

A experiência de formação do profissional da história pelo PIBID na Universidade Estadual de Londrina

Márcia Elisa Teté Ramos (UEL)

Neste texto procuro sintetizar as práticas e as reflexões fundamentadoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de História (Ensino Médio) na Universidade Estadual de Londrina. O subprojeto de História para o Ensino Médio iniciou-se em agosto de 2012, portanto, não completou ainda um ano de execução. Contudo, o subprojeto já existente desde agosto de 2011, referente à História – Ensino Fundamental, coordenado pela Prof^a. Dr^a Marlene Cainelli, serviu de suporte teórico e metodológico para o subprojeto História – Ensino Médio (hoje coordenado por Marco Antônio Neves Soares).

Cada um dos subprojetos conta atualmente com 24 alunos-bolsistas e três supervisores. No caso do subprojeto História – Ensino Médio tem-se priorizado a História Local, na medida em que esta é tomada como mote para construir uma literacia histórica em sala de aula.

A seguir, faço uma breve descrição do subprojeto História – Ensino Médio, considerando suas etapas e objetivos. Logo após, considero a fundamentação deste subprojeto, priorizando a questão da função do ensino/aprendizagem histórica na atualidade.

Descrevendo o subprojeto História – Ensino Médio

A primeira etapa do PIBID História – Ensino Médio foi uma visita ao Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss (MHL)ⁱ. O objetivo era fomentar uma crítica à exposição museal, considerando os seus prós e contras. Este museu narra a história de Londrinaⁱⁱ, cidade relativamente jovem – fará em 2013, 79 anos –, considerando desde o período anterior à colonização quando os indígenas Kaingáng, Guarani e Xetá aqui habitavam, até a contemporaneidade, com as primeiras indústrias (em especial, do café) que se estabeleceram na região. Sua exposição permanente comporta cenários como, por exemplo: “venda”, “cozinha”,

“indústria”, “imprensa” (jornal), “alfaiataria”, etc. Tais cenários procuram reproduzir o ambiente do passado, procurando criar uma empatia no público, o que de fato acontece. No entanto, como o objetivo era problematizar esta narrativa histórica apresentada pelo MHL, discutimos *in loco* a exposição como indutora de uma concepção evolutiva da história, pautada na ideia de progresso. Os artefatos indígenas ocupam um espaço mínimo, sendo que se encontram não propriamente na sala de exposição, mas em uma espécie de *hall* de entrada, como se se estivesse “fora” da históriaⁱⁱⁱ. A exposição culmina na indústria de café solúvel, destacando determinada marca^{iv}.

Nota-se não apenas na exposição do Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, mas em outras narrativas históricas atuantes na cidade, a edificação do “pioneiro” como, por exemplo: na catedral; em um hotel da cidade; em uma livraria no maior *shopping* da cidade e na rodoviária. Mais recentemente, um shopping recorre aos ícones ingleses – *Big Ben*, Rainha, *London Eye*, bonecos-guardas da Rainha, placa do metrô, etc. – para ambientar sua arquitetura e decoração, já que a região foi colonizada através de grande investimento imobiliário no qual se faziam presentes, principalmente, investidores britânicos^v. Contudo, não houve imigração inglesa na região. O que podemos ver é uma espécie de “invenção da tradição”, que procura inculcar determinada identidade à cidade, como se esta fosse de origem europeia. Não existe uma “colônia”, ou bairro ou região habitada por ingleses. Na cidade, algumas cabines de telefone público são réplicas das cabines vermelhas londrinas. Segundo Hobsbawm (1984), as tradições, os símbolos, por vezes são criados pelos grupos economicamente dominantes para justificar a existência e importância de suas ações. No caso, um passado – um inicial empreendimento colonizador inglês – foi “adaptado” ou manipulado para a consolidação de uma identidade mestra, a do “pioneiro”.

São vários os monumentos históricos destinados ao “pioneiro”, como os 17 totens que compõem o Memorial do Pioneiro, na Praça Primeiro de Maio, onde se podem ver os nomes de 3.800 famílias que se cadastraram como sendo “pioneira”. Estes “pioneiros” são edificados como heróis da cidade e geralmente, são destacados apenas os homens, brancos (descendentes de europeus) e cristãos.

Seriam estes que de forma corajosa iniciaram a colonização, desbravando matas, enfrentando perigos e desafios, e desta forma, construíram a cidade. O “pioneiro” seria a representação do progresso, do empreendedorismo, do trabalho, da civilização e da racionalidade, e por tais razões configuraria uma identidade central (HALL, 2006). Ter um antepassado considerado “pioneiro” é motivo de autoafirmação no presente, e por isso mesmo, argumento utilizado nos discursos políticos da atualidade. Esta noção de “pioneiro” implica na exclusão de outros protagonistas da história da cidade: mulheres, negros, indígenas, emigrantes, trabalhadores que não enriqueceram, etc.

Retornando à descrição das etapas do subprojeto, no mesmo momento em que se problematizou a exposição permanente do MHL, havia uma exposição temporária intitulada “Cuidar, Curar, Lembrar – A memória da Saúde em Londrina” (abril de 2012 a agosto de 2012), cujo objetivo seria de mostrar a prática de atendimento à Saúde nas décadas de 30, 40 e 50 do século passado. Dividi os 24 alunos do PIBID em três equipes de oito integrantes, e cada equipe ficou responsável em pesquisar determinados personagens que constavam na exposição temporária, por terem sido ligados à saúde de Londrina no início da colonização: Dr. Justiniano Clímaco da Silva (vulgo Dr. Preto)^{vi}; Dr^a. Severina Alho^{vii} e Dr. Gabriel Martins (Dr. Bié)^{viii}. A seleção destes personagens tinha um motivo específico: o primeiro, um negro; o segundo, uma mulher e o último, com uma “história manipulada”. A pesquisa com os personagens^{ix} funcionou junto aos pibidianos como aula oficina, no sentido de construir o conhecimento histórico, a literacia histórica, através do uso da fonte histórica. Entendi que primeiramente, o pibidianos precisa entender os procedimentos da pesquisa histórica, para depois refletir em como construir a literacia histórica em sala de aula, também tendo como pressuposto o uso da fonte histórica.

A pesquisa sobre os três personagens considera uma articulação com a escola. Os pibidianos, em um primeiro momento, elaboraram um instrumento de conhecimento prévio e aplicaram nas escolas, questionando o que os alunos de Ensino Médio sabiam sobre História Local, sobre o papel da mulher e do negro na colonização/formação da cidade, como interpretavam a narrativa museal, como

entendiam o processo de escrita da história. Estes dados coletados serviram para uma tabulação (expressa por meio de gráficos e tabelas), possibilitando uma categorização para posterior análise. Este questionário também implicou em perguntas de base socioculturais relativas à idade, série, sexo, estado civil, número de filhos, renda familiar, trabalho, salário, etnia. Interessou também conhecer os alunos, no que diz respeito aos elementos mais relacionados ao seu universo cultural, como por exemplo: se tem acesso à Internet, o que costuma acessar, quantas horas semanais em média usa a Internet, quais as músicas/filmes/livros/programas de TV prediletos, e quais objetos costuma comprar.

São importantes para a articulação entre teoria/pesquisa e/ou prática/ensino, as protonarrativas, ou protoconhecimentos dos sujeitos escolares, isto é, os conhecimentos ou saberes prévios, ou tácitos. Seria o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contato com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e habilidades. Através deste levantamento, que também é uma pesquisa, é possível ao pibidiano planejar sua oficina ou material didático. Se os conhecimentos prévios dos alunos são apreendidos, possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares.

Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006: 136). Assim, o uso escolar do documento histórico também é uma metodologia didático-pedagógica importante, porque atada à investigação histórica: “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009: 117). A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela

entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (CAINELLI; TUMA, 2009: 212).

A análise crítica de fontes em sala de aula produz a capacidade de análise para os materiais culturais com os quais o sujeito se depara no cotidiano, o que dizer que a literacia histórica tende a ultrapassar os muros da escola, adquirindo propósito e/ou sentido para a vida prática. Este seria o princípio fundamentador da aula oficina.

A pesquisa realizada pelos pibidianos em relação aos três personagens londrinenses, não é simplesmente transposta como resultado para a sala de aula. Os pibidianos planejaram aulas oficinas com o intuito de mostrar aos alunos do Ensino Médio, os procedimentos utilizados na pesquisa, bem como quais problemáticas, quais fontes documentais. Oficinas foram realizadas no Museu Histórico de Londrina com o Ensino Médio, com a mesma intenção que a visita ao mesmo, realizada com os pibidianos: a problematização da narrativa histórica ali exposta.

A concepção do subprojeto do PIBID de História - Ensino Médio - pauta-se nesta articulação entre pesquisa e ensino, que entende o profissional da história como professor de história e historiador. Se de um lado, os pibidianos, ao planejar suas aulas oficinas ou os materiais didáticos a serem utilizados, precisam mobilizar seus conhecimentos adquiridos no curso de história para poderem pesquisar (sobre os personagens e sobre as respostas dos alunos aos questionários de conhecimento prévio), de outro, precisam mobilizar sua pesquisa para compreender o que pensam, quem são, o que fazem e o que querem os alunos do Ensino Médio, para então construir ações didáticas que façam o aluno entender como se constrói o conhecimento histórico.

As perguntas realizadas por parte do historiador ou do professor de história junto aos seus alunos devem ter como mote as problemáticas do presente, seria uma “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSEN, 2010: 45). Para o subprojeto PIBID História, a demanda do presente é a problematização das

narrativas que a cidade de Londrina fornece, pautadas na versão de um grupo social apenas, e que por isso, não considera ou pouco considera a presença histórica do negro, da mulher, do indígena. Para Rüsen, se forem empreendidas perguntas e respostas envolvendo problemáticas que vivemos, o passado pode ser “apropriado produtivamente” e então, “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010: 44). O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro, já que se situar em uma temporalidade implica em intencionalidades. Uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010: 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro, ou seja, a negação do preconceito e a afirmação das múltiplas identidades e/ou diferenças.

Fundamentando o projeto

Considerando a articulação entre pesquisa e ensino na formação docente, nas práticas em sala de aula para construção da literacia histórica, também refletimos sobre a função do ensino/aprendizagem da história hoje. Rüsen nos remete ao movimento tensional recursivo que envolve a reflexão e a ação, elementos da literacia histórica. Sobretudo, o referencial rüseniano serve ao propósito de marcar o espaço do profissional da história, professor e/ou historiador: da mesma forma que o discurso do historiador não pode tronar-se autorreferente, como se a ciência da história se legitimasse “pela sua mera existência” (RÜSEN, 2010: 27), também a aula do professor não pode simplesmente se pautar na divulgação de conteúdo histórico (que chamamos de conteudismo). O conhecimento histórico acadêmico ou escolar não pode se distanciar da vida prática (RÜSEN, 2010: 32-3). Na atualidade, podemos considerar que a grande problemática que se apresenta seria a questão da identidade/alteridade, portanto, é tal questão que dimensiona a função do pesquisador/professor de história: fazer com que o “Outro”, do passado ou do presente, seja compreendido historicamente, faça sentido para pensar/agir na vida prática. Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o

“Outro” – a alteridade –, estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001: 58).

Neste processo, o conceito de empatia torna-se significativo. Segundo Juliano da Silva Pereira (2012) o conceito de empatia foi cunhado no século XIX por Rudol Lotze para caracterizar a habilidade que o público tem em se projetar no objeto artístico. Posteriormente, tal conceito foi assumido pela psicanálise, no sentido do psicoterapeuta compreender as emoções e razões dos atos de seu paciente. Para a literacia histórica, enfatiza-se o componente cognitivo da empatia, que refere à capacidade de compreender os sentimentos, perspectivas, noções, ideias de outra pessoa. Peter Lee diz que poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003: 20).

Deste modo, a construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” (empatia) para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003: 21).

Peter Lee entende que a empatia histórica seria a capacidade dos alunos reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do Outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus. O autor destaca a empatia histórica como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal) (LEE, 2003: 20-21).

Assim, a literacia histórica como forma específica de “ler” o mundo e a si mesmo, pressupõe que valores, comportamentos, crenças, objetivos, concepções, são construídos historicamente, ou seja, devem ser contextualizados, desnaturalizados, vistos de modo empático. Ao mesmo tempo, a forma de “ler” o

mundo historicamente também é plural e provisória, pois o conhecimento histórico é de natureza multiperspectivada (BARCA, 2001: 30).

Contudo, mesmo que se entenda que a natureza do conhecimento histórico é multiperspectivada, há que se considerar que nem toda “versão histórica” pode ser aceita como válida. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em história, devido aos pressupostos e contextos diferenciados de produção histórica. Porém, entende, ao contrário da abordagem relativista, que existem critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual seria o da “consistência da evidência”. São as fontes que fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (BARCA, 2001: 30). Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura (LEE, 2003: 20).

Argumenta Rüsen, que na historiografia existe um tipo de “objetividade” e poderíamos estender isso ao ensino de história. Porém, alerta o autor, que deve haver a intersubjetividade, o consenso que algo aconteceu realmente ou que algo deve ser considerado antiético (RÜSEN, 1996: 98). A objetividade compreende a coerência teórica, que se refere à reconstrutibilidade histórica pelas fontes e a coerência prática que pressupõe plausibilidade, o convencimento pelo argumento e não pela força, na comunidade de historiadores (RÜSEN, 1996: 96-97). Mas o maior regulador desta intersubjetividade seria a categoria de igualdade (ou alteridade). Uma categoria, segundo o autor, universal, e assim, as diferenças devem ser compreendidas, explicadas, porém, todo modo de viver, pensar e agir do passado que fere a igualdade (ou a alteridade), não pode ser considerado adequado, porque não pode servir para moldar práticas e representações do presente e do futuro (RÜSEN, 1996: 97).

Além do mais, não seria profícuo que os alunos considerem a história como apenas uma questão de ponto de vista: “Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a seleccionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente” (BARCA, 2001: 30).

Nesta direção, conforme a faixa etária dos alunos é possível até mesmo um ensino de história fundamentado na historiografia, com as seguintes questões: Como o historiador chegou a determinadas questões? Quais evidências o historiador apresentou para chegar a determinada conclusão? Existem outras perspectivas sobre o mesmo assunto? O livro didático de história configura a única versão? Em qual versão o livro didático de história se baseia? E, considerando os objetivos deste subprojeto: a narrativa do MHL é a única existente? Pode haver outras narrativas? Porque alguns sujeitos não são reconhecidos nas narrativas históricas circulantes na cidade?

Conclusões preliminares

Algumas ressalvas devem ser realizadas: 1) a crítica ao MHL não subentende que a narrativa histórica ali posta esteja “errada”, mas que representa a “versão” de um grupo social, e, portanto, a exposição museal deve ser canalizada para o trabalho de construção da literacia histórica; 2) a escolha destes três personagens para pesquisa, não desconsiderou que integravam uma classe social relativamente “privilegiada” por serem médicos, mas teve como propósito mostrar que mesmo tendo as características do “herói-pioneiro”, foram entendidos como dissonantes desta identidade ou, como no caso do Dr. Bié, se “higienizou” sua história para que este se enquadrasse nesta identidade mestra; 3) a função do ensino de história na atualidade, como dito, é a construção da literacia histórica, o que pressupõe o trabalho com fontes em sala de aula, mas também a desnaturalização e/ou desconstrução de todo tipo de preconceito, o que nos remete a um (re) posicionamento político.

Nos dias de hoje, [a história] tem o compromisso de identificar, descrever, compreender e explicar a alteridade, não para desfazê-la ou anulá-la, mas para proclamar o direito de sua existência e o necessário respeito que a ela devemos devotar. A história, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas. O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política... (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012: 33).

4) O subprojeto PIBID de História é recente, iniciou em agosto de 2012. Talvez isto justifique em parte que os objetivos propostos não sejam tão fáceis de serem atingidos. Evidentemente, o PIBID não pode resolver sozinho alguns problemas: de um curso superior; de estereótipos construídos (sobre o Outro sexo, a Outra etnia, a Outra classe, a Outra religião, a Outra geração, etc.); da noção de que “ensinar” seria algo “menor” que “pesquisar”. Contudo, há que se prezar mais as possibilidades do que as limitações, na perspectiva de que, mesmo que mais adiante, a formação docente possa articular ensino e pesquisa levando em conta a reelaboração identitária na compreensão histórica da alteridade.

Referências:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et. al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

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

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). *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.

_____. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR. P . 93-112. 2006.

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

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da silva, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

10.4025/6cih.pphuem.668

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

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2003.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.

PEDRIALI, José Antonio. *Santa Luta da nossa Casa*. Gênese, personagens e desafios da Irmandade da Santa Casa de Londrina. Londrina, ISCAL, 2012.

PEREIRA, Juliano da Silva. *Empatia histórica e RPG no ensino de história*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/108045921/Empatia-Historica-e-RPG-no-Ensino-de-Historia>. Acesso em 02 de Novembro de 2012. 2012.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de história*. v. 4, n. 1. pp. 75-102. 1996.

_____. Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

_____. História viva. *Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.

_____. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene *Ensinar história*. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione. 2009.

SILVA, Maria Nilza da; PANTA, Mariana. *O Doutor Preto Justiniano Clímaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina*: UEL, 2010.

ⁱⁱ O Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss foi inaugurado no dia 18 de setembro de 1970, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. A partir de 1974, o museu é anexado à UEL como órgão suplementar, estando vinculado ao Centro de Letras e Ciências

Humanas desta universidade. Em 10 de dezembro de 1986 o museu passa a ocupar o prédio que antes pertencia à segunda estação ferroviária de Londrina.

ⁱⁱ Cidade localizada no norte do Paraná e conta com aproximadamente 600 mil habitantes.

ⁱⁱⁱ Este modo de representar o indígena como sujeito anistórico foi reconhecido pelos últimos diretores do MHL. Na direção atual, com a Prof^a Dr^a Regina Célia Alegro, privilegiou-se a cultura indígena em uma mostra temporária, denominada “Povos Indígenas no Norte do Paraná” (de abril a agosto de 2013).

^{iv} Inclusive, o nome designado a esta galeria de exposição permanente é “Horácio Sabino Coimbra”, fundador desta indústria em 1959.

^v A empresa era denominada *Paraná Plantations*, que foi a captadora de recursos e a financiadora da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP).

^{vi} Doutor Preto: Justiniano Clímaco da Silva nasceu no dia 8 de janeiro de 1908, na cidade de Santo Amaro da Purificação, Estado da Bahia. Foi um dos primeiros médicos a chegar a Londrina, em 1938. Tornou-se especialista no combate às doenças infectocontagiosas, como a malária e a febre amarela. Foi o primeiro médico negro da cidade, onde clinicou por mais de 50 anos, atendendo mais de 30 mil pacientes, sobretudo da população pobre (SILVA; PANTA, 2010: 11). Filho de Justino de Matos da Silva, carpinteiro, e de Anastácia da Anunciação, trabalhadora doméstica, neto de escravos. Foi atraído pelas propagandas da Companhia de Terras Norte do Paraná e quando chegou a Londrina, a cidade tinha cerca de 10 mil habitantes. Em casos mais graves, ele transportava seus pacientes em seu Ford até Curitiba. Foi professor do Ginásio Londrinense, onde lecionou as disciplinas de Latim e Matemática. Participou ativamente da campanha para a construção da Santa Casa e foi sócio fundador da Associação Médica de Londrina e teve influência na criação da Sociedade Médica de Maringá, fundada em 1949, além de ter lutado pela construção do Hospital Universitário. Em 1947, foi eleito deputado estadual constituinte pelo Partido Social Democrático do presidente Eurico Gaspar Dutra, como o quinto mais votado do Paraná e primeiro eleito por Londrina. Teve mais de 100 afilhados de batismo e casamento, não se casou e adotou um filho, hoje cardiologista em Londrina, Dr. José Alberto Correia da Silva. Estudou Grego, Latim, Alemão e Francês desde o seminário. Conhecia escritores e poetas antigos e lia sobre filosofia antiga e contemporânea. Recitava poetas gregos, Padre Antônio Vieira, Camões, assim como autores e poetas brasileiros. O Dr. Clímaco morreu no dia 27 de agosto de 2000, aos 92 anos de idade.

^{vii} Doutora Severina Alho: são as mesmas intenções que movem a pesquisa sobre Dr. Severina, lembrando que no começo do século passado, a mulher não tinha espaço de atuação pública não apenas na cidade de Londrina. Atualmente, também a história desta mulher costuma ser “silenciada” na historiografia e nas narrativas históricas circulantes. A pesquisa de José Miguel Arias Neto demandou a entrevista com tal personagem, contudo, não era o foco deste historiador, a presença feminina na formação da cidade. Entretanto, a entrevista que realizou com Dr^a. Severina em 1990 embasa a pesquisa dos pibidianos. Nasceu em Avaré (SP) no dia 27 de março de 1916. Formou-se em Odontologia pela Escola de Farmácia e Odontologia, que depois viria a se tornar a Universidade de São Paulo, apenas aos 16 anos mediante uma ordem judicial. Chegou a Londrina em 1934, aos 18 anos, e quatro anos depois se casou com Joaquim Lopes Faleceu aos 96 anos, em dezembro de 2012. Dr^a. Severina foi a primeira dentista de Londrina, dirigia um Jeep para atender seus pacientes enfrentando estradas de terra. Em entrevista fornecida a José Miguel Arias Neto, lembra-se de seu amigo Dr. Gabriel Martins, que chama carinhosamente de “Bié”. Em geral, as narrativas históricas sobre História Local, presentes em várias esferas sociais, inclusive a midiática, trata a mulher de modo secundarizado e/ou complementar, não como “pioneira”, mas como “mulher de pioneiro”. Dr^a Severina pode ser considerada como uma mulher integrante da “elite” londrinense, mas mesmo assim, seu nome não é considerado da mesma forma que quando se exalta a figura masculina.

^{viii} Doutor Gabriel Martins: Viveu e estudou na cidade histórica de Castro até que atingiu a idade adulta, quando se mudou para a capital e cursou faculdade para realizar o sonho de se formar médico. Após ser diplomado, foi convidado por Sir Willie Davids para assumir o posto de Inspetor de Higiene em Londrina, cargo em que permaneceu até sua morte em 28 de abril de 1943. É reconhecido como “pioneiro” em Londrina, por sua direção e dedicação ao “hospitalzinho” que atendia a população carente da época. Morreu ainda jovem (com apenas 34 anos) e solteiro, apenas poucas horas após seu 34º aniversário. Embora sua morte tenha sido registrada como sendo por causas naturais, um mistério ainda ronda seu falecimento e intriga os historiadores da cidade de

Londrina, devido ao fato de alguns terem relatado, que o vulgo Dr. Bié teria cometido suicídio, por uma decepção amorosa, o que para a época, seria uma vergonha para a família e para a sociedade. Também “destoava” do que se esperava de um homem importante, médico, pois gostava de tomar banho no rio (PEDRIALI, 2012). Este personagem corresponde à identidade mestra do “pioneiro”: homem branco, pertencente à classe média, com status. Porém, o fato de que sua história tenha sido “manipulada” nos interessa. Os jornais da época, seu atestado de óbito (assinado pelo amigo Dr. Preto, entre outros), a historiografia, exaltam Dr. Bié como grande “pioneiro”. Existe uma praça em seu nome, bem como uma escola. Contudo, a cidade, ao tratá-lo como herói, não enfrenta o seu provável suicídio.

^{ix} Esta foi e ainda está em processo, uma etapa importante do subprojeto do PIBID – Ensino Médio, pautada na pesquisa sobre estes três personagens, bem como a pesquisa em relação às respostas. Em etapa a ser realizada no segundo semestre de 2013, três comunidades serão pesquisadas. Mandassaia, Incrão e Guvuvira, embora integrem a região da cidade de Londrina, são comunidades rurais, tradicionais, sem escola e sem linha de ônibus, que além de, literalmente não se encontrar no mapa, não se encontra na historiografia. Os pibidianos farão materiais didáticos sobre tais comunidades, utilizando filmagens (farão um curso de edição de vídeo) e História Oral.