço majoritariamente branco em um país racista. Então, este é sempre um sujeito impróprio para esse espaço, para além, sempre há uma base estrutural que visa deslocar o intelectual negro para sempre debater questões raciais. Outro ponto, que Clóvis Moura (1988) abordou com maestria é o sentimento de alienação e afastamento do pesquisador negro da classe trabalhadora diante de seu povo. A universidade brasileira, por vezes, não debate como deveria os problemas fundamentais do Brasil. Onde, o intelectual negro por vezes não se reconhece enquanto classe nesses espaços. Um terceiro problema enfrentado pelas intelectualidades negras é a negação do sujeito enquanto teórico e aliado da práxis. Onde, a intelectualidade neopositivista, embebedada pela falácia do distanciamento, neutralidade teórica diante de seu problema ou processo observado de seu objeto de pesquisa, alega a existência apenas da dimensão ideológica. Clóvis Moura (1988) assinalou que:

Em face da emergência dessa nova realidade, muitos cientistas sociais acadêmicos não aceitam, ainda, esta posição como válida cientificamente, mas somente

mensurável como ideologia, *bandeira de luta*, ponta de lança de ação e de combate. A unidade entre teoria e prática repugna a esses cientistas que ainda não querem permitir à *intelligentsia* negra participar do processo dialético do conhecimento. (MOURA, 1988, p. 31)

Em síntese, esta não é nenhuma forma de ataque as universidades, principalmente neste período de governo tão desalumiado, negacionista e reacionário. Pelo contrário, visamos o debate de uma universidade que atenda as demandas históricas da sociedade brasileira, que possibilite suprir as carências de orientação no tempo, que questione o papel do intelectual em um país de capitalismo dependente.

Com isso, propomos a superação dos obstáculos encontrados por intelectuais negros ao se constituir enquanto pesquisador cristalizado e restrito somente às investigações em torno das temáticas raciais. Ao debruçarmos acerca de temas relativos ao Holocausto, Educação Histórica, Ensino de História Difícil, com ênfase à cognição histórica situada que investiga a compreensão de ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009, APUD. FRONZA, 2012), nos permitimos expandir a pesquisa para além da vivência empírica da pesquisadora, tal qual propõe a universidade.

Bem, dito isso é importante pontuar a ideia inicial desta investigação e seu desdobramento ao longo deste período letivo. O projeto inicial visava compreender o impacto da *burdening history* (BORRIES, 2011, 2018) com os alunos de Rolândia, município localizado no estado do Paraná, Brasil, a partir das metodologias do ensino de Arte de Ferdinand Stedile explícito no livro *Wie Kinder Gerne Malen* (Como as crianças gostam de brincar), com base nas narrativas imagéticas produzidas pelos estudantes. Ao decorrer desta investigação foi possível perceber que estes são temas densos e que o tempo de pesquisa não seria hábil para a realização. Ademais, a pandemia causada pela COVID-19¹ também impossibilitou pelo período de um ano e meio as pesquisas de campo. A ideia desta investigação se consolidou a partir do curso *German-Brazilian summer school: cultures and politics of remembrance*, e do evento *German-Brazil students symposium cultures and politics of remembrance, the case of Rolândia in Northern Paraná, Brazil*² que visou investigar os

¹ Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo SARS-CoV-2. A pneumonia de causa desconhecida foi descoberta na província de Wuhan na China, em dezembro de 2019.

² Ambos os eventos ocorreram durante novembro de 2019. O objetivo foi o debate sobre a memória e presença alemã no Norte do Paraná com foco na cidade de Rolândia. Participaram deste evento alunos da Universidade Estadual de Londrina, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Universidade de Koblenz. Para além dos debates e exposições de pesquisas dentro do campo da Universidade Estadual de Londrina, os trabalhos de campo realizado ao longo do curso permitiram o contato e aproximação tanto com as famílias judias refugiadas, quanto maior interação entre os estudantes participantes do evento, de onde surgiram

vestígios e memórias da imigração alemã para o Norte do Paraná, com foco em Rolândia.

Graduandos e mestrandos da Universidade de Koblenz, universidade alemã participaram do evento. Nessa ocasião, foi possível perceber a questão do Nazismo foi posta de forma muito cautelosa, a dificuldade de falar e o ressentimento são elementos muito presentes quando tais questões foram abordadas. A partir desta observação e do contato com os textos publicados por Bodo Von Borries (2011, 2018) levantamos o seguinte questionamento: “Se para os jovens alemães vindos da terceira geração após o Holocausto este tema é sensível, seria também para os jovens estudantes de Rolândia, tendo em vista a formação histórica da cidade?”. Ademais a investigação desenvolvida pela autora Rosana Moraes Bartmeyer (s.d.), junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)³ forneceu subsídios para esta investigação. A investigadora visou compreender as ideias prévias dos alunos do 5º ano sobre as origens de Rolândia, a partir da investigação foi possível concluir que o grupo de alunos investigados apresentaram narrativas que enaltecem a imigração alemã como pioneiros e heróis que construíram o município, como também são ressaltados pelos estudantes os marcos históricos da cidade.

Os periódicos, enquanto instrumento de análise de narrativas dos veículos de comunicação e demanda social, nos ajudam a compreender a atualidade desta temática. Em 2005, uma matéria publicada pela Folha de Londrina apresentou parte de uma investigação feita pela polícia federal, na qual um indivíduo morador de Rolândia, fazia uso de *lan house* para divulgar propagandas nazistas e interagir com outros núcleos neonazi no Brasil. Em 2015, a reportagem intitulada “História esquecida – suástica no Norte do Paraná” apresentou como a formação da cidade e a história do nazismo são temas ainda debatidos e importantes para a população de Rolândia.

A antropóloga Adriana Abreu Magalhães Dias, em sua tese *Observando o ódio: entre uma etnografia do Neonazismo e a biografia de David Lane*, publicada em 2018 pela Universidade Estadual de Campinas debruçou-se acerca da influência do David Lane na criação de núcleos neonazi em níveis globais, assim como, as principais narrativas desses grupos nas redes sociais. Em entrevista cedida para o jornal O Globo e publicada em outubro

contribuições frutíferas para o presente estudo.

³ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) visou a formação continuada de docentes do Ensino Básico da rede pública de ensino do estado do Paraná. As atividades teórico-práticas desenvolvidas no programa foram orientadas entre os professores do ensino superior, promovendo o diálogo tão necessário entre docentes da educação básica e da educação superior. Os projetos educacionais investigados pelos docentes da Educação Básica, foram aplicados nas escolas da rede pública.

de 2021, a socióloga apontou que atualmente existem cerca de 530 células neonazi no Brasil, um aumento de 58% em relação ao ano de 2019. Dias, mostra que a radicalização do discurso político tem legitimado e respaldado células extremistas, principalmente na região Sul do país.

Por meio desses indícios a pesquisa foi tomando rumo diferente do projeto inicial, mas com base ainda na investigação sobre o Holocausto a partir da *burdening history*⁴, tendo em vista as implicações deste conceito na aprendizagem histórica, a partir da narrativa dos jovens estudantes de Rolândia. Entendemos que um dos principais objetivos do Ensino de História deve ser a formação de sujeitos críticos e comprometidos com um futuro possível, no qual as discriminações de gênero, etnia, ou classe social possam ser abolidas de um futuro comum.

Durante a pesquisa tivemos contato com alguns autores que nos permitiram reconhecer a importância da *burdening history* para o Ensino de História tanto no Brasil como na Colômbia e no Chile, devido à formação histórico social desses países. A colonização, escravização da população e conflitos armados ao longo do século XX são pontos convergentes na formação histórica de países da América Latina. Assim, com foco no campo da Educação Histórica encontramos investigações que se debruçam sobre o Ensino de História Difícil, entendido como um ensino que envolve carga emocional, afetiva e história sobrecarregada. Durante a recolha dos dados foi possível perceber que não há um consenso para a abordagem do Ensino de História Difícil, por este motivo, em alguns trabalhos estes passados dolorosos são apresentados como traumas coletivos; *burdening history* ou passados controversos.

Neste sentido, a coleção *Políticas Educacionais, Ensino e Traumas Coletivos. Ensino de História, Regimes Autoritários e Traumas Coletivos vol. II*, organizada por Karl Schurster e Francisco Carlos Teixeira da Silva publicado em 2017, debate a aprendizagem dos traumas coletivos por meio do ensino durante o século XX. O profundo debate levantado por estes autores foge da perspectiva diacrônica de categorizar períodos traumáticos entre bem/mal, bem como, escapa da simples categorização da culpa e da não culpa.

A dissertação publicada em 2018 intitulada *Educação Histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani se relacionam com a “História Difícil”*, pela Universidade Federal do Paraná, de Juliane Nascimento das

⁴ Ao longo desta investigação utilizaremos sinônimos para a *burdening history*, como história pesada, temas sensíveis, história traumática e história difícil.

Neves investigou a aprendizagem histórica dos alunos indígenas e sua relação com a “história difícil”, uma vez que a escolarização indígena é pensada enquanto ‘específica’ e ‘diferenciada’. Para isto, a autora abordou o genocídio indígena a partir da Colonização do Brasil, conceitos presentes no processo de escolarização dos jovens indígenas, objetivando reconhecer a relação desses agentes com a história difícil. Em 2019, foi publicada a dissertação *A história difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares*, também pela Universidade Federal do Paraná, de Cristina Elena Taborda. A autora investigou a aprendizagem histórica de estudantes quilombolas do Vale do Ribeira sobre os componentes curriculares que podem ser considerados as memórias sobre as histórias difíceis da população quilombola do município de Adrianópolis-PR, na qual o objetivo principal foi a reflexão do contraponto entre a formação do pensamento histórico e a construção da consciência histórica dos jovens estudantes quilombolas sobre os conteúdos curriculares que podem ser considerados como as memórias sobre as histórias difíceis da população quilombola.

A autora Camila Chueire Caldas, em sua dissertação *Religiões de matriz africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre cultura histórica e a cultura escolar*, publicada em 2019 pela Universidade Federal do Paraná, analisou documentos oficiais, manuais didáticos e atividades escolares, objetivando compreender como as religiões de matrizes africanas estão expressas nesses documentos, com base no debate proposto por Borries (2018) e no Novo Humanismo proposto por Jorn Rüsen (2015), a autora visou demonstrar a possibilidade de formação de identidades que não acarretassem na desumanização do outro.

Durante o ano de 2021 foi publicado o livro em formato *e-book* intitulado *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*. A obra apresenta uma série de debates importantes permeados pelo passado difícil, como a transição da democracia chilena e a ideia dos estudantes chilenos; o ensino da violência interna no Peru; os conflitos armados das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC); o passado traumático dos povos originários no Brasil e como são apresentados os conflitos armados nos textos escolares.

Os trabalhos aqui citados constituem a base de um importante debate para a Educação Histórica e o Ensino de História, a pesquisa empírica ao longo destes trabalhos aproximam o pensamento teórico ao pensamento escolar, relacionando os saberes e auxiliando na compreensão de como os estudantes e professores lidam com os passados difíceis.

Esta investigação está organizada em torno de três capítulos. No primeiro capítulo, *Educação histórica discussão e conceitos*, a discussão principal se desenvolveu em torno do Ensino de História, o campo da Educação Histórica e aprendizagem histórica, tendo em vista que o objetivo principal desta pesquisa é analisar as narrativas históricas que os estudantes do Ensino Fundamental II apresentam sobre a imigração judaico-alemã para o município de Rolândia. Já o segundo capítulo, *O Ensino de História Difícil e o Holocausto apresentado nos livros didáticos*, tem como objetivo apresentar os debates sobre os temas sensíveis dentro da perspectiva alemã e francesa. Neste sentido, também buscamos ressaltar as aproximações de tal tema com as investigações em curso no Brasil. O segundo eixo temático deste capítulo visou debater o conceito de Holocausto e a utilização deste conceito substantivo nos livros didáticos, com ênfase no livro utilizado no colégio onde a investigação será aplicada. O terceiro capítulo intitulado, *Gleba Colonia Roland: a aprendizagem histórica a partir da burdening history*, apresentou a estrutura do colégio onde a pesquisa foi aplicada; as observações de campo e o perfil socioeconômico e cultural dos discentes pesquisados. Para além, este capítulo também debate a escolha da metodologia a *Grounded Theory*, os resultados obtidos durante a pesquisa de campo, a categorização e análise da narrativa histórica dos jovens estudantes de Rolândia.

Como ressalta a epígrafe deste trabalho, acreditamos em um mundo que apesar de já começado, existe um mundo não acabado, um mundo que nós agentes históricos do tempo presente podemos construir. Assim, esperamos com este trabalho contribuir para o campo da Educação Histórica com ênfase no Ensino de História Difícil; a fim de compreender como temas pesados, devem relacionar-se e comprometer-se com a História e com os agentes históricos do tempo presente. Visando um Ensino de História no qual os jovens estudantes possam estar comprometidos contra os genocídios, e que reconheçam, respeitem e celebrem as diferenças culturais.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DISCUSSÕES E CONCEITOS

Abordaremos ao longo deste capítulo a área de conhecimento, na qual encontra-se esta pesquisa, bem como, desenvolveremos os principais conceitos que orientam a investigação. Tais como o Ensino de História, o campo da Educação Histórica, Consciência Histórica, por fim o uso da narrativa histórica enquanto objeto de análise. A finalidade deste capítulo é desenvolver os principais autores e conceitos que nortearam a pesquisa. Contudo, vale mencionar de antemão que reconhecemos a impossibilidade de exaurir a literatura existente sobre o tema.

Segundo Schmidt (2012), o Ensino de História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que inseriu a História enquanto conteúdo no currículo. Tal ensino, tinha como principal influência as concepções europeias da história. Nessa perspectiva, esta era apresentada como verdadeira história da civilização.

O processo de construção da História enquanto disciplina escolar, desdobrou-se a partir da segunda metade do século 19. Alicerçado ao movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, através das disputas entre monarquistas e republicanos quanto a necessidade de definição de uma identidade nacional.

A partir da Revolução de 1930, este movimento é consolidado tendo como base o tripé da necessidade de difusão da escola; a formação profissional de professores e a renovação pedagógica, objetivando as demandas nacionais (SCHMIDT, 2012, p. 79). Schmidt, aponta que a forma da transposição didática do conhecimento histórico escolar, não levou em consideração os pressupostos metodológicos e filosóficos da própria ciência histórica. Sobretudo ao delimitar não somente as finalidades e objetivos deste ensino, como também a sua forma de ensinar. Dessa forma a transposição didática do conhecimento histórico foi pautada em referências psicológicas e pedagógicas que distanciam do conhecimento histórico científico enquanto disciplina.

Os anos de 1964 a 1984, que compreendem o período ditatorial cívico militar no Brasil foi marcado pela substituição do ensino de História e Geografia pelos Estudos Sociais. Tal substituição desvencilhou o ensino autônomo de ambas as disciplinas e os anexou em estudos vocacionais. A lei n. 5.692, de 1971, imposta pelo governo do general Emilio Garrastazu Médici instituiu o ensino de Estudos Sociais enquanto matéria. De forma que o Ensino de História enquanto disciplina ficou restrito ao 2º Grau, inserido na grade curricular com carga horária de apenas duas horas semanais. No estudo vocacional as

principais habilidades trabalhadas junto aos alunos consistiam no desenvolvimento da noção de espaço e tempo a partir dos estudos que compreendem o espaço escolar, ou seja, do bairro ampliava-se para o estudo da cidade, do estado e assim por diante. Neste contexto de ensino foi reforçado as noções de pátria, nação, igualdade, liberdade e a valorização de heróis nacionais a fim de legitimar o controle do ensino, a política do Estado e da classe dominantes, eximindo a liberdade de formação do pensamento crítico (URBAN, 2011, p.10 APUD SCHMIDT, 2012, p. 86).

Durante o fim da década de 1970, o Ministério de Educação e Cultura produziu e publicou o “Controvérsias na História do Brasil”, em formato de cadernos tendo como público-alvo os professores e alunos do ensino básico, disponíveis no *site* Domínio Público. Tais cadernos sugeriam novas abordagens de conteúdos e metodologias de ensino considerados temas controversos pela historiografia brasileira, como a escravidão brasileira e o processo de industrialização durante o século XIX.

Com a luta dos movimentos sociais pelo fim da ditadura militar ao longo da década de 80 e de luta pela volta do Ensino de História nas escolas brasileiras é que a partir de 1985 inicia-se a reconstrução do código disciplinar de História. Schmidt (2012), contextualiza esse momento a partir de dois acontecimentos principais. Sendo estes a saída do país do período de ditadura militar e o movimento de crítica aos Estudos Sociais, na qual aponta a Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) como um dos líderes desta demanda.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) auxiliou na alteração do código disciplinar de História, entre os anos de 1997 e 1998. Estruturado por meio de Eixos temáticos destinados ao Ensino de História de 1º ao 4º ciclo do ensino fundamental. Schmidt (2012) apontou que a introdução do PCN toma como pressuposto os fracassos escolares como indicadores da necessidade de uma nova concepção de ensino-aprendizagem, que ofertasse ao aluno maior interação com a realidade.

Os PCNs enfatizam e diferenciam os ambientes de formação onde o aluno tem contato com o conhecimento histórico. Tais como o convívio social e familiar, meios de comunicação, filmes, televisão, HQ's, festas de caráter local à mundial. Outro entendimento apresentado pelo PCN é o saber escolar. Pelo qual o aluno possa desenvolver a capacidade de observar, extrair e relacionar informações atuais e históricas, datar e localizar suas ações e de outras pessoas no tempo espaço (SCHMIDT, 2012).

A autora destaca alguns pontos de concepção de aprendizagem referidos nos PCNs de História, que delimitam as categorias de pensamento. Além das diferenciações de

ambientes no qual o conhecimento histórico pode ser aprendido, a ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal é um dos pontos de destaque desse PCN. Schmidt (2012) apontou que os objetivos como “conhecer”; “caracterizar”; “refletir” e “usar fontes históricas”, indicam delimitação de categorias do pensamento. Uma vez que esses objetivos são ações desenvolvidas com relação em conteúdos aprendidos. Assim, a autora com base no teórico Jorn Rüsen (2004) aponta que

[...] os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História [...].

Desse modo, é possível perceber que com os avanços após a derrocada da ditadura militar brasileira a produção dos PCNs de História foi um ponto de disputa entre diversas propostas voltadas ao Ensino de História. A produção deste documento auxiliou nos pressupostos que norteariam as diretrizes para o Ensino de História. Segundo Schmidt, o distanciamento entre a Didática da História e a História acadêmica acabou por produzir características específicas de cada momento da sociedade brasileira, mas que no geral acabou por empurrar o ensino e aprendizagem da História para o âmbito da cultura escolar. Por fim, a autora ressalta a importância de um Ensino de História articulado à cultura escolar e a cultura histórica. De forma que este assuma uma perspectiva emancipatória e não apenas o uso instrumental do ensino desta disciplina.

Se faz importante compreendermos a trajetória do Ensino de História no Brasil, para estabelecer a relação entre as pesquisas voltadas para o campo da Educação Histórica, bem como para o uso do conceito do Ensino de história difícil. Neste sentido, pensando a relação entre o Ensino de História e o conceito da *burdening history* no Brasil, podemos destacar o uso do termo “história difícil” na entrevista concedida à revista *Trip* pela historiadora Lilia M. Scharcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling. Na qual, apontaram quais períodos consideram como difíceis para a história, foram destacados o genocídio das populações indígenas; o sistema escravocrata; a Guerra do Paraguai; Canudos; política do governo Vargas; os centros clandestinos de violação dos direitos humanos; e por fim o massacre do Carandiru. Schmidt e Cainelli (2018) apontaram que a partir de outros critérios seria possível selecionar episódios como o conflito de terras e ataques contra as minorias LGBTQIA+, bem como incluíram a história da discriminação racial como tema da história difícil do país. Compreender tais processos que inserem novos debates e novas perspectivas no Ensino de História é importante para compreendermos os debates profícuos no campo da

Educação Histórica. Para isso, abordaremos a seguir como surgiu este campo de pesquisa e como se deu sua inserção no Brasil.

2.1 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Diante do contexto da repressão, censura e descaracterização da disciplina de História nas escolas durante a ditadura militar brasileira e dos necessários debates ocorridos a partir dessas problemáticas entre docentes do ensino básico e a academia, é que surgem trabalhos, eventos e campos teóricos cujo o objetivo era aproximar esses universos separados pela hierarquização do conhecimento e, conseqüentemente, aproximar a história escolar, permeada pela transposição didática, da histórica acadêmica, elaborada a partir de seus próprios rigores metodológicos.

Neste sentido, o Ensino de História passa a ser investigado como objeto de pesquisa no Brasil de forma mais abrangente a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 do século XX, isto é, partindo do período ditatorial do regime militar, porém acompanhando o processo de redemocratização do país que findou o mesmo.

Conforme novas experiências teórico-metodológicas foram sendo desenvolvidas nas escolas, por docentes que estavam repensando suas práticas no cotidiano da sala de aula e o seu ofício junto à movimentos sindicalizados, a necessidade da abertura de espaços à respeito do Ensino de História nos cursos de graduação e pós-graduação foi se tornando cada vez mais evidenciada e difundida. Como a criação de laboratórios de ensino, eventos científicos e acadêmicos que privilegiam a temática, à exemplo do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (produzido pela primeira vez em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que encontra-se em sua 12ª edição, realizada em 2021 virtualmente) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (criado em 1993 e que encontra-se em sua 12ª edição, realizada em 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso) e a oficialização da participação dos professores do ensino Básico no quadro de associados da Associação Nacional de História (ANPUH).

A ANPUH espelha o encaminhamento dado pela categoria. A partir de 1977, é posta a discussão e, nos dois Simpósios seguintes (1979 e 1981), consolidaram-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Logo, é a partir das trocas, debates e espaços destinados às temáticas acerca

do Ensino de História nas universidades que o campo da Educação Histórica passa a ser introduzido no Brasil no final do século XX, em especial por meio do diálogo entre professores e pesquisadores brasileiros, portugueses e ingleses.

Surgida na Inglaterra, na década de 1970, a Educação Histórica é um campo de investigação que se formula a partir da necessidade de professores e pesquisadores legitimarem o Ensino de História em escolas inglesas, que por sua vez, vivenciava uma crise de interesse e legitimidade a partir da reestruturação curricular da disciplina e de um currículo escolar descentralizado, na qual essa disciplina tinha um caráter opcional e poucos alunos a escolhiam para cursar.

Em razão do desinteresse estudantil em cursar a disciplina de História durante seus anos de escolarização, nascem vários estudos em escolas inglesas que desembocam na implementação do projeto *CHATA* (Concepções de História e Abordagens de Ensino), no ano de 1980, coordenado pelos/as pesquisadores Peter Lee, Alary Dickinson e Rosalyn Ashby. O objetivo do projeto foi explorar a compreensão histórica dos jovens estudantes, ou seja, investigar como os estudantes pensam a disciplina de História e o passado a partir do conhecimento histórico.

O cenário de descredibilização enfrentada pela disciplina de História na realidade escolar inglesa começa a mudar, também, com o projeto 13-16, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, que tinha como finalidade principal abordar o Ensino de História a partir da sua própria matriz epistemológica. Tal projeto, coordenado na última fase pelo pesquisador Denis Shemilt, abrangeu mais de um terço das escolas da Inglaterra, contribuindo de forma significativa para a mudança da concepção histórica dos estudantes acerca da disciplina.

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas idéias em História (LEE, 2001, p. 14).

Os estudos advindos do projeto CHATA foram, portanto, as primeiras investigações à respeito da cognição histórica de jovens estudantes na Inglaterra, que por sua vez, passaram a questionar as pesquisas sobre aprendizagem de estudantes que tinham por base pressupostos não históricos, à exemplo da noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano. Com isso, estudos sobre a cognição histórica demonstraram que

algumas crianças mais novas tinham desempenho igual e, até mesmo, superior a adolescentes em tarefas iguais, conclusão que vai de encontro a teoria de Jean Piaget de invariância dos estágios de desenvolvimento.

Baseando-se nas conclusões e resultados apontados pelas pesquisas, Peter Lee (2001) desenvolveu um modelo de progressão a fim de ressaltar a importância da permanência da disciplina de História nas escolas inglesas, propondo assim, um modelo de progressão da aprendizagem histórica baseado na perspectiva da natureza do conhecimento histórico, ou seja, duas categorias de conceitos que constituem o saber histórico, são eles: os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos.

A primeira categoria diz respeito aos eventos históricos tratados pela historiografia, que são sistematizados em conteúdos dinamizados na escola, como as revoluções, guerras e períodos históricos. Já a segunda categoria, abarca os conceitos acerca da natureza do conhecimento histórico enquanto conhecimento científico metodizado, à exemplo da narrativa, interpretação, evidência, empatia, significância e explicação histórica (provisoriedade).

Desta forma, no modelo proposto por Peter Lee, a progressão da aprendizagem histórica dos jovens estudantes ingleses deveria se dar pelo entendimento contínuo e sistemático de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, responsável por possibilitar condições cognitivas para a compreensão do passado de forma histórica por parte dos alunos e alunas. Logo, “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar” (LEE, 2001, p. 15).

De acordo com o autor,

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências. A História não para nos testemunhos (LEE, 2001, p. 15).

A partir dessas premissas teóricas e metodológicas e do histórico de surgimento apresentado, podemos afirmar, em concordância com o pesquisador brasileiro Geysa Germinari (2011) que, atualmente, as pesquisas em Educação Histórica, estão posicionadas a partir do foco de três grupos de interesses, sendo eles: 1- análises acerca dos conceitos de segunda ordem; 2- análises referentes aos conceitos substantivos; 3- e reflexões à respeito do uso do conhecimento histórico.

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. (GERMINARI, 2011, p. 56).

Diante da expansão do campo da Educação Histórica para outros contextos acadêmicos é que as pesquisas sobre a cognição histórica de jovens estudantes passam a adentrar os estudos e investigações acerca do Ensino de História, ampliando assim, as pesquisas inglesas em Educação Histórica para diversos países, como o Canadá, Estados Unidos, Espanha, Portugal e Brasil.

Ana Paula Rodrigues Carvalho aborda em sua tese, *Afinal, o que é democracia? Análise do conhecimento substantivo de alunos do ensino médio*, publicada em 2021 pela Universidade Federal de Mato Grosso, o uso do conceito substantivo democracia e as narrativas de estudantes a partir de grupos focais. Para além, a autora discorre sobre a importância do uso do conceito substantivo para aprendizagem histórica com base nos estudos de Haenen e Schrijnemakers (2000). Tais investigações apontam que a incompreensão acerca dos conceitos substantivos estruturantes da disciplina de história, podem impedir a compreensão do passado e inviabilizar o conhecimento da realidade social na qual o aluno está inserido.

Os conceitos substantivos são fenômenos históricos, pessoas e períodos moldados, categorizados e organizados pelo conhecimento histórico, ou seja, o conhecimento acerca da disciplina, mas que não se desvencilha dos conceitos meta-históricos. Tendo em vista a importância do conceito substantivo para a aprendizagem histórica é que tomamos o Holocausto, enquanto componente curricular do 9º ano do ensino básico como tangente entre a *burdening history*, a História Regional da cidade de Rolândia e a aprendizagem histórica. Para que o estudante possa construir uma base sólida do conhecimento substantivo e mobilizar uma estrutura utilizável do passado.

No Brasil, o campo da Educação Histórica tem sido amplamente difundido por diversos ambientes acadêmicos, tendo como núcleo central o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Paraná (UFPR). O laboratório, atualmente coordenado pela professora e pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt e com vice coordenação de Ana Claudia Urban, surgiu em decorrência dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores pertencentes a linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino” do mesmo programa a partir de 1997, englobando assim, projetos de extensão, pesquisas de mestrado e doutorado, publicações de livros, trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, artigos em periódicos e orientação em projetos de iniciação científica.

No Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã. Além da teoria da consciência histórica, de matriz alemã, as pesquisas brasileiras se alimentam das discussões inglesas acerca da filosofia analítica da história, das discussões presentes em Portugal, bem como de diálogos, com as pesquisas da Espanha, Canadá e Estados Unidos (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 11).

Nesse sentido, a incidência internacional das pesquisas em Educação Histórica, foi responsável pela aproximação do ensino e aprendizagem da História com a própria epistemologia da ciência histórica. Conseqüentemente, essa aproximação resultou na apropriação de teóricos e filósofos da História em estudos e investigações acerca do Ensino de História, em especial, do historiador alemão Jörn Rüsen e de sua teoria da Consciência Histórica, amplamente difundida no diálogo estabelecido entre as pesquisas realizadas sobre a cognição histórica de jovens estudantes em Portugal e no Brasil.

“Entre os conceitos utilizados pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, o de consciência histórica assume posição central. No entanto, os primeiros estudos sobre consciência histórica de jovens foram realizados no continente europeu” (GERMINARI, 2011, p. 60). Portanto, é a partir da contextualização histórica da eclosão e utilização do conceito de consciência histórica que podemos compreender a incidência dessa teoria nas pesquisas em Educação História, sobretudo, no Brasil. Ressaltamos que as pesquisas em Educação Histórica, no Brasil se destacam pela busca para além da compreensão do conhecimento prévio dos alunos, da compreensão social, econômica e cultural dos alunos. Isso se dá em função da necessidade do Brasil, enquanto um país de capitalismo periférico, compreender as discrepâncias sociais encontradas na sala de aula, assumindo a posição de que estas diferenças interferem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

2.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Com o término da Guerra Fria, que findou o bloco socialista com a fragmentação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e com a unificação da Alemanha, representada pela queda do Muro de Berlim em 1989, diversas transformações políticas e sociais corroboraram para modificações culturais que foram responsáveis por uma reestruturação da economia global. Diante desse contexto do início da década de 1990, é que começam a surgir pesquisas que privilegiavam a consciência histórica de jovens na Alemanha, isto é, investigações que eclodem no contexto histórico de unificação da República Democrática Alemã (Alemanha Oriental) e da República Federal da Alemanha (Alemanha Ocidental).

A difusão generalizada do termo “reunificação”, para representar a união da Alemanha, trazia a ideia da incorporação da RDA à RFA. Em outras palavras, o Estado unificado deveria seguir o modelo político e econômico capitalista da Alemanha Ocidental (RFA). Com o desenvolvimento da “reunificação” chegou-se à conclusão na Alemanha Ocidental que a história da Alemanha Oriental poderia desaparecer (GERMINARI, 2011, p. 61).

Perante a reunificação, que simbolicamente foi um marco para a história mundial, porém culturalmente marcada por muitas imposições ideológicas, dificuldades de ressocialização e violências entre pessoas que até então viviam separadas, não apenas por um muro, sobretudo, por regimes econômicos, políticos e ideológicos opostos, o ensino-aprendizagem da História nas escolas também foi amplamente marcado pelos conflitos socioculturais promovidos pela reunificação, que privilegiou os conceitos, as narrativas e as práticas didáticas da Alemanha Ocidental.

Tais disputas de narrativas também incidiam na formação docente. A herança metódica da Alemanha Oriental priorizava a sistematização de práticas e metodologias de ensino a partir da relação intrínseca do Estado Socialista com o sistema educacional e com a formação docente continuada. Por outro lado, a herança da Alemanha Ocidental tinha como pressuposto uma formação de professores fundamentada nos estudos históricos, que teoricamente, passaram a refutar as narrativas historicistas a partir de 1970.

Mesmo frente à imposições e relações de poder, ambas concepções teórico-metodológicas, como também, ideológicas, foram disputadas no ensino-aprendizagem da História na Alemanha unificada. “A aproximação entre os didatas da história das antigas RDA e RFA caracterizou-se pela aceitação generalizada da categoria de “consciência histórica” em detrimento do conceito de identidade nacional” (GERMINARI, 2011, p. 62).

Neste sentido, proporcionada pelo encontro e pela disputa dos didatas da história que eram formados tanto pela tradição oriental como pela tradição ocidental, a categoria consciência histórica passou a ser conceituada e utilizada com a finalidade de compreender a formação do pensamento histórico de indivíduos cuja aprendizagem histórica era orientada pela instituição escolar, como também, por diversos outros espaços, como a família, a televisão e a religião.

A categoria “consciência histórica” foi incorporada com o objetivo principal de formação histórica dos estudantes alemães. Esta categoria foi referenciada principalmente nos estudos do filósofo da história alemão Jörn Rüsen. Para este autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro. A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos (GERMINARI, 2011, p. 62).

Desta maneira, a partir do pensamento de Jörn Rüsen (2001), podemos afirmar que a experiência do jovem em sua realidade particular, em sociedade e no mundo, como um todo, se manifesta em sua cognição histórica, pois os elementos constituintes de sua vida no dia a dia, bem como, a cultura no qual encontra-se inserido e participante, estão presentes na consciência histórica que dispõe à respeito do passado, mas também, do presente e do futuro. “Esta constatação remete à ideia de que a consciência histórica é culturalmente variável. Em outras palavras, mudando o contexto cultural mudam as relações entre as interpretações do passado, percepções do presente e expectativas do futuro” (GERMINARI, 2011, p. 64).

Segundo Alves (2011), o encontro de um quadro interpretativo atrelado à temporalidade possibilita a leitura da realidade e de determinado processo histórico, mesmo que enquanto sujeito atuante deste processo. Este processo de relação entre tais elementos acabam por alterar a relação do sujeito com a temporalidade uma vez que a interpretação com base nos elementos da ciência da história, a percepção do tempo presente e a perspectiva de um futuro.

Logo, podemos afirmar que a consciência histórica não é um conceito fixo ou cristalizado, nem que a consciência histórica de determinada pessoa será a mesma para o resto de sua vida, ou ainda, que uma pessoa não possa apresentar noções históricas distintas acerca de assuntos e temáticas diversas. Segundo Rüsen, podemos compreender a consciência histórica como a “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua

experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2011, p. 57).

É a partir deste pressuposto que as contribuições epistemológicas de Rüsen para as reflexões sobre as relações da História com a vida prática têm proporcionado diálogos profícuos de pesquisadores da Educação Histórica e da Didática da História a fim de traçar análises acerca da consciência histórica de jovens estudantes, que adquirem condições cognitivas para construir e sistematizar seu raciocínio por meio da aprendizagem histórica da qual é cotidianamente formado.

Em razão disso, o repertório teórico, conceitual e analítico proposto por Rüsen (2001) tem guiado diversas pesquisas sobre consciência e a identidade histórica de jovens ao redor do mundo. Portanto, para nos aprofundarmos em sua teoria, faz-se necessário abordarmos a tipologia elaborada por Rüsen para demonstrar as quatro etapas de desenvolvimento da consciência histórica.

A fim de criar uma teoria de desenvolvimento estrutural da consciência histórica, Jorn Rüsen (2010) propõe quatro operações do pensar histórico que fornecem critérios para que possamos compreender o processo de desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos a partir do seu contato com a aprendizagem histórica e, assim, sua manifestação na vida prática deles.

Para encontrar as etapas de desenvolvimento estrutural na consciência histórica, é necessário, antes de tudo, distinguir as estruturas básicas dentro dos processos concernentes à construção do sentido histórico do passado. Proponho explicar estas estruturas básicas na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico. Esta tipologia abarca conceitualmente o campo completo de suas manifestações empíricas, e, portanto, pode ser utilizada para o trabalho comparativo na historiografia incluindo comparações interculturais (RÜSEN, 2010, p. 61).

De acordo com o teórico, a narração histórica cumpre a função geral de orientar a vida prática no tempo (RÜSEN, 2010). Para realizar essa função geral, a consciência histórica utiliza de quatro princípios diferentes, que se materializam em quatro formas distintas, fundamentando-as conceitualmente e empiricamente.

As formas e seus respectivos princípios norteadores, mediados pela memória histórica, são: 1- o tipo tradicional, que é baseado na afirmação das orientações dadas; 2- o tipo exemplar, fundamentado na regularidade dos modelos culturais e de vida; 3- o tipo crítico, que se baseia na negação; 4- e o tipo genético, sustentado pela transformação dos modelos de orientação temática (RÜSEN, 2010). Estas tipologias ou níveis cognitivos de aprendizagem são etapas de transição, que permite ao sujeito histórico ultrapassar ao nível

superior. Não como uma ideia de progresso em si, mas como um nível transitório que pode variar dependendo do grau de entendimento do sujeito em diversas áreas de sua vida.

Alves (2011), separa as quatro tipologias propostas por Rüsen em dois tipos de consciência histórica. Sendo estas, a consciência histórica pré-moderna que contempla o tipo tradicional e o tipo exemplar; e os tipos de consciência histórica moderna, na qual se encontra a consciência histórica crítica e a consciência histórica genética. Para tal, o autor situa as concepções de história no passado, na qual a consciência histórica pré-moderna diz respeito a concepção cíclica da história. Neste tipo de concepção “a manutenção do espaço de experiência permitia que a profecia escatológica apontasse novamente para o horizonte de expectativa” (ALVES, 2011, p. 61). Já a consciência histórica moderna emerge do processo histórico de modernização do pensamento, junto a ascensão da racionalidade a fim de responder as demandas de orientação de uma sociedade que passava por profundas mudanças.

Sobre o tipo de consciência histórica pré-moderna o tipo tradicional da consciência histórica diz respeito às tradições enquanto elementos constitutivos e imprescindíveis para a formação do pensamento histórico, logo, a negação total e coletiva das tradições levaria a um “sentimento de desorientação massiva” (RÜSEN, 2010, p. 62). Exemplos das tradições que estão presentes em toda sociedade são os monumentos e as datas comemorativas públicas, que, geralmente, conformam personagens, períodos e eventos históricos em discursos únicos, ou seja, que privilegiam narrativas oficiais e, por outro lado, esquecem e/ou silenciam outras.

Quando a consciência histórica nos provê de tradições, nos faz recordar as origens e a repetição de obrigações, fazendo-o em forma de acontecimentos passados de concretização fática que demonstram o atributo de validade e obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores (RÜSEN, 2010, p. 64).

Neste sentido, as tradições orientam a vida prática de forma externa e interna, pois atribuem significado temporal, validando o passado, sustentando o presente e garantindo o futuro a partir da continuidade de modelos culturais e de vida que se encontram pré-escritos por determinada tradição estabelecida historicamente por grupos sociais, civilizações e instituições, em especial, pelo Estado. O discurso estabelecido pelas instituições dominantes adentra a mentalidade neste tipo de consciência, assim a identidade do sujeito é estabelecida com base em percepções do tempo já produzidas (ALVES, 2011). Ou seja, o tipo tradicional não abre espaços para a crítica, além de fixar um sentido para a vida prática estabelecido anteriormente.

Já o tipo exemplar da consciência histórica concerne às regras, não mais às

tradições. A história é entendida como uma fórmula ou receita pronta, onde o passado tem o papel de servir como lição para o presente. Dessa forma, a orientação temporal baseia-se no cumprimento de regras comprovadas ao longo do tempo e que servem como parâmetros efetivos para situações do presente.

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. O horizonte da experiência temporal se expande de forma significativa neste modo de pensamento histórico. A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreito, mas a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico (RÜSEN, 2010, p. 65).

Segundo o autor, a concepção *historia magistra vitae*, da História como “Mestra da Vida”, é um exemplo enfático do tipo exemplar da consciência histórica, pois como tradição máxima da historiografia ocidental, “nos ensina as normas, sua derivação de casos específicos e sua aplicação” (RÜSEN, 2010, p. 65). Tal concepção ciceroniana compreende a história de maneira meramente pragmatista ao atribuir como maior finalidade da ciência histórica o de desempenhar exemplos e prescrições para situações atuais e cotidianas da vida em sociedade e da moral e comportamento dos indivíduos.

Por outro lado, o tipo crítico da consciência histórica é relativo a negação total do sistema de valores estabelecidos ao longo do tempo pelas tradições, regras e exemplos, isto é, ao rompimento absoluto com a continuidade de concepções e práticas culturais tradicionais e de longa duração temporal.

A história funciona como a ferramenta com a qual se rompe, “se destrói”, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente. As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida (RÜSEN, 2010, p. 67).

Para a orientação da vida prática interna, ou seja, para a nossa subjetividade, o tipo crítico de consciência histórica sustenta a rejeição de identidades e valores predefinidos, que muitas vezes, encontram-se impostos socialmente, apresentando identidades e valores contrários aos estabelecidos por uma determinada cultura histórica.

Neste tipo de consciência histórica, a identidade é gerada a partir da negação, com base naquilo que não se quer o sujeito constrói sua identidade. Segundo Alves

(2011), o movimento de negação e crítica diante daquilo que é socialmente imposto revela “uma postura de autocompreensão fundamentada, reflexiva” (ALVES, 2011, p. 69). No entanto, a negação da tradição e de modelos exemplares produzem novas perspectivas de moral, mas que desconsidera qualquer modelo de alteridade.

Por fim, o tipo genético da consciência histórica traz em sua essência a mudança. É a partir da mudança que a história ganha sentido, constituindo assim, um processo de desenvolvimento temporal dinâmico que permite pensarmos o passado historicamente, porém não ficar estagnado nele pela tradição, nem o enxergar como exemplo único a ser seguido, ou ainda, negá-lo em sua totalidade, mas sim, compreendê-lo a fim perspectivarmos o futuro. De acordo com Rüsen (2010),

Esta é a forma refinada de uma espécie de pensamento histórico moderno marcado pela categoria de progresso [...]. Neste modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis [...]. Aqui a forma dominante de significação histórica é a do desenvolvimento, em que as formas mudam em ordem, paradoxalmente, para manter seu próprio desenvolvimento. Assim, a permanência toma uma temporalidade interna, tornando-se dinâmica. Ao contrário, a permanência através da tradição, por regras atemporais exemplares, pela negação crítica – isto é, a ruptura da continuidade –, são todas essencialmente de natureza estática (RÜSEN, 2010, p. 69).

Em virtude disso, o tipo genético traria competências cognitivas mais elaboradas no sentido de compreender as complexidades da vida social e de suas mudanças temporais por uma perspectiva mais abrangente e diversa. Dito isso, torna-se importante evidenciar que a tipologia de desenvolvimento estrutural da consciência histórica de Rüsen não pretende essencializar ou hierarquizar tipos de pensamentos históricos, colocando-os em moldes irreversíveis e atribuindo-os a indivíduos isolados a fim de estabelecer classificações estanques, longe disso, “[...] podemos usar essa matriz tipológica para ajudar a categorizar e caracterizar as peculiaridades culturais e as características únicas dos valores morais e os modos de raciocínio moral em diferentes épocas e cenários” (RÜSEN, 2010, p. 71).

Abordar as tipologias da consciência histórica se faz importante para compreendermos como se dá os níveis de transição do conhecimento histórico, no entanto, não utilizaremos nesta escrita dissertativa das categorias propostas por Rüsen para analisar a narrativa histórica dos estudantes de Rolândia. Voltando ao ponto de partida da tipologia proposta por Rüsen, ou seja, a narração histórica, faz-se necessário abordarmos a narrativa enquanto objeto de análise, pois como competência essencial e específica da consciência histórica, configura-se como a forma linguística que possibilita a função de orientação temporal, comunicando no presente sentidos do passado.

2.3 NARRATIVA HISTÓRICA ENQUANTO OBJETO DE ANÁLISE

Este trabalho tem como fonte histórica as narrativas de jovens estudantes de Rolândia, acerca da imigração judaico-alemã para o município de Rolândia. Esta cidade localizada no norte do estado do Paraná, teve como base em sua formação histórica a (re)ocupação do território por parte das famílias judias refugiadas. Dessa forma, tomamos enquanto objeto de pesquisa e análise as narrativas sobre a temática proposta que serão levantadas por meio dos questionários aplicados aos estudantes.

Em consequência disso, torna-se importante tratar da narrativa, conceito de segunda ordem ou metahistórico, ou seja, pertencente a natureza do conhecimento histórico, como imprescindível para a função de orientação temporal realizada pela consciência histórica no que abrange seus aspectos linguísticos.

Entendo que a narrativa histórica é a forma de expressão da consciência histórica dos sujeitos e, por isso mesmo, possibilita um construto para que seja possível compreender as ideias históricas dos estudantes. Deslocando a discussão das estratégias didáticas para uma concepção de aprendizagem, baseada na narrativa histórica dos sujeitos, é possível fundamentar a autoria do relato do estudante e do professor historiador e indicar o sincretismo da História, principalmente, pelo aparecimento das múltiplas temporalidades reveladas pelas respostas e narrativas dos mesmos (FRONZA, 2012, p. 6).

Logo, o ato de narrar uma história ou as ideias históricas que determinado indivíduo obtém à respeito de determinada temática ou situação, configura-se como fontes históricas caras para as pesquisas em Educação Histórica, pois ao demonstrar operações cognitivas realizadas a partir da síntese da orientação temporal, dos sistemas de valores e da experiência da vida prática, conformada pela aprendizagem histórica, tais narrativas possibilitam análises profundas acerca do pensar e agir humano.

Segundo Marília Gago (2016), pesquisadora portuguesa da Educação Histórica, a narrativa histórica deve ser compreendida de forma articulada com a consciência histórica enquanto atribuidora de sentido ao passado para a ação no presente e a projeção de futuro, ou seja, como uma forma de pensar que sintetiza e articula elementos objetivos e subjetivos da orientação humana nas três dimensões do tempo histórico (presente, passado e futuro). Portanto, a consciência histórica, devido sua função de nos orientar temporalmente, abrange dois papéis fundamentais, sendo eles: a orientação no tempo da vida prática externa e interna (RÜSEN, 2001).

A consciência histórica expressa-se a si própria narrativamente nas representações

do passado. Estas representações não aparecem isoladas como um discurso objetivo, mas também através de imagens concretas como símbolos ou monumentos. Narrar é uma operação cognitiva que dá sentido atendendo a uma ética orientadora do agir e que pode ajudar na superação do sofrimento. Existe a conjugação do empírico, do normativo e do emocional numa lógica de construção de significado(s) e sentido(s) do todo – do humano. A narração permite a interpretação de si e do mundo em contração com a contingência do ser humano no tempo, que tem necessariamente de se confrontar com a temporalidade do ser humano e a sua incontornável finitude (GAGO, 2016, p. 78).

Por seu caráter de competência geral da consciência histórica referente a atribuição de sentido, a narrativa pode ser definida a partir de três elementos, que de forma conjunta, constituem uma narração histórica. São eles: o conteúdo ou “competência para a experiência histórica”, a forma ou “competência para a interpretação histórica” e a função ou “competência para a orientação histórica” (RÜSEN, 2010).

A competência para a experiência histórica (conteúdo) diz respeito à habilidade de enxergarmos nas experiências temporais não exemplos a serem seguidos de forma absoluta ou total, nem tradições irrefutáveis, mas sim as especificidades que as caracterizam, de forma a compreendê-las e diferenciá-las do presente a partir do entendimento das mudanças ocorridas ao longo do tempo. “Uma forma mais elaborada de tal competência é a ‘sensibilidade histórica’” (RÜSEN, 2010, p. 59-60).

A competência para a interpretação histórica (forma), por sua vez, refere-se à capacidade de diminuir as distâncias existentes entre as dimensões temporais, onde o passado, o presente e o futuro se aproximam e se conformam em um todo temporal. Ao reduzir o abismo histórico-cultural entre os tempos, as experiências da vida humana no passado auxiliam na compreensão do presente e nas expectativas do futuro. “Essa concepção se encontra na essência da atividade significativo-criativa da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 60).

Já a competência para a orientação histórica (função) trata da habilidade de fazermos uso do todo temporal para a orientação na vida prática, proporcionada assim, pela articulação da experiência do passado contextualizado, da compreensão das mudanças temporais e do saber histórico. Em outras palavras, “[...] mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 60-61).

Para resumir nas palavras de Jörn Rüsen (2010):

A “competência narrativa” se entende aqui como a habilidade para narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. Esta competência consiste em três habilidades: 1) a habilidade da experiência, relacionada com a realidade passada; 2) a habilidade de interpretar, relacionada com o todo temporal que combina a) a experiência do passado com b) a compreensão do presente e c) as

expectativas concernentes ao futuro; e 3) a habilidade de orientação relacionada com a necessidade prática de encontrar um caminho através dos estreitos e remansos da mudança temporal (RÜSEN, 2010, p. 74-75).

Neste sentido, a partir da teorização da narrativa como competência da consciência histórica proposta por Rüsen, torna-se impossível investigarmos o pensamento de jovens estudantes sobre a imigração judaico-alemã sem tomarmos suas narrativas sobre a temática, produzidas a partir das operações cognitivas proporcionadas pela aprendizagem histórica, como a manifestação linguística-discursiva de sua consciência histórica, que pode levantada em formato verbal, escrito, imagético, simbólico, entre outras formas de comunicação narrativa. Logo, para analisarmos a consciência histórica de grupos sociais, em especial, de sujeitos em situação de escolarização, precisamos investigar suas narrativas históricas, compreendendo-as como objeto e fonte de pesquisa.

3 ENSINO DE HISTÓRIA DIFÍCIL: CONCEITOS E DEBATES

Aprender e ensinar sobre temas sensíveis é a busca pela compreensão de situações limitantes experienciadas por grupos sociais ou sociedades, sem perder de vista a intervenção dos sujeitos históricos do passado diante da conjuntura de exceção. Isto é, a compreensão desses processos requer o esforço de entender como os agentes históricos do passado se posicionaram diante de situações limitantes, que por vezes, exigiram a tomada de decisão.

Discorrer sobre temas sensíveis também é estar diante de amplo de debate que perpassa diversas áreas da História enquanto ciência. Este conceito está intimamente atrelado à memória; usos públicos do passado; patrimônios históricos; identidade nacional; e por fim o Ensino de História. Este, enquanto debate recente advindo da década de 80 nos permite refletir sobre uma série de questões sociais próprias do nosso tempo. Após o fim da Segunda Guerra Mundial e com o início de discussões sobre o Holocausto, foi que teóricos alemães e franceses debruçaram-se sobre temas considerados sensíveis ou que envolvem cargas emocionais. Ao longo deste capítulo abordaremos o que é a História Difícil para os alemães, com base nas premissas do autor Bodo Von Borries (2011; 2018), bem como, as discussões propostas por Bernoit Falaize (2014), sobre as questões que circundam o ensino de temas sensíveis para os franceses.

É importante salientar que o período de construção das bases do Ensino de História Difícil foi constituído diante de um cenário de grande otimismo econômico e político. A ascensão dos Estados Unidos como potência econômica estava profundamente ligada ao fim dos impérios europeus “que dominavam quase todo continente africano e parte do asiático, os quais conquistaram a independência gestando dezenas de novos países” (FONSECA, GERMINARI, 2018, p. 536). A formação da ONU (Organização das Nações Unidas), e os debates do século XX em torno da questão do Holocausto, desvelou uma sociedade que deveria estar comprometida com o reconhecimento da pluralidade, que evitaria a repetição das atrocidades acontecidas durante a Segunda Guerra Mundial.

Inúmeros conflitos intra-estatais ao longo das décadas, demonstraram que tal otimismo foi infundado e irreal. Dessa forma, o Ensino de História do Holocausto, com base nos temas sensíveis, não trata somente de uma batalha pela memória centrada nos conflitos europeus ao longo das décadas de 1930 e 1940, mas sim da percepção acerca dos genocídios em curso a fim de que os crimes contra a humanidade sejam repudiados.

A exemplo disso, salientaremos brevemente alguns temas e períodos da

história que consideramos entendidos como temas sensíveis. Neste sentido, a pandemia da COVID-19 pode ser compreendida como um tema sensível para a população brasileira, tendo em vista que o descaso do governo Jair Bolsonaro (2018-2022) com a saúde pública diante de um momento tão delicado, acabou por matar milhões de brasileiros. Em vista disso, consideramos que o plano deste (des)governo foi pautado na política da morte, ao enfatizar por diversas vezes em sua fala que a doença era “apenas uma gripezinha”. Dessa forma, entendemos que discorrer sobre o Ensino de História sensível é discorrer também sobre ocultamentos, amnésia e silenciamentos da história.

Ainda em âmbito nacional, consideramos a história Africana e Afro-brasileira enquanto tema sensível. Uma vez que a formação histórico social de nosso país devido as mazelas da escravidão, marcou profundamente a vida da população negra brasileira. A discrepância salarial, a dificuldade ao acesso à educação e a violência policial são alguns exemplos, que dentro dos pressupostos da história difícil enfatiza a necessidade de reflexão sobre tal período. Ainda se faz necessário um enorme esforço cognitivo de todos os brasileiros para que possamos superar o racismo, com a formação de políticas públicas para a inserção da população negra e periférica em diversos espaços da vida social.

Para Schmidt (2015) a contemporaneidade do debate a respeito da “*burdening history*” se dá pela adesão desta temática durante o congresso organizado pela *American Educational Research Association (AERA) - Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts*⁵, realizado em 2015. Terrie Epstein e Carla Peck, organizadoras do evento, assentaram pelo conceito de “histórias difíceis”.

[...] queremos dizer narrativas históricas e outras formas (padrões, estruturas curriculares, memórias históricas de aprendizagem) que incorporam dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado. Ensino e aprendizagem de histórias difíceis estão entre as questões mais sensíveis no ensino de ciências humanas, ainda necessárias para a reconciliação e judiciosa participação cívica. Pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de histórias difíceis não só podem ajudar a entender históricos contemporâneos mais alargados e aprofundados dos jovens. Elas também podem realçar suas identidades cívicas, como eles aprendem a compreender, refletir e agir sobre as complexidades do mundo de hoje cada vez mais interdependentes (EPSTEIN; PECK, 2015, p. 112, apud. SCHIMIDT, 2015, p. 17).

Ademais, a contemporaneidade do assunto também pôde ser evidenciada durante o evento intitulado “Temas sociais controversos e os desafios da educação histórica”, junto ao XI Seminário de Educação Histórica, em Curitiba, durante o ano de 2018. Os

⁵ Fundada em 1916 a *American Histories Global Concepts and Contexts* tem por objetivo incentivar investigações relacionadas à educação com base em pesquisas empíricas. A AERA é formada por professores, estudantes, pós-graduandos dos Estados Unidos da América e de outros 96 países.

trabalhos apresentados ao decorrer deste evento evidenciaram um conjunto de temáticas relacionadas a *burdening history*, que estão em desenvolvimento no Brasil. Temas como as questões camponesas, a história e presença dos povos originários, a história das populações e territórios quilombolas, foram amplamente debatidos durante o evento.

Buscando pesquisas que se debruçam acerca da *burdening history*, bem como temas traumáticos no Brasil foi que nos aproximamos das investigações do professor Doutor Karl Schurster (2016) livre docente da Universidade de Pernambuco. Schurster e Silva (2016), categorizam os temas históricos traumáticos, utilizando de aportes teóricos propostos pelo campo da psicanálise e aproximando-os ao campo da História.

O termo “trauma”, nesse caso, é retirado de seu lugar de origem, a psicanálise, e trazido para a história, no intuito de auxiliar os historiadores na compreensão desse passado que não quer passar. O termo “trauma” deriva na psicanálise de outra expressão, a neurose de guerra, *Kriegsneurose*. (SILVA; SCHURSTER. 2016, p. 748)

Dessa forma, Schurster (2016) apontou que o ensino de traumas coletivos é baseado no ensino de processos e situações limites experienciada por grupos sociais, em determinado período histórico. Na qual devemos analisar como os sujeitos históricos daquele período se posicionaram diante da conjuntura de exceção.

Se as lutas sociais são entendidas enquanto global ou histórico-mundial, não poderíamos abdicar da reflexão acerca da América Latina, compreendendo sua história enquanto tema sensível, ainda a ser duramente debatido. Uma vez que o período colonial; o extermínio da população indígena; a escravização da mão de obra africana, o neocolonialismo e imperialismo usurparam a mão de obra, tempo de vida, recursos naturais e propriedade material e intelectual tanto da população originária quanto da população africana arrancada de seu território para servir como égide da formação do capitalismo internacional. Em relação a América Latina, Borries (2018) destacou que

[...] os conquistadores portugueses e espanhóis tentaram impor suas histórias de vitórias aos indígenas. Mas, rapidamente, esta versão oficial, escrita e considerada científica torna-se contestada por variantes orais de caráter mítico que circulava entre estes povos [...]. Assim, os seus deuses, reis, heróis e mitos foram sobrevivendo e, com eles, a esperança de um futuro pós-espanhol e pós-português. Esta história underground pode garantir uma riqueza e diversidade cultural, mas não se trata de uma reconciliação histórica. (BORRIES, 2011, p. 17, APUD SCHMIDT, 2015, p. 22).

Ao mesmo tempo que entendemos os infortúnios da expansão capitalista — fundada com base na exploração da mão de obra — também salientamos a rebeldia dos sujeitos históricos envolvidos nesse processo. A exemplo disso temos a Revolução do Haiti

(1971), primeiro levante popular da América Latina a abolir a escravidão. No Brasil o Quilombo dos Palmares, que constituiu uma comunidade negra e coletiva de 1630 a 1685. Estes são alguns exemplos de temas sensíveis que se defrontam com a vivacidade de questões relacionadas ao tempo presente.

Buscando compreender como a temática vem sendo desenvolvida na América Latina, podemos assinalar a importância das contribuições auferidas no livro *Educación histórica para el siglo XXI historicidad epistemológicos y metodológicos*. Bem como, as contribuições presentes durante a Feria Internacional del Libro de Cali, durante a mesa temática que trouxe como debate *Afronteras los pasados contrroversiales y traumáticos* (Universidad Icesi y Universidad del Valle), *Educación histórica para el siglo XXI* (Universidad Icesi y Universidad del Valle) y *Horizontalidade e Historicidade* (Universidad de San Buenaventura Cali).

Inegável são os esforços destes pesquisadores que visam compreender os processos de formação histórico-social de períodos traumáticos em países latino-americanos. Não há até o presente momento uma esfera concreta que defina quais são os períodos categorizados como difíceis ou traumáticos. No entanto, é possível observamos que estes períodos partem de algumas premissas, como o luto, a vergonha, ocultamentos e silenciamentos da história.

Ao nos debruçarmos sobre o Ensino de História Difícil, se faz necessário abordarmos os pressupostos teóricos deste conceito. Para isso, discorreremos sobre as reflexões propostas por Bodo Von Borries (2011; 2018) sendo esta corrente comumente utilizada pelo campo da Educação Histórica, e sobre a perspectiva francesa com base nas reflexões propostas pelo autor Bernoit Falaize (2014).

3.1 A HISTÓRIA DIFÍCIL PARA OS ALEMÃES

O Ensino de História Difícil na perspectiva alemã, foi pensado a partir de reflexões realizadas após o Holocausto, no qual o historiador alemão Bodo von Borries, em seu trabalho “*Coping with burdening history*”, publicado em 2011, buscou estabelecer bases iniciais para o que ele define como história difícil, traumática e/ou pesada. Em tradução livre *burdening history* pode ser entendida como história pesada ou história sobrecarregada. As pesquisas que encontramos dentro da perspectiva alemã intitulam de diversas formas a *burdening history*, podendo ser encontrada como temas sensíveis; temas controversos; história difícil; história traumática ou até mesmo história pesada. Apesar das variações no processo de

tradução foi possível perceber que o elemento comum que se destacam nos temas dessas pesquisas são: o uso exacerbado de violência e a proposta de resolução para um futuro comum.

Segundo o autor, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico deve levar em consideração alguns pressupostos fundamentais como o enfrentamento à vergonha, culpa, negação e responsabilização. Sob a ótica da *burdening history* os temas difíceis/traumáticos podem ser categorizados a partir de sua complexidade, o uso exacerbado de violência do aparelho estatal contra a população civil, reconhecida como “outro” ou durante os processos de conquista de território e neocolonização.

Para Borries (2018) o ensino efetivo deste conhecimento histórico tem como objetivo a reconciliação da aprendizagem histórica, que para ser eficiente carece ser conectada a emoções — sejam estas positivas ou negativas —; ser relevante para a vida do indivíduo e estabelecer relação entre presente e passado.

[...] As pessoas precisam da experiência de moverem-se em direção uns aos outros e continuar juntos pelo mesmo caminho (na vida e historiografia).

Mas isso envolve — além de análises, sem dúvida necessárias, de eventos históricos e interpretações de acordo com padrões intelectuais — um processo de tomar distância de seu próprio passado e do outro sem esquecer sua história. O objetivo é procurar as condições e possibilidades de um futuro comum (apesar de uma história hostil). (BORRIES, 2018, p. 34)

Para compreender os problemas próprios da Alemanha o autor se debruçou sobre as Comissões de livros didáticos de história e purificação de livros didáticos. Neste ponto, Borries (2018), coloca a experiência de negociações entre os livros didáticos alemães e franceses, as negociações ocorridas a partir de discussões a fim de mitigar o ódio entre ambas as nacionalidades foi chamada de descontaminação do livro didático. Na qual, buscaram discutir os pontos de diferenças teóricas a fim de produzir “[...] uma mistura de competência científica, política de paz, educação e negociações diplomáticas.” (BORRIES, 2018, p. 44).

Como forma de análise dos problemas próprios de seu país o autor analisa a tentativa de criar livros didáticos comuns. No entanto, o autor ressalta por diversas vezes que a Alemanha e a França não carecem de uma história comum, mas sim de uma ideia básica de paz europeia. Outro processo de tentativa de uma reconciliação de aprendizagem histórica foi o intercâmbio e encontros de jovens, ocorrido entre os anos de 2005 a 2007 visando a política de aproximação entre os alemães, franceses e poloneses. Borries (2018), coloca que os programas de intercâmbio não geram resultados positivos de reconciliação automática e muitas vezes não incluem a aprendizagem histórica, permeando as diferenças sociais e a

formação de professores, o autor pontua que mesmo com as dificuldades já destacadas esse é um movimento importante proporciona a troca de experiência empírica e científica entre os jovens.

Como último ponto Borries comparou livros didáticos de história e a troca de narrativas históricas dos estudantes. Neste ponto o autor discorre acerca de um estudo piloto realizado no ano de 2006, no qual os estudantes de diversos países compararam livros didáticos de 1989 e 1990 sobre a queda do Muro de Berlim e o império soviético, o autor pontua que este processo possibilitou, tanto para membros da comissão de livro didático quanto para os participantes, a ampliação de perspectivas e multi perspectiva nacional, cultural ou religiosa sem perder a sua posição individual. Este movimento de compreensão das possibilidades de reconciliação da aprendizagem histórica oferece subsídios para compreender os temas considerados difíceis para Alemanha e outros países, para além também oferece subsídios para projetos em outras localidades.

Borries (2018), coloca que existem algumas formas defectíveis de lidar com a história difícil. Sendo uma delas os sentimentos negativos. Assim, o autor nos alerta sobre os sentimentos negativos que podem ser apresentados por meio da *culpa*, *vergonha* e *angústia* que os indivíduos apresentam. Tais sentimentos se colocam como falhas para o Ensino de História, uma vez que, se apresentam como barreiras para o processo de ensino aprendizagem.

Para este autor, a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica. Envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e atividade intelectual da consciência história (SCHMIDT, 2015). O processo de aprendizagem da História necessita que o indivíduo perspetive o futuro a partir do presente, movimentando as camadas do passado. O processo de mudança envolve sem dúvidas análise de eventos históricos e interpretações que estejam embasadas cientificamente, bem como, o distanciamento de seu próprio passado e do outro sem esquecer sua história. O objetivo é procurar condições de um possível futuro comum (BORRIES, 2018).

Em relação ao sentimento de culpa, o autor coloca que ela só pode ser pessoal no sentido jurídico, restrito aos tribunais penais. De forma que qualquer atribuição de culpa a pessoas inocentes, não envolvidos ou de gerações posteriores é uma reação ilógica, injusta e arcaica. No entanto, tal afirmação não implica que membros de gerações posteriores nascidos em lugares onde foram cometidos crimes políticos contra a humanidade, sejam desconectados da relação com o passado. Assim, a *culpa* não pode ser herdada por um crime cometido pelos antepassados, mas é possível herdar as consequências e os custos de um

crime.

[...] É claro, os benefícios de crimes passados (pelo menos das últimas décadas) têm de ser devolvidos – e os danos recompensados, tanto quanto possível. Isso muitas vezes é chamado de responsabilização. [...] (BORRIES, 2018, p. 35)

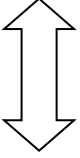
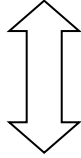
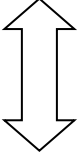
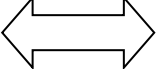
A responsabilização dos indivíduos é dividida em duas orientações. Assim, autor diferencia os termos *liability* de *responsability*. A primeira seria a tradução exata para a língua portuguesa de ‘responsabilidade’. A segunda palavra, contudo, denota a noção de dívidas ou prestações de conta. Desta forma a *liability* deve ser tomada no sentido de responsabilização da sociedade, no sentido coletivo. Já o termo *responsability* que inclui a culpa individual deve ser evitada.

Para além, a *vergonha* apontada enquanto elemento defectível para a aprendizagem efetiva da história, também deve ser trabalhada. Esta se configura enquanto sentimento forte e desconfortável, uma das formas de evitar a vergonha seria a negação e/ou recusa do crime cometido. Borries (2018) apontou que uma forma efetiva de lidar com a vergonha é através da aprendizagem que deve incluir a admissão e o distanciamento do assunto no qual os indivíduos estão envolvidos.

O *luto* enquanto sentimento decisivo, para a história difícil é colocado por Borries como algo ainda a ser melhor trabalho “[...] no caso de fardos mentais da história, nós seriamente temos que perguntar quais elementos constituem o sentimento de luto. [...]” (BORRIES, 2018, p. 36). O autor elucida a questão através do Holocausto, indagando à quem os jovens alemães contemporâneos lamentam, e por quem estão de luto. Para além, levanta que o questionamento a ser feito é – O luto é sentido em conjunto, com quem e pelo quê? (BORRIES, 2018). Assim, Borries elaborou um quadro com os tipos de reconciliação histórica ausente

Quadro 1 – Tipos de reconciliação histórica ausente

Integração de histórias. Direção e perspectivas	Tentativas de criação de memórias comuns, assegurando paz sem reconciliação histórica		Preservação da memória separadas, guerra ameaçadora devido a falta de reconciliação histórica.
Majoritariamente	História dos		Histórias hostis em

vistas a partir do ponto de vista das instituições reguladoras (Políticas históricas de cima para baixo)	vencedores danação/esquecimento dos perdedores (poder cínico)		sistema de vingança de sangue (inimizade herdada)
			
Majoritariamente vistas pelo ponto de vista das populações (políticas históricas de baixo para cima)	História hostil perdida acaba por desaparecer, devido à irrelevância (prioridade de sobrevivência)		História oculta dos perdedores e esperança de inversão (lembrança de heroísmo)

Fonte: BORRIES, 2018, p. 48

Dessa forma, é possível perceber que para o autor a história difícil engloba outros elementos além do processo cognitivo de aprendizagem, pelo qual elementos políticos, cognitivos, morais e estéticos se entrelaçam nesta relação. Assim o Ensino de História Difícil envolve também processo histórico social e histórico emocional. Para Borries (2011, 2018), o Ensino de História Difícil tem como principal objetivo a reconciliação histórica dos sujeitos. Visando a reconciliação histórica em casos possíveis Borries (2018), propôs um quadro que encaminha um Ensino de História voltado para a reconciliação histórica.

Quadro 2 – Estratégias mentais de reconciliação histórica tradicionais

	Compreendendo a História	Revisando o comportamento	Lidando com o “outro”
Primeiros passos (auto distanciamento)	Evitando os padrões “tradicionais” e “exemplares” de atribuição de sentido	Abolir falsificações históricas e mitos tendenciosos sobre superioridade e inferioridade	Distanciar-se do passado (próprio e do estrangeiro) sem esquecer o passado
Passos intermediário	Mudando e comparando perspectivas na história e nos critérios de seleção	Indo em direção uns aos outros e caminhando juntos (na vida e na historiografia)	Buscar por condições e chances de um futuro comum (apesar da hostilidade histórica)
Passos avançados	Sistematicamente	Construir novas e	Desenvolver tolerância –

(mutualidade)	comparando e mudando narrativas e orientações históricas	plausíveis história, ao menos compatíveis ou parcialmente comuns	até mesmo simpatia e mútua aceitação – pelo “outros” (incluindo suas histórias).
---------------	--	--	--

Fonte: BORRIES, 2018, p. 42

O auto distanciamento, o movimento e a mutualidade seriam então passos para uma nova abordagem da História, na qual pressupõe-se mudança na noção tradicional da história. Assim o campo da História se distanciaria de um local fixo e imutável, mas é posta pelo autor enquanto “campo a ser cuidado de forma intelectualmente convincente e moralmente honesta” (BORRIES, 2018, p. 42). Assim, lidar com fardos mentais visa a reflexão, o estudo, a comparação dos discursos para então desenvolver a orientação temporal própria, com base em fontes históricas. Esse movimento em direção à mutualidade e reconhecimento do outro, caminha então para uma perspectiva pautada na tolerância e aceitação mútua.

3.2 TEMAS SENSÍVEIS DENTRO DA PERSPECTIVA FRANCESA

O autor Bernoit Falaize (2014), debruçou-se sobre os temas considerados sensíveis. Para este autor, o ensino de questões delicadas na França surgiu entre os debates escolares, públicos e políticos. Visando compreender os ocultamentos, omissões e amnésias nacionais nos debates em torno do conteúdo escolar foi que a virada memorial durante a década de 1980 influenciou a escrita de manuais escolares na França. No entanto, este movimento de renovação memorial não poderia ocorrer sem que houvesse uma atualização legislativa. A fim de compreender os traumas do passado, é que passou a se refletir sobre a atualização dos conteúdos escolares e reflexão sobre o próprio Ensino de História na França.

Entre os traumas do passado nacional, Falaize perpassa temas como a imigração, a colonização da Argélia, o Shoah propondo a ruptura com a tradição, não apenas no meio escolar, mas também acadêmico e midiático.

[...] Não há volta às aulas ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo, a maneira de contar a história da França, sejam questionados, interrogados e ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional. (FALAIZE, 2014, p. 3)

Falaize pontua que essa ruptura coloca a França diante de um problema expresso na educação escolar acerca de sua narrativa nacional. Até 1970, a França apresentava em sua narrativa a homogeneidade dirigida a um futuro. Assim a França “passou

dos *amanhãs* que cantam aos *ontens* que descantam” (FALAIZE, 2014, p. 233). Desta forma, a França sai de uma perspectiva imóvel, definida por heróis e caminha em direção a concepção do Ensino de História pautado na crítica.

O autor destaca as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica – INPP, no que tange as dificuldades escolares acerca dos temas sensíveis na história europeia. Dessa forma, a preocupação com a história nacional diminui, abandona-se os heróis imutáveis do passado e passa-se a refletir sobre o mundo contemporâneo. Falaize, destaca que dentro deste processo o que realmente está em jogo é a formação de professores. De forma que estes precisam de cada vez mais a aproximação com o conhecimento acadêmico e a história ensinada.

Ademais, o autor coloca que por vezes o ensino de temas sensíveis, em específico o *Shoah*, representa riscos para os professores. As questões socialmente vivas, podem apresentar riscos para os professores que por vezes podem ser incapazes de responder às reivindicações dos estudantes.

[...] A primeira está ligada à legitimidade, por um lado, do saber mobilizado pelo professor que pode vir a chocar os alunos, que devem aceitar ao mesmo tempo o aprendizado de um saber que pertence à escola e a integração deste saber com seus próprios esquemas mentais (o que a didática chama de saber social dos alunos). (FALOIZE, 2014, p. 238)

Destes riscos colocados por Falaize, é destacado a distinção entre o “eu” e o “outro”, no qual a individualidade é sobreposta aos valores humanos. Para elucidar tal questão podemos utilizar como exemplo a questão do colonizador vs colonizado, como também colocado por Falaize. Por vezes, os estudantes podem questionar acerca do sofrimento do colonizador, ou até mesmo da relação entre o atual estado de Israel e a Palestina. Essas aqui citadas, são questões socialmente vivas que podem colocar a aula do professor em risco.

Por fim, entre o assunto abordado pelo professor e a experiência do estudante é importante que este desenvolva seus próprios esquemas mentais de diferenciação e aproximação científica pautado na análise de fontes e criticidade sobre o assunto estudado. Para além, os temas socialmente vivos são necessários para a formação crítica do estudante, com base no conhecimento macro da história e não apenas em seu conhecimento individual ou compostos por seu núcleo familiar. As narrativas traumáticas, o luto, a amnésia e o silenciamento são elementos que corroboram com estas narrativas, que por sua vez, devem ser trabalhadas para que não haja a repetição de tais eventos.

3.3 ENSINO DO HOLOCAUSTO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO BÁSICO

O trágico evento ocorrido na Europa ao longo das décadas de 1930 e 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, foi marcado pela extrema violência contra minorias como as famílias judias, fossem essas vinculadas às práticas religiosas ou não, contra as minorias sexuais, comunidades ciganas e contra portadores de necessidades especiais. A crença em uma raça superior pautada pelos integrantes do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães cometeu uma série de crimes contra a humanidade. Atualmente existe uma série de nomenclaturas para tratar do que foi esta violência: Holocausto, Solução final, *Churban* e *Shoah*.

O termo Holocausto provém do grego *Holókauston*, em referência a palavra hebraica *olá*, que se refere a algum tipo de sacrifício a Deus. Assim, este termo foi utilizado de forma genérica para definir o assassinato de milhões de pessoas durante o regime nazista (SILVA; SCHURSTER, 2016, p.749). O termo Solução final, possui diversas interpretações que abarcam a leitura originária de *Mein Kampf*, escrito principal de Hitler, na qual afirmava a necessidade de uma solução para a questão judia na Europa, o termo também foi utilizado na reunião *Wannsee*, reunião em que foi definida o formato da política de extermínio massivo da população judaica. Já o termo *Churban* era utilizado antes da terminologia Holocausto, termo usado pelos sobreviventes. *Churban* significa destruição, embutida diversas vezes a conotações religiosas, pois situa o massacre em um plano divino. Schurster (2016) coloca que o uso mais apropriado desta terminologia consistiria em Terceiro *Churban*, pois este se insere no plano de extermínio nazista.

O termo *Shoah* foi publicado pela primeira vez em um folheto na cidade de Jerusalém em 1940, pelo Comitê Unido de Ajuda aos Judeus na Polônia. Esta terminologia foi sendo substituída pelo termo *Churban*, pois possibilita o entendimento de que o ocorrido com a comunidade judaica não foi parte de um sacrifício, mas sim de um extermínio ocorrido de forma sistemática contra a população.

As instituições escolares, os instrumentos e recursos utilizados na formação educacional dos jovens estudantes devem ser explorados de forma crítica. Helena Lewin (2008), analisou como o conteúdo do Holocausto é apresentado nos livros didáticos, a análise apresentou que quando não inexistente o Holocausto é posto enquanto nota de rodapé da Segunda Guerra Mundial, deixando de abarcar pontos importantes para o estudo. No entanto, a autora ressalta que a relação do professor com o livro didático deve ser de apoio e não de completude, sendo este um recurso ou ponto de referência, na qual cabe ao professor

ultrapassar a reprodução do livro didático ao introduzir a leitura interpretativa e crítica do manual. Nas palavras de Lewin (2008)

A sala de aula é o desafio do professor. Enquanto a obra, o livro didático, é um produto da experiência e conhecimento de seu autor, o professor é o verdadeiro artífice de suas aulas, métodos e opções de trabalho. [...]
O livro didático, como qualquer obra humana, é o produto de seu tempo. [...]
(LEWIN, 2008, p. 3)

Neste sentido, a escola e o(a) professor(a) desempenham papel fundamental para o Ensino de História do Holocausto. Schurster (2016), apontou que os insucessos de países como a Alemanha, Itália Áustria e Espanha, na qual as condições escolares de excelência com base nos currículos e recursos pedagógicos não foram suficientes para formar uma nova juventude desvinculada dos preconceitos raciais, da violência simbólica ou física. Assim, os estudos acerca do papel da escola no ensino dos fardos da história são necessários para a construção de um futuro possível.

O instituto *YadVashem*, objetiva “proteger a memória do passado e dá seu significado ao futuro”, através de quatro pilares: comemoração, investigação, documentação e educação. Cada um dos pilares possui uma estrutura de funcionamento movidos pelo mesmo intuito. O pilar da comemoração criado em 1961, fundou a sala de recordação do Holocausto, onde foi gravado 22 campos de extermínio nazista. Quanto ao pilar da documentação o instituto reúne em seu acervo 72.000 milhões de páginas, 300.000 fotografias e 23.000 objetos, além de preservar testemunhos de sobreviventes, utilizados durante o julgamento de Eichmann.

O pilar educacional do instituto *YadVashem* é apoiado a *Internacional School for Holocaust Studies*, responsável pela produção, publicação e difusão do material de ensino. A questão norteadora que rege as investigações é: “Como os indivíduos viviam antes, durante e depois do Holocausto?”. Entre os princípios da educação está o dever da memória, onde educar para que o Holocausto nunca mais se repita, que foi incorporado ao currículo oficial do Estado de Israel. Para além, o ensino do Holocausto proposto pelo instituto *YadVashem* visa debater questões como a singularidade ou a universalidade do Holocausto, e os impactos deste período sobre as sociedades que o experienciaram.

Silva e Schurster (2016) apontaram que os materiais propostos pelo instituto quanto ao Ensino de História do *Shoah*, tem como principal finalidade o enfrentamento ao tema traumático, através do uso imprescindível de elementos da cultura histórica, como filmes, literatura, artes plásticas, música como recursos didáticos. De forma que o ensino do

Holocausto não deve procurar explicar as mortes buscando suas razões, mas sim comprometer-se mostrar que naquele período a vida não possuía nenhum valor. Dessa forma, apresentar para os jovens estudantes que naquele determinado momento grande parcela da sociedade europeia fez da vida humana algo banal, de forma que o desprezo pelo outro e pela diferença pode estabelecer relação entre o Holocausto e o tempo presente.

O livro didático *História Sociedade e Cidadania*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro didático, de autoria de Alfredo Boulos publicado em 2020 pela editora FTD, é utilizado como suporte pelo colégio onde aplicamos a investigação. Assim como apontado por Lewin (2008), o conceito substantivo Holocausto é posicionado no material didático enquanto apêndice da Segunda Guerra Mundial. Das 11 páginas que compõe o capítulo *A Segunda Guerra Mundial*, apenas 1 é destinada ao Holocausto⁶. Reconhecemos as dificuldades de se produzir um livro didático. No entanto, a produção deste, desde o planejamento inicial à escolha de imagens, composição de uma página é a produção narrativa que evidência ou silencia períodos/temas da disciplina escolar de História. Assim, entendemos que o Holocausto posto em apenas uma folha do livro, na qual a narrativa evidência datas e uma história fatídica, expressão a opção por um Ensino de História oficial.

A página que compõe a temática traz um breve texto apresentando de forma breve o que foi o julgamento de Nuremberg em 1945, o texto desdobra-se sobre o ano de 1942, e o plano da chamada “Solução Final” parte do plano nazista de extermínio dos judeus.

[...]

Em janeiro de 1942, os líderes nazistas decidiram que matariam todos os judeus que pudessem em campos de extermínio, especialmente construídos para esta finalidade. Os nazistas chamaram seu plano de “Solução Final”. Os campos de extermínio eram autênticas “fábricas de morte”. Assim que chegavam a esses campos, idosos, doentes e crianças eram mandados imediatamente para as câmaras de gás sem que soubessem disso; os carrascos nazistas diziam que a fila era para os prisioneiros tomarem banho de chuveiro.

Antes de a guerra terminar, as notícias sobre o extermínio cometido nesses campos eram vistas como “exagero” ou “invenção” da propaganda dos Aliados. Mas com o fim da guerra vieram à tona inúmeras provas desse crime contra a humanidade, e não foi mais possível esconder o horror. Calcula-se que nesses campos foram mortos cerca de 6 milhões de judeus, 300 mil ciganos e centenas de milhares de soviéticos, homossexuais, deficientes físicos, padres e pastores que pregavam contra a guerra. Esse extermínio sistemático ficou conhecido como Holocausto.

(BOULOS, 2020, p. 130)

O texto sintético em sua forma, coloca o extermínio da população judia, homossexual, idosos, de pessoas com deficiências, e pessoas contra o regime como horror, no entanto, não apresenta nenhuma questão reflexiva que auxilie no processo de mobilização da

⁶ As páginas de capa, sumário e a página onde o Holocausto é trabalhado está em anexo a este trabalho.

cognição histórica. Após o texto, a imagem de uma família judia no Gueto de Varsóvia, na Polônia ocupa cerca de 20% da página. O recurso iconográfico apresentado na página não foi explorado enquanto fonte histórica, para além, as informações acerca do Gueto de Varsóvia são resumidas na legenda, na qual as informações sobre o número de mortos são destacadas.

O manual do professor, composto ao redor das páginas do livro do aluno traz como encaminhamento a reafirmação sobre o julgamento de Nuremberg, uma reportagem de 1min 33s sobre o retorno dos sobreviventes a Auschwitz após 70 anos, por fim um texto de apoio de Robert Paxton no livro *A anatomia do fascismo* de 2007, publicado pela editora Paz e Terra. Na contramão do que é proposto pelo pilar educacional do instituto *YadVashem*, a única página que traz informações categorizadas sobre o Holocausto, não propõe o compromisso com a memória.

Para além, assim como proposto pela *burdening history* e pela pedagogia dos traumas coletivos, os números de mortos durante o período, não deve ser tomado pelos estudantes como uma fatalidade, mas sim dentro da compreensão e compromisso com a vida humana, no qual os fardos mentais da história não devem ser esquecidos para que não venha a se repetir. A compreensão do livro didático enquanto material de suporte e o vislumbre de suas limitações dentro da sala de aula, nos possibilita abranger os conhecimentos metahistóricos e conceitos substantivos. Os recursos iconográficos, recursos textuais biográficos, poemas, recursos audiovisuais, e visitas em museus *on-line* proporciona um leque de material que nos aproxima dos sujeitos históricos que vivenciaram o Holocausto.

4 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS ESTUDANTES: A IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ PARA O MUNICÍPIO DE ROLÂNDIA À LUZ DA *BURDENING HISTORY*

4.1 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ PARA O NORTE DO PARANÁ: GLEBA COLÔNIA ROLAND

Buscamos neste subtítulo debruçar-nos sobre a historiografia da imigração alemã para o Norte do Paraná, com foco na cidade de Rolândia. As grandes transformações ocorridas na Europa ao fim do século XIX no âmbito político, econômico, social e cultural nos auxilia a compreender a emigração alemã, e de outras etnias europeias para o Norte do Paraná. A consolidação de um Estado nacional alemão, a guerra Franco-Prussiana, e a decomposição do mundo feudal alicerçado ao desenvolvimento acelerado do capitalismo industrial, influenciaram diretamente no processo de emigração para o Brasil.

Antes de iniciarmos o debate historiográfico acerca do processo de imigração e formação da cidade de Rolândia, se faz importante ressaltarmos que não reconhecemos o Norte do Paraná enquanto vazio demográfico antes do período de imigração europeia. Os povos originários Xeta, Kaingang e Xokleng habitavam esta região antes da (re)ocupação sob a ótica do capital.

A Lei Eusébio de Queirós (1850) que decretou a proibição do tráfico negreiro, assim como a Lei Áurea (1888) que em suma extinguiu a escravidão no Brasil, também foram processos importantes para a compreensão do processo imigratório para o país. A partir da abolição da escravidão e o advento do capitalismo e modernidade tardia, o Estado buscou na mão de obra imigrante europeia a substituição tanto para a lavoura nacional, como para os grandes centros urbanos que se formavam no início do século XX.

Da confluência desses fatores, emergiu as condições favoráveis à imigração da população alemã. O quadro a seguir aponta a imigração alemã durante o período de 1824 a 1969. Os dados estatísticos de imigração alemã do século XIX são um tanto precários, não somente pelas intensas mudanças na qual passava a Alemanha naquele período, mas também devido aos grupos que chegavam, “embora falassem dialetos do alemão, não eram originários da Alemanha recém unificada.” (GRERORY, VALDIR, 2007, p. 145).

Tabela 1 – Imigração alemã no Brasil períodos de 1824-1847 a 1960-1969

Períodos	Imigrantes
-----------------	-------------------

1824-1847	8 176
1848-1872	19 523
1872-1879	14 825
1880-1889	18 901
1890-1899	17 084
1900-1909	13 848
1910-1919	25 902
1920-1929	75 801
1930-1939	27 497
1940-1949	6 807
1950-1959	16 643
1960-1969	5 659
Total	250.666

Fonte: MAUCH, C., VASCONCELOS, N. (org). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Ed. Ulbra, 1994. p. 165. (apud GREGORY, 2007, p. 145)

Apesar do alto número de imigrantes durante os anos de 1848 a 1909 é de 1910 a 1939 que a imigração alemã para o Brasil passou a ser mais intensa. Para além da junção de fatores que possibilitaram condições favoráveis para a imigração alemã no Brasil, o autor Gregory (2007) pontuou os diversos objetivos da colonização da região Sul do país. Além da substituição de mão de obra nas lavouras, o povoamento de áreas próximas a florestas e rios, funcionou como mecanismos de conquista e manutenção de domínio territorial.

É neste cenário que a cidade de Rolândia, localizada ao norte do estado do Paraná, iniciou sua formação. Após a ascensão do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* – NSDAP) em 1932; a ascensão de Adolf Hitler, com a concentração de poderes junto a oficialização do antissemitismo e a promulgação das Leis de Nuremberg⁷, foi que este território da Gleba Colônia Roland despertou o interesse de famílias alemãs de origem judia.

Soares (2009, p. 4, APUD HARFUCH, 2011, p. 36) categoriza a imigração judaico-alemã para Rolândia em quatro períodos. O primeiro de 1932 e 1933, ano em que

⁷ Promulgadas em 15 de setembro de 1935, as Leis de Nuremberg, assim popularmente conhecida. É composta por duas leis distintas: A Lei de Cidadania do Reich que definida através de diversos decretos esclareciam que apenas pessoas de sangue ou ascendência alemã podiam ser cidadãos da Alemanha; já a Lei de Proteção do Sangue e da Honra Alemã veio a proibir a relação matrimonial e sexual entre judeu não-judeus.

Hitler ascendeu ao poder; concretizou-se as negociações entre a CTNP e a Sociedade para Estudos Econômicos do Ultramar. O segundo de 1934 a 1938⁸, período pelo qual a estratégia de triangulação se efetiva, bem como, a saída de perseguidos pelo regime nazista. De 1939 a 1942 se configura o terceiro momento da imigração judaico-alemã devido o início da segunda guerra na Europa, e enrijecimento da perseguição do regime nazista contra os judeus. Em 1945 o quarto momento de imigração que se deu pelo fim da guerra na Europa.

A empresa inglesa de colonização, Paraná Plantation Ltda, através de sua subsidiária Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), deu início a venda de terras, com intensa propaganda na Europa. Tal feito, fomentou o interesse de alemães em assentar colonos na região. Assim, a Sociedade para Estudos do Ultramar, companhia colonizadora de capital alemão, adquiriu uma área da CTNP, onde então fundou a Gleba Colônia Roland, no ano de 1932 (SOARES, 2012, p. 20).

O diretor Erich Koch Weser e o secretário Oswald Nixford eram responsáveis por implementar os planos de ocupação e assentamento na gleba adquirida. Através da Sociedade para Estudos Econômicos do Ultramar, ambos representavam a companhia inglesa na Alemanha e negociavam terras, incentivando a imigração para o Brasil com fins agrícolas. Em 1934 foi proibida a remessa de dinheiro alemão para o exterior, sendo necessário articular o esquema de triangulação para que nenhum envolvido fosse prejudicado.

O esquema de triangulação perdurou até 1939, uma vez que a os esforços da guerra fez com que a Alemanha deixasse de vender e/ou entregar ferro e aço. Os primeiros imigrantes alemães que se estabeleceram em Rolândia pertenciam as classes média e alta da Alemanha. Cerca de 80 famílias de origem judaica refugiaram-se ao redor da Gleba Roland, no entanto, não se constituíram enquanto comunidade judaica (*ishwv*). A organização destes imigrantes de origem judaica seu deu através da associação cultural Pró-Arte (SOARES, 2012, p. 21).

Os relatos dos imigrantes foram fundamentais para os trabalhos que buscam debruçar sobre diversos aspectos da imigração alemã para Rolândia. Entre eles os relatos de Hermann Maier e de sua esposa Mathilde Maier, dos irmãos Susanne e Rudolf Stern, bem como o de Ricardo Loeb Caldenhof. Não pretendemos ao longo desta investigação nos aprofundarmos em relação as questões identitárias da formação da comunidade judaico-alemã em Rolândia. Harfuch (2011) através de entrevistas registradas no Museu Municipal de

⁸ No mês de novembro de 1938 em Berlim, sob o pretexto de um suposto assassinato de um alemão cometido por um judeu o governo nazista incitou que os adeptos do regime nazista atacassem os judeus. Assim os nazistas praticaram uma série de ataques aos judeus. Este evento ficou conhecido como noite dos cristais, onde estabelecimentos judaicos, casas e sinagogas foram estilhaçadas e queimadas.

Rolândia junto ao Projeto Etnicidade e Morte: Túmulos judaicos em cemitérios não-judaicos – o caso de Rolândia/PR, presente no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica investigou a identidade destes imigrantes. A partir desta pesquisa a autora pôde categorizar a imigração judaico-alemã com aspectos de hibridismo. Uma vez que os imigrantes por vezes rejeitam sua origem alemã devido as perseguições, são judeus não praticantes ou já adeptos do cristianismo ou luteranismo.

Todos os aspectos da relação destes refugiados com a Alemanha e a assimilação ao catolicismo ou ao luteranismo influenciou na não constituição de uma comunidade judaica em Rolândia. Harfuch (2011) destaca que outro ponto importante para a não formação de uma comunidade judaica, foi a presença de adeptos ao regime nazista na cidade, esta presença por vezes foi exteriorizada, como na inauguração da Escola Alemã, em 1935, onde o palanque para os discursos por parte das autoridades foi decorado com bandeiras que traziam a suástica nazista estampada⁹ (Figura 1).

Figura 1 – Inauguração da escola alemã em Rolândia



Fonte: © Fundo Nixdorf NDPH – UEL.

O relato de Max Herman Maier afirmou que a associação oficial alemã que tratava da colonização no estrangeiro, *Gesellschaft für Siedlung im Auslangd*¹⁰ (GSA), propagandeou que os que desejavam imigrar para Rolândia deveriam ter “origem” ariana, conforme as Leis de Nuremberg (Harfuch, 2011, p. 61). Para além, a presença de apoiadores

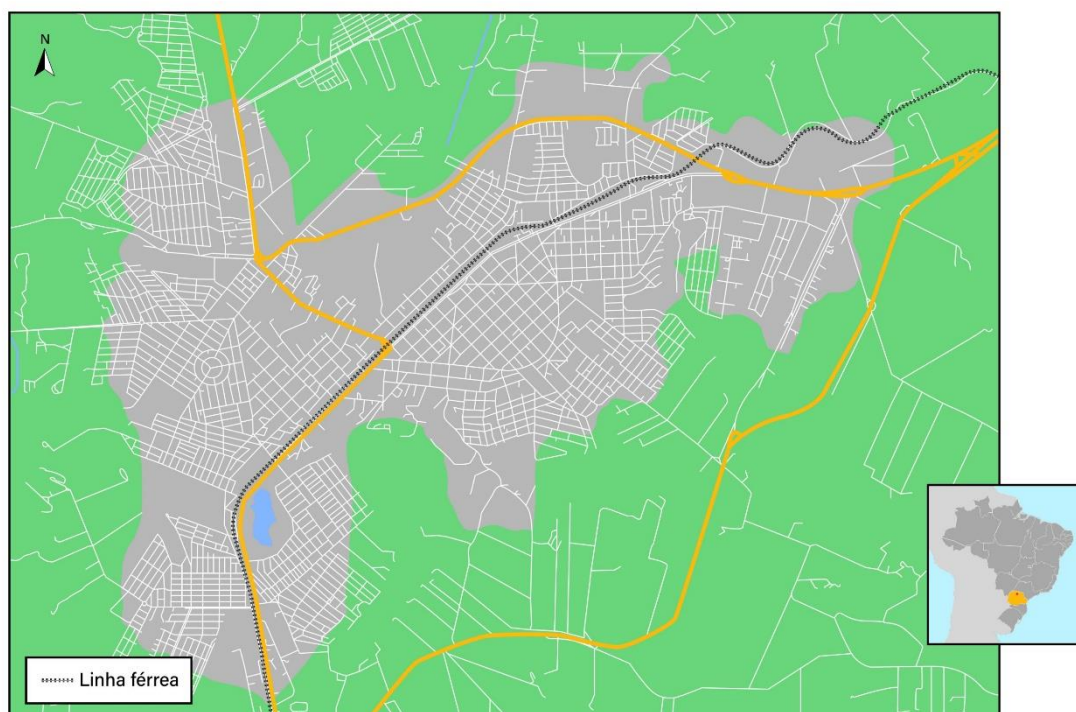
⁹ A partir de 1933 o regime hitlerista substituiu a bandeira constitucionalmente mandatória da República de Weimar, pela bandeira que carregava a suástica. Desta forma, a imagem deve ser analisada com maior rigorosidade teórica, uma vez que o símbolo pertencia a bandeira alemã.

¹⁰ Organização de orientações nazistas que em 1935 incorporou a Sociedade de Estudos do Ultramar.

do regime nazista em Rolândia foi apontada por Gundrun Fischer (2005, p. 162), um dos exemplos foi o Pastor Zischler, que em 1936 assumiu uma comunidade luterana na cidade, o cargo de agente consular do Consulado Nazista de Curitiba. Ainda segundo Fischer, em 1939 o pastor luterano e o padre católico foram presos em um presídio de Curitiba, sob acusações de terem recrutado jovens de origem alemã para serem soldados de Hitler. Em relato concedido a Ethel Kosminsky (1985) forneceram informações de que a bandeira nazista chegou a ser exposta no telhada da igreja.

Desta forma, é possível perceber que a cidade de Rolândia é constituída de contradições e silenciamentos devido sua formação histórico social. Neste sentido, esta investigação visa encontrar os resquícios desta história difícil que por vezes, foi silenciada. Buscando reconhecer qual a importância do Holocausto para os jovens estudantes de Rolândia, se há alguma relação com seu passado que possa ser reconhecida no tempo presente.

Figura 2 – Mapa da cidade de Rolândia com destaque para a linha ferroviária



Fonte: Coleção de Mapas Municipais - IBGE.

Elaboração: Gustavo Conti (2022).

A população do último censo do IBGE em 2010, era de 57.862 pessoas, com estimativa de 68.165 mil pessoas em 2021. A cidade localizada ao norte do Paraná conta

com cerca de 460,2 km² na região metropolitana de Londrina. Ainda segundo o censo de 2010, maior parte dos habitantes tem de 40 a 44 anos homens e mulheres, e a segunda maior população etária seria de 20 a 24 anos de homens e mulheres. Os dados do IBGE não especificam a etnia destes grupos etários.

Através do mapa podemos visualizar o destaque como ponto turístico a estátua de Roland, sendo esta, uma réplica da estátua original de Roland da Liberdade. A estátua original está localizada no paço municipal de Bremen, na Alemanha. Através deste recurso cartográfico, também é possível visualizar a estrada ferroviária que entrecorta a cidade, ao centro da imagem o Museu Municipal de Rolândia, no canto direito superior o museu Aliança Cultural Brasil Japão do Paraná, entre dois museus no centro da imagem o Museu de Cera, por fim no canto esquerdo o Museu Agrícola Japonês. Para além, através deste recurso cartográfico é possível visualizar a ocupação urbana que ocorreu em torno da linha ferroviária.

4.2 GROUNDED THEORY: CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA E SEUS APORTES TEÓRICOS

A Grounded Theory (GT¹¹) ou Teoria Fundamentada enquanto metodologia de pesquisa, permite aprofundar o estudo empírico qualitativo, permitindo ir além das descrições detalhadas. Esta abordagem metodológica evidência a experiência do indivíduo investigado para então compreender como este se posiciona em seu mundo. Devido a possibilidade de desenvolver de forma sistêmica uma teoria acerca de um fenômeno ela vem sendo popularizada no campo da Educação Histórica (GAGO, 2018). Assim, faz-se necessário apresentarmos o contexto histórico de seu surgimento, seus pressupostos metodológicos, sua relevância para o campo da Educação Histórica, e seus usos e procedimentos utilizados nesta investigação.

O livro *The Discovery of grounded theory* (1967), publicado pelos sociólogos Glaser e Strauss, nos Estados Unidos da América foi considerado o estudo inaugurador dessa metodologia. Durante a década de 1960, Glaser e Strauss investigaram o processo da morte em hospitais. Para isso, os pesquisadores observaram como ocorreu o processo de morte em diversos ambientes hospitalares; como a informação era recepcionada e a forma como lidavam com esse fenômeno. Ao investigar as ideias analíticas, junto as observações de campo os investigadores desenvolveram estratégias metodológicas sistemática que poderia ser adotada em outros temas. O estudo piloto publicado em 1967, articulou tais estratégias e

¹¹ Para nos referirmos a *Grounded Theory*, utilizaremos a abreviação GT ao longo desta investigação.

defendeu pesquisas baseadas em dados.

Katy Charmaz (2009) apontou que durante a década de 1960 a pesquisa qualitativa perdia espaço no campo da Sociologia, em relação aos métodos quantitativos que ganhavam relevância nos Estados Unidos da América. Ao contestar a visão metodológica positivista que sustentava “[...] na lógica científica, em um método unitário, na objetividade e na verdade legitimaram a redução das qualidades da experiência humana a variáveis quantificáveis. [...]” (CHARMAZ, p. 18, 2009), Glaser e Strauss propuseram estratégias sistemáticas para a investigação qualitativa. A valorização do campo de pesquisa qualitativo dentro da pesquisa em ciências humanas se deu

[...] como parte de um processo de transição paradigmática, em que procedimentos investigativos constituídos a partir de uma lógica experimental e estritamente quantitativa não davam conta mais das análises sociais e de suas respectivas complexidades. (THOMSON, CAINELLI, p. 5, 2020)

A metodologia desenvolvida por Glaser e Strauss, durante a década de 1960, se opunha aos métodos positivistas que compreendiam a metodologia qualitativa como “[...] impressionista, anedótica, não sistemática e tendenciosa,” (CHARMAZ, p. 18, 2009). Embora este aporte metodológico tenha sido desenvolvido com base na análise qualitativa, esta metodologia de pesquisa apresenta características próprias que a diferenciam de outras metodologias. A GT permite que o investigador construa categorias teóricas fundamentada em sua base de dados. De acordo com Gago (2018)

[...] Esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição [...]. Segundo o ponto de vista etnográfico e fenomenológico, a descrição é encarada como uma síntese de palavras retiradas dos próprios dados conforme determinado tema, existindo pouca interpretação de dados, sem preocupação de criar um esquema conceitual em que os diferentes temas sejam relacionados. A teoria, por sua vez, utiliza dados similares e categoriza-os conceitualmente, ou seja, interpretam-se os dados e os significados são relacionados visando-se a criação de um modelo conceitual dos significados e das relações entre esses mesmos significados. (GAGO, p. 145, 2018)

Assim, a GT permite categorizar e interpretar os dados com base em um modelo conceitual dos significados e suas relações. Nota-se a importância do processo de coleta de dados para este aporte teórico, pois a partir da recolha de dados é que o investigador desenvolverá as próximas etapas de seu trabalho. O processo da coleta de dados pode não seguir uma linearidade, assim, quando necessário o investigador poderá retornar para seus dados, buscando novas percepções formando novos processos comparativos a fim de aprimorar sua construção teórica.

Por volta de 1990, a teoria fundamentada obteve aceitação e foi amplamente utilizada por pesquisadores de diversas áreas. A flexibilidade e legitimidade dos métodos permitiram que pesquisadores quantitativos combinassem os métodos (CHARMAZ, 2009). A difusão da teoria fundamentada, seu uso por diversos grupos teóricos, culminou no processo de diferenciação de seus usos. Tarozzi (2011), colocou que os próprios criadores da teoria fundamentada passaram a ter posicionamentos divergentes em relação a aspectos da metodologia, devido às tradições teóricas as quais estes eram adeptos.

De acordo com Tarozzi (2011), a teoria fundamentada é diferenciada em três escolas teóricas. A primeira tem origem com Barney Glaser, ligado as tradições empiristas da Universidade de Columbia, que define a GT como um método de descoberta, no qual as categorias se dão a partir dos dados. Baseado no empirismo objetivista, analisou um processo social básico. Ou seja, para Glaser o investigador assume uma posição neutra na análise e interpretação de dados, e não interfere nos resultados a serem alcançados, uma vez que as conclusões da pesquisa refletem de forma objetiva a realidade observada (THOMSON, CAINELLI, p. 9, 2020).

A segunda escola teórica também se origina a partir de um dos criadores da teoria fundamentada, Anselm Strauss. Strauss, com base as tradições interacionistas da Universidade de Chicago, junto a Juliet M. Corbin (Corbin e Strauss, 1990; Strauss e Corbin, 1990, 1998) destacaram os procedimentos técnicos, ao invés de enfatizar o caráter objetivista das análises. Para Thomson e Cainelli (2020) essa escola teórica pode ser entendida como uma espécie de intermédio entre a primeira e a terceira escola.

Já a terceira escola teórica foi desenvolvida por Kathy Charmaz, a autora da então denominada GT construtivista, foi orientada por Strauss em seu doutorado em Sociologia na Universidade da Califórnia e aluna de Glaser. Charmaz (2009), assume a posição de que o conhecimento é estruturado a partir da integração entre investigado e investigador. Na qual, a teoria fundamentada serve como aprendizagem sobre a experiência empírica investigada e como método de elaboração de teorias para compreensão dela. A autora nos convida a refletir sobre os usos e possibilidades da GT ao apontar que

[...] Nos trabalhos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico. Diferentemente da postura deles, compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. (CHARMAZ, 2009, p. 24)

Desse modo, Charmaz, assume a posição de que a construção teórica sobre o tema investigado oferece dados interpretativos, em oposição a objetividade científica. De

forma que a teoria sobre a realidade investigada decorre da interpretação do investigador sobre o mundo estudado. Ainda que existam diversos procedimentos e maneiras de construir um estudo dentro da teoria fundamentada, existe algumas aproximações entre elas: “[...] todas preveem a elaboração final de um constructo teórico a partir da análise de dados que extrapole o âmbito da análise descritiva.” (THOMSON, CAINELLI, 2020, p. 10)

Longe de relativismos, a GT construtivista assim como a escolha de qualquer outra metodologia é permeada pela decisão teórica do pesquisador, de forma que a escolha de qual corrente metodológica usar esteja embricada à sua investigação. É neste sentido que GT construtivista embasa este processo dissertativo. A possibilidade de tomar o mundo estudado como interpretação de um período e local específico em contraponto a uma objetividade científica.

O processo de categorização, análise e construção da teoria acerca do fenômeno estudado com base na GT permite revisitar dados, criar novas categorias de análises e lançar um novo olhar sobre uma lacuna que em algum outro momento pôde ter passado despercebido. A característica maleável desta abordagem, mas que abarca a complexidade das pesquisas qualitativas permitiu que os pressupostos teóricos da GT fossem utilizados em muitos trabalhos da Educação Histórica.

[...]

Na pesquisa em cognição histórica, entre as metodologias qualitativas utilizadas, tem sido dada ênfase à *Grounded Theory*. Esta abordagem metodológica focaliza-se na experiência do indivíduo e a partir daí, tenta-se compreender como este percepção o seu mundo, que significados atribui à História e como ela é aprendida e ensinada. (GAGO, 2018, p. 144)

Desse modo, as investigações no campo da Educação Histórica que objetivam analisar contextos escolares e educacionais são muitas. Assim, a GT enquanto metodologia de pesquisa permite compreender esses contextos educacionais plurais através de seu procedimento flexível. Destacamos a seguir algumas investigações no campo da Educação Histórica que utilizam da teoria fundamentada. A tese de doutorado da investigadora Marília Gago, intitulada “Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores” (2007), a investigação realizada pela professora Isabel Barca intitulada “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses” (2007), a dissertação de Eloá Lamin da Gama, pela Universidade Estadual de Londrina intitulada “Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo: o Ensino de História, a lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes”, por fim, a tese de doutoramento da investigadora Ana Paula Rodrigues Carvalho intitulada “Afinal, o que é

democracia? Análise do conhecimento substantivo de alunos do ensino médio”, defendida pela Universidade Federal do Mato Grosso.

A GT enquanto metodologia de pesquisa permite ao investigador usar diversos tipos de recolha de dados como observações, entrevistas e testes. Dos instrumentos de pesquisa utilizados para a escrita dissertativa privilegiamos o uso do caderno de campo, questionário socioeconômico cultural, e questionário de investigação. Neste último, buscamos compreender a princípio a concepção de História dos estudantes, sua aproximação/afinidade com a disciplina enquanto conteúdo escolar por fim levantamos questões sobre a ideia prévia do conceito substantivo Holocausto, bem como, a imigração judaico-alemã para a cidade de Rolândia.

Neste sentido, o questionário enquanto técnica de recolha de dados, foi utilizado não de forma cristalizada, considerando apenas as questões que estavam postas diante dos estudantes, mas compreendendo-o enquanto um guia, no qual o investigador pode interferir diante de determinado tema ou dificuldade de entendimento da parte pesquisada.

[...] O entrevistador deve exibir uma postura curiosa e sensível tanto ao que é dito como ao que é omitido, estando sempre alerta e criticando as suas próprias pré-suposições e hipóteses. [...] Na entrevista semiestruturada, há abertura para alterar a sequência e forma das questões [...]. Assim, quando se perspectiva uma análise baseada na categorização de respostas, torna-se necessária uma clarificação contínua dos significados das respostas ao longo da situação de entrevista. Esta situação é tanto melhor conseguida se for desenvolvida uma dinâmica de interação positiva, motivante, com o fluir da conversa (GAGO, 2018, p. 147)

Como proposto também por Charmaz (2009) espera-se que o pesquisador da teoria fundamentada esteja envolto da sensibilidade teórica, tanto no momento da recolha de dados, ao reconhecer os silenciamentos e as falas ressaltadas, como durante o desenvolvimento de abstrações conceituais para a categorização dos dados. Ou seja, a GT permite que o pesquisador esteja aberto a novas percepções e abstrações durante a recolha e categorização dos dados. Para além, o questionário enquanto ferramenta investigativa torna-se caro às pesquisas em Educação Histórica. Uma vez que este instrumento possibilita a compreensão das ideias e concepções históricas de jovens estudantes a partir de suas narrativas.

A fim de elucidarmos o questionário socioeconômico e cultural, o perfil dos estudantes e as condições materiais do colégio no qual a investigação foi aplicada, é que trataremos a destes assuntos a seguir. Visando explicitar o dia a dia em campo, bem como, as motivações que levaram a elaboração das questões.

4.3 A ESCOLA E O PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES

Ao longo deste subtítulo, descreveremos o colégio onde aplicamos a pesquisa, as observações da investigação de campo e o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Localizado no centro da cidade de Rolândia, atende a alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Militarizado no ano de 2020 após consulta popular, tem 61 turmas, com cerca de 1.111 matrículas ativas. As salas de aula contam com TV de tela plana, ventilador e algumas com ar-condicionado. A escola também conta com biblioteca e quadras de esporte.

Faz-se importante discorrermos brevemente aqui sobre o contexto político no qual o colégio passou a ser cívico-militar e as mudanças que ocorreram a partir de então. No ano de 2019, o Ministério da Educação, junto ao Ministério da Defesa, estabeleceu um modelo de gestão compartilhada. O decreto 10.004 instituiu o Programa Nacional nas Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019). Tal programa previu a implementação de 216 escolas no modelo cívico-militar até 2023. Já em 2020, o governador do estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Júnior, assinou a Lei 20.338 (PARANÁ, 2020), que instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares. Através de consulta pública, a maioria das escolas indicadas pelo governador aprovou a adaptação, em novembro de 2020 (AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIA DO PARANÁ, 2020).

Diferentemente dos colégios militares, os militarizados são administrados por civis e militares. A direção-geral e a ministração de aulas seguem sob responsabilidade de profissionais da educação, enquanto a administração financeira, a segurança e o patrimônio são de responsabilidade cívico-militar, subordinado ao diretor-geral da instituição. No cotidiano, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, turma na qual esta pesquisa foi aplicada, têm aulas regulares conforme o referencial curricular do Paraná. Durante o processo de observação de aulas e aplicação de questionários, foi possível notar que, ao entrar sala de aula com o professor ou alguma outra figura de autoridade, os estudantes batiam continência e cantavam o hino nacional nos intervalos de aula.

O Manual das Escolas Cívico-Militares, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, s.d.), ressalta projetos de valores, normas de conduta e atitudes e tem por objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, de forma que a disciplina e a ordem seriam, então, os principais motivadores para a melhoria da qualidade no ensino. No entanto, é preciso ressaltar que são diversos os fatores que contribuem para a qualidade da educação, como o investimento na remuneração dos professores, a formação

continuada do corpo docente, melhoras na infraestrutura dos colégios e a valorização do estudante como sujeito crítico e autônomo.

Buscando compreender a realidade em que os estudantes estavam inseridos foi que formatamos o questionário socioeconômico cultural. A fim de conhecermos o cotidiano escolar de ambas as turmas, realizamos as observações de aula, na qual utilizamos o caderno de campo para registrar as percepções.

4.3.1 – Observações de Campo

As observações ocorreram nos dias 26 de julho de 2022 e 29 de julho de 2022. Trataremos das primeiras impressões no seguinte tópico. Participaram da pesquisa socioeconômica e cultural, ao todo, 57 estudantes, sendo 27 do 9º A e 30 do 9º B. Durante as observações de campo, investigamos a participação desses estudantes em sala de aula, as interações entre os eles e professor e sua relação com a disciplina de História.

No dia 26 de julho, os estudantes do 9º B apresentaram trabalhos em grupo sobre fascismo italiano, nazismo e Revolução Russa. O primeiro grupo, composto por seis integrantes, abordou fascismo italiano. Foi possível perceber que o conteúdo apresentado era com base em uma concepção fatídica da história, em que datas e figuras históricas principais eram ressaltadas. Ao fim da apresentação, um integrante de outro grupo questionou o controle de mídia e a censura daquele período. Com o auxílio do professor, os estudantes responderam o que era censura. Como exemplo, o docente citou a ditadura brasileira e as seções em branco de jornais que eram censuradas pelo regime militar. Outro estudante questionou o grupo apresentador sobre o que seria o nacionalismo, também com o auxílio do professor a turma respondeu que era o uso exacerbado de símbolos nacionais. Para elucidação do tema, o docente utilizou como exemplo o hino nacional cantado pelos estudantes durante o intervalo. Ao fim, eles perguntaram ao professor se estavam exercendo o nacionalismo. Como resposta, ele apenas reiterou que o nacionalismo é o uso exacerbado de símbolos nacionais.

O segundo grupo, formado por oito integrantes, fez sua apresentação abordando o nazismo na Alemanha. Estes dividiram a temática em principais pontos, como: o que pretendia o regime nazista; o que era o símbolo nazista; onde e como surgiu os campos de concentração; e o que foi o Holocausto. Os estudantes desse grupo discorreram sobre tal temática com base na historiografia e ultrapassaram a história fatídica que é apresentada no livro didático por eles utilizado. Ao fim da apresentação, os demais grupos fizeram questionamentos: “Onde o símbolo nazista foi utilizado?”; “Onde ficavam os campos de

concentração?"; "Qual evento aconteceu em 1945?"; e "Como a Alemanha lida com o passado nazista?". As questões foram respondidas prontamente pelo grupo, com exceção da última, na qual foi necessária a intervenção do professor para explicar que atualmente o nazismo é criminalizado na Alemanha e que existe muito ressentimento.

O último grupo a apresentar no dia 26 de julho abordou a Revolução Russa. Formado por 5 estudantes, tratou o tema com base apenas na leitura do livro didático. As questões direcionadas a esse grupo indagaram "o que era a transiberiana", "contra o que lutava a Revolução Russa" e "qual foi o fim da Revolução Russa". Com o auxílio do professor, responderam às questões apenas com o que já foi trabalhado em sala de aula, sem apresentar uma estrutura narrativa.

Seguindo o processo de investigação de campo, no dia 29 de julho de 2022 observamos a turma do 9º A. Essa turma também apresentou textos sobre o fascismo italiano e o nazismo na Alemanha. O grupo de estudantes responsável por apresentar o primeiro tema era formado por oito integrantes, que utilizaram como embasamento teórico o livro didático, ressaltando, assim como no 9º B, onde e como ocorreu e os principais agentes históricos envolvidos nesse processo. Das questões levantadas em sala de aula, foi indagado "o que era o militarismo" e "como acabou o fascismo". O grupo apresentador respondeu que o militarismo na Itália fascista era caracterizado pelas perseguições, mas que ainda assim o ensino era bom e tinha merenda; com relação à segunda questão, responderam que a ditadura fascista acabou em 1943 na Itália, mas que muitos governos apresentam características fascistas. Aproveitando o debate iniciado pelos alunos, o professor questionou se o fascismo pode ser ligado com a atualidade. A partir de então, através de narrativas mais simples, os estudantes citaram como característica do fascismo na atualidade elementos dos discursos proferidos por Jair Messias Bolsonaro, presidente do Brasil entre os anos de 2019 e 2022. Entre os elementos citados, estavam o uso exacerbado de elementos nacionais e o discurso de um único povo brasileiro, que exclui as demais populações.

O segundo grupo a apresentar foi formado por 6 integrantes. Abordando o nazismo alemão, apenas um dos integrantes mencionou o que foi o regime, enquanto os demais se revezavam para segurar o cartaz. O responsável por apresentar se destacou, pois falou sem o uso de papéis ou lembretes, e mencionou o Holocausto como sofrido, citou a perseguição contra judeus e negros e colocou o regime como homofóbico. O grupo utilizou fotografias para mostrar a violência acometida contra esses grupos. Os demais estudantes questionaram onde ficavam os campos de concentração. A partir de uma narrativa bem

estruturada, responderam que esses estavam em locais distantes dos grandes centros na Alemanha e na Polônia.

Dessas observações, é possível levantar alguns pontos de reflexão, como a importância do uso de conceitos substantivos alicerçados aos conceitos meta-históricos e o Ensino de História Difícil em sala de aula. As questões levantadas pelos estudantes, como “qual foi o fim da Revolução Russa”, “qual evento aconteceu em 1945” e “onde ficavam os campos de concentração”, obtiveram respostas diretas e simples no 9º B, na maioria das vezes ressaltando apenas o que havia sido dito durante as apresentações. Já o grupo responsável por discorrer sobre o nazismo na Alemanha no 9º A apresentou uma narrativa mais estruturada, com base tanto em conceitos meta-históricos de empatia e mudança como baseado em conceitos substantivos.

As questões e respostas elaboradas contêm elementos em torno de conceitos meta-históricos, como causa, mudança e empatia. Com base nos estudos de Dominik Palek (2015 apud CARVALHO, 2021), podemos considerar que estudantes com pouco conhecimento substantivo são desprovidos de base para apontar causas possíveis para determinados acontecimentos ou uma narrativa estruturada, de forma plausível a elucidar tais questões.

Conceitos de segunda ordem [...] não podem ser desenvolvidos por si só. É necessária uma base sólida de conhecimento substantivo para que os alunos consigam elaborar uma estrutura utilizável do passado. (CARVALHO, 2021, p. 31)

Os conceitos substantivos são assim importantes para a aprendizagem histórica. Segundo Palek (2015 apud CARVALHO, 2021), o conhecimento aprofundado sobre os conceitos substantivos oferece subsídios para construir uma narrativa bem estruturada e sujeita a suportar argumentações. No entanto, a ausência desses conhecimentos impede a utilização de conceitos meta-históricos. Assim, foi possível perceber que o grupo da turma 9º A responsável por abordar o nazismo apresentou uma estrutura narrativa mais elaborada, pelo conhecimento aprofundado de conceitos substantivos.

Outro ponto de reflexão que surge a partir da observação é a questão levantada pelo estudante sobre como a Alemanha lida com o passado nazista. Nessa indagação, a interferência do professor foi assertiva, tendo em vista que os integrantes do grupo apresentador não foram capazes de responder. Aqui ressaltamos a importância da relação entre passado, presente e futuro com o conhecimento adquirido, ao ver que o aluno foi capaz de formular tal questão e que reconhece os elementos do passado que interferem no

tempo presente. Ademais, “lidar” com o passado nazista nos coloca diante do sentido de responsabilização dos indivíduos, como já apresentado por Borries (2018). A resposta do professor quanto a tal questão destaca a responsabilização no sentido coletivo e por parte do Estado, ao colocar que tal feito atualmente é criminalizado. Assim como apontado por Borries (2018), a responsabilidade de atos acontecidos no passado deve ser preferencialmente julgada como algo coletivo, em detrimento da culpa individual.

4.3.2 – Perfil Socioeconômico dos Estudantes

Para o questionário acerca do perfil socioeconômico cultural dos estudantes, utilizamos o número da chamada como identificador. Entendemos que foi a forma possível de se lembrarem posteriormente – na recolha do questionário de investigação – de sua identificação¹². A princípio, foi questionado “Idade”; “Gênero”; “Raça” – com base na categorização proposta pelo IBGE; “Naturalidade” – cidade onde nasceu; e o bairro onde mora. Nos dados básicos de identificação dos estudantes, buscamos identificar a heterogeneidade das turmas investigadas.

Com relação à idade, o questionário informa que o 9º A conta com 1 estudante de 13 anos; 15 estudantes de 14 anos; 8 com 15 anos e 3 de 16 anos, sendo o regular para o 9º ano 14 anos de idade. Já o 9º B conta com 2 alunos com 13 anos; 19 com 14 anos; 6 com 15 anos; 2 estudantes com 16 anos e 1 que não informou sua idade. Assim, não foi possível identificar a razão de os demais estudantes serem mais velhos, mas entre esses fatores entendemos a data de aniversário, que pode ser anterior à pesquisa, ou seja, o estudante completou 15 anos no primeiro semestre de 2022, ser repete ou ter entrado atrasado no colégio.

Tabela 2 – Idade dos/das estudantes 9ºA

Idade	Número de estudantes
13 anos	1
14 anos	15
15 anos	8

¹² Nesse sentido, destacamos a dissertação de Giovana Maria Carvalho Martins, intitulada O uso escolar de “Os miseráveis” em quadrinho na aprendizagem histórica de jovens estudantes: um estudo na perspectiva do novo humanismo, como debate profícuo sobre a identificação dos estudantes em investigações qualitativas. A autora possibilitou que os alunos escrevessem o nome de algum personagem fictício ou real com quem mais se identificassem.

16 anos	3
Total	27

Fonte: a própria autora.

Tabela 3 – Idade dos/das estudantes 9ºB

Idade	Número de estudantes
13 anos	2
14 anos	19
15 anos	6
16 anos	2
Não informou	1
Total	30

Fonte: a própria autora.

Quanto ao gênero, não colocamos opção entre masculino e feminino, mas deixamos a questão aberta, caso os estudantes se identificassem com outro gênero ou não binário. Dessa forma, o 9º A conta com 11 pessoas que se identificam com o gênero feminino, 14 identificadas com o gênero masculino¹³ e 2 pessoas que não responderam. Já o 9º B conta com 16 pessoas que se identificam com o gênero feminino, 13 com o gênero masculino e 1 pessoa que não respondeu.

Tabela 4 – Gênero dos/das estudantes 9ºA

Gênero	Quantidade	Porcentagem
Feminino	11	41%
Masculino	14	52%
Não respondeu	2	7%
Total	27	100%

Fonte: a própria autora.

Tabela 5 – Gênero dos/das estudantes 9ºB

Gênero	Quantidade	Porcentagem
---------------	-------------------	--------------------

¹³ Entre esses 14 estudantes que se identificam com o gênero masculino, um respondeu que seu gênero era “Hétero top – macho”, assim entendemos que este também se identifica com o gênero masculino.

Feminino	16	53%
Masculino	13	43%
Não respondeu	1	3%
Total	30	100%

Fonte: a própria autora.

Sobre a identificação racial desses estudantes, foi possível perceber que, quando esta foi colocada, muitos se questionaram sobre a cor. Alguns levantaram o debate com questões como: “Professora, como sei de que cor eu sou?”; “Eu só tomei um pouco de sol.”; “O que é amarelo?”. Dessa forma, percebemos que a questão racial para eles é tema ainda a ser trabalhado. Orientamos os estudantes sobre as classificações, indicando que “amarelo” é a forma genérica para tratar de pessoas com traços asiáticos; já indígena é considerada toda a pessoa que nasceu em território indígena e partilha de laços sanguíneos; também foi explicado que existe a autodeterminação dos sujeitos negros, elucidando que a comunidade negra é formada por pessoas com traços negroides ou afrodescendentes.

Com isso, o 9º A teve 15 pessoas que se declaram brancas; 1 que se declara preta, 10 que se declaram pardas; e 1 pessoa não respondeu. Assim, há 11 pessoas negras (pretas e pardas) pertencentes à turma do 9º A. Já no 9º B, 13 pessoas se declaram brancas; 4 se declaram pretas; 11 pessoas se declaram pardas; 1 que se declara indígena; e 1 pessoa não respondeu. Durante as observações, foi possível perceber em diversos momentos que a turma conseguia participar melhor dos debates propostos, sendo a questão racial um desses temas, no qual os estudantes explicitaram bastante maturidade na abordagem.

Tabela 6 – Raça/cor dos/das estudantes 9ºA

Cor/Raça	Quantidade	Porcentagem
Branco	15	56%
Preto	1	4%
Pardo	10	37%
Indígena	0	0%
Amarelo	0	0%
Não respondeu	1	4%
Total	27	100%

Fonte: a própria autora.

Tabela 7 – Raça/cor dos/das estudantes 9ºB

Cor/Raça	Quantidade	Porcentagem
-----------------	-------------------	--------------------

Branco	13	43%
Preto	4	13%
Pardo	11	37%
Indígena	1	3%
Amarelo	0	0%
Não respondeu	1	3%
Total	30	100%

Fonte: a própria autora.

Buscamos também investigar a naturalidade desses estudantes, visando conhecer sua relação com a história da cidade, sua cultura e seus patrimônios históricos. Dessa maneira, na turma do 9º A, temos: dentro do estado do Paraná, 18 pessoas naturais de Rolândia; 1 de Cambé; 2 naturais de Londrina; por fim, 1 natural de Recife, capital pernambucana; e 5 pessoas não identificadas nesse quesito, pois não responderam ao questionário. Já no 9º B, 7 pessoas não responderam a essa questão; dentro do estado do Paraná, 18 estudantes do município de Rolândia; 1 pessoa é natural de Ivaiporã; 1 de Ibiporã; e 1 pessoa natural de Londrina; também nos deparamos com 1 estudante de Alta Floresta, município pertencente ao estado do Mato Grosso; e 1 estudante natural de Goiânia, capital de Goiás.

Tabela 8 – Naturalidade dos/das estudantes 9ºA

Naturalidade	Quantidade	Porcentagem
Rolândia	18	67%
Cambé	1	4%
Londrina	2	7%
Recife	1	4%
Não respondeu	5	19%
Total	27	100%

Fonte: a própria autora.

Tabela 9 – Naturalidade dos/das estudantes 9ºB

Naturalidade	Quantidade	Porcentagem
Rolândia	18	60%
Ivaiporã	1	3%
Ibiporã	1	3%
Londrina	1	3%

Alta Floresta - MG	1	3%
Goiânia - GO	1	3%
Não respondeu	7	23%
Tota	30	60%

Fonte: a própria autora.

Tendo em vista a formação histórico-social da cidade de Rolândia, perguntamos qual é o bairro onde esses estudantes vivem, a fim de identificar os que moram mais próximos a áreas rurais – onde diversas famílias de origem judia e alemã se estabeleceram – e a áreas urbanas, formadas posteriormente por diversas nacionalidades de imigrantes e por pessoas de diversas regiões do Brasil. Assim, buscamos algum indício de proximidade dos estudantes com as famílias de origem judaico-alemã. No 9º A não foi possível identificar o bairro de 5 estudantes, por falta de resposta. No entanto, 19 deles residem na área urbana e 3 em área rural. Já no 9º B, dos 30 estudantes que responderam ao questionário, 7 não responderam à pergunta ou não identificamos o endereço no site do município ou no Google Maps. Das respostas que obtivemos, foi possível perceber que os estudantes do 9º B vivem apenas no perímetro urbano.

Visando compreender como os estudantes chegavam até o colégio, perguntamos qual é o meio de transporte utilizado para chegar até o local de estudo. |Com relação ao 9º A, 8 estudantes chegam a pé até o colégio; 4 de ônibus urbano; 11 de carro ou moto; 3 de transporte escolar; e 2 estudantes chegam ao colégio de bicicleta. Já no 9º B, 6 estudantes vão a pé ao colégio; 2 de ônibus urbano; 10 de carro ou moto; 8 utilizam o transporte escolar; e 4 vão de bicicleta. Lembrando que há o Programa Estadual de Transporte Escolar, no qual todo estudante matriculado na rede estadual de ensino e que reside em área rural ou urbana com distância superior ou igual a 2.000 m tem o direito de utilizá-lo. Entendemos que esses dados são importantes, pois cotidianamente os estudantes que necessitam do transporte escolar são liberados 10 minutos mais cedo da aula. Assim, alguns debates ou conteúdos acabam perdidos por esses alunos.

Sobre a quantidade de pessoas que vivem com os estudantes e a formação familiar deles, percebemos a diversidade de composição dos núcleos familiares. Da turma do 9º A, a família de 1 estudante é composta por 8 pessoas, incluindo a própria, os sogros, dois cunhados, duas cunhadas e o companheiro¹⁴; 2 estudantes vivem entre 7 pessoas; 3 estudantes

¹⁴ Essa formação de núcleo familiar nos chamou especialmente a atenção, tendo em vista que a estudante de 16 anos tem uma vida conjugal. Entendemos que este não é o espaço para aprofundarmos a questão, no entanto

entre 6 pessoas; 7 vivem entre 5 pessoas; 9 entre 4 pessoas; 4 estudantes vivem entre 3 pessoas; e apenas 1 vive entre duas pessoas. Já no 9º B, 5 estudantes vivem entre 5 pessoas; 17 vivem entre 4 pessoas; 7 entre 5 pessoas; e apenas 1 vive com 7 pessoas.

Com relação à estrutura do núcleo familiar, esta foi bastante diversa. No 9º A há 2 famílias monoparentais, uma formada pela mãe e irmão que vivem com o estudante e 1 formada apenas pelo pai e o estudante; a formação de núcleo familiar que se destacou foi a composição formada por mãe, pai e irmãos, com 12 estudantes inseridos nessa composição; 3 são filhos únicos e residem apenas com a mãe e o pai; 1 estudante vive com os tios, avós e prima; 1 com mãe, irmã, cunhado e sobrinho; por fim, 4 estudantes vivem com a mãe, o pai, a avó e os tios. Já no 9º B, 20 estudantes vivem com a mãe, o pai e os irmãos; 4 estão inseridos em famílias monoparentais, no qual a figura materna assumiu a responsabilidade pela parentalidade; 1 estudante vive com mãe, padrasto e irmãos; 3 vivem com mãe, pai e avó, e 2 estudantes não responderam ao questionário.

Quanto à profissão dos responsáveis, alguns estudantes tiveram dificuldade em descrever esse tópico. Nesse sentido, algumas profissões foram inconclusivas para ambas as turmas, sendo estas: “funcionário de empresa”; “trabalha no banco”; “trabalha no restaurante”; e “trabalha com algo relacionado a balanço”. Das profissões atribuídas às figuras femininas, estão professora (6); diarista (5); comerciante (4); atendente (2); e vendedora (2). Das que mais aparecem entre as figuras masculinas, estão pedreiro (4); contador (3); caminhoneiro (2); motoboy (2); segurança (2); e vendedor (2). Em ambas as turmas, as profissões manuais são as que mais se destacam, portanto decidimos unir a contagem das profissões, tendo em vista que não há discrepâncias que pudessem inferir na classe social dos estudantes.

Da ocupação exercida pela população investigada no 9º A, 22 estudam e não exercem nenhuma atividade remunerada; 5 deles, no contraturno, são: ajudante de fotógrafo; manicure; horticultor; empacotador; e “ajudo na loja da minha mãe”. Desses que trabalham, 3 dedicam de 2 a 4 horas diárias a essas atividades; 1 dedica de 4 a 6 horas; e 1 dedica de 6 a 8 horas. Já no 9º B, 27 são estudantes que não exercem nenhuma atividade remunerada e 3

consideramos pertinente o debate acerca do matrimônio na infância. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Brasil ocupa o 4º lugar em casamentos infantis no mundo. Desse fato decorrem diversas violências sobre a vida das meninas, como o abandono escolar, a responsabilidade parental pela criança, a exclusão do mercado de trabalho, entre outros processos. Colocamos como ponto de reflexão o código de famílias aprovado por Cuba em 2022, que não permite o matrimônio a menores de 18 anos, compreendendo que os sujeitos precisam atingir a maturidade da vida adulta para assim terem vida conjugal – para além, o código prevê diversas mudanças na compreensão de como se constitui uma família.

trabalham no contraturno, com as seguintes atividades: granjeira; balconista; e “comercial”; 1 estudante dedica de 2 a 4 horas de trabalho; 1 de 4 a 6 horas; e 1 de 6 a 8 horas.

Sobre a escolaridade dos responsáveis, há uma diferença entre as turmas. No caso da escolaridade paterna do 9º A, 7 responsáveis têm Ensino Médio completo, enquanto no 9º B nenhum responsável paterno tem ensino superior completo; para além, não há ensino superior incompleto no 9º A. Com relação ao Ensino Médio completo no 9º A, 4 responsáveis paternos concluíram o ensino básico, enquanto no 9º B 12 terminaram o Ensino Médio, no 9º A, apenas 3 responsáveis paternos têm o ensino médio incompleto, enquanto no 9º B há apenas 1. Sobre o Ensino Fundamental no 9º A, 3 responsáveis paternos o têm incompleto, enquanto no 9º B apenas 1 tem o Ensino Fundamental incompleto. Do total de respostas, 4 estudantes não responderam sobre a escolaridade dos responsáveis paternos e outros 4 indicaram respostas inconclusivas, sendo estas: “ensino completo”; “tudo”; “Souza Naves” e “Maria Vitória”.

Das atividades praticadas fora do horário escolar, destacaram-se em ambas as turmas o uso da internet em redes sociais e ouvir músicas. A fim de visualizarmos melhor quais foram as atividades mais praticadas pelos estudantes, consideramos apenas a opção “sempre” realizada. Com isso, observamos uma grande diferença entre os estudantes do 9º A e do 9º B que sempre frequentam a igreja. O número de estudantes que praticam esportes e frequentam espaços públicos também foi maior no 9º B. Ademais, a quantidade de estudantes que leem é superior ao número de leitores do 9º A.

Tabela 10 – Atividades recreativas praticadas fora do ambiente escolar

Atividade	9ºA Quantidade	9ºB Quantidade	Total
Navegar na internet	16	22	38
Ler Livros	1	4	5
Jogos Eletrônicos	7	9	16
Sair com amigos	5	5	10
Assistir TV:	10	7	17
Ouvir músicas	16	25	41
Frequentar espaços Públicos	3	10	13
Praticar esportes	7	12	19
Ir à igreja	8	3	11

Fonte: a própria autora.

Concernente ao tempo que os estudantes passam na internet, foi possível

perceber que em ambas as turmas a web é mais utilizada para redes sociais e jogos. Nessa questão, levamos em conta apenas as atividades consideradas mais praticadas. Também consideramos inconsistentes as respostas na qual os estudantes apenas assinalaram com um X a atividade e não numeraram a quantidade que praticavam.

Tabela 11 – Atividades desenvolvidas na internet fora do ambiente escolar.

Atividades	9ºA Quantidade	9ºB Quantidade	Total
Redes Sociais	7	13	20
Jogos	5	8	13
Pesquisas para a escola	1	1	2
Pesquisas culturais		0	0
	1 Assistir séries; 1 ouvir música; 2 youtube	1 ler livros; 1 ouvir músicas	6
Outros			
Inconclusivo	10	6	16

Fonte: a própria autora.

Os resultados dos questionários socioeconômico cultural da população investigada possibilitaram vislumbrar diversas esferas que compõem a vida pessoal desses estudantes. A faixa etária da população estudada está entre 13 e 16 anos de idade. Entre as questões de gênero, notamos que nas turmas não há um número discrepante. Na questão racial, em ambas o número de autodeclarados pretos e pardos foi semelhante, no entanto notamos a ausência de indivíduos com ascendência asiática e apenas uma considerada indígena¹⁵.

A trajetória pessoal de cada um que compõe este estudo incide em sua trajetória escolar. O acesso à cultura, a distância de sua casa ao colégio, a quantidade de pessoas que dividem o cotidiano e a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho mesmo na infância interferem diariamente na aprendizagem desses indivíduos. Com relação aos núcleos familiares, foi predominante a composição formada por mãe, pai e irmãos.

Consideramos que, mesmo com as limitações encontradas ao longo dessa trajetória, o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes oferecerá subsídios para compreender as narrativas deles, bem como na construção das categorias interpretativas.

¹⁵ A estudante que se autodeclara indígena explicou separadamente que sua avó vive aldeada e que ela a visita com frequência. Ressaltou que mesmo vivendo na cidade e não sendo aldeada considera importante reconhecer seus laços sanguíneos.

4.4 A NARRATIVA DOS JOVENS ESTUDANTES DE ROLÂNDIA ACERCA DA IMIGRAÇÃO JUDAICO-ALEMÃ

Neste título, trataremos da categorização das narrativas dos jovens estudantes de Rolândia acerca da imigração judaico-alemã. Para tanto, aplicamos um questionário visando compreender a formação do pensamento histórico desses estudantes quanto à temática aqui citada. O questionário completo foi aplicado em um único dia, em cada turma, ocupando uma hora-aula do professor. Nesse sentido, reconhecemos a extensão e a densidade dos questionamentos devido ao tempo limitado para a realização da pesquisa.

Assim, o questionário foi dividido em seus objetivos, no qual as três questões iniciais buscaram compreender a aproximação dos estudantes com a disciplina de História. A quarta questão – “Durante as aulas de História, quais foram os temas mais sensíveis/dolorosos que você aprendeu? Por que você acha que esses temas são dolorosos?” – visou levantar subsídios para compreender quais temas são considerados sensíveis na aprendizagem dos estudantes, bem como o processo cognitivo que justifique a compreensão de tais temas como sensíveis ou dolorosos.

Já a quinta questão – “Você conhece sobre a história do Holocausto? Por qual meio tomou conhecimento desse conteúdo? Ex.: livros, filmes, séries, HQs”. – procurou compreender com quais elementos da cultura histórica os estudantes tiveram contato no ambiente de aprendizagem. Reconhecemos ser espaço de aprendizagem histórica todos os “lugares de aprendizado” do pensamento histórico. Dessa forma, consideramos além dos espaços institucionalizados de aprendizagem, como museus, monumentos e, por fim, a mídia. Consentir com outros espaços de aprendizagem não nega a importância do saber científico aprendido dentro do ambiente escolar, mas permite reconhecer a influência de outros lugares e instituições na formação do pensamento histórico. Já a sexta questão visou compreender, através do *brainstorm*, o conhecimento escolar dos estudantes para então abordar a imigração judaico-alemã para o município de Rolândia. Assim, foi solicitado a eles que escrevessem 4 palavras associadas ao Holocausto.

Tendo o questionário como guia, não cristalizado, mas como instrumento de condução da investigação, foi que a partir da sétima questão incentivamos os estudantes a debaterem sobre a formação histórica da cidade de Rolândia. Nesse sentido, algumas perguntas condutoras foram levantadas, como: “O que vocês sabem sobre a história da cidade de Rolândia”; “Vocês reconhecem a presença de quais etnias nessa cidade?”. Na turma do 9º A, reconhecemos que foram poucos ativos na contribuição com o debate, no entanto, ao fim

da aplicação do questionário, uma estudante levantou-se e veio conversar sobre a história de sua família. Segundo ela, sua avó era imigrante e seu sobrenome foi trocado para não reconhecerem a origem. A estudante ainda explicitou que a língua alemã também foi suprimida de sua família por medo da perseguição durante o governo de Getúlio Vargas.

Outro estudante foi reconhecido pelos colegas de turma pelo seu sobrenome de origem alemã – utilizamos um relato biográfico de um dos membros da família Maier na condução de uma das atividades –, e em decorrência desse fato alguns colegas logo o associaram ao nazismo. Assim, podemos perceber que poucos estudantes reconhecem a presença de perseguidos de origem germânica. Durante o ocorrido, o estudante demonstrou bastante constrangimento, explicitando que sua avó era alemã, mas que ele e a família não conversavam muito sobre o assunto. Entendemos que tal silenciamento e a vergonha diante desse assunto são elementos que compõem o Ensino de História Difícil – nesse caso, diretamente ligada à vida do estudante.

Das questões que seguem, buscamos incentivar o debate acerca da história do município de Rolândia, com o olhar atento a constrangimentos e histórias familiares de alguns estudantes que apareceram. A seguir, com base na metodologia da *Grounded Theory*, categorizaremos as narrativas dos jovens estudantes sobre o questionário aqui tratado. Ao todo, foram 44 questionários respondidos, sendo 27 do 9º A e 19 do 9º B. Para tanto, retomaremos algumas observações tomadas em campo, a fim de cruzar os dados, visando à compreensão aprofundada das categorias de análise aqui produzidas.

4.4.1 Sobre a Concepção de História

Para compreender a aproximação dos estudantes com a disciplina de História, elaboramos 3 questões, sendo estas: “Você gosta de estudar História? Justifique.”; “Sobre a disciplina de História, quais temas ou períodos você mais gostou de estudar?”; por fim, “Durante o seu dia a dia, você utiliza os conhecimentos aprendidos na disciplina de História? Cite exemplos.”.

Segundo Carvalho (2021), a aproximação dos estudantes com o conteúdo da disciplina escolar implica o processo de aprendizagem deles. Em decorrência disso, as condutas como o interesse, a curiosidade e o comprometimento contribuem para tal processo. Com relação à primeira questão, foi possível notar a discrepância quanto ao número de estudantes que não se interessam pela disciplina no 9º A, em detrimento do 9º B. Assim, separamos inicialmente o questionário em três categorias, sendo estas o “sim”, o “não” e o

“mais ou menos”.

Tabela 12 – Conforme interesse pela disciplina de História

Interesse na disciplina	9ºA	9ºB
Sim	15	16
Mais ou menos	2	1
Não	10	2
Total	27	19

Fonte: a própria autora.

Entre as justificativas explicitadas pelos estudantes de ambas as turmas que não se interessam pela história, destacamos as quais a explicação vai além de “não me interesse por esse assunto”. Assim, percebemos que para alguns estudantes a disciplina de História é vista como um amontado de conhecimentos a serem decorados, além de relacionarem a disciplina apenas com o passado. Assim, conforme Rösen (2015), os processos de aprendizagem da História devem ser pensados com base na experiência e na interpretação formada pelo ser humano, não reduzindo sua complexidade a um acervo cognitivo.

- Não, porque fala muito sobre as coisas antigas acaba sendo chato. (n. 22, 9º A)

- Não. Honestamente não me interesse com assuntos do passado. (n. 39, 9º A)

-Não. Por ser muito conteúdo e é difícil decorar os nomes para as provas. (n. 23, 9º A)

- Não, pois como é explicado não ajuda, e a matéria é complicada. (n. 2, 9º A)

- Não, muito chato e muito teórico. (n. 13, 9º A)

Entre as respostas positivas, a aproximação com a disciplina de História, destacou-se a figura do professor, que desempenha o papel para tornar a disciplina mais interessante. Além da afeição com a figura docente, as seguintes narrativas se destacam.

- *Eu gosto, mas tenho uma certa dificuldade. Pois tenho uma memória muito fraca e tenho dificuldade de lembrar dos temas (n. 34, 9º A)*

- *Sim, gosto de aprender sobre aqueles que vieram antes de nos [nós]¹⁶ (n. 18, 9º B)*

- *Sim, pois eu aprendo mais sobre as guerras e momentos importantes. (n. 4, 9º B)*

Mesmo entre as respostas afirmativas, a afeição com a disciplina e a relação a um estudo estático que apenas se preocupa com o passado foram ressaltadas. Para além, a história fatídica centrada apenas em momentos importantes foi citada pelos estudantes. Não encontramos nas respostas subsídios que relacionassem o uso prático da História a passado, presente e futuro. Assim, a concepção de História para a população investigada é com base na história dita oficial, que se preocupa apenas com o estudo do passado, desvinculado das demandas sociais e que ensina mais sobre as guerras e momentos importantes.

A segunda questão tratou de investigar a aproximação dos estudantes com a formação de seu pensamento histórico. Os temas que mais se destacaram no 9º A foram a Segunda Guerra Mundial, seguida da mitologia e da Primeira Guerra Mundial. Já nos alunos do 9º B foi possível perceber que os temas que mais se destacam são as duas Grandes Guerras, mitologia e nazismo

Tabela 13 – Temas mais apreciados 9ºA

Tema	Quantidade	Porcentagem
Revolução Russa	2	5%
Revolução Francesa	1	2%
Nazismo	4	10%
Mitologia	7	17%
Mesopotâmia	1	2%
Iluminismo	4	10%
II Guerra Mundial	9	22%
Idade média	1	2%
I Guerra Mundial	5	12%
História do Brasil	2	5%
Guerra Fria	1	2%
Fascismo	1	2%
Era Vitoriana	1	2%
Egito Antigo	1	2%

¹⁶ Durante as observações de campo, percebemos que muitos estudantes têm dificuldade na leitura e escrita normativa. Visando à fidelidade com as respostas, manteremos a forma de escrita e, quando necessário, colocaremos a forma correta entre parênteses.

Ecologia	1	2%
----------	---	----

Fonte: a própria autora.

Tabela 14 – Temas mais apreciados 9ºB

Tema	Quantidade	Porcentagem
Revolução Russa	1	3%
Peste negra	1	3%
Período colonial	1	3%
Nazismo	3	9%
Mitologia	3	10%
II Guerra Mundial	11	35%
I Guerra Mundial	4	13%
União Soviética	1	3%
Guerra do Vietnã	1	3%
Escravidão	1	3%
Era Vargas	1	3%
Era Medieval	1	3%
Comunismo	1	3%
Colonização do Brasil	1	3%

Fonte: a própria autora.

Com base nas observações de campo ocorridas durante os dias 26 e 29 de julho de 2022, consideramos que temas como a Segunda Guerra Mundial se destacaram em ambas as turmas pela aproximação das datas de aplicação do questionário com o conhecimento que vinha sendo estudado. Dos temas debatidos em sala de aula durante as observações, os estudantes apresentaram trabalhos sobre fascismo italiano, nazismo e Revolução Russa.

Quanto ao uso do conhecimento histórico na vida prática, ambas as turmas em sua maioria não relacionam os conhecimentos aprendidos no espaço institucionalizado a isso.

Tabela 15 – Mobilização do conhecimento histórico na vida prática

Alternativa	9ºA	9ºB
Sim	6	3
Não	19	16
Não respondeu	1	0
Total	26	19

Fonte: a própria autora.

Mesmo com o alto índice de respostas negativas, consideramos esse debate

frutífero, pois a partir dele foi possível identificar as esferas da vida prática em que os estudantes utilizam o conhecimento histórico. Separamos em três categorias dos que reconhecem a história com uso em sua vida prática. A primeira, utilizada para jogos, ressaltando a importância da dimensão estética na constituição histórica de sentido (RÜSEN, 2015); e a segunda, relacionada à dimensão política; já a terceira advém da impossibilidade de categorização.

A utilização do conhecimento histórico na dimensão da vida prática foi relacionada pelos estudantes com os momentos de lazer, no qual o a aprendizagem histórica foi mobilizada em direção aos jogos eletrônicos. Essa categoria não restringe o aprendizado histórico apenas em dimensões cognitivas. Cruzando os dados, percebe-se que, dos 9 estudantes que utilizam o conhecimento histórico na vida prática, 7 declaram o apreço pela disciplina de História. Com isso, podemos reconhecer a aproximação da dimensão histórica cognitiva, que vai além do conhecimento institucionalizado.

O significado extraordinário da dimensão estética da constituição histórica de sentido (e não apenas na era das novas mídias ou somente entre crianças e jovens) acaba por ser amiúde marginalizado, embora sua significação dificilmente pudesse ser superestimada. (RÜSEN, 2015, p. 249)

Dessa forma, a dimensão estética se faz importante, desde que reconhecida no desenvolvimento do conhecimento histórico. Não se trata da estética dentro do conhecimento histórico, mas sim do conhecimento histórico presente na estética. Ou seja, de que forma os jogos explicitados pelos alunos apresentam o conhecimento histórico? O jogo *God of War*, em circulação desde 2005, abarca guerras e mobiliza conhecimentos sobre as mitologias nórdica e grega. Já *Dante's Inferno*, citado apenas uma vez, envolve temas como as Cruzadas e os círculos do inferno, estes últimos presentes na obra de Dante Alighieri.

Já sobre a dimensão política citada brevemente pelos estudantes, consideramos esta a representação centrada no poder da democracia liberal representativa, no qual os poderes foram citados sem nenhuma criticidade ao modelo utilizado na esfera social. Rüsen (2015) coloca que a dimensão política é, por vezes, desprezada no processo de aprendizagem, visando à manutenção do poder, no qual essa dimensão não é útil para o futuro, mas apenas a legitimação histórica de poder.

- *Quando vou discutir com alguém sobre política.* (n. 27, 9º B)
- *Jogos e conhecimentos gerais.* (n. 06, 9º B)
- *Sobre a função dos presidentes, deputados, senadores.* (n. 29, 9º B)
- *God of War.* (n. 04, 9º A)
- *Quando jogo um jogo.* (n. 17, 9º A)
- *Em jogos como Dante's Inferno.* (n. 12, 9º A)
- *Eu usei quando joguei God of War.* (n. 21, 9º A)

Consideramos que a resposta “*Para contar*” (n. 39, 9º A), como utilização do conhecimento para a vida prática. Uma vez que, este estudante sinalizou utilizar o conhecimento histórico em seu cotidiano, mas não conseguiu citar a esfera de sua vida privada em que este é utilizado.

4.4.2 Temas Sensíveis e Justificativas

Visando compreender quais temas são considerados sensíveis para os alunos e por que eles o consideram dessa maneira, elaboramos a seguinte questão aberta: “Durante as aulas de História, quais foram os temas mais sensíveis/dolorosos que você aprendeu? Por que você acha que esses temas são dolorosos?”. Quantificamos os temas citados pelos estudantes e separamos as categorias, sendo estas “escravidão”, “Holocausto”, “indiferença” e “sem possibilidade de codificação”. Alguns estudantes citaram mais de um tema, no entanto unificaram a justificativa de considerarem tais temas sensíveis.

Tabela 16 – Temas sensíveis 9ºA

Tema	Quantidade	Porcentagem
Nazismo	4	14%
II Guerra Mundial	1	4%
Holocausto	1	4%
Guerras Mundiais	5	18%
Escravidão	16	57%
Campo de concentração	1	4%

Fonte: a própria autora.

Tabela 17 – Temas sensíveis 9ºB

Tema	Quantidade	Porcentagem
Período colonial	1	5%

Nazismo	1	5%
Indiferente	1	5%
I Guerra Mundial	1	5%
Holocausto	7	33%
Fim do Fascismo	1	5%
Escravidão	9	43%

Fonte: a própria autora.

Mesmo com o número aproximado de estudantes negros e brancos em ambas as turmas, no 9º A, turma com 11 estudantes autodeclarados negros, menor número do que no 9º B, é que mais narrativas compreenderam a escravidão como tema difícil. Separamos algumas em que mais se debruçaram a justificativa. Como já apontado por Borries (2018), lidar com a história difícil envolve sentimentos e questões socialmente vivas. Assim, com base nos dados apresentados, reconhecemos que a escravidão no Brasil pode ser entendida como tema sensível. Outro ponto que Borries (2018) coloca é a relação do indivíduo com a temática tratada como sensível, e os efeitos da exploração da mão de obra escrava na sociedade brasileira ainda são reconhecidos pelos estudantes como tema doloroso.

Entre as justificativas dos estudantes, sentimentos de injustiça, pena ou dó, tristeza e raiva foram citados. Das formas defectíveis de lidar com a história difícil elaboradas por Borries (2018), consideramos que pena e dó, citados 4 vezes em 25 respostas, nos chamam a atenção, pois este pode separar o “eu” do “outro” e dificulta a possibilidade de interpretar a experiência do passado como resultado do tempo presente. Isso se dá principalmente pela dificuldade de responsabilização dos indivíduos com relação à escravidão no Brasil. O sentimento de pena também carrega em si a culpa, que na sociedade brasileira deve ser encarada como responsabilização do governo para com os afrodescendentes.

Mesmo reconhecendo a escravidão um tema sensível, foi possível perceber que os estudantes não aprofundaram suas respostas para além do que sentiam no que concerne à temática. No entanto, segue abaixo uma das respostas que mais se destacou.

— A escravidão para mim é um dos temas mais sensíveis, pelo fato de pessoas, seres humanos como qualquer outro[,] serem tratados como objetos, terem sido vendidos como mercadoria, invalidado [invalidando] totalmente quem são. (n. 18, 9º B)

A resposta desse estudante se destaca em relação aos demais porque há

compreensão da transformação dos escravizados em mercadoria, elemento característico da escravidão moderna que ofereceu subsídios para o capitalismo global. Ademais, essa resposta também reconhece os sujeitos históricos do passado como agentes históricos no trecho “pelo fato de pessoas, seres humanos como qualquer outro”, o que nos oferece subsídios para tal compreensão, uma vez que o estudante entende que os sujeitos escravizados eram pessoas como “qualquer outro”.

[...] Se uma das partes realmente ganhou, ela pode decidir sobre memórias, talvez por um tempo muito longo. [...] A destruição de edifícios, estátuas, pinturas e monumentos podem ser adicionados à queima de textos. Este “*damntio memoriae*” (condenação/danação de memórias) pode ser uma estratégia de sucesso no longo – ou muito longo – prazo. (BORRIES, 2018, p. 38)

Assim como apontado pelo autor, a “história dos vencedores” é uma das formas defectíveis de lidar com história difícil. No entanto, a narrativa desse estudante, mesmo que de forma inicial, oferece elementos da história contra-hegemônica, ou “história do vencedor”, pois compreendeu a escravidão no Brasil de forma crítica.

Sobre a categoria “Holocausto”, destacada em um total de 8 vezes como tema sensível pelos alunos, percebemos que a morte de milhares de pessoas é o fator que mais aparece como justificativa. Destacamos a seguir as narrativas com tais elementos.

- *Holocausto, porque teve muitas mortes que foram causadas por torturas.* (n. 01, 9º B)
- *Holocausto foi bem ruim[,] pois milhões de pessoas morreram.* (n. 04, 9º B)
- *Sobre o Holocausto, porque foi um genocídio [genocídio] de pessoas inocentes.* (n. 20, 9º A)
- *Sobre o Holocausto judeu, durante a II Guerra Mundial.* (nº17, 9º A)
- *Holocausto, porque teve muitas mortes.* (n. 26, 9º B)
- *Período coloquial [colonial] e Holocausto, pois torturava os envolvidos.* (n. 29, 9º B)
- *O Holocausto, o motivo é auto-explicativo [autoexplicativo].* (n. 28, 9º B)
- *O Holocausto, escravidão. Porque é um tema muito triste que muitas pessoas sofreram.* (n. 10, 9º B)

As contribuições Silva e Schuster (2016), nos auxiliaram a compreender e discorrer sobre esta categoria. Apesar do Holocausto ser um elemento marcante em ambas as turmas, as narrativas não aprofundaram no debate sobre o porquê eles assim o consideram. As mortes, como elemento marcante na narrativa são apresentadas como algo estático, que ficou no passado, mas não se relaciona com o tempo presente, ou com as mudanças e processos de resistência ocorridos durante o regime Nazista na Alemanha. Também se faz interessante pensarmos que alguns estudantes compreendem o Holocausto como um tema sensível e outros compreendem o regime Nazista em si, como tema sensível. Pensar essa relação nos coloca diante do uso do livro didático utilizado em sala de aula. Mesmo o Holocausto aparecendo de forma breve no material didático este foi o que mais causou impacto na compreensão dos estudantes enquanto tema difícil.

[...] Não se trata somente de contar uma história baseada no antigo conceito de fontes primárias, sensibilizando crianças e jovens, com a comunidade judaica fazendo-os compartilhar a dor e sofrimento do trauma da Segunda Guerra Mundial. É mais que isso. A intenção é a sensibilização para a formação de militantes da memória [...]. (SILVA, SCHUSTER, 2016, p. 768)

Assim, é possível refletir sobre o Ensino de História Difícil para além de algo chocante e marcante, mas sim como ferramenta de reflexão. Ao enfatizar processos históricos que envolvem dor ou sensibilidade, o professor deve conduzir a aula rumo à reflexão comprometida com criticidade do tempo presente em diferentes sociedades. Dessa forma, tratar sobre o Holocausto é também abordar a alteridade, o reconhecimento da importância do “outro” e sua relação com o “eu”. Desse modo, se a morte foi um dos elementos destacados pelos estudantes, pensamos que isso é um pontapé inicial para tratar da banalidade da vida do “outro” durante o regime nazista, convidando-os a refletir sobre a negação da alteridade no tempo presente.

Nas respostas, é perceptível que alguns estudantes colocaram que a história era “indiferente”. Entendemos o sentimento de indiferença enquadrado entre os sujeitos que não se preocupam com o coletivo ou com o que acontece com o outro. Entre as respostas sem possibilidade de classificação, estão aqueles que responderam ser “indiferente” ou que não responderam à questão.

A questão “Você conhece sobre a história do Holocausto? Por qual meio tomou conhecimento desse conteúdo?” visou investigar o conhecimento adquirido por esses estudantes fora do meio institucional. Assim, buscamos reconhecer por qual meio eles tiveram

contato com o Holocausto, fosse via livros e filmes, fosse pelo acesso a história de familiares, a fim de tentarmos mapear quais estudantes são descendentes de famílias judias alemãs que migraram para Rolândia. Os livros lidos pelos alunos foram O diário de Anne Frank¹⁷, com o qual 5 estudantes tiveram contato; e A menina que roubava livros¹⁸, lido apenas por uma estudante. Já os filmes tiveram destaque como meio estético de conhecimento não institucionalizado, como O menino do pijama listrado¹⁹, assistido por um total de 10 estudantes; e A menina que roubava livros, visto por um estudante. E apenas um destacou que escutava as histórias de sua avó.

A fim de realizarmos um brainstorm com os estudantes, elaboramos uma questão, disponibilizando quatro espaços em branco para preencherem com as palavras que associavam ao Holocausto. Para quantificar esses dados, consideramos as palavras citadas mais de 5 vezes, levando em conta sua relevância. Separamos essas palavras em duas categorias. A primeira, relacionada aos sentimentos, e a segunda, ligada a elementos que fizeram parte do Holocausto e do regime nazista.

Tabela 18 – Carga emocional envolvida

Sentimento	Quantidade	Porcentagem
Sufrimento	11	44%
Humilhação	14	56%
Total	25	100%

Fonte: a própria autora.

Dentro da primeira categoria, foram citados os seguintes sentimentos: sofrimento, mencionado ao todo 11 vezes; e humilhação, com 14 menções. Como já debatido na categoria “Holocausto”, a relação entre o sofrimento dos perseguidos e o número de mortes causadas pelo regime nazista impressiona os estudantes como algo brutal, em que a ausência de humanidade e a banalidade da vida humana são ressaltadas. Já na segunda categoria, relacionada a elementos que fizeram parte do regime nazista, as palavras mais descritas foram “morte” (29 vezes); “judeus” (20 vezes); “perseguição” (14 vezes); “campo de concentração” (11 vezes); “nazismo” (9 vezes); “violência” (8 vezes); “câmara de gás” (8 vezes); e

¹⁷ Autobiografia escrita entre os anos de 1942 e 1944. Nela, a jovem narra os momentos vivenciados durante a ocupação do regime nazista na Holanda.

¹⁸ Escrito pelo australiano Markus Zusak, conta a história do cotidiano de uma garota que perdeu sua família e vive com pais adotivos.

¹⁹ Lançado em 2008, com direção de Mark Hermann, o longa-metragem conta a história de um garoto de 8 anos de idade (Asa Butterfield), filho de um oficial nazista que se muda próximo a um campo de concentração. Durante determinado momento do filme, o garoto conhece o personagem Shmuel (Jack Scanlon), que vive no campo de concentração.

“genocídio” (6 vezes). Essa questão nos auxilia na visualização acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre tal temática.

Tabela 19 – Elementos relacionados ao regime nazista

Elementos	Quantidade	Porcentagem
Morte	29	28%
Judeus	20	19%
Perseguição	14	13%
Campo de concentração	11	10%
Nazismo	9	9%
Violência	8	8%
Câmara de gás	8	8%
Genocídio	6	6%

Fonte: a própria autora.

Visualizar a compreensão prévia acerca do Holocausto nos auxiliou a introduzir a temática sobre a imigração judaico-alemã junto aos estudantes. O debate suscitado por eles durante o brainstorm também permitiu vislumbrar como se comportavam quando temas sensíveis eram discutidos. Durante esse momento, os estudantes estiveram agitados e participativos. Falas como “nossa professora foi muito ruim”; “como fizeram isso com tanta gente?” foram levantadas. A seguir, abordaremos a formação do pensamento histórico dos estudantes acerca da imigração judaico-alemã para o município de Rolândia.

4.4.3 A Formação do Pensamento Histórico sobre a Imigração Judaico-alemã para o Município de Rolândia

Nas questões que seguem, objetivamos compreender o conhecimento dos alunos acerca da imigração-judaico alemã para Rolândia e se esta é colocada como tema sensível dentro da história do município. Na primeira questão, foram apresentadas duas fontes, sendo a primeira um relato biográfico e a segunda, uma fotografia de 1935, arquivada no Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina.

Para isso, foi feita a leitura conjunta do trecho biográfico e da imagem, e neste caso específico abordamos também a arquitetura de algumas casas da cidade, explicando que as casas de imigração alemã carregam características próprias, como um hall de entrada. Também foi questionado com os estudantes sobre as datas das fontes apresentadas, instigando-os a refletir sobre a passagem do tempo, se consideravam os

acontecimentos muito antigos ou se ainda os pensavam como recentes. Neste sentido, o 9º B citou que os acontecimentos são recentes, tendo em vista que conhecem pessoas com cerca de 87 anos de idade, tempo do acontecimento das fontes.

A primeira questão visou, de forma simples, aproximar os estudantes dos sujeitos que migravam para o município de Rolândia. Assim, questionamos: “O documento 1 destaca algum tipo de discriminação? Sobre qual grupo?”; todos os estudantes de ambas as turmas chegaram ao objetivo esperado, ou seja, reconheceram que os judeus foram o grupo discriminado. Nesse momento, um estudante, também do 9º B, perguntou se o judaísmo era formado como etnia ou religião, pois este não compreendia a perseguição dos nazistas aos judeus. Explicamos brevemente que a comunidade judaica é formada tanto por traços étnicos e culturais quanto por religiosidade, e que não necessariamente tem de praticar a religiosidade para ser considerado judeu.

A segunda questão, também simples, buscou entender como os estudantes pensavam a imigração judaico-alemã para Rolândia. Assim, questionamos: “Ainda sobre o documento 1, você concorda com o tratamento que recebeu a família Maier?”; todos os estudantes responderam que não estavam de acordo com tal tratamento. Algumas narrativas elaboraram melhor a ideia do motivo de não concordarem com a discriminação. Entre as respostas, sair do país de origem foi o elemento mais ressaltado, assim a cidadania e a relação com o país natal se fizeram elementos importantes para a compreensão deles sobre a imigração judaico-alemã.

— Não, pois os obrigava a sair de seu [p]País de origem. (n. 29, 9º B)

— Não, eles deviam poder voltar para seu paiz [país] natal. (n. 21, 9º A)

— Não, porque ela era uma cidadã [a]Alemã e teve que sair de sua casa por isso. (n. 27, 9ºB)

— Não, pois ela tinha uma vida inteira na Alemanha. (n. 10, 9º B)

Ainda sobre as fontes, a terceira questão visou compreender se os estudantes identificavam elementos da presença alemã em Rolândia. Em ambas as turmas, foram citadas a arquitetura da Escola Alemã e a bandeira nazista. Já a quarta questão objetivou que os estudantes relacionassem as fontes à formação do município. Nesse sentido, separamos as narrativas nas seguintes categorias: análise crítica da fonte e elementos culturais.

Em “análise crítica da fonte”, os estudantes discorreram sobre a imigração judaico-alemã e a presença de elementos nazistas no município. Dentro dessa categoria, percebemos que os estudantes compreendem a história não como uma linearidade de acontecimentos passíveis, ou a história harmoniosa, mas sim como relações complexas e variáveis que se entrecruzam.

— *Sim, porque a família [M]maier estava fugindo do Nazismo e quando chegou tinha uma escola alemã com conduta nazista. (n. 27, 9º B)*

— *Sim, porque a maioria das pessoas que migraram para Rolândia estavam [estava] com o intuito de fugir do Hitler. (n. 26, 9º B)*

— *Sim, pois eles estavam vindo pra cá para fugir e chegando aqui deram de cara com um símbolo nazista. (n. 18, 9º B)*

Foi explicitado aos alunos que, apesar de o relato ter sido publicado em 1977, ele remete ao ano de 1938, quando a família Maier imigrou para o Brasil. No entanto, também é possível perceber a confusão na temporalidade dos fatos quando explicitado que “eles estavam vindo pra cá para fugir e chegando aqui deram de cara com um símbolo nazista” ou “a família maier estava fugindo do Nazismo e quando chegou tinha uma escola alemã com conduta nazista”. Nesse sentido, as narrativas que não são pautadas na linearidade temporal e não estão ligadas à causa-consequência na história permitem a ampliação da possibilidade de interpretação do fato histórico, reconhecendo os diversos agentes que contribuíram para a formação do município.

Já as narrativas que seguem reconheceram a permanência de elementos da cultura alemã em Rolândia. As construções de arquitetura alemã foram os elementos que mais se destacaram. Essa categoria nos auxiliará a compreender posteriormente as narrativas e os elementos presentes nas demais questões.

— *Sim, porque Rolândia tem culturas alemãs e faz parte da história de Rolândia. (n. 24, 9º B)*

— *Sim, pois tem algumas construções que parecem construções antigas. (n. 16, 9º B)*

— *Sim. Pois diz sobre a formação das famílias de Rolândia, a formação das construções de Rolândia. (n. 34, 9º A)*

Essas questões iniciais tinham como intuito adentrar o assunto que envolve a imigração judaico-alemã. Apesar de as respostas não citarem outros sujeitos históricos além dos Maier, consideramos importantes esses primeiros passos para retomar o tema estudado por eles nos anos iniciais de formação. O Plano Municipal de Rolândia²⁰ tem como meta a articulação de diversos espaços educativos, como museus e teatros. No momento em que essa primeira questão foi posta, os estudantes do 9º B diziam não lembrar nada sobre a história de Rolândia. No entanto, uma das estudantes lembrou com seus colegas a visita que fizeram durante a Educação Infantil à Fazenda Bimini, onde aprenderam sobre a imigração judaico-alemã para o município. Com base nas considerações dessa estudante, seus colegas passaram a interagir mais nas questões que seguem.

Na questão de número 8 – “Com base em seu conhecimento histórico, escreva um pequeno texto sobre a formação da cidade de Rolândia. Ex.: Como se deu suas construções, primeiros habitantes.”, buscamos vislumbrar a formação do conhecimento histórico dos estudantes acerca da formação do município de Rolândia, sem oferecer subsídios ou fontes históricas que contribuíssem para a formação da narrativa. Dessa questão, dividimos as narrativas em três categorias, sendo estas “marcos históricos”, “reconhecimento de outros fatores na formação do município” e “sem condições de categorização”.

Em “marcos históricos”, notamos que a estátua de Roland apareceu majoritariamente, seguida do Hotel Rolândia. Agoa, destacamos as narrativas de ambas as turmas que melhor conseguiram expor seu pensamento através da narrativa escrita.

— *Hotel[,] primeiro lugar que as pessoas da Alemanha se abrigavam, uma estatua [estátua] com o nome Roland seria a do fundador de Rolândia. Uma cidade colonizada por alemães (n. 05, 9º A)*

— *Hotel Rolândia[,] várias pessoas se abrigavam lá, também Rolândia é uma cidade do café e o nome da cidade é por causa de um homem que se chamava Roland. (n. 22, 9º A)*

— *O nome dado de Rolândia e[é] de origem germânica, nome dado a[em] homenagem ao Roland, legendário herói alemão (n. 19, 9º A)*

²⁰ O Plano Municipal de Rolândia estipula bases e objetivos para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral e Educação Especial. Nesse documento, consta que se deve fomentar o ensino de forma articulada, em diversos espaços educativos, culturais e esportivos, como bibliotecas, praças, museus, cinemas e parques.

— *A única coisa que eu sei é que Rolândia [foi colonizada] por alemães que estavam fugindo da Alemanha nazista. O nome é em homenagem ao Guerreiro Roland[,] e por medo da perseguição o nome foi mudado para [C]caviúna, mas depois o nome voltou a Rolândia. (n. 07, 9º A)*

Dentro dessa categoria, percebe-se que a estátua é um dos elementos mais significativos para os estudantes quando eles pensam na formação da cidade. A história de Roland se mistura com a realidade e o exagero de uma figura heroica. A história, conhecida através do poema “Romance Roncesval”, que conta sobre um grande combate, onde 12 pares de Carlos Magno foram atacados por um exército formado por 400 mil guerreiros; nesse poema, Roland havia sido incumbido de tocar a corneta para chamar Carlos Magno, mas quando resolve tocar já é demasiado tarde, e, para que sua espada não caísse nas mãos do inimigo, deus enviou anjos para salvá-los.

Figura 3 – Estátua de Roland



Fonte: Google imagens.

Apesar de as narrativas colocarem que o nome da cidade se dá pela origem de Roland, não há nenhuma explicação que compreenda a escolha como cumprimento de uma

função. Ou seja, o nome da cidade foi atribuído por um motivo específico. Em suma, a Companhia de Terras do Norte do Paraná convocou o Dr. Koch-Weser, Oswald Nixdorf e Von Freedon, responsáveis pela imigração alemã, para decidirem o nome do patrimônio. Erradicados da região de Bremen, os convocados sugeriram que o nome atribuído fosse Rohesland (terra crua), o que trouxe a eles o nome Roland, que tinha significado especial na história de Bremen. Assim, foi decidido por Gleba Patrimônio Roland, símbolo da liberdade e da justiça (SCHWENGBER, 2003).

Assim, os elementos que constituem essa categoria foram formados com base na narrativa dita oficial. Bartmeyer (s.d.) aponta que a memória oficial serve como subsídio para a seleção da história ensinada no ensino municipal. A memória histórica dentro dessa categoria é constituída de personagens históricos que reforçam os discursos míticos de origens. A ideia de uma origem única leva à orientação do passado ao presente, de forma normativa, pois “o ordenamento está presente na regulação normativa das condições atuais da vida, produzindo uma perspectiva de futuro em que a promessa do passado se realiza”. (RÜSEN, 2015, p. 268)

Sobre a categoria de reconhecimento de outros fatores na formação de Rolândia, foi possível identificar subcategorias. A primeira apresenta elementos da narrativa tradicional oficial de um município formado com base no Eldorado, em uma região que ofereceria o acesso à propriedade privada, à liberdade econômica e política e, por fim, à felicidade (ARIAS NETO, 2002).

— *Uma cidade pequena que foi colonizada por alemães que estavam fugindo do seu país [país]. (n. 12, 9º A)*

— *Os alemães e os judeus fugiram para cá. (n. 34, 9º A)*

— *O nome Rolândia vem do Roland, um soldado. (n. 08, 9º A)*

— *O nome da cidade se dá por um alemão chamado Roland, já foi a rainha do café, vai reinaugurar o hotel Rolandia [Rolândia,] que fez parte da nossa história. (n. 17, 9º A)*

Assim, como nas obras cânones da história da cidade de Rolândia, os alemães aparecem como primeiros habitantes do território do norte do Paraná. Essa narrativa nega a presença indígena antes da colonização e da empreitada da Companhia de Terras e de outras diversas etnias na formação do município. Dessa forma, a memória de Rolândia se constitui pela reconstrução do passado em função das demandas do tempo presente, demandas

estas que se sustentam a partir do desejo de um grupo social.

A segunda subcategoria diz respeito à diversidade étnica reconhecida pelos estudantes. Nisso, foram citadas a presença da população indígena, além de imigrantes italianos, japoneses e portugueses. As anotações de campo nos auxiliaram na formação dessa categoria, uma vez que registramos a reflexão dos alunos quando questionados sobre a formação do município. Ao se depararem com essa questão, ambas as turmas citaram o Museu Agrícola Japonês da cidade.

— *A primeira população era indígena[,] depois vieram imigrantes de vários lugares[,] fazendo hoje Rolândia ser uma cidade muito mista,[.] [C]cada grupo de imigrantes também trouxeram[trouxe] um pouco da onde veio[,] seja construções ou até comidas típicas de onde veio. (n. 18, 9º B)*

— *Rolândia teve como primeira população [a] [i]Indígena e depois imigraram [a]Alemães, [j]Japoneses, [i]Italianos e [p]Portugueses. A cidade foi construída por diversas culturas. (n. 27, 9º B)*

— *Os primeiros habitantes foram os indígenas e ainda tem índios da tribo Kaingang[;] o nome da cidade foi dado por causa do Rolândi[Roland]. (n. 07, 9º B)*

— *Começou com os indígenas[,] depois os [i]emigrantes japoneses, alemãs[alemães], portugueses e o herói alemão Roland. (n. 06, 9º B)*

A presença da população indígena e dos demais imigrantes revela o indício da superação do etnocentrismo, o que auxilia na formação da alteridade dos indivíduos, uma vez que os valores do “outro” não se sobrepõem à ideia do “eu”. “Ou seja: a diferenciação é operada pela subjetividade humana em conjunto com sua relação a si mesma” (RÜSEN, 2015, p. 267). Diferentemente das narrativas que ressaltam o tempo mítico, as que se pautam na superação do etnocentrismo auxiliam no ordenamento da vida dos indivíduos. A integração da experiência humana à superação do etnocentrismo contribui para o pertencimento social, no cruzamento entre a experiência e a expectativa, movimento este que propicia a interpretação do passado como perspectiva de futuro a partir do presente (RÜSEN, 2015).

A presença do outro no espaço histórico e geográfico leva ao entendimento intercultural da sociedade no processo de formação da identidade. Nessa dimensão, as qualidades do outro são apreciadas e integradas à identidade do sujeito, de forma que se torna possível o reconhecimento de sua importância.

Da categoria sem condições de categorização, estão as respostas ilegíveis e as questões que não foram respondidas.

A questão 9 investigou temas da cidade de Rolândia considerados sensíveis para os estudantes do 9º ano. Assim, foi proposta a seguinte reflexão: “Para você, existe alguma memória dolorosa/sensível na história da cidade de Rolândia?”. Assim, separamos as narrativas em duas categoriais principais: relacionadas ao passado histórico e relacionadas ao tempo presente.

Sobre as narrativas relacionadas ao passado histórico, percebemos que a imigração judaico-alemã foi posta como principal motivador para o entendimento de memória sensível na história do município. No entanto é possível perceber que não há uma diferenciação entre o “eu” e “outro”, no sentido de buscar uma responsabilização pelos acontecimentos. Os elementos apontados por Borries (2018) como defectíveis para lidar com a história difícil também não estão presentes nessas narrativas. A narrativa em que o estudante explicitou “*Pra mim não, mas se tratando de meus familiares, sim.*” nos auxilia na compreensão questão colocada por Borries (2018, p. 36): “quais gerações ainda sentem o luto pelo Holocausto?”. Consideramos que as narrativas que abarcam essa categoria são parte constituinte da história oficial do município, pois não apresentam elementos que ofereçam subsídios na experiência empírica dos estudantes para a compreensão do tema como sensível. Ou seja, as narrativas aqui destacadas abarcam os sentimentos de pertencimento e inclusão a um meio social, do qual o estudante se vê distante.

— *Sim, porque os judeus vieram pra Rolândia para fugir do nazismo.* (n. 26, 9º B)

— *Pra mim não, — Sim, porque os judeus vieram pra Rolândia para fugir do nazismo.* (n. 26, 9º B)

— *Pra mim não, mas se tratando de meus familiares, sim.* (n. 39, 9ºA)

— *A imigração judia foi muito dolorosa, pois largaram tudo lá e vieram se refugiar da Guerra.* (n. 10, 9º B)

Na categoria “narrativas relacionadas ao tempo presente”, destacamos as respostas dos estudantes que abrangem temas do presente ou da experiência empírica desses indivíduos. Nesse sentido, assim como na categoria “escravidão”, foi possível perceber que a necessidade de reflexão do tempo presente auxilia na mobilização cognitiva para a definição

dos temas considerados difíceis. As chuvas que ocorreram em janeiro de 2016 em Rolândia foram elemento de destaque para os estudantes como sensível. Consideramos que esse fato pode ter influência sobre a interpretação do que pode ser tema sensível. No momento em que os estudantes trouxeram essa questão, ambas as turmas lembraram com pesar do fato. A pandemia causada pela covid-19 também foi um dos elementos mais citados nessa categoria. Sabemos que os impactos no ensino, na socialização dos estudantes e no processo de aprendizagem foram drásticos. Dessa forma, entendemos aqui que as experiências dos estudantes constituem, em suma, fator relevante para a formação de consideração do que é ou não tema sensível.

— *Sim, quando teve uma chuva forte e muitas pessoas perderam a sua moradia.* (n. 01, 9º B)

— *Sim, pois houve uma chuva imensa[,] acabou com várias casa[s] inundou muitos lugares.* (n. 22, 9º A)

— *Por causa da chuva que inundou a cidade e pessoas que perderam as casas.* (n. 14, 9º A)

— *Sim, o tempo [em] que faltou água por causa da chuva e destruiu várias casas[,] e os caminhões pipa tinham que passa[r,] dando água para todo mundo.* (n. 07, 9º B)

— *Não, não me recordo de nada doloroso ou sensível. Mas levando em consideração o presente, teve o Covid-19[,] que matou muita gente.* (n. 21, 9º B)

A nona questão visou compreender quais elementos da presença alemã os estudantes reconheciam ao andar pela cidade e quais nacionalidades eram reconhecidas por eles. Essa questão se faz importante para compreendermos quais elementos e nacionalidades fazem parte da história oficial da cidade. O elemento mais citado pelo 9º A foi a estátua de Roland; para o 9º B, o Hotel Rolândia. Ambas as construções são localizadas na mesma região, próximas também do Museu Municipal de Rolândia. Durante a aplicação dessa questão, perguntamos se eles já haviam entrado no museu. Os participantes sinalizaram que não e que conheciam apenas por passar em frente.

Tabela 20 – Locais de memória 9ºA

Locais de memória	Quantidade	Porcentagem
Museu Municipal de Rolândia	7	15%

Museu Agrícola Japonês	4	9%
Igreja São Rafael	1	2%
Hotel Rolândia	1	2%
Fazenda Bimini	3	7%
Estrada São Rafael	7	15%
Estátua Roland	14	30%
Cemitério São Rafael	9	20%

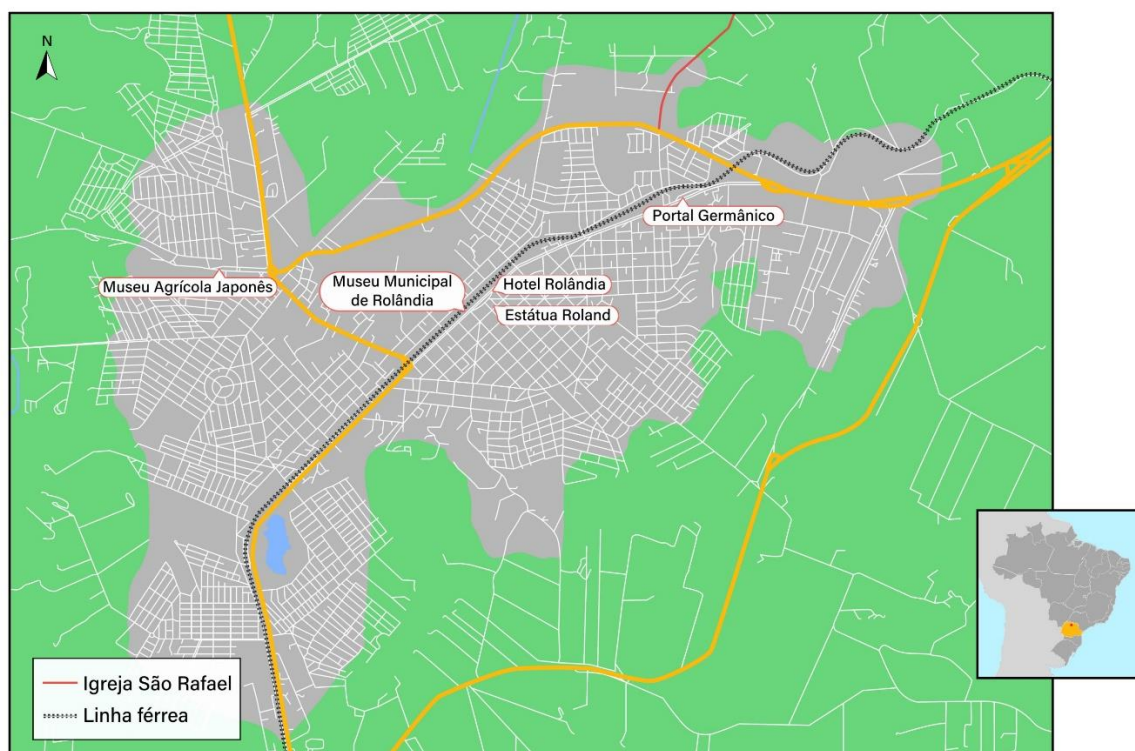
Fonte: a própria autora.

Tabela 21 – Locais de memória 9ºB

Locais de memória 9ºB	Quantidade	Porcentagem
Portal Germânico	7	21%
Museu Municipal de Rolândia	1	3%
Museu Agrícola Japonês	5	15%
Hotel Rolândia	9	27%
Estrada São Rafael	1	3%
Estátua Roland	8	24%
Cemitério São Rafael	1	3%
Casas alemãs	1	3%

Fonte: a própria autora.

Figura 4 – Locais de memória pertencentes ao município de Rolândia



Fonte: Coleção de Mapas Municipais IBGE.

Elaboração: Gustavo Conti (2022).

Com relação aos locais de memória e suas nacionalidades, os estudantes identificaram apenas os marcos de memória alemães e japoneses. Consideramos que o reconhecimento de patrimônios históricos e lugares de memória alemães estão relacionados à narrativa oficial da cidade, que coloca a forte presença da imigração alemã como pioneira, formadora de toda a história do município. Entender esses dados nos leva à reflexão sobre os usos da memória. Nesse caso, a quem ainda interessa a memória de uma cidade alemã? Não queremos com isso descategorizar a presença da imigração judaico-alemã para o norte do Paraná, mas sim incitar a reflexão sobre as demais culturas que experienciaram o processo de formação do município.

A última questão visou investigar a participação dos estudantes em festividades que rememorem a cultura alemã. Nesse sentido, solicitamos a eles que escrevessem se já participaram das atividades promovidas pelo município. A adesão dos estudantes nesse evento reflete – assim como os locais de memória – a relevância da cultura alemã em Rolândia.

Nesse caso, com a soma dos resultados de ambas as turmas, foram 26 estudantes que participaram da Oktoberfest que ocorre na cidade (sendo estes 15 do 9º A e 11 do 9º B) e 18 que nunca participaram (sendo 10 do 9º A e 8 do 9º B). A Oktoberfest surgiu na Alemanha devido ao casamento de Ludwig da Bavária, em 1810, na cidade de Munique. Por conta do grande sucesso da festa, o rei decidiu repeti-la todos os anos, em comemoração de seu aniversário matrimonial. Já em Rolândia, a primeira Oktoberfest aconteceu em 1988 e foi organizada pela Comunidade da Igreja Luterana do município. Em razão do grande número de participantes, a responsabilidade de organizar a festa foi designada ao poder público. O número de estudantes que participam dessa festividade evidencia a narrativa de uma cidade alemã. Mesmo com a participação de outras nacionalidades no processo de formação do município, houve destaque para a história oficial formada a partir da colonização alemã.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a formação do pensamento histórico dos jovens estudantes do município de Rolândia a partir de suas narrativas. Alicerçados ao campo da Educação Histórica e no Ensino de História Difícil, investigamos como esses estudantes compreendiam a imigração judaico-alemã para Rolândia, município localizado na unidade federativa do Paraná. Entendemos que a essa imigração para o norte do país pode ser compreendida como tema sensível, uma vez que tal processo é permeado por silenciamentos, rupturas e contradições. O campo da Educação Histórica permitiu a reflexão com base no conhecimento dos próprios estudantes, de forma que a necessidade de intervenção sobre o ensino da história do município surge a partir das demandas da sociedade civil.

Ao longo desta trajetória nos deparamos com algumas dificuldades. A pandemia causada pela covid-19 interferiu diretamente na coleta de dados. Nesse sentido, entendemos que as aulas remotas ocorridas durante a pandemia descon sideraram o contexto de desigualdade social no Brasil. Ou seja, o ensino através desse sistema descon siderou a organicidade da vida humana e ressalta ainda um caráter conteudista. Por isso, optamos por esperar retorno das aulas presenciais, a fim de observar os estudantes dentro da sala de aula e suas interações com os colegas.

Para tanto, abordamos ao longo deste trabalho o Ensino de História e suas transformações ao longo do tempo, bem como a inserção do campo da Educação Histórica no Brasil. Consideramos que esse campo contribuiu qualitativamente para o entendimento sobre o Ensino de História, uma vez que este parte da própria ciência da História para o processo de ensino-aprendizagem. Compreender o pensamento histórico dos diversos agentes escolares, sejam eles professores, sejam estudantes dentro da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou via Educação de Jovens e Adultos, faz-se importante à medida que passamos a compreender a formação do pensamento histórico desses sujeitos. Ou seja, quais operações mentais e cognitivas são relacionadas ao passado, como o passado é utilizado por esses agentes ou a temporalidade para a vida prática.

No decorrer dessa investigação, também nos debruçamos acerca do conceito de *Burdening History*, pensado pelo alemão Bodo von Borries (2011; 2018). Esse conceito coloca questões históricas que envolvem processos de violência e quais os impactos de tais processos na sociedade. Também nos debruçamos sobre o entendimento de autores franceses acerca de temas sensíveis. Para Bernoit Falaize (2014), a ênfase se dá às questões socialmente vivas, nas quais o professor pode ser confrontado em sala de aula. Para ambos os

autores, lidar com temas sensíveis requer um olhar delicado e aberto a possibilidades, bem como o reconhecimento de que isso vai além da mobilização da cognição histórica, como as questões emocionais que envolvem os sujeitos, as políticas de responsabilização e, por fim, o silenciamento e a amnésia social.

Por isso, consideramos a pesquisa qualitativa e sua relação com os espaços institucionalizados de saber tão importantes. Alicerçados a Grounded Theory, investigamos o pensamento de jovens estudantes dos 9º anos. A escola exerce papel fundamental no processo de saberes científicos, como na formação da identidade desses sujeitos. Ademais, o ambiente escolar possibilita a integração entre diferentes perspectivas e expectativas.

A recolha de dados que visou compreender a aproximação dos estudantes com a disciplina de história balizou as demais respostas. Eles, que se afeiçoavam pela disciplina, compreenderam melhor o uso do passado com base nas demandas do tempo presente. Para além, as narrativas dos jovens estudantes do município de Rolândia possibilitaram reconhecermos quais elementos são considerados temas sensíveis para esses jovens, tanto com relação à formação do município como na experiência empírica desses sujeitos.

Os conceitos substantivos como nazismo, escravidão e guerras mundiais foram os mais citados pelos estudantes. Com base em Borries (2018), consideramos que o nazismo e as duas Grandes Guerras são conceitos substantivos considerados temas sensíveis, tendo em vista a violência envolvida nesses períodos. Quanto à escravidão, também destacada pelos estudantes, é possível compreendê-la tendo em vista que este se faz um tema socialmente vivo na sociedade brasileira, pela sua formação histórica, econômica e social.

Com relação ao município de Rolândia como tema sensível, compreendemos que sua formação se deu a partir de contradições e interesses que ora eram em comum com a comunidade judaico-alemã, ora se distanciavam desta. As narrativas dos estudantes explicitaram que a formação desse município é por eles entendida como tema sensível. Consideramos que essa perspectiva está alicerçada à preservação de uma memória alemã. No entanto, tal preservação se vincula à ideia ressaltada do pioneirismo, e isso vemos pelas inúmeras vezes que Roland foi tratado pelos estudantes como guerreiro legendário.

Quanto à imigração-judaico alemã, percebemos que os estudantes apresentam narrativas que ressaltam o imaginário de um mito de origem. O pensamento histórico deles, em suma, carrega elementos de uma narrativa oficial, em que a mobilização do conhecimento histórico não encontra relação com o tempo presente. A preservação dessa

ideia de uma cidade alemã esconde os entraves de um município que opta por esconder suas contradições, uma vez que a imigração judaico-alemã ocorreu devido às perseguições causadas pelo regime nazista.

O destaque para os locais de memória alemães, presentes nas narrativas dos estudantes, mostra a presença do passado ainda no presente. Esses aspectos culturais, ainda na atualidade, podem ser utilizados como a construção de ponte entre o passado expresso nesses fragmentos – como o cemitério e a igreja São Rafael – e elementos contínuos do tempo presente. Assim, a experiência histórica desses indivíduos promoveria a mobilização do pensamento histórico através da problematização entre as relações temporais, bem como a relação com a práxis promoveria a compreensão da identidade na formação da autoafirmação do sujeito coletivo e do sujeito individual (RÜSEN, 2015).

Não objetivamos esgotar neste trabalho as possibilidades de pesquisa. Consideramos que os resultados obtidos através das narrativas dos jovens estudantes podem contribuir como pontapé inicial para outras pesquisas. Vide o período da escravidão brasileira e a pandemia causada pela covid-19, postas pelos estudantes como tema sensível. Ademais, investigar as questões socialmente na sala de aula se faz necessário para compreendermos as carências de orientações temporais que partem da sociedade civil. Queremos, com isso, ressaltar a importância do conhecimento científico elaborado dentro da academia para a sala de aula, e vice-versa. Se as demandas de estudos acadêmicos devem surgir da necessidade da carência de orientação por parte da sociedade civil, nada mais correto do que a aplicação e o reflexo desses estudos para além da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. Educação e Emancipação. *In*: ADORNO, Theodor. W. (org.). **Educação após Auschwitz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. **Modelo cívico-militar é aprovado em 186 colégios da rede estadual**. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Modelo-civico-militar-e-aprovado-em-186-colegios-da-rede-estadual>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. São Paulo, 2011, 322 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

ARIAS NETO, José Miguel. **O eldorado: Londrina e o Norte do Paraná**. Londrina: Ed. da Universidade de Londrina, 2002

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131–144.

BARTMEYER, Rosana Moraes. Ideias de alunos sobre as origens de Rolândia: em busca de uma aprendizagem significativa. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/98-4.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. *In*: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). **Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II**. Bielefeld: Transcript, 2011.

BORRIES, Bodo Von. Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas. *In*: **Jovens e Consciência Histórica**. Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza; Lucas Pydd Nechi (org.). Curitiba: W.A Editores, 2018. p. 34-54.

CARVALHO, Ana Paula R. **Afinal, o que é Democracia? Análise sobre o conhecimento substantivo de alunos do ensino médio**. 337 p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CHINEN, Nobu; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Literatura em quadrinhos no Brasil: uma área de expansão. *In*: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego. **Quadrinhos e Literatura**: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculom – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

FALAIZE, Benoit. **O ensino de temas controversos na escola francesa**: os novos

fundamentos da história escolar na França? Tradução: Fabrício Coelho. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.

FRONZA, Marcelo. **A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em Quadrinhos**. 2012. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FONSECA, Danilo Ferreira da; GERMINARI, Geysa Dongley. **História difícil e etnocentrismo: o ensino de história e o genocídio de Ruanda na web**. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 533-522, jul/dez. 2018.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na aula de História: concepções de professores**. Porto: CITCEM, 2018. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17446.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 76-93 – 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>. Acesso em: 12 out. 2022.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 11, n. 42, p. 54-70, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GREGORY, Valdir. Imigração Alemã: formação de uma comunidade teuto-brasileira. *In.:* **500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 141-158.

JASPERS, Karl. **El problema de la culpa: sobre la responsabilidad política de Alemania**. 1ª Edição. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós, 1998.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p.13-27.

LEWIN, Helena. **Intolerância e Holocausto na sala de aula: como estudar e ensinar**. Rio de Janeiro: 6ª Jornada Interdisciplinar sobre o ensino do Holocausto, 2008.

LEWIN, Helena. **A arte de ensinar e lembrar a história do holocausto: educando para a cidadania e a democracia**. IV Jornada Interdisciplinar sobre o ensino do Holocausto. São Paulo: LEER, Universidade Estadual de São Paulo, 2007.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NUNES, Raffaella Baptista. **“História para Erês”**: a literatura como fonte para o diálogo entre temas sensíveis e Educação Histórica. Dissertação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília:

Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história.* Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. História prática – aprender, compreender, humanidade. *In.: Teoria da História: Uma teoria da história como ciência.* Curitiba, Ed. UFPR, 2015.

SILVA, F. C. T. DA; SCHURSTER, K. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 42, n. 2, p. 744-772, 9 jun. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23192>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, Maio/Ago. 2012. p. 73-91. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “*burdening history*”: desafios para a educação histórica. **Revista mneme – revista de humanidades**, Caicó, v.16 n. 36 p.10-26, jan/jul. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; Pedro Miralles. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Revista Antítese** v. 11, n.22. p.484-492, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.16, n.37, p. 73-91. maio/ago 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica – RIBEH**, v. 01, n. 01, p. 07-31, Ago-Dez/2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>.

SCHWENGBER, Cláudia Portellinha. **Aspectos Históricos de Rolândia.** Cambé, Ed. Waricieri, 2003.

SHWARCZ, Lilia. **As sete maiores vergonhas do Brasil por Lilia Schwarcz e Heloisa Starling.** Revista Trip. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SOARES, Marco Antonio Neves. **Da Alemanha aos trópicos:** identidades judaicas na terra vermelha (1933-2003). Londrina: Eduel, 2012. p. 21–97.

TAROZZI, Maximiliano. **O que é grounded theory**: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução Carmem Lussi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi; CAINELLI, Marlene. **Grounded Theory: conceitos, desafios e os usos na Educação Histórica**. Educação Unisinos v. 24, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.04>. Acesso em: 08 nov. 2022.

URBAN, Ana Cláudia. **Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

APÊNDICES



APÊNDICE A
Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em História Social
 Mestranda: Bianca Martins Coelho

Data: ___/___/___

Questionário Socioeconômico

Nº de chamada: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Raça: Branca Preta Parda Amarela Indígena

Naturalidade (cidade em que nasceu): _____

1) Em que bairro você mora?

2) Como você chega ao colégio?

A pé Ônibus Carro/Moto Transporte Escolar

Outra: _____

3) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? _____

4) Quem compõe seu núcleo familiar?

() mãe () pai () irmão (a) () Outros. Caso sua resposta seja outros, quais são?

5) Qual é a profissão das pessoas que moram com você?

6) Ocupação: () Estudante () Nunca trabalhou () Trabalha atualmente

7) Qual trabalho você exerce? _____

8) Quantas horas por dia você dedica ao trabalho?

() até 2 horas () de 2 a 4 horas () de 4 a 6 horas () de 6 a 8 horas

9) Escolaridade do responsável paterno: _____

10) Escolaridade do responsável materno: _____

11) Quais atividades você realiza em seu tempo livre?

Navegar na internet: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Ler livros: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Jogos eletrônicos: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Sair com amigos: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Assistir TV: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Ouvir músicas: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Frequentar espaços públicos: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Praticar esportes: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

Igreja: () Sempre () Às vezes () Quase nunca () Nunca

12) Quanto tempo você passa na internet?

() Mais de 5 horas () de 3 a 5 horas () de 1 a 3 horas () 1 hora () Não uso

13) Qual uso você faz da internet? Indique um número de 1 a 5. Sendo 5 atividades que você mais realiza e 1 para atividades menos realizadas.

() Redes sociais

() jogos

() pesquisas para a escola

() pesquisas culturais

() outros. Quais? _____

Obrigada por contribuir com esta pesquisa!



APÊNDICE B
Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em História Social
Mestranda: Bianca Martins Coelho

Data: ___/___/_____

Nº de chamada: _____

1. Você gosta de estudar História? Justifique.

2. Sobre a disciplina de História, quais temas ou períodos você mais gostou de estudar?

3. Durante o seu dia a dia você utiliza os conhecimentos aprendidos na disciplina de História?
Cite exemplos:

Sim Não

4. Durante as aulas de História quais foram os temas mais sensíveis/dolorosos que você aprendeu? Por que você acha que esses temas são dolorosos?

5. Você conhece sobre a história do Holocausto? Por qual meio tomou conhecimento desse conteúdo? Ex.: Livros, filmes, séries, HQs

Sim Não

6. Preencha os espaços abaixo com 4 palavras que você associa ao Holocausto.

Holocausto

7. Leia os documentos e responda às questões a seguir.

Documento 1:

Relato de integrante da família Maier sobre a emigração para o Brasil.

[...] os passaportes alemães de judeus traziam na primeira página um “J” carimbado em vermelho, que tornava impossível ao portador o retorno para a Alemanha, e visava tornar o portador “*persona non grata*” no estrangeiro. Era intenção dos nazistas a difamação dos emigrantes... (MAIER, 1977, p. 6)

Documento 2:

Inauguração da escola alemã na cidade de Rolândia, em 1935.



Fonte: © Fundo Nixdorf NDPH – UEL.

- O documento 1 destaca algum tipo de discriminação? Sobre qual grupo?

- Ainda sobre o documento 1, você concorda com o tratamento que recebeu a família Maier?

- O documento 2 diz respeito à inauguração da escola alemã na cidade de Rolândia, quais elementos mais chamam sua atenção?

- Com base em seu conhecimento histórico, é possível relacionar as fontes apresentadas a formação da cidade de Rolândia? Se sim, por quê?

8. Com base em seu conhecimento histórico escreva um pequeno texto sobre a formação da cidade de Rolândia? Ex.: Como se deu suas construções, primeiros habitantes.

9. Para você existe alguma memória dolorosa/sensível na história da cidade de Rolândia?

10. Ao andar pela cidade de Rolândia, você reconhece patrimônios históricos, lugares e/ou construções que rememorem a imigração para esta cidade? Quais nacionalidades são destacadas?

11. Você já participou de alguma festividade na cidade de Rolândia que carrega elementos da cultura alemã? Descreva abaixo.

Obrigada por contribuir com esta pesquisa!

ANEXOS

ANEXO A



ANEXO B

SUMÁRIO

UNIDADE I

CAPÍTULO 1 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS 6

O processo que conduziu à República	7
A Questão religiosa	8
A Questão militar	9
A Proclamação da República	11
Governo Deodoro da Fonseca	12
Governo Floriano Peixoto	14

ATIVIDADES 16**CAPÍTULO 2 PRIMEIRA REPÚBLICA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 19**

Oligarquias no poder	20
O coronelismo	20
A política dos governadores	21
Café com leite ou café com política?	22
Indústria e operários na Primeira República	23
Modernização e urbanização	24
Imigrantes no Brasil	26
Contestações e dinâmicas da vida cultural na Primeira República	27
A Guerra de Canudos	27
A Guerra do Contestado	29
A modernização do Rio na Belle Époque	31
O movimento operário	34
O modernismo	37

ATIVIDADES 39**CAPÍTULO 3 A ERA VARGAS 42**

O tenentismo antes de 1930	43
O primeiro 5 de Julho	43
O segundo 5 de Julho	44
A Coluna Prestes	44
1930: um marco na história do Brasil	45
O primeiro governo Vargas	46
Governo provisório	46
A oposição paulista	46
A Constituição de 1934	47
O governo constitucional de Vargas	48
O Estado Novo	49
O trabalhismo	50
O DIP e a propaganda varguista	52
Economia: indústria e agricultura	53
O fim do Estado Novo e o corporativismo	54

ATIVIDADES 55**CAPÍTULO 4 MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES 58**

Os negros no pós-Abolição	59
O mundo do trabalho	59
A imprensa negra	60
A cultura afro-brasileira no pós-Abolição	61
Frente Negra Brasileira	62
Teatro Experimental do Negro (1944-1968)	63
Os indígenas na República	64
Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon	65

Os indígenas na Era Vargas	66
Movimento de mulheres	67
Bertha Lutz na luta pelo voto feminino	69
Anos 1960: pílula, minissai e calça saint-tropez	71

ATIVIDADES 72

UNIDADE II

CAPÍTULO 5 A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL 76

Rivalidades imperialistas	77
A luta dos sérvios pela "Grande Sérvia"	78
A gota-d'água	79
As fases da guerra	79
A entrada dos EUA e a saída da Rússia	81
O saldo trágico da Primeira Guerra	82
A paz dos vencedores	83
A Questão Palestina	85
O plano de partilha da ONU e o Estado de Israel	86
Para quando a paz?	88

ATIVIDADES 90**CAPÍTULO 6 A REVOLUÇÃO RUSSA 93**

A Rússia czarista	94
A modernização e a indústria	95
O socialismo	95
O socialismo na Rússia	96
O processo revolucionário	99
O governo provisório	99
O governo de Lênin e a guerra civil	100
A formação da URSS	101
A ditadura stalinista	102
Desdobramentos da Revolução Russa	103

ATIVIDADES 104**CAPÍTULO 7 A GRANDE DEPRESSÃO, O FASCISMO E O NAZISMO 106**

A Grande Depressão	107
A quebra da Bolsa de Valores	107
Razões da Grande Depressão	108
Desdobramentos da Grande Depressão	109
A ascensão dos fascismos	110
O fascismo italiano	110
O nazismo na Alemanha	113
A ascensão dos nazistas	114
Ditadura hitlerista	115

ATIVIDADES 117**CAPÍTULO 8 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 120**

Céu de nuvens carregadas	121
O imperialismo japonês	121
O expansionismo italiano	121
O nazismo alemão mostra suas garras	122
A ofensiva nazista na Europa	123
A resistência soviética ao nazismo	125
A guerra no Oriente	125
A ofensiva dos Aliados	128
O Dia D na França e a derrota da Alemanha	129
Bombas sobre o Japão	129

O Holocausto 130**ATIVIDADES 131**

ANEXO C

ENCAMINHAMENTO

• Informar que o Tribunal comprovou que os nazistas cometeram vários crimes contra a humanidade, como a matança de milhares de ciganos, religiosos e homossexuais, e o extermínio sistemático e planejado de 6 milhões de judeus (genocídio).

IMAGENS EM MOVIMENTO

• **SOBREVIVENTES** voltam a Auschwitz 70 anos depois. Duração: 1min33s. Disponível em: <<http://tviro.pro/y8c6h2>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Reportagem sobre a libertação do campo de concentração de Auschwitz, na Polônia.

Texto de apoio

Uma tentativa de explicar o Holocausto

O ápice da radicalização fascista foi o assassinato dos judeus pelos nazistas. Nenhuma prova comum pode fazer justiça ao Holocausto, mas os relatos mais convincentes possuem duas qualidades. Primeiramente, levam em conta não apenas o ódio obsessivo que Hitler mantinha pelos judeus, mas também os milhares de subordinados cuja participação nas ações cada vez mais violentas contra eles fez com que o mecanismo funcionasse. Sem essas participações, as fantasias assassinas de Hitler teriam permanecido apenas fantasias. [...]

A outra qualidade é o reconhecimento de que o Holocausto se desenvolveu passo a passo, indo de atos menores a atos progressivamente mais odiosos. [...]

A primeira fase foi a segregação: marcar os inimigos internos, apartá-los da nação e suprimir seus direitos de cidadania. [...] As leis de Nuremberg de 15 de setembro de 1935, proibindo casamentos mistos e anulando a cidadania dos judeus, elevaram a segregação ao nível de política estatal. [...]

A segunda categoria dos desdobramentos que ajudaram a preparar a "disposição a matar" foram os bloqueios, as emergências e as crises que fizeram que os judeus se tornassem o que parecia ser uma carga insuportável para os administradores dos territórios conquistados. 130

O Holocausto

Em 20 de novembro de 1945, começou o julgamento dos dirigentes nazistas no Tribunal de Nuremberg, instalado na Alemanha. Um dos piores crimes que o Tribunal de Nuremberg comprovou ter sido cometido pelos nazistas foi o extermínio de milhões de judeus.

Em janeiro de 1942, os líderes nazistas decidiram que matariam todos os judeus que pudessem em campos de extermínio, especialmente construídos para essa finalidade. Os nazistas chamaram seu plano de "Solução Final". Os campos de extermínio eram autênticas "fábricas de morte". Assim que chegavam a esses campos, idosos, doentes e crianças eram mandados imediatamente para as câmaras de gás sem que soubessem disso; os carrascos nazistas diziam que a fila era para os prisioneiros tomarem banho de chuveiro.

Antes da guerra terminar, as notícias sobre o extermínio cometido nesses campos eram vistas como "vazarejo" ou "invenção" da propaganda dos Aliados. Mas com o fim da guerra vieram à tona inúmeras provas desse crime contra a humanidade, e não foi mais possível esconder o horror. Calcula-se que nesses campos foram mortos cerca de 6 milhões de judeus, 300 mil ciganos e centenas de milhares de soviéticos, homossexuais, deficientes físicos, padres e pastores que pregavam contra a guerra. Esse extermínio sistemático ficou conhecido como Holocausto.



Famílias judaicas incapazes por soldados nazistas e a Gueto de Varsóvia, na Polônia, em maio de 1943. Após uma revolta em que 20 mil de soldados nazistas feriram mortos, as tropas açoitaram e mataram 15 mil judeus e levaram os sobreviventes para campos de extermínio.

130

Um desses bloqueios foi o fracasso na tomada de Moscou, que impediu a aplicação do plano de expulsar todos os judeus do Leste Europeu conquistado para o interior remoto da Rússia. Uma emergência de primeira importância foi a escassez de alimentos para as forças invasoras alemãs. Os planejadores militares alemães haviam se decidido por alimentar as forças de invasão com os recursos das áreas invadidas, tendo pleno conhecimento de que isso significava matar de fome as populações

locais. Quando o fornecimento local caiu abaixo do esperado, começou a busca pelas "bocas inúteis". Na mentalidade pervertida dos administradores nazistas, os judeus e os ciganos, além disso, representavam uma ameaça à segurança das forças alemãs. Uma outra emergência foi criada pela chegada de trens lotados de alemães étnicos à espera de reassentamento, para os quais tinha que ser aberto espaço. [...]

FAXTON, Robert O. A anatomia do fascismo. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 260-261, 267.