

De 16 a 18 de junho de 2025

XVI JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA:

EDUCAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SÉCULO XXI

Realização:





PROEC



COORDENAÇÃO GERAL

Noemi Santos da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA

Noemi Santos da Silva

Luís Ernesto Barnabé

Gilvana de Fátima Figueiredo Gomes

Geraldo Becker

Taíse Ferreira da Conceição Nishikawa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Flávio Massani Martins Ruckstadter

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Marisa Noda

Geraldo Becker

Lucas Mateus Vieira de Godoy Stringuetti

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Centro de Ciências Humanas e da Educação
Colegiado de História

ANAIS DA
XVI JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UENP
EDUCAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO SÉCULO XXI

16 a 18 de junho de 2025

JACAREZINHO/PR

ISSN 2448-2005

A revisão técnica e linguística dos textos é de responsabilidade dos seus autores.

BECKER, G.

Anais da XVI Jornada de Ensino de História –
UENP – Universidade Estadual do Norte do
Paraná – Jacarezinho, PR, 2025. 209p. ISSN
2448-2005

Editoração: Geraldo Becker

1. História. 2. Ensino de História.



APRESENTAÇÃO

A Jornada do Ensino de História é um evento bienal já consolidado no curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Em 2025, o evento propõe fomentar a reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais, trazendo à tona uma pauta que, além de ser respaldada por marcos legais (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), representa uma demanda histórica dos movimentos negros e indígenas brasileiros.

Em sintonia a tais diretrizes, a Jornada pretende discutir os desafios da implementação de uma educação antirracista e decolonial. As discussões abordarão temas como o racismo epistêmico, a invisibilização de saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares, e o papel das escolas e universidades na construção de uma sociedade mais justa e plural.

O evento também reafirma o compromisso da universidade com as ações afirmativas e com mecanismos de enfrentamento aos revisionismos e negacionismos da ordem presente. A programação inclui debates, oficinas e conferências que refletem sobre teorias e metodologias do ensino-aprendizagem na perspectiva da práxis, almejando uma educação verdadeiramente compromissada com a diversidade, que compreende o protagonismo afro-brasileiro e indígena no âmbito das pluralidades históricas.

Voltada a estudantes, docentes, pesquisadores/as e educadores/as da Educação Básica, a Jornada de 2025 será um espaço de formação, resistência e diálogo com a sociedade, reafirmando a importância de uma educação histórica emancipatória, pluriépistêmica e comprometida com a justiça social.

Boa leitura!

Colegiado de História - CCHE - UENP

Jacarezinho, junho de 2025





SUMÁRIO

CRONOGRAMA	9
PROGRAMAÇÃO	10
MINICURSOS	11
SIMPÓSIOS TEMÁTICOS	16
A “BIOGRAFIA DE MAHOMMAH GARDO BAQUAQUA”: UMA PRÁTICA DE VALORIZAÇÃO E PERTENCIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Raíssa Kelly Mendes de Deus; Marisa Noda.....	23
A HISTÓRIA PÚBLICA E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: O USO DO DOCUMENTÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS REPRESENTAÇÕES E NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS EM ANDIRÁ/ PR Rita Gabriele de Godoi Lima; Michel Kobelinski.....	28
AMPLIANDO A VISIBILIDADE E O ESPAÇO AO ENSINO DA CIVILIZAÇÃO MARAJOARA EM SALA DE AULA Luis Marcelo Santos; Silvia Mara da Silva.....	33
ANÁLISE DE UMA AULA DO PIBID/HISTÓRIA SOBRE O TEMA “TRABALHISMO NA ERA VARGAS” Maria Luiza da Silva Souza; Silvana Mara Francisquinho; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	38
ANÁLISE DE UMA AULA SOBRE A “ERA VARGAS (1930-1945)” MINISTRADA PELO PIBID/HISTÓRIA Camila Inocência Baun Santos; Vinicius da Silva Rodrigues; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	44
ANCESTRALIDADES AFRO-BRASILEIRAS: MEMÓRIA, CORPO E EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA ESCRIVIVÊNCIA Edilene de Cássia Jerônimo.....	50





AS BRUXAS DA NOITE: UMA AULA NO PIBID/HISTÓRIA SOBRE O PAPEL FEMININO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Laura Gabriela Batista Dias; Vinícius Furlan; Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	55
AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIO ALIGHIERO MANACORDA A PARTIR DAS LEITURAS DOS TEXTOS DE ANTONIO GRAMSCI PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA Dâmaris Rodrigues Marinho De Oliveira; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	60
BEZERRA DA SILVA: A MALANDRAGEM E A CRÍTICA SOCIAL EM FORMA DE SAMBA Amanda Teixeira Faria; Rosiney Aparecida Lopes do Vale.....	66
CAPITALISMO, COLAPSO AMBIENTAL E OS LIMITES DO DECRESCIMENTO: APONTAMENTOS TEÓRICOS Roberto Massei.....	72
DAS CORRENTEZAS NASCEM VERSOS: O RIO QUE MORA EM MIM Anderson Cedro da Silva; Anderson Dantas da Silva Brito; Carla Eduarda Santos Borja; Leandro Bispo dos Santos; Marcos Vinicius B. Resende; Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura.....	82
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Mirella Rayra dos Santos; Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.....	85
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS POLÍTICAS E AS RELAÇÕES DE PODER EMPREGADAS NA CONSTRUÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE TRÊS CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (RS - 1995-2009) Cibele Barea; Janaína Rigo Santin.....	89
ENTRE O RITMO E A NARRATIVA, AS DIFERENÇAS E AS IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DE SAMBAS-ENREDO E LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA Gabriel Filgueiras Cintra; Anderson Dantas da Silva Brito.....	95





EXPOSIÇÃO SOBRE ARQUITETURA SAGRADA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO Eric Muller; Silvia Mara da Silva.....	99
“FAZER DEFEITOS NAS MEMÓRIAS”: A HISTÓRIA LOCAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPADOR Dionatan Souza de Moura; Luis Ernesto Barnabé.....	104
HISTORICIDADE DO ROMANCE BOM DIA PARA OS DEFUNTOS DE MANUEL SCORZA: O USO DA LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA Lucas Gonçalves Corrêa; Márcio Luiz Carreri.....	110
IMPÉRIO ROMANO: UMA PERSPECTIVA ALIMENTAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA Beatriz Silva Jardim Selleti; Helena Maria Tironi dos Santos; Lucas Ribeiro de Freitas; Luís Ernesto Barnabé.....	115
O BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: RELATO DE REGÊNCIA NO PIBID/HISTÓRIA/UENP Pedro Vinícios Lopes da Silva; Vinicius Furlan; Flávio Massami Martins Ruckstadter; Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.....	120
O ENSINO DE HISTÓRIA COM ENFOQUE ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA Paola Meneses Silva; Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.....	123
O ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A ARTE SACRA DE CLÁUDIO PASTRO (1948-2016) Ruan Carlos Queiroz Corrêa.....	129
O IMPÉRIO ROMANO E A ESCRAVIDÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA PARA O ENSINO ESCOLAR SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO Adair Clemente Andreoli Filho; Lucas Gonçalves Corrêa; Maria Fernanda Mendes da Silva; Luis Ernesto Barnabé.....	132





OFICINAS INTERATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E MEMÓRIA LOCAL EM BARREIRAS-BA Gabriel Filgueiras Cintra; Gabriel Oliveira de Sousa; Mailde Viana Pereira; Glauber Rocha dos Santos; Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura; Anderson Dantas da Silva Brito.....	137
PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE JACAREZINHO: IDENTIFICAR E RECONHECER A CULTURA LOCAL Alisson Gustavo Rocha da Silva; Janete Leiko Tanno.....	141
PRIMEIRA APLICAÇÃO DE REGÊNCIA DO PIBID NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COM O TEMA “SEGUNDA GUERRA MUNDIAL” Guilherme Moretti Camargo; Carlos Henrique Aguiar Santos; Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	148
PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO EM CENTROS E PERIFERIAS HISPÂNICAS-ROMANAS Ketelyn Oliveira Bergamini da Cruz; Maria Eduarda dos Santos Tomé; Natalia Thaize de Souza da Silva; Luís Ernesto Barnabé.....	154
REFLEXÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ EM UMA AULA BASEADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA Adair Clemente Andreoli Filho; Ericsson Mathias Tobias Vieira; Maria Beatriz da Silva Rocha; Maria Clara Spiller de Oliveira; Flávio Ruckstadter; Luciano Fonseca.....	160
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA REGÊNCIA SOBRE A PRIMEIRA GUERRA NO PIBID/HISTÓRIA/UENP: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA Amanda Marisa da Silva Pereira; Maria Eduarda dos Santos Tomé; Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Flávio Massami Martins Ruckstadter; Vinicius Furlan.....	165
RELATO DE UMA AULA DO PIBID/HISTÓRIA SOBRE O ESTADO NOVO DE GETÚLIO VARGAS (1937-1945) Maria Eduarda Garcia machado dos Santos; Paulo Gabriel dos Santos Senne; Silvana Mara Francisquinho; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	170
ROMANIZAÇÃO, DIVERSIDADE EM PRÁTICAS MÁGICO-RELIGIOSAS E ENSINO DO IMPÉRIO ROMANO Lucas Rafael Faustino Sanson; Maria Eduarda dos Santos; Nicolas Ferreira Rosa de Rezende; Luís Ernesto Barnabé.....	174





ROTEIROS NEGROS NO PARANÁ: HISTÓRIA PÚBLICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA Noemi Sanntos da Silva.....	178
UMA AULA NO CONTEXTO DO PIBID/HISTÓRIA: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM O TEMA “CONSTITUIÇÃO DE 1934 E GOVERNO CONSTITUCIONAL NA ERA VARGAS” Giovani Costa; Silvana Mara Francisquinho; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	183
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO SOBRE POVOS MESOAMERICANOS: OLMECAS, ZAPOTECAS E TOLTECAS EM SALA DE AULA Helena Maria Tironi dos Santos; Luciano Fonseca; Flávio Massami Martins Ruckstadter.....	188
UMA HISTÓRIA DO SANTUÁRIO DO SENHOR BOM JESUS DA PEDRA FRIA, JAGUARIAÍVA-PR Carlos Henrique Aguiar Santos; Maurício de Aquino.....	194
VALORIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE Natália Rocha Pereira; Luís Ernesto Barnabé.....	199
VOZES-MULHERES: LITERATURA, ESCREVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO Ana Clara Ferreira; Mariana Ponciano Ribeiro Rennó; Amanda Teixeira Faria; Aline Candido Trigo.....	203





CRONOGRAMA

Atividade	Período	Responsáveis
Divulgação inicial e chamada para STs e minicursos.	01/05/2025	Comissão Organizadora.
Prazo para envio de propostas de STs e minicursos.	01/05 a 27/05/2025	Proponentes (docentes/pesquisadores/as).
Avaliação das propostas de STs e minicursos.	28/05 a 29/05/2025	Comissão Científica.
Divulgação dos STs e minicursos aprovados.	30/05/2025	Comissão Organizadora.
Inscrições para apresentação de trabalhos nos STs.	28/05 a 10/06/2025	Participantes.
Avaliação dos trabalhos submetidos.	11/06 a 14/06/2025	Coordenadores/as de STs.
Divulgação dos trabalhos aprovados.	15/06/2025	Comissão Organizadora.
Envio de resumos expandidos para a publicação em Anais do Evento	23/06/2025	Apresentadores/as.
Inscrições para ouvintes e minicursos.	31/05 a 10/06/2025	Público geral.

PÓS-EVENTO	
Atividade	Período
Publicação de Anais/Resumos (opcional)	Julho/2025
Avaliação Interna e Relatório Final	Julho/2025





PROGRAMAÇÃO

16/06/2025 – Segunda-Feira		
13h – 17 h	19h30	20h – 22h
Minicursos	<p>Cerimônia de Abertura</p> <p>1) Apresentações Culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Abertura da Exposição “Visualidades Negras” de Thiago Angelo. – Atração Musical: “Carta para Zalina” por Cleiton Ferraz (Mc Kueio) <p>2) Mesa de Abertura.</p>	<p>Conferência de Abertura</p> <p>Tema: Ensino de História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Pós-Abolição: conexões possíveis para uma educação antirracista.</p> <p>Ministrante: Willian Soares Lucindo (UFAL): Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas no curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFAL.</p>

17/06/2025 – Terça-Feira	
13h – 17 h	19h30 – 22h
Simpósios Temáticos (STs).	<p>Mesa Redonda: “Saberes Indígenas na Educação: Da Aldeia à Universidade”</p> <p>Prof.^a Nadia Nelziza Lovera de Florentino (UENP): “Arandu Avañe’ê: Por uma educação indígena no ensino superior” Elionai Tapedju (UENP): “Educar com Nhandereko: O Saber Guarani na Escola da Aldeia”</p>

18/06/2025 – Quarta-Feira		
13h – 17 h	19h30	20h – 21h30
Simpósios Temáticos (STs).	Atração cultural: “Àyàn: tambores que falam”	<p>Mesa de Encerramento: Terreiro de Saberes: Ancestralidade, Resistência e Educação no Combate ao Racismo</p> <p>James Rios (SMECE- Jacarezinho) Ane Caroline Goulart (UNESP) Junio Cesar Farias (UENP)</p>





MINICURSOS

1. HISTORICIDADE DIDÁTICA DA GUERRA DO PARAGUAI: METODOLOGIA DE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2020

Coordenador: Matheus Pelaquim Silva (Universidade Estadual de Londrina)

Ementa:

- Fundamentos da Guerra da Tríplice Aliança
- Historiografia Tradicional
- Historiografia Revisionista
- Historiografia Neo-revisionista
- Consciência História como fundamento do Livro Didático
- História dos Conceitos- Análise de conteúdo
- Prática de Análise

Referências Bibliográficas:

BENTIVOGLIO, Julio. A história conceitual de Reinhart Koselleck. *Dimensões*, n. 24, 2010.

BOULOS Jr, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 8. Ano. São Paulo: FTD, 2018. (Coleção História: sociedade & cidadania).

FERNANDES, Ana Claudia (Org). *Araribá Mais: História*. 8. Ano. São Paulo: Moderna, 2018. (Coleção Araribá Mais-História)

KOSELLECK, Reinhart. *História dos conceitos e história social*. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro-passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. 3a.ed. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: WA Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica – Teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SALLES, André Mendes. *A Guerra do Paraguai na historiografia brasileira: algumas considerações*. *Cadernos do Aplicação*, v. 28, 2015

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SQUINELO, Ana Paula. *Revisões historiográficas: a Guerra do Paraguai nos Livros Didáticos brasileiros–PNLD 2011*. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 15, n. 1, p. 19-39, 2011

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Teláris História*. 8. Ano. São Paulo: Ática, 2018 (Coleção Teláris História)





2. QUADRINHOS HISTÓRICOS: ELEBORANDO MATERIAIS DIDÁTICOS/AFETIVOS VOLTADOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL.

Coordenador: Priscilla Damasceno Rodrigues (UERJ)

Ementa:

Pretendemos trabalhar nesse minicurso as propostas de lei 10.630 e 11.645, sua aplicabilidade efetivo no cotidiano escolar, bem como o uso da linguagem quadrinista como recurso didático possível nesse processo. Abordaremos autores/que pesquisam as propostas legais além de pesquisadores/as que trabalham com a teoria e prática de uma educação antirracista, originária e decolonial.

Referências Bibliográficas:

- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- GOIS, Diego Marinho de. & SOUSA, Gustavo Pinto de. Balanços e comparações: o lugar da lei 11.645/2008 nas universidades do Pará. In: SILVA & MEIRELES (orgs.) A lei 11.645: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.
- KRENAK, Ailton. Futuro Ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MORTARI, Claudia & WITTMANN, Luiza Tombini. O equilíbrio de histórias e experiências por meio de narrativas africanas e indígenas. In: SILVA & MEIRELES (orgs.) A lei 11.645: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/3364/>
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.
- RODRIGUES, Priscilla Damasceno. A História nos quadrinhos: o uso de narrativas gráficas nas aulas de História. Dissertação de mestrado. UERJ, Rio de Janeiro, 2020.
- SILVA, Giovani José da. & MEIRELES, Marinelma Costa. Razão e sensibilidade no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. In: A lei 11.645: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.





3. A IMPRESSÃO 3D COMO FERRAMENTA PARA METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA HISTÓRIA.

Coordenador: Newton Benetti Silva (UENP)

Ementa:

Conteúdo Programático:

1ª Parte – Fundamentos Teóricos e Históricos (1h30)

1.1. Panorama das Metodologias de Ensino de História

1.2. Cultura Material e Ensino de História

1.3. Tecnologias de Representação Tridimensional

2ª Parte – Práticas Pedagógicas com Modelos Tridimensionais (2h15)

Prática 1: Técnicas de Papercraft Aplicadas ao Ensino de História (30 min)

Montagem de artefatos históricos simples em papel

Prática 2: Criação de Dioramas Históricos (30 min)

Ambientação e construção de cenas históricas com base em fontes e objetos

Prática 3: Técnicas Básicas de Pintura (30 min)

Acabamento e pintura de modelos para valorização estética e pedagógica

Prática 4: Demonstração de Impressão 3D com Resina (30 min)

Processos básicos de modelagem, fatiamento e impressão SLA

Cuidados com a manipulação e pós-processamento

Encerramento: Roda de Conversa e Troca de Vivências (15 min)

Referências Bibliográficas:

1. BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
2. CAIMI, Flávia Brocchetto. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2014.
3. FLEMING, M. I. D. et al. A importância das novas tecnologias para a arqueologia e suas possibilidades de uso: a impressão 3D e os projetos do LARP. Vestígios: Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica, v. 11, n. 1, p. 56-79, 2017.
4. GREGORI, A. M. Ciberarqueologia e ensino de História. Vestígios: Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica, v. 13, n. 2, p. 45-63, 2021.
5. SANTOS, R. A.; FREITAS, G. M. Gamificação aplicada à educação: um mapeamento sistemático da literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, 2021.
6. DIAS, Clarissa; CAINELLI, Marlene. Ensino de História: educação histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas. Revista História Hoje, 2020.
7. LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: Revista Educar, 1999.





8. ALVES, Leon. A cultura material como recurso didático no ensino de História. Revista História & Ensino, 2022.
9. MARTIRE, Danilo. Ciberarqueologia: o diálogo entre realidade virtual e arqueologia no desenvolvimento de Vipasca Antiga. LARP/MAE-USP, 2017.
10. SILVA, Newton Benetti. Metodologias Ativas: Ciberarqueologia e Utilização de Impressoras 3D no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2025.

4. HISTÓRIA E LITERATURA EM DIÁLOGO: LETRAMENTO RACIAL E ENSINO ANTIRRACISTA COM CAROLINA MARIA DE JESUS E CONCEIÇÃO EVARISTO.

Coordenadores: Mariana Soares Gama de Amorim (Universidade Federal de Pernambuco) e Mariana Prudente da Silva (Universidade Católica de Pernambuco)

Ementa:

O minicurso propõe refletir sobre as potentes intersecções entre História e Literatura a partir das obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Com base na escrevivência e em uma abordagem interdisciplinar, discutiremos como essas narrativas podem ser incorporadas ao ensino de História, contribuindo para o letramento racial e para práticas pedagógicas antirracistas.

Conteúdo programático:

Definições e significados da História: pluralidade e complexidade;
 História e Literatura: relações possíveis;
 Escrevivência como conceito e prática;
 Narrativas subjetivas e ensino de História;
 Letramento racial e práticas pedagógicas antirracistas;

Propostas metodológicas e estratégias didáticas para a sala de aula.

A metodologia envolve exposição dialogada, leituras e atividades práticas. O curso é voltado a professores, licenciandos, bacharéis e interessados no tema.

Referências Bibliográficas:

Obras a serem analisadas:

- EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. São Paulo: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Rio de Janeiro: Maza Edições, 2003.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- JESUS, Carolina Maria de. Casa de alvenaria. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- Bibliografia complementar:
 CORRÊA, Raquel Folmer. Interseccionalidade e escrevivências: reflexões sobre uma prática no Ensino Médio Integrado. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE



Realização:





- SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENESEB, 8., 2022. Anais [...]. [S.l.]: [s.n.], 2022.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência: a escrita de nós por nós. In: DUARTE, Constância Lima (org.). Escritoras brasileiras do século XIX. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. Revista Palmares, Brasília, ano 1, n. 1, p. 52–57, ago. 2005.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2º sem. 2009.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira – Letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123–127, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 27 maio 2025. DOI: 10.5212/Uniletras.v.41i1.0008.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação para as relações étnico-raciais: um percurso teórico e político. São Carlos: EDUFSCar, 2014.





SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

1. ESTUDOS REGIONAIS: CONEXÕES ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E LITERATURA.

Mateus Torelli Fidelis (Universidade Estadual de Londrina – UEL), Marcio Luiz Carreri (Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP), Wilson De Creddo Maestro (Universidade Estadual de Londrina – UEL).

Resumo:

Para além do paradigma que privilegia a História das Nações ou da unidade nacional, este Simpósio tem como propósito abarcar estudos no âmbito da História Regional e Local. Nesse sentido, compreendemos pesquisas que privilegiam os jogos de escalas, a microhistória e as multiplicidades do fazer histórico, incluindo noções gerais como: literatura, história e historiografia, política, território e territorialidades, conflitos e relações sociais, cultura e representações, etno-história e história indígena, regiões, regionalidades e regionalismos, memória e memorialistas, enfim, o regional em postulados distintos e complementares, de um lado, a ampliação de sua abordagem, e, por outro, investigações específicas do local e do regional, em seus variados recortes.

Palavras-chave: História Regional/Local; Literatura; Memória.

2. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, MÉTODO E METODOLOGIAS.

Geraldo Becker (UENP), Lucas Mateus Vieira de Godoy Stringueti (UENP).

Resumo:

A proposta do Simpósio Temático apresenta reflexões sobre a Didática do ensino de História fundamentada em uma concepção de aprendizagem, em um método e metodologias próprios da epistemologia da História. O objetivo é discutir o processo de aprendizagem histórica. Para tanto, serão abordados os pressupostos orientadores do processo de ensino e aprendizagem da História, pautados em uma didática específica, bem como, explicitada a importância da escolha da concepção de aprendizagem própria da ciência da História, visto que, o método de ensino está fundamentado na ciência de referência e as metodologias desenvolvidas valorizam a cultura histórica, os conhecimentos, os interesses e carências referentes à práxis de estudantes e professores, bem como, a participação deles na produção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Didática da História; Concepção de aprendizagem; Método e metodologias.





3. HISTÓRIA, RELIGIÕES E RELIGIOSIDADES.

Alfredo Moreira da Silva Júnior (UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná),
Mauricio de Aquino (UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná).

Resumo:

Partindo das atividades desenvolvidas no Núcleo de Pesquisa em História das Religiões da Universidade Estadual do Norte do Paraná (NPHR-UENP), este Seminário Temático pretende acolher e reunir trabalhos que abordem as relações entre história, religiões e religiosidades desde perspectivas analíticas plurais e sobre temas, temporalidades e espacialidades diversas, que venham a convergir para exame e análise interdisciplinar de fenômenos religiosos e experiências religiosas e suas possíveis articulações com as dimensões sociais, ambientais, culturais, educacionais, psicológicas, políticas, epistemológicas, metodológicas, institucionais, econômicas, geográficas, demográficas. Portanto, o Seminário Temático se propõe receber trabalhos que a partir ou em relação com a história tenham como objeto de análise os fenômenos religiosos e as experiências religiosas em suas múltiplas expressões.

Palavras-chave: História; Religiões; Religiosidades

4. ESCRITA DA HISTÓRIA: DIDÁTICA, HISTORIOGRAFIA E TEORIA.

Aline M. Menoncello (UFRGS), Thiago Modesto Rudi (UNESP).

Resumo:

No século XX, um conjunto múltiplo de acontecimentos e de catástrofes provocaram diagnósticos de que, ao final daquele século, vivenciaríamos o “Fim da História” (moderna). Diante de diagnósticos como estes, a História, como disciplina, aproxima-se da epistemologia, repensando as relações que entretém com suas didáticas, historicidades e teorias. O presente simpósio temático visa acolher trabalhos que reflitam acerca da escrita da história, em suas diversas formas de concepção, produção e comunicação, no tempo. Assim, o simpósio acolherá pesquisas que lidem com: problematizações conceituais como tempo, memória, patrimônio e justiça; os lugares de produção do conhecimento histórico (Institutos e Universidades), bem como, as trajetórias dos agentes de produção (sócias/os e professoras/es); as relações entre Teoria e História do ensino de história, e; os desafios e possibilidades da aprendizagem histórica a partir da produção de filmes, podcasts, dança, histórias em quadrinhos e jogos.

Palavras-chave: Didática da história; História da historiografia; Teoria da História.





5. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PARANÁ CONTEMPORÂNEO.

Méri Frotscher (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Rhuan Targino Zaleski Trindade (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Geysy Dongley Germinari (Universidade Estadual do Centro-Oeste).

Resumo:

O ST visa abrir um espaço para a apresentação e discussão de pesquisas e experiências de História e Educação para as relações étnico-raciais no Paraná entre os séculos XIX-XXI. Considera-se urgente o enfrentamento do racismo estrutural, o fortalecimento da autoestima de grupos socialmente e historicamente discriminados e/ou invisibilizados e a promoção de uma educação que contemple e valorize a diversidade étnico-racial paranaense. Esse ST abarca comunicações sobre práticas educativas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, atividades de história pública, produção de material didático, etc, que tenham como horizonte uma educação antirracista, aberta a um efetivo diálogo intercultural e à pluralidade epistêmica, e sobre experiências de pesquisa que demonstrem a potencialidade de documentos de arquivo, fontes audiovisuais, entrevistas de História Oral, materiais didáticos, entre outros, que tratem de questões étnico-raciais no Paraná para a educação de histórias plurais.

Palavras-chave: História; Educação para as relações étnico-raciais; Paraná

6. ENSINO DE HISTÓRIA E FUTEBOL: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES.

Walter José Moreira Dias Junior (Universidade Federal Fluminense), Fillipe Dos Santos Portugal (Fundação Oswaldo Cruz), Henrique Fernandes Alvarez Vilas Porto (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Resumo:

O ST visa reunir trabalhos que abordem a interface entre o Ensino de História e o Futebol. Serão bem-vindas iniciativas que articulem os saberes escolares com este esporte, seja dialogando, a partir do currículo, a construção de práticas pedagógicas que ilustrem conteúdos, ou a partir de inventividades docentes que conectem às quatro linhas do gramado, arquibancadas e a história do futebol ao Ensino de História. O ST busca fomentar reflexões sobre como o futebol, enquanto fenômeno cultural e social, pode ser um recurso didático potente para o ensino de temas históricos e para discussão de representações em diferentes contextos, analisando seu papel na formação de identidades coletivas. Também serão valorizadas pesquisas que explorem a relação entre memória, narrativas esportivas e aprendizagem histórica. Por fim, o ST acolherá debates sobre metodologias inovadoras que utilizem o futebol, ou outros esportes, como ferramenta de engajamento discente.

Palavras-chave: Ensino de História; Futebol; Práticas Pedagógicas.





7. TERRITÓRIOS DO APRENDER – EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS.

Ana Caroline Goulart (UNESP Marília), Mariana Ponciano Rennó (UNESP Assis), Antonio Donizeti Fernandes (UENP).

Resumo:

Este Simpósio Temático pretende acolher pesquisas realizadas em espaços de educação não formal e de educação popular no campo ou na cidade, focalizando práticas educacionais que promovam experiências alinhadas à educação para as relações étnico raciais em espaços como Favelas, Escolas de Samba, Terras Indígenas, Sindicatos, Espaços Religiosos, Estações Ferroviárias, Museus e Centros de Documentações, bem como outros potenciais territórios educativos não escolarizados.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Saberes Populares; Relações Étnico-Raciais.

8. ECONOMIA, AMBIENTE E CULTURA MATERIAL: PESQUISA, TEORIA E MÉTODO.

Roberto Carlos Massei (Colegiado de História/CCHE/UENP-Jacarezinho), Caroline da Silva Oliveira (Professora Rede Municipal Londrina).

Resumo:

Este Seminário Temático tem por objetivo reunir trabalhos, pesquisas e reflexões em torno do eixo economia, ambiente e cultura material. A sessão aceitará estudos que envolvam a discussão sobre tecnologia, sociedade e cultura e economia socioambiental e da natureza. Propostas que se voltem para a Educação Ambiental podem ser apresentadas, assim como as que tenham como temática o desenvolvimento econômico e social. O ST quer reforçar o caráter inter/transdisciplinar que deve ter os estudos sobre Economia, Ambiente e Cultura Material. Por fim, o debate em torno da temática ambiental, em suas várias interfaces, ganhou importância tanto política quanto acadêmica em decorrência do modo como vêm sendo explorados os recursos naturais, do aquecimento global e suas consequências para as inúmeras formas de vida no planeta.

Palavras-chave: História; Economia Ambiental; Cultura Material.





9. MATERIAIS DIDÁTICOS, CONTRACOLONIDADES E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Cristiane Maria Marcelo (UESPI), Josimar Custódio Rocha (Secretaria Estadual de Educação do Piauí).

Resumo:

O simpósio objetiva agregar pesquisadores de diversos níveis interessados em refletir sobre experiências pedagógicas exitosas de produção/aplicação de materiais didáticos que visem à valorização do protagonismo de sujeitos indígenas e afro-brasileiros historicamente silenciados. As leis 10.639/03 e 11.645/08 representam um avanço no combate ao apagamento histórico desses grupos sociais. No entanto, ainda persistem desafios na aplicação efetiva dessas diretrizes, como a falta de materiais adequados e a continuidade de visões estereotipadas de povos de origem não europeia. A abordagem de um ensino intercultural enriquece o aprendizado dos estudantes, desenvolvendo respeito e desconstruindo narrativas que marginalizam a história das populações negras e indígenas no Brasil. Pesquisas desenvolvidas por Munanga (2005), Gomes (2012), Munduruku (2009) e Pinheiro (2023) destacam que a educação antirracista fortalece a identidade desses grupos e combate a discriminação estrutural.

Palavras-chave: Experiências; Educação antirracista; Contracolonidades.

10. ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS DE PROGRAMAS INSTITUCIONAIS.

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP), Luis Ernesto Barnabé (UENP), Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP).

Resumo:

Este Simpósio Temático tem como tema o Ensino de História no contexto de formação inicial de professores. O objetivo é dar visibilidade às atividades desenvolvidas por graduandos em História no âmbito de programas de formação inicial, tais como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, de Iniciação à Docência, de Iniciação à Extensão, de Educação Tutorial e afins. Tais programas têm oportunizado, aos estudantes em formação, a construção de reflexões teórico-práticas, além de propiciarem contato com contextos de ensino, pesquisa e extensão, no ensino superior e junto à comunidade acadêmica, como em escolas de educação básica, por exemplo. Nestes termos, espera-se que este ST se constitua como um espaço de socialização das boas práticas e experiências desenvolvidas no contexto destes programas.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação inicial de professores; Programas Institucionais.





11. AGÊNCIAS E FAZERES EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DA INTERFACE ENTRE O CHÃO DA ESCOLA E AS UNIVERSIDADES.

Maria Simone Euclides (Universidade Federal de Viçosa – MG), Samuel Morais Silva (Universidade Federal do Ceará), Monalisa Aparecida do Carmo (Universidade Federal de Viçosa – MG).

Resumo:

Este Simpósio tem como objetivo apresentar e dialogar sobre práticas educativas, epistemologias e caminhos metodológicos antirracistas, promovendo uma interlocução a partir das experiências gestadas no chão da escola e nas universidades. Justifica-se pela necessidade de contribuir para o desenvolvimento de uma educação descolonizante e comprometida com a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, constitui-se como um espaço de socialização de nossos fazeres e agências enquanto docentes, pesquisadores/as e educadores/as atentos/as à dimensão racial e ao racismo que atravessa os currículos e a prática docente. Espera-se que, neste diálogo, emergja a análise de práticas educativas orientadas pelo combate ao racismo e pela busca por novos caminhos ou seja, proposições que se mostrem irredutíveis diante do racismo e que, a partir disso, promovam o avanço de agências e fazeres comprometidos com uma educação voltada para as relações raciais.

Palavras-chave: Antirracismo; Práticas educativas; Agências.

12. HISTÓRIA PÚBLICA E NARRATIVAS ÉTNICO-RACIAIS: DESCOLONIZANDO MEMÓRIAS E CONSTRUINDO SABERES NO SÉCULO XXI.

Marcelo de Souza Silva (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), Cesar Agenor Fernandes da Silva (Universidade Estadual do Centro-Oeste), Tiago Silvio Dedoné (Universidade Estadual do Paraná).

Resumo:

Receberemos trabalhos de História Pública que analisem experiências de ensino e pesquisa voltadas à construção e divulgação de narrativas contra-hegemônicas sobre relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo. Este campo é estratégico para a implementação da Lei 11.645/08 e para a promoção da educação antirracista, ao democratizar o conhecimento histórico e valorizar vozes silenciadas, desafiando epistemologias coloniais. O simpósio visa discutir experiências que aproximem academia e sociedade, destacando como historiadores podem combater o racismo estrutural e promover o conhecimento histórico com e para o público. Buscamos pesquisas sobre as contribuições da História Pública na desconstrução de narrativas eurocêntricas e na valorização das memórias e experiências de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, fomentando uma educação crítica por meio de museus, patrimônio, mídias digitais e projetos comunitários, essenciais para a formação de cidadãos e docentes conscientes.

Palavras-chave: História Pública, Ensino de História, Educação Antirracista.





13. MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: EXPERIÊNCIAS DE LIBERDADE COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS.

Natália Batista Peçanha (Universidade Federal de Uberlândia).

Resumo:

Partindo da concepção de Movimento Negro Educador, de Nilma Lino Gomes, busca-se com este Simpósio Temático, abrir espaço para reflexões acerca de como podemos nos valer das memórias, resistências, patrimônios, instituições, festividades, religiosidades e das ações do movimento negro como práticas educativas, que permitem com que valores civilizatórios afro-brasileiros, sejam mobilizados nas práticas educacionais. Desta maneira, este espaço de diálogo justifica-se por nos permitir ampliar a concepção de educação em diálogo com uma perspectiva anticolonial, que resista as amarras de um currículo eurocentrado. Assim, a proposta se abre a um debate sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03 e sobre como as experiências de luta pela liberdade ao longo do pós-abolição podem se converter em práticas educativas que ultrapassam a concepção formal de ensino.

Palavras-chave: Movimento Negro Educador; Educação Antirracista; Lei 10.639/03.

14. COTIDIANO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO SÉCULO XXI.

Ana Carla de M. Trindade (PGH/UFRPE), Marcos Manoel do Nascimento Silva (PGH/UFRPE).

Resumo:

Esse simpósio temático tem por objetivo possibilitar e levantar a discussão de pesquisas, estudos e experiências que se identificam com Ensino de História enquanto campo de investigação, especificamente com os debates e estudos acerca de uma educação antirracista no Brasil, neste século XXI. Assim, é de interesse, diálogos com pesquisas concluídas ou em andamento, bem como estudos e relatos de experiências que nos leve a refletir acerca do Ensino de História no Brasil, envolvendo a temática indígena no cotidiano docente, nos saberes e formação de professores e professoras de História, bem como, metodologias e experiências desenvolvidas nas aulas de História, seja durante Estágio Curricular, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP), e/ou atuação profissional.

Palavras-chave: Ensino de História indígena, Cotidiano docente no Brasil, Formação de Professores e Professoras de História





A “BIOGRAFIA DE MAHOMMAH GARDO BAQUAQUA”: UMA PRÁTICA DE VALORIZAÇÃO E PERTENCIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Candida Souza Moreira Discente Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná
renatahelenajames@gmail.com

Marisa Noda Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em
Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná
mnoda@uenp.edu.br

Palavras-chave: História Afro-Brasileira; Lei 10.639/03; Educação Básica.

Introdução

Com experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível notar que a valorização da diversidade e das diferenças, assim como uma didática de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, voltadas aos estudantes da Educação Básica, especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são muitas vezes ausentes, ou inseridas em uma abordagem tradicional e reprodutora de conhecimentos prontos colocados em um material didático adotado naquele momento que, em sua maioria, abordam temáticas focadas numa hegemonia cultural embasada na cultura europeia, desqualificando ou deixando de considerar as outras, desprezando o trabalho pedagógico voltado à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana.

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar atende às justas demandas dos descendentes dos homens e mulheres negros escravizados e dos setores progressistas da sociedade, como os Movimentos Negros originados no século passado. Contudo, a experiência em sala de aula mostra que, no plano prático, para que sejam alcançadas transformações, nossas práticas de ensino precisam perpassar pelas mudanças nos relacionamentos cotidianos, pela rejeição das





sutis manifestações de preconceitos e pela superação de silêncios velados.

Nesse sentido, compreende-se que a escola seja um espaço privilegiado para abordar e desenvolver a temática de maneira a assumir o compromisso de mudar esse quadro de proliferação de atitudes discriminatórias herdadas e aprendidas, além de promover uma abordagem que oportunize desenvolver a consciência de pertencimento, identificação e valorização da cultura afro, assim como a apropriação desse conteúdo, levando-o à realidade e à prática da vida em sociedade, por meio das mudanças nas ações cotidianas.

Para Nilma Lino Gomes, a lei exige a descolonização dos currículos da Educação Básica e superior, promovendo mudanças nas práticas e representações sobre África e afro-brasileiros. Isso implica questionar os lugares de poder e refletir sobre a relação entre direitos e privilégios presentes na cultura política e educacional, tanto nas escolas quanto nas universidades.

Muitos estudos se debruçam a analisar esse tema, além de interferir praticamente nesse cenário, por meio de propostas, a fim de efetivar possibilidades de um ensino que se desvincule dos estereótipos negativos relacionados à negritude, obrigando-os a se encaixar num modelo de branquidade, que até hoje permeia o imaginário social e as estruturas brasileiras, como podemos ver no cotidiano escolar que, de certa maneira, reflete o espaço social (Silva, 2013). Por isso, a leitura de livros e obras como a Biografia de Mahommah Gardo Baquaquá, juntamente com a discussão e participação dos educandos, como prática educativa de valorização e pertencimento no espaço escolar, entre outras obras que tratam a temática e não são tratadas e exploradas em materiais pedagógicos convencionais são essenciais. O trabalho do professor, fruto de pesquisa e olhar crítico, seletivo, o qual planeja suas aulas para uma compreensão integral com função social que se oponha à alienação e à desumanização (Marx, 1979).

O papel do professor dentro da escola é de provocador, de fazer com que conteúdos sejam associados às práticas sociais. Portanto, professor e aluno são agentes sociais ativos, e a educação tem o papel de transformar e desenvolver a consciência dos homens. Para Saviani, a educação deve promover a iniciativa dos alunos, encorajando-os, sem omitir o trabalho pedagógico do professor, promovendo o diálogo e atrelando com a cultura historicamente acumulada.





Objetivo

Compreender práticas de valorização do pertencimento étnico-racial em contexto escolar voltando-se para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, colaborando para o enfrentamento do racismo, a formação humana e para a construção de uma imagem e autoimagem positivas a respeito da cultura afro-brasileira e africana.

Metodologia e Desenvolvimento

A metodologia é de abordagem qualitativa, com caráter participativo e formativo, voltada para a vivência e análise de práticas de leitura e rodas de conversa com a turma para valorização e pertencimento no espaço escolar. Desse modo, numa perspectiva de estudo histórico-crítica com o intuito de promover práticas pedagógicas exitosas em direção à valorização do pertencimento étnico-racial e, ao mesmo tempo, apresentar a história e a cultura afro-brasileira por meio de uma representação positiva, combatendo o racismo e educando para a diversidade. Assim, a leitura da obra “Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua”, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) propõe apresentar possibilidades de vivências que firma exemplos e ações capazes de promover a autoestima necessária à construção de uma identidade negra positiva, num processo ativo, dinâmico e dialógico, gerado por um saber emancipatório que oportuniza transformar ações e em consequência, transformar a própria sociedade por meio de ações positivas que possibilitem a superação de práticas negativas, como o racismo estrutural, por exemplo (Saviani, 2011; Freire, 2019, 2020a, 2020b).

Conclusão

Oferecer práticas de valorização e pertencimento no espaço escolar, considerando os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), e a incorporação no contexto escolar, homologada às demandas sociais atuais, ressalta a relevância da diversidade, do respeito e da inclusão. Esse processo não apenas enriquece a aprendizagem dos educandos com novos conteúdos, mas também confirma e valoriza os indivíduos racializados como protagonistas na construção e evolução da sociedade brasileira, cujas contribuições





fundamentais na formação e evolução da nossa sociedade que até então não eram devidamente reconhecidos.

Ao cultivar um olhar crítico sobre a própria realidade e a história racial, os indivíduos são capazes de desenvolver uma resistência contra as opressões sistêmicas, promovendo não apenas a sua autonomia, mas também a transformação social.

Considerando a educação na atualidade, faz necessário que identifique e considere a diversidade étnica e racial, valorizando-as, propiciando uma sociedade mais democrática, igualitária e justa. Para isso, é relevante descolonizar os currículos, essencial e basilar na construção de uma educação que respeite e considere todas as identidades, como a compreensão e a incorporação dos conhecimentos e a história que celebrem com o devido valor a cultura e a história africana e afro-brasileira, proporcionando uma educação integradora, inclusiva e holística, o que se aplica também na mudança às práticas pedagógicas educativas e na formação de professores. A abordagem descolonizada é de suma importância para contribuir para equidade no contexto escolar e social.

Referências

BAQUAQUA, M. G. **Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua**. Traduzido por Samuel Moore e Fábio R. de Araujo. 2. ed. 2022. BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.





FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOVEJOY, Paul E. **Identidade e a miragem da etnicidade: a jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas**. Afro-Asia. Centro de Estudos Afro-Orientais. v. 27. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/3625064/Identidade_e_a_miragem_da_etnicidade_A_jornada_de_Mahommah_Gardo_Baquaqua_para_as_Americas. Acesso em: 29/08/2024

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SILVA, F. T. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.





A HISTÓRIA PÚBLICA E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: O USO DO DOCUMENTÁRIO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS REPRESENTAÇÕES E NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS EM ANDIRÁ/ PR

LIMA, Rita Gabriele de Godoi (Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR)
ritalgodi@gmail.com

KOBELINSKI, Michel (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR)
mkobelinski@gmail.com

Palavras-chave: mulheres negras; arte; história pública.

Introdução

As artes públicas, entre elas a pintura, a escultura, muralismo, fotografia, cinema, dança, música, audiovisual e performance – nos proporcionam interação e comunicação com as comunidades. São capazes de nos sensibilizar, acolher, trazer representação, pertencimento e o desejo por justiça e igualdade. Para além da sensibilização, a arte pública também leva os historiadores e artistas a refletirem sobre seu tempo, sobre a sociedade e os usos do passado.

Sendo assim, com base na experiência de produção do documentário curta-metragem “Memórias e seus retratos: os caminhos da população negra andiraense”, pretendemos abordar a produção audiovisual como uma das formas de se fazer história pública e arte pública. Para tanto, levamos em conta os princípios fundamentais da história pública, com base em Santhiago (2016): a história feita para o público, com o público, pelo público e, por fim, a relação entre a história e o público. Entendemos que o documentário é o resultado de um trabalho colaborativo entre uma equipe, e é também um produto que, em sua essência, parte da problematização de uma narrativa hegemônica, assim como das reflexões sobre a memória oficial de Andirá e sobre as possibilidades de se criar outras narrativas para o município, colocando em foco as colaborações e (re)construção da imagem das mulheres negras de Andirá.





Objetivo

O presente texto tem como objetivo abordar a experiência de produção do curta-metragem como uma experiência de história pública colaborativa, visto que é um trabalho feito com o público, para o público, em comunidade. Pretendemos também discutir sobre como o audiovisual pode (re)criar memórias e gerar pertencimento, reconhecimento e resistência para a população negra.

Metodologia e Desenvolvimento

O documentário conta com duas protagonistas em cena, as pessoas principais, que são as colaboradoras Adriana Duarte e Carmem Lima Ramos. Portanto, utilizamos como metodologia a história oral de vida. Segundo Maria Sônia de Freitas (2006), a

história oral de vida pode ser considerada um relato autobiográfico, mas do qual a escrita - que define a autobiografia - está ausente. Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo (Freitas, 2006, p.14).

Dessa forma, o questionário foi elaborado exatamente para que as colaboradoras pudessem tecer suas narrativas a respeito da própria vida. O roteiro de entrevista foi semelhante para as duas colaboradoras, que consiste nas seguintes questões: 1 - Qual a sua história em Andará?; 2 - Como é ser uma mulher negra nesta cidade? 3 - Tem alguma memória/lembrança de uma pessoa negra que te influenciou?

Sabíamos que essas perguntas dão espaço para respostas muito amplas, e de certa forma, essa era a intenção, com tais perguntas queríamos proporcionar espaço necessário para que Carmem e Adriana contassem sua história de vida, suas sensibilidades, lembranças, conquistas, superações.

De acordo com Portelli (2016), é comum que surjam assuntos inesperados em meio às entrevistas, o historiador oral tem o compromisso em desenvolver uma escuta sensível para identificar a importância dos relatos inesperados. Dito isso, o autor afirma que





mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas. É comum aliás, que a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador consideram historicamente importante (Portelli, 2016, p.10)

Tratando-se de história oral é sempre importante ressaltar que ela pode ser um campo de surpresas. Em meio às perguntas e respostas, acessamos informações que não imaginávamos acessar, mas que são tão relevantes quanto, como quando Carmem compartilhou sua vivência com a paralisia infantil, e que por essa condição só conseguiu andar pela primeira vez aos 5 anos de idade.

Ainda se tratando sobre o tópico da deficiência, Adriana expõe a nós um pouco sobre sua maternidade atípica, sendo ela mãe de moças que estão sob o espectro autista, e o quanto pessoas autistas e depressivas ainda são estigmatizadas em nossa sociedade. Ela também menciona que o poder público e a sociedade não estão aptos para lidar com pessoas que estão sob o espectro. Portanto, surgiu em meio às entrevistas um diálogo sobre um temas inesperados: a deficiência neurológica, a poliomielite, a maternidade atípica, tratamento insuficiente e por vezes inapropriado.

Em meio aos relatos de Carmem, escutamos sobre o trabalho infantil, a falta de perspectivas por ter que deixar os estudos ainda criança e precisar estudar a fim de ajudar a família com a subsistência do dia a dia. A seguir, acessamos suas memórias com o racismo em relação ao trabalho que desempenhava enquanto doméstica. São lembranças sensíveis e que denunciam sobre o racismo existente na cidade, relato que também diz muito sobre o preconceito sofrido pela mesma.

Nesta mesma linha, Adriana compartilhou conosco um pouco sobre a realidade da Vila Santa Inês, uma vila periférica da cidade, habitada por um contingente expressivo de pessoas negras. A colaboradora menciona que “uma pessoa branca para conseguir um emprego tinha que omitir que morava na vila Santa Inês, porque se o comerciante ou dono da fábrica ou se o patrão soubesse, nem admitia ou era despedido”, relato que evidencia o preconceito com uma comunidade periférica e deixando subentendido o quanto a realidade de uma pessoa negra





residente na vila Santa Inês é ainda mais delicada por conta do fator racial. Semelhantemente, vemos este relato como uma denúncia do preconceito presente na cidade.

Mais que abordar sobre a memória e importância da população negra para a cidade de Andará, através do documentário lidamos com relatos sensíveis, que trazem a luta de toda uma vida, que denunciam a desigualdade e o preconceito enfrentados pelas colaboradoras.

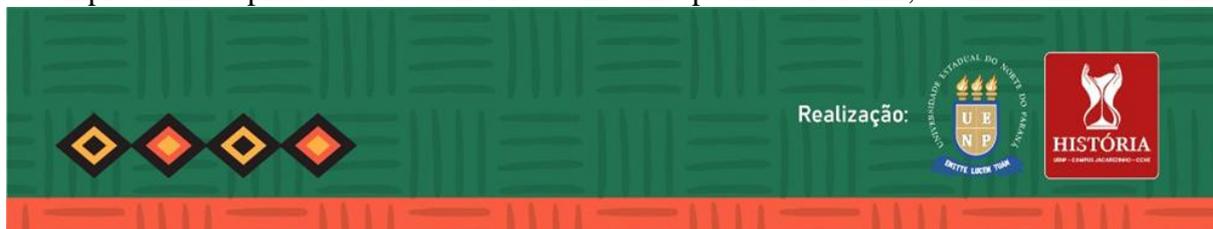
Portanto, levamos em conta as relações entre a história pública e o cinema (produção audiovisual). Rodrigo de Almeida Ferreira (2016) aborda a relação entre cinema e história pública, e de acordo com o autor, a história sempre se propôs a ser pública e “um dos aspectos da história pública está na preocupação em ampliar os públicos da História para além do saber especializado da produção acadêmica” (Ferreira, 2016, p.133). Na análise de Rodrigo Ferreira sobre a intersecção entre a história pública e cinema, se constitui em um tripé: o fazer, o divulgar e o interferir social e politicamente, de modo que

esse diálogo contribui para (re)pensar o conhecimento histórico e sua significação como impacto público (educacional, político, social, cultural). Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que o fazer é colaborativo, interdisciplinar no qual a autoridade é compartilhada (Ferreira, 2016, p.146).

Nesta mesma direção pensamos também a história pública como uma forma de ativismo social e luta contra a desigualdade social. Na nossa perspectiva, o estudo do passado e nossa atuação enquanto historiadores públicos estão relacionados com o ativismo social e a mudança da sociedade. Sendo assim, o documentário serve também como uma ferramenta de luta contra as imagens de controle sobre as mulheres negras (Collins, 2019), contra o silenciamento e apagamento que historicamente se impôs às mulheres negras, ao mesmo tempo que se compromete com a construção de um futuro que seja diferente, inclusivo.

Conclusão

Levando em conta as discussões realizadas, o documentário apresentado consiste em uma experiência de história pública e arte colaborativa, dado o fato de que se constrói coletivamente, e cumpre com os preceitos substanciais da história pública. Por fim, é uma forma de trazer





novas visões e perspectivas sobre a mulher negra. Consiste em trabalho artístico que nos proporciona uma forma de (re)criar memórias, de gerar pertencimento e resistência.

Já não basta mais criticarmos a narrativa hegemônica sobre as mulheres negras. De acordo com Bell Hooks (2019), é necessário que façamos

uma intervenção radical, devemos desenvolver atitudes revolucionárias em relação a raça e representação. Para isso, devemos estar dispostos a pensar as imagens de forma crítica. Devemos estar dispostos a correr riscos (Hooks, 2019, p.36).

Portanto, é indispensável que artistas e intelectuais negros combatam a imagem negativa sobre a negritude não somente através da crítica a tal aparato de imagens, mas também através da criação artística. Seria, portanto, uma forma de intervir no mundo das imagens.

Referências.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2019.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O cinema e a história pública: balanço do cenário brasileiro (2011-2015). In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: letra e voz, 2016. p.135-147).

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanista, 2006.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
Portelli, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: letra e voz, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA; Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.23-35).





AMPLIANDO A VISIBILIDADE E O ESPAÇO AO ENSINO DA CIVILIZAÇÃO MARAJOARA EM SALA DE AULA

Luis Marcelo Santos (Núcleo de Educação de Ponta Grossa- Seed-PR)
luismarcelo79@gmail.com

Silvia Mara da Silva (Uenp)
silvia.silva@uenp.edu.br

Palavras-chave: Civilização pré-colonial; Ensino-aprendizagem; Cultura Indígena.

Introdução

Historicamente, os indígenas brasileiros foram povos literalmente massacrados de diferentes formas, visto que foram vítimas do extermínio físico, tal qual sofreram gradual etnocídio cultural a partir do momento que suas identidades e memórias foram negligenciadas quando não apagadas, além de terem seus direitos e diversidades negados. Monteiro (2003) justifica que essa modalidade de violência foi tão bem construída, arquitetada, que por muito tempo para muitos historiadores a história indígena se resumiria —à crônica de sua extinção!

Contudo, por meio de muitas lutas desencadeadas para mudar a esse quadro de violência cultural, resultados significativos já foram alcançados como, por exemplo, a aprovação da Lei nº 11.645, publicada em 2008. A qual tornou obrigatório o ensino da História e da cultura indígena na educação básica do país. Uma dentre outras conquistas a fim de mudar o quadro de marginalização aqui comentado, de invisibilidade que foi imposta aos povos aborígenes, ainda que, por si só, a mera existência de uma lei não garanta qualquer inclusão no sistema, sem que haja uma conscientização em torno da compreensão de sua necessidade.

Ainda que, por ora, pouco tenha mudado no imaginário geral a visão em relação ao indígena brasileiro, persistindo sobre ele o senso comum de um ser em atraso no tempo, preguiçoso e até como um entrave ao progresso do restante da sociedade. O que mostra como as pesquisas e estudos sobre o Ensino de História Indígena no país ainda tem um longo trabalho





para prosseguir neste sentido. Inclusive nas produções didáticas, que mesmo já tendo tido mudanças expressivas com a lei nº 11.645, mas ainda se faz —deficiente, carente de subsídios teóricos e recursos didáticos (DMITRUK, 2014, p. 291), e, em boa parte confinada no recorte da dita pré-história. Como o historiador inglês Peter Burke afirma que a função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer (BEZERRA, 2019, p. 07), obrigando-nos a remexer nas zonas de conforto criadas sobre os valores que aprendemos e ensinamos, não podendo aceitar o papel de sermos meros reprodutores do saber histórico já produzido. Para tanto devendo refletir constantemente a respeito do que manter e do que mudar no seu exercício cotidiano do ensino sobre o passado, inclusive corrigindo omissões que compreendemos não terem razão de serem mantidas.

Objetivo

Analisar a viabilidade de presença cultura arqueológica marajoara no estudo/ensino da história do Brasil pré-colonial .

Metodologia e Desenvolvimento

A cultura marajoara desde sua descoberta impressionou aos mais variados pesquisadores dentro e fora do Brasil, sendo evidente sua complexidade, mesmo ela tendo sido observada principalmente em função de seu exotismo sob a ótica eurocêntrica (SCHAAN, 2009). O que mostra como o legado deste povo revela um atrativo interessante ser aproveitado em sala de aula e ajuda despertar a curiosidade em relação a outras sociedades aborígenes. Aliado a isto, é importante refletir que o uso da cultura material da civilização marajoara no estudo da História oportuniza através da análise dos objetos utilizados no cotidiano dos/as estudantes da Educação Básica a conhecer diferentes costumes, valores e tradições de seus indivíduos (COSTA, 2019).

Os artefatos da civilização marajoara, portanto, se constituem em rica fonte de estudo, de investigação, de conhecimento sobre os processos históricos das mais diferentes sociedades, grupos e pessoas (SOUZA, 2017). Esta perspectiva permite visibilidade daqueles que costumam que são ignorados pela história oficial. Além disto, no trato sobre a temática indígena





em sala de aula, é necessário também destacar a complexidade das relações sociais e culturais dessas sociedades (COSTA, 2020).

Observa-se que a história dos povos nativos em geral, incluindo a civilização marajoara, não tem espaço considerável no ambiente escolar em nível nacional. Deste modo, praticamente inexistindo menções expressivas a ela nas orientações curriculares nacionais.

Destaca-se também que historicamente a temática marajoara, apesar de tanto ter a ser discutida, se fez subaproveitada, mostrada em boa parte sob uma tradição inventada com interesses ideológicos e/ou econômicos. Tanto quanto dentro dos livros escolares a temática marajoara vimos se fazer como um rodapé, figurando mais como uma curiosidade, um apêndice, do que como um conteúdo com diversos saberes que poderiam ser explorados (RAMOS, 2014).

De acordo com Costa (2019, p.5):

Dar visibilidade a memória indígena e africana [na região] é uma tática para começarmos a questionar o pensamento e a ciência de caráter universal. É reconhecer que os subalternos, tem direito a ter história, memória, cosmologia, arte, vida que a colonização cuidou de ocultar. Isso significa que a escola do campo carece de um currículo, não reduzido a uma lista de conteúdos sistematizados, ordenados e sequenciados a ser exigido de professor e aluno num ritual rígido e mecanizado. Ao contrário, essa escola necessita de um currículo plural, cujos saberes, memórias, histórias dos diferentes povos sejam reconhecidos e valorizados.

Diante disto, apresentar propostas pedagógicas para práticas de ensino relacionadas com a temática indígena amplia a visibilidade e o espaço ao ensino da civilização marajoara em sala de aula. Por isso, a necessidade de se pensar sobre alternativas de como buscar outras formas de se trabalhar com certos conteúdos que tragam mais informação e profundidade ao assunto.

Conclusão

Com a realização deste estudo verifica-se que de fato que a cultura marajoara desde sua descoberta impressionou aos mais variados pesquisadores dentro e fora do Brasil, sendo evidente sua complexidade.





Destaca-se que o fazer pedagógico na sala de aula contribui para ampliar a visibilidade de cultura da civilização marajoara em sala de aula da Educação Básica, abrindo a possibilidade de indagações, interpretações e comparações entre diversas temporalidades e sociedades.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 05 maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura AfroBrasileira e Indígena. Disponível em: https://mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf Acesso em: 01 de junho de 2025.

COSTA, Eliane Miranda. **A educação escolar na amazônia marajoara: história, memória e prática da educação do campo no Mapuá, Breves, PA.** - Universidade Federal do Pará (UFPA) - ANPED, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_6. Acesso em: 01 de junho de 2025.

COSTA, Mayco Bruno Cruz. **Cultura material e as sociedades da fase marajoara:** possibilidades para o ensino de História no ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado em Ensino de História (PPGEH - PROFHISTÓRIA) 219 f. Universidade Federal do Pará. Ananindeua – Pará, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania / 1a ed.** — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GOBBI, Izabel. Desafios do ensino sobre indígenas nas escolas: uma reflexão a partir dos livros didáticos de História. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 2, n 2, p. 41 – 57. Jul-dez. 2010.

DIMTRUK, Hilda B. Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas. **Cadernos do CEOM** - Ano 17, n. 18 - Arqueologia e populações indígenas. UNOCHAPECÓ – Chapecó, SC, 2014.





MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. graus.** Brasília: MEC/ Mari/ Unesco, 1995. p. 221-28.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros: a pré-história do nosso país.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

RAMOS, Rosemeire. A representação visual do índio no livro didático. In: **Os desafios da escola pública na perspectiva do professor PDE.** Produção Didáticopedagógica – Turma 2016. Universidade Estadual de Londrina.

ROMÃO, José Eustáquio. Civilização do Oprimido. Campus Social. **Revista Lusófona de Ciências Sociais**, 2004, n. 01, p. 31- 47.

SCHAAN, Denise Pahl; VEIGA E SILVA, Wagner Fernando. O povo das águas e sua expansão territorial: uma abordagem regional de sociedades pré-coloniais na ilha de Marajó. **Revista de Arqueologia**, 17: 13-32, 2004.

SCHAAN, Denise Pahl. **Marajó: arqueologia, iconografia, história e patrimônio.** Rio Grande do Sul: Habilis, 2009.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 01, n. 2, p. 213-223; 2012.

SOUZA, Aldair José Batista de. A arte marajoara nas aprendizagens visuais. **Revista Digital do LAV**, vol. 10, núm. 1, jan.-abr., 2017, pp. 3-13.





ANÁLISE DE UMA AULA DO PIBID/HISTÓRIA SOBRE O TEMA “TRABALHISMO NA ERA VARGAS”

Maria Luiza da Silva Souza (UENP – PIBID/CAPES)
maria.souza3@discente.uenp.edu.br

Silvana Mara Francisquinho (UENP – PIBID/CAPES)
silvana.francisquinho@gmail.com

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP – PIBID/CAPES)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Ensino de História; Era Vargas; Trabalhismo.

Introdução

O presente trabalho apresenta o planejamento e os resultados da intervenção pedagógica realizada com turmas do 9º ano, por meio do PIBID, na Escola Estadual Imaculada Conceição, em Jacarezinho (PR), durante o mês de maio de 2025. A atividade foi desenvolvida teve como tema central o trabalhismo no contexto da Era Vargas; como fundamento adotou-se a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Materiais e métodos

A escola funciona em período integral e está localizada em região central do município. Apesar de ser localizada no centro da cidade, numa comunidade local de classe média, o perfil da comunidade escolar é muito diverso, contando com alunos tanto do centro como das periferias e de diversas classes sociais. O colégio é reconhecido como sendo ótimo pela disciplina, aprendizagem, corpo docente e direção. O PIBID História tem acompanhado atividades de várias turmas de 9º anos. Os bolsistas realizam observações e auxiliam a professora supervisora e, ao menos uma vez por mês, realizam intervenções pedagógicas,





ministrando aulas que são elaboradas com auxílio da supervisora e do professor coordenador do projeto na universidade.

Pelo que se tem observado, a professora supervisora busca engajamento dos estudantes por meio de aulas contextualizadas, com atividades práticas desenvolvidas, em sua maioria, em grupos ou duplas, buscando atingir os objetivos por meio de metodologias variadas. Com salas espaçosas, a escola conta com uma estrutura agradável e bem equipada de acordo com as demandas — salas com TV, tablets e notebooks para uso dos alunos, etc. As turmas onde foram realizadas as aulas (9ºA e 9ºB) contam com média de 20 alunos, que, em sua maioria, são participativos e comunicativos, mas também podem ser agitados e dispersos, alguns deles possuem dificuldades de aprendizagem e necessitam de atendimento educacional especializado.

Com o tema “Trabalhismo durante a Era Vargas”, a aula tinha como objetivo reconhecer o papel da política trabalhista na construção da imagem de Getúlio Vargas como líder popular, identificar a relação entre direitos dos trabalhadores e o controle político da população e por fim refletir criticamente sobre as estratégias de controle social. A aula foi planejada seguindo a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, que qual parte de uma visão dialética da realidade, ou seja, parte de uma forma de entender o mundo como algo em constante transformação onde nada está parado ou isolado. A metodologia é baseada no materialismo histórico, em que a realidade concreta influencia diretamente a forma como as pessoas pensam, aprendem e se desenvolvem, e é inspirada na psicologia de Vigotski, que surge da ideia de que o ser humano se desenvolve nas relações sociais — para Vigotski, o aprendizado acontece primeiro no contato com o outro e só depois se internaliza. Ou seja, a aula foi planejada para pensar no aluno como sujeito contextualizado no mundo. A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a educação não se trata de meramente transmitir conteúdos, mas um processo intencional de formação humana. Nesse sentido, o ponto de partida é a prática social, ou seja, a realidade concreta em que vivem os estudantes. (Saviani, 2011).

Para a elaboração da intervenção a bolsista utilizou os slides disponibilizados pela SEED com o título “A Era Vargas: Trabalhismo, economia, cultura e propaganda”, como ponto de partida para o planejamento da aula. Atualmente, no Estado do Paraná, os professores das





escolas públicas têm recebido materiais digitais, em formato de slides, com os conteúdos de cada aula. Apesar dos três temas apresentados, foi necessário focar apenas no tema do trabalhismo, devido ao tempo disponível. O objetivo apresentado no slide é “Identificar as características do nacional-desenvolvimento aplicado pelo governo Vargas”. Se inicia evidenciando o conceito do trabalhismo e trazendo uma reflexão sobre a importância das leis trabalhistas, para então seguir com uma breve explicação sobre o uso desta política como marca de Vargas e a transformação econômica que acontecia em 1930. Para concluir o tema do trabalhismo, é exibida a Consolidação das Leis do Trabalho e suas principais concessões, e ao final existe uma reflexão rápida sobre a permanência desses direitos, trazendo o assunto para atualidade. Apesar dos slides serem uma boa condução para a aula, os assuntos são abordados de forma muito rasa e superficial, sendo necessário um maior aprofundamento sobre os temas, além de ser importante buscar formas mais interativas para uma metodologia ativa e a busca do pensamento crítico do estudante. As imagens apresentadas chamaram atenção dos alunos e foram de grande apoio para visualização do tema.

Resultados e discussão

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o método pedagógico se desenvolve em três etapas, da prática social inicial à prática social final, mediados pela instrumentalização. No desenvolvimento da aula, partiu-se de uma problematização, onde se levantam questões a partir da prática social, ou seja, da realidade vivida pelo aluno e pelo professor; a instrumentalização, na sequência, ofereceu os conhecimentos teóricos e práticos necessários para compreender e agir sobre essas questões; e por fim o retorno à prática social, que é quando o aluno incorpora criticamente esse conhecimento à sua vida, e, espera-se, possa transformar sua visão de mundo e sua prática.

Para a primeira etapa, problematização da realidade vivida, se realizou uma breve apresentação dos objetivos da aula e uma roda de conversa para levantamento do senso comum baseado nos conhecimentos dos alunos sobre direitos trabalhistas e liderança popular, lembrando alguns conteúdos que já haviam sido apresentados em aulas anteriores, além de





incentivos para falarem sobre a vida pessoal. Houve participação de alguns estudantes, que responderam às questões problematizadoras utilizadas para direcionar a discussão da criação da imagem de Getúlio Vargas como pai dos pobres, apresentando conhecimento sobre direitos trabalhistas, mas desconhecendo sua origem no contexto de Vargas.

A aula passou para uma exposição dialogada, como forma de instrumentalização dos alunos com o conhecimento para entender e agir sobre essa realidade. A explicação seguiu de forma expositiva e objetiva, para apresentar o contexto histórico da criação do CLT no contexto do Estado Novo e a formação da imagem de Getúlio Vargas como líder popular, problematizando o senso comum sobre os direitos trabalhistas, controle popular e sobre a dimensão social e econômica da época, ressaltando a construção de uma identidade popular para Vargas e a consolidação da classe trabalhadora. Apesar de tímidos, a participação dos estudantes foi agradável, respondendo às questões problematizadoras e fazendo perguntas pertinentes ao tema. Ao final da explicação um dos alunos pediu para a explicação ser repetida pois não havia entendido muito bem, então de forma mais sucinta porém completa, que resultou no seu entendimento.

Após a exposição dialogada foi realizada uma atividade de debate em grupo entre os alunos sobre as intenções de Vargas. A atividade consistia em separar a turma em três grupos: um responsável pela defesa de Vargas, argumentando que Vargas trouxe avanços reais para a classe trabalhadora e que o populismo foi uma forma de dar voz ao povo; O segundo defendendo que Vargas usou o populismo para manipular e controlar a população em benefício próprio; O último terá que escutar os argumentos de ambos os lados e votar no discurso mais convincente, dando seus motivos. O exercício tinha como principal objetivo possibilitar reflexões críticas sobre a relação entre direitos sociais, políticas públicas e estratégias de poder, além de oportunizar a autonomia do estudante, a fim de fazer com que os estudantes analisem realidades distintas. A atividade se desenrolou de forma agradável, com a participação de grande parte dos alunos, que apresentaram argumentos coerentes para suas vertentes designadas, atingindo um resultado positivo e cumprindo com o objetivo da atividade.





Para o encerramento da aula foi realizada uma explicação para despertar o pensamento crítico dos alunos e incorporar o aprendizado à realidade, através de perguntas enganadoras sobre os direitos dos trabalhadores e a propaganda política de líderes populares como “Quando o governo dá algo ao povo, mas controla como o povo rege, é liberdade?” e “E hoje? Os trabalhadores precisam ainda se organizar? Os sindicatos ainda têm um papel para ser cumprido? Quem são os líderes populares da atualidade?”, que resultou em um debate interessante sobre controle político e liberdade, e a menção aos líderes populares da atualidade. Surgiram algumas respostas como “Sim, é liberdade” ou “Se o trabalhador recebe seus direitos, ele tem que aceitar e pronto.”, que acabou gerando um debate entre os próprios alunos para chegarem em um consenso.

Conclusão

A aula se desenvolveu de forma proveitosa, houve um bom gerenciamento do tempo que tornou possível a realização de todas as etapas propostas, que foram completas de forma adequada atingindo suas finalidades. Os estudantes, apesar da visível timidez desempenharam um papel ativo durante as discussões, em especial na roda de conversa realizada após a atividade proposta, o que permite inferir que os objetivos da aula foram alcançados de forma satisfatória e que os estudantes compreenderam o trabalhismo varguista como uma estratégia de avanço social e controle político, inserido num projeto maior de construção de poder.

O resultado da intervenção realizada, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, proporcionou uma experiência didática significativa, conectando os conteúdos históricos à realidade concreta dos estudantes. Através da problematização inicial, os alunos refletiram criticamente sobre direitos trabalhistas e relações de trabalho com a propaganda política, reconhecendo semelhanças e contradições com o presente. A instrumentalização permitiu a apropriação de conceitos históricos fundamentais, e a catarse se manifestou na capacidade dos estudantes de elaborar reflexões autônomas e socialmente contextualizadas. O resultado positivo da aula evidencia o potencial transformador dessa metodologia no ensino de História, ao articular conteúdo, criticidade e prática social de forma coerente e engajada.





Referências

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2018. 14a edição.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual de Educação Básica – Componente Curricular: História**. SEED-PR, 2022.





ANÁLISE DE UMA AULA SOBRE A “ERA VARGAS (1930-1945)” MINISTRADA PELO PIBID/HISTÓRIA

Camila Inocência Baun Santos (UENP/PIBID/CAPES)
camila.santos@discente.uenp.edu.br

Vinicius da Silva Rodrigues (UENP/PIBID/CAPES)
vinicius.rodrigues@discente.uenp.edu.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP/PIBID/CAPES)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: PIBID/História; Trabalhismo; Propaganda.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma intervenção realizada pelo PIBID/História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em uma escola de educação básica no município de Jacarezinho (PR). A aula ministrada teve como tema a Era Vargas, um dos períodos mais significativos da história política, social e econômica do Brasil no século XX. O foco foi compreender as complexas transformações ocorridas durante os governos de Getúlio Vargas, com especial atenção para os mecanismos utilizados pelo Estado para consolidar seu poder e influenciar a sociedade brasileira da época.

Os objetivos pedagógicos da aula foram diversos e articulados entre si. O primeiro foi entender o processo de criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sua relevância para a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, as intenções políticas que motivaram essa iniciativa, como a tentativa de estabelecer uma relação paternalista entre o Estado e os trabalhadores, garantindo apoio popular ao regime. A aula também buscou reconhecer a importância da cultura e da propaganda como instrumentos de controle social, de criação de uma identidade nacional e de legitimação do varguismo. Foi destacada a atuação do





Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que exerceu papel fundamental na construção da imagem de Vargas como “pai dos pobres” e defensor dos interesses nacionais.

Além disso, procurou-se compreender as principais mudanças estruturais desse período e como elas reverberam até os dias de hoje, seja na organização do Estado brasileiro, na legislação trabalhista, nos direitos sociais, ou na própria maneira como o poder político se articula com as massas. Discutiu-se, por exemplo, como certos aspectos da CLT permanecem em vigor, como o nacionalismo cultural daquele momento influenciou a produção artística e educacional brasileira, e de que forma os traços autoritários e centralizadores do Estado Novo ainda se refletem em práticas políticas contemporâneas. Também foi exposta a questão da reforma trabalhista e as novas formas de precarização do trabalho.

Como referencial pedagógico, a intervenção fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica, que parte da realidade concreta dos alunos para possibilitar uma compreensão crítica do conteúdo histórico. Essa abordagem permite articular o conhecimento científico com a vivência dos estudantes, promovendo a análise dos fenômenos sociais em suas múltiplas determinações. Por meio de reflexões, análises de fontes históricas e debates em sala, os alunos foram convidados a não apenas conhecer os fatos, mas a compreender os processos históricos e sociais que deram origem à Era Vargas, bem como suas consequências para o Brasil atual. Assim, a aula procurou não só transmitir conhecimento, mas também formar consciência crítica, fortalecendo a capacidade dos estudantes de analisar o passado como forma de interpretar e transformar a realidade presente.

Materiais e métodos

As aulas abordaram os temas do trabalhismo, economia, cultura e propaganda durante o governo Vargas, com um destaque especial para o uso de fontes primárias. Foram utilizadas imagens de cartazes de propaganda varguista, além de textos de apoio e até materiais atuais, como a propaganda do Novo Ensino Médio produzida pelo canal “Você Sabia?”, encomendada pelo governo Temer. Também, como recurso de comparação, foi mostrada uma cena do filme do Superman, em que o herói é ovacionado pelo povo. A ideia era fazer uma comparação com





um cartaz de propaganda onde Getúlio Vargas aparece cercado por crianças, trazendo a ele, um ar de herói, quase messiânico. A ideia foi usar essas fontes para ajudar os alunos a refletirem sobre os objetivos dessas produções e desenvolverem um olhar mais crítico sobre a propaganda política, tanto no passado quanto no presente.

Começamos com os cartazes da Era Vargas, que traziam imagens que reforçavam a figura de Getúlio como um líder próximo do povo, pai dos pobres, dos trabalhadores. A CLT aparece com destaque nesses materiais, apresentada como uma conquista vinda “de cima”, sem dar espaço para o reconhecimento das lutas e mobilizações dos trabalhadores que pressionaram por esses direitos. Os alunos foram convidados a analisar essas imagens em grupo, discutindo que mensagem elas transmitiam e a quem interessava essa forma de representação.

Depois disso, levamos para a sala de aula a propaganda do canal “Você Sabia?”, que, em tom informal e atrativo, explicava os supostos benefícios do Novo Ensino Médio. Por ser um canal muito popular entre os jovens, o vídeo causou bastante identificação inicial, mas justamente por isso foi uma excelente oportunidade para discutir o quanto uma linguagem amigável e descontraída pode ser usada para mascarar interesses políticos. A comparação com os cartazes da Era Vargas ajudou os alunos a entenderem que propaganda política não acontece só em tempos ditatoriais ou por meios oficiais, ela pode estar nas redes sociais, nos vídeos do YouTube, em publicações patrocinadas e até em conteúdos que não parecem, à primeira vista, ter um viés ideológico.

Essas atividades provocaram reflexões importantes. Os alunos perceberam que tanto no passado quanto hoje, a propaganda tem a função de convencer, simplificar discursos e evitar certos debates. Em muitos materiais didáticos, por exemplo, a CLT ainda é tratada como um presente dado pelos governantes, sem se falar do contexto de greves e pressões populares. Da mesma forma, quando se fala da cultura na Era Vargas, muitos conteúdos preferem destacar o incentivo ao samba, à capoeira e à “miscigenação brasileira”, sem mencionar o silenciamento das lutas negras, a censura e a manipulação cultural feita pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Essa abordagem pouco crítica contribui para criar a ideia de um governo progressista e harmônico, apagando os conflitos sociais e as estratégias autoritárias envolvidas.





Ao trazer esses diferentes tipos de fontes para o centro da aula, damos aos alunos um papel mais ativo na interpretação da História. Eles não ficaram apenas ouvindo informações prontas, mas analisaram imagens, vídeos e discursos com suas próprias leituras e questionamentos. Isso tornou o processo de aprendizagem mais significativo e contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais atento às narrativas que circulam no dia a dia especialmente aquelas que tentam convencer sem parecer propaganda.

Em resumo, o uso das fontes primárias, aliado ao diálogo entre passado e presente, foi essencial para tornar o ensino de História mais crítico e conectado com a realidade dos alunos. A História, nesse caso, deixou de ser apenas um conteúdo para ser decorado e passou a ser uma ferramenta para entender o mundo, questionar discursos e pensar de forma mais consciente sobre o que nos é apresentado, tanto na escola quanto fora dela.

Resultados e discussão

A atividade foi planejada com o objetivo de promover uma aula dinâmica, participativa e significativa para os alunos. A proposta central foi fazer com que os estudantes não apenas recebessem o conteúdo de maneira passiva, mas que se tornassem sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Para alcançar esse objetivo, os bolsistas optaram por estruturar a aula em duas etapas principais, divididas em dois encontros. Na primeira aula, dedicaram-se à exposição e explicação dos conteúdos centrais, que foram previamente organizados em três eixos temáticos: trabalhismo, nacional-desenvolvimentismo e cultura e propaganda. Cada um desses temas foi assumido por um bolsista, de modo a permitir que todos tivessem a oportunidade de conduzir uma parte da aula e aprofundar-se em um recorte específico do conteúdo. A divisão temática favoreceu uma abordagem mais focada e também permitiu a diversidade de abordagens e estratégias entre os regentes.

Para tornar a aula mais visual e atrativa, os pibidianos utilizaram a televisão presente na sala de aula como recurso didático, projetando imagens relacionadas aos temas abordados. As imagens selecionadas foram escolhidas para ilustrar de forma concreta os conceitos trabalhados, como cartazes de propaganda do Estado Novo, fotos históricas da era Vargas e





imagens de trabalhadores em diferentes contextos históricos. A partir dessas imagens, os bolsistas faziam perguntas abertas aos alunos, incentivando a observação crítica, a formulação de hipóteses e o estabelecimento de relações com a realidade atual. Essa interação foi fundamental para despertar o interesse e gerar envolvimento por parte da turma. Durante esse primeiro momento, alguns alunos se mostraram participativos, responderam às questões propostas e fizeram comentários pertinentes. Alguns trouxeram relatos de experiências familiares que se relacionavam com os conteúdos trabalhados, como histórias sobre a vida de trabalho de pais e avós, reforçando a dimensão afetiva e concreta do aprendizado. No entanto, foi possível perceber que alguns alunos participaram menos, seja por timidez, desinteresse momentâneo ou dificuldades de compreensão.

A segunda aula teve como objetivo aprofundar os conteúdos trabalhados anteriormente e aplicar uma atividade prática, com a intenção de verificar o nível de compreensão dos alunos e promover uma reflexão mais concreta sobre o tema do Trabalhismo. Para isso, foi elaborada uma proposta lúdica e ao mesmo tempo reflexiva: os bolsistas distribuíram uma cópia impressa de uma Carteira de Trabalho fictícia, na qual os alunos deveriam escrever leis que eles gostariam que existissem para melhorar a vida dos trabalhadores nos dias de hoje. Essa etapa estimulou os alunos a pensarem criticamente sobre os direitos trabalhistas, bem como a estabelecer conexões entre o passado e o presente. Após o preenchimento da atividade escrita, os alunos também foram convidados a colorir a carteira de trabalho, o que contribuiu para tornar a atividade mais leve, criativa e acessível, especialmente para os estudantes com maior necessidade de estímulos visuais e sensoriais. A proposta buscou equilibrar conteúdo e ludicidade, permitindo que os alunos expressassem suas ideias de forma autônoma e pessoal.

Conclusão

Foi possível observar que a maioria dos estudantes compreendeu bem os objetivos da atividade, apresentando sugestões coerentes com os temas trabalhados, como leis voltadas à proteção da saúde mental dos trabalhadores, aumento do salário-mínimo, jornada de trabalho mais flexível, entre outras. De modo geral, a aula foi bastante proveitosa. A combinação de





exposição dialogada, uso de recursos visuais e atividade prática contribuiu significativamente para o engajamento da turma. A experiência também foi importante para os pibidianos, que puderam ter uma base para poder exercer o exercício docente no futuro.

Fontes

CPDOC/FGV. **Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)**. Exposição Virtual – FGV CPDOC, 2020. Disponível em: <https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/departamento-de-imprensa-e-propaganda-dip>. Acesso em: 3 jun. 2025.

Referências

ARAÚJO, Mayck Pereira de. **O rádio como instrumento de propaganda política no governo Vargas (1942-1945)**. 2017. 60 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História – América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A construção do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a dinâmica de interação entre Estado e mercado nos setores de base. **Economia Selecta**, v. 7, n. 4, dez. 2006, p. 239-275. Disponível em https://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n4p239_275.pdf





ANCESTRALIDADES AFRO-BRASILEIRAS: MEMÓRIA, CORPO E EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA ESCRIVIVÊNCIA.

Edilene de Cássia Jerônimo (Professora da Educação Básica – Viçosa/MG)
 edilenejeronimo57@gmail.com

Palavras-chave: Ancestralidade; Corpo; Escrevivência.

Introdução

A ancestralidade afro-brasileira representa uma matriz fundamental para a construção da memória, da experiência e do corpo negro. Ela se configura não apenas como um passado a ser lembrado, mas como uma invenção contínua — entendida aqui não como mera ficção, mas como um processo criativo e produtivo que, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1987), reconfigura sentidos, práticas e existências, possibilitando a geração constante de novas formas de ser, agir e resistir. Este ensaio propõe uma reflexão sobre a ancestralidade enquanto categoria analítica, que atravessa a narrativa, a oralidade, a memória e o corpo, numa articulação inseparável da escrevivência — um conceito que inaugura novas formas de produção do conhecimento e resistência cultural.

Para ilustrar essa conexão vital, recorro ao relato poético de Conceição Evaristo (2005), que descreve um gesto ancestral de escrita e criação:

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? [...] Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. (EVARISTO, 2005, p. 16)

A partir desse fragmento, é possível apreender que a ancestralidade está inscrita no corpo





e na memória, manifestando-se como uma força que atravessa o tempo e reafirma identidades, resistências e saberes. Esse movimento inventivo e performativo da ancestralidade será problematizado aqui com o apoio teórico de autores como Dewey (1980), Benjamin (1987), Hooks (2013) e Oliveira (2009), a fim de compreender suas implicações para a educação e a construção de novas epistemologias negras.

Este ensaio encerra sua reflexão com a análise do conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, de Conceição Evaristo, que expressa a ancestralidade como uma trama circular de memórias e experiências, reafirmando seu papel central na construção de identidades negras e na pedagogia da escrevivência.

Objetivo

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a ancestralidade afro-brasileira enquanto categoria analítica atravessada pela memória, pelo corpo e pela experiência, evidenciando a escrevivência como metodologia e prática de resistência cultural. Busca-se analisar como essas dimensões contribuem para a invenção e recriação de saberes negros, rompendo com a invisibilização histórica e propondo novos modelos educativos que valorizem a diversidade epistemológica e cultural.

Além disso, pretende-se demonstrar, a partir do conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, de Conceição Evaristo, como a ancestralidade se expressa como uma força viva e circular que reafirma identidades, tece comunidades e inspira práticas pedagógicas antirracistas.

Metodologia e Desenvolvimento

Este ensaio adota uma abordagem qualitativa e reflexiva, sustentada pela análise teórico-conceitual de autores que investigam a produção de saberes na diáspora africana e seus modos de transmissão, além de dialogar com perspectivas filosóficas e pedagógicas que compreendem a experiência como dimensão central do conhecimento. Nesse sentido, mobiliza-se a escrevivência como metodologia e prática de escrita que articula memória, corporeidade e subjetividade, permitindo reconhecer o valor político e formativo das narrativas de vida.





A escrevivência, conforme Conceição Evaristo (2005), não se limita a um exercício literário individual, mas constitui uma forma de reinscrever no mundo as existências historicamente subalternizadas. Ao considerar o corpo como suporte e veículo da memória, a escrevivência denuncia processos de apagamento cultural e cria condições de reexistência. Assim, torna-se também uma estratégia de elaboração metodológica que produz conhecimento a partir de experiências negras.

No campo educativo, essa perspectiva se conecta às reflexões de bell hooks (2013), que defende uma pedagogia engajada, isto é, comprometida com a transformação social e a construção de espaços de aprendizagem em que sujeitos historicamente marginalizados possam reconhecer-se como produtores de saber. Essa prática educativa valoriza o diálogo, a escuta e a experiência cotidiana como elementos centrais na formação.

John Dewey (1980) contribui para esta discussão ao enfatizar que a experiência é condição fundamental do aprender. Para o autor, não há conhecimento dissociado da vivência concreta e da interação entre teoria e prática. Dewey critica uma concepção mecânica de educação e propõe uma compreensão estética da experiência, em que sentir, fazer e refletir se articulam. Essa noção dialoga com a ideia de ancestralidade enquanto processo vivo e dinâmico, que se atualiza nas relações cotidianas e nas práticas comunitárias.

Walter Benjamin (1987) oferece outro ponto de apoio conceitual ao destacar que a experiência se transmite através das narrativas. Para ele, contar histórias é um modo de compartilhar sentidos e memórias, criando tramas comuns capazes de fundamentar valores éticos e modos de existência. Quando Benjamin afirma que “de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?” (BENJAMIN, 2016, p. 86), evidencia que o conhecimento só ganha significado quando incorporado ao viver coletivo.

Nesse sentido, este trabalho entende a ancestralidade não apenas como vínculo biológico ou tradição imutável, mas como categoria analítica que nos permite criar, inventar e reinventar saberes a partir do lugar que ocupamos no mundo. Eduardo Oliveira (2009) propõe que a ancestralidade seja concebida como epistemologia que confronta o monopólio ocidental do conhecimento e reconfigura os modos de pensar e agir na educação.





Para ilustrar esse processo, analisa-se o conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, de Conceição Evaristo (2016), cuja narrativa simboliza a continuidade da memória coletiva e a circularidade do tempo ancestral. A história mostra que mesmo diante do luto e da dor, a chegada de uma criança faz renascer a esperança, atualizando laços de pertencimento e o compromisso de manter viva a cultura compartilhada. Ao mobilizar essa narrativa, o ensaio evidencia que a escrevivência é, ao mesmo tempo, testemunho e reinvenção.

Por fim, as reflexões aqui apresentadas se articulam com a necessidade de práticas educativas pluriépistêmicas, que reconheçam a multiplicidade de saberes e a legitimidade das experiências negras como fundamento para a construção de currículos e metodologias comprometidos com a justiça social.

Conclusão

Refletir sobre a ancestralidade afro-brasileira como horizonte pedagógico e político possibilita deslocar paradigmas coloniais que ainda marcam os processos educativos no Brasil. Ao longo deste ensaio, buscou-se evidenciar que a escrevivência, compreendida como prática narrativa e metodologia de construção de conhecimento, constitui uma forma de tornar visíveis experiências históricas e subjetividades negras sistematicamente silenciadas.

O diálogo com Dewey (1980) e Benjamin (2016) permitiu reconhecer a experiência como fundamento do conhecimento e como força que conecta passado, presente e futuro. Articulada à produção de narrativas situadas — conforme propõe Conceição Evaristo — essa perspectiva oferece caminhos para ressignificar a educação e reconhecer saberes que emergem do corpo, da memória e da coletividade.

A leitura do conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” evidenciou como a ancestralidade se manifesta de forma dinâmica e circular, reafirmando laços comunitários e criando sentidos que resistem ao apagamento histórico.

Dessa forma, reafirma-se que práticas educativas pluriépistêmicas e antirracistas não podem prescindir do reconhecimento da memória, da experiência e da corporeidade como fundamentos de uma pedagogia engajada. Este ensaio não pretende oferecer respostas





conclusivas, mas provocar reflexões e abrir caminhos para que outras narrativas sigam sendo inventadas e compartilhadas. Afinal, como lembra Conceição Evaristo, escrever — e educar — é sempre gesto de insubordinação e possibilidade de reexistência.

Referências.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **O anjo da história**. 2. ed. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83–90.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197–221.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes (Org.). **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 89–105.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. Rio de Janeiro: Nossa Escrivência, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 27 jun. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da ancestralidade. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza: UFC, v. 1, n. 2, p. 1–10, mar./ago. 2009.





AS BRUXAS DA NOITE: UMA AULA NO PIBID/HISTÓRIA SOBRE O PAPEL FEMININO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Laura Gabriela Batista Dias (UENP/PIBID-Capes)
lauragbdias2202@gmail.com

Maria Victória Pereira dos Santos Moraes Leal (UENP/PIBID-Capes)
mvpsml.np@gmail.com

Vinícius Furlan (UENP/PIBID-Capes)
viniciusfurlan@uol.com.br

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP/PIBID-Capes)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP/PIBID-Capes)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: PIBID/História; Mulheres na Segunda Guerra Mundial; Pedagogia Histórico-Crítica

Introdução

Fundado em 1949, o Colégio Estadual Luiz Setti acolhe turmas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, que atende à grade curricular proposta pelo Novo Ensino Médio (NEM), e atende a um público predominantemente de baixa renda, residentes das áreas urbanas, rurais e itinerantes da cidade de Jacarezinho – PR. Como reflexo da realidade social na qual os alunos estão inseridos, as turmas da escola são compostas por um corpo discente que, devido a uma limitação de recursos e suporte familiar, enfrenta dificuldades no seu processo de ensino-aprendizagem, exigindo a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas para promover o engajamento e o desenvolvimento necessários às turmas.

Isso posto, o presente resumo tem como objetivo documentar a experiência da regência intitulada “As Bruxas da Noite – a participação feminina na Segunda Guerra”, realizada nas





turmas do 2º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Luiz Setti. Elaborada através da análise de fontes visuais e de uma imersão no contexto que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, usando como metodologia a Pedagogia Histórico-Crítica, a aula buscou ampliar a percepção que os estudantes possuíam sobre a participação feminina na guerra, apresentando um contraponto à narrativa tradicional focada apenas em figuras e feitos masculinos no conflito.

O texto se apresenta dividido em quatro partes: a presente Introdução, que objetivou fornecer um panorama de uma das realidades escolares onde o PIBID História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) está desenvolvendo suas atividades; O tema, as fontes e o ensino de História, onde serão apresentadas as fontes selecionadas para serem trabalhadas em conjunto com os estudantes, bem como o que a historiografia versa sobre o trabalho com este material; O tema nos slides da SEED (Secretaria de Educação a Distância), onde será desenvolvida uma descrição dos slides fornecidos pelo governo para serem trabalhados pelos professores em sala de aula e uma análise do material selecionado para compô-los, bem como, também, daquilo que é excluído do material e, por fim, o relato da regência, onde será descrito o processo de planejamento da aula aplicada e o seu desenvolvimento dentro da sala de aula.

O Tema, as fontes e o ensino de História

A Segunda Guerra Mundial é um tema recorrente nas aulas de História e a vasta quantidade de estudos e produções acerca do tema possibilita que o mesmo seja abordado de diferentes maneiras em sala de aula. Por isso, como fontes históricas a serem trabalhadas na regência, foram escolhidas fotografias tiradas pelo fotojornalista ucraniano Yevgeny Anan'evich Khaldei, que representam as mulheres soviéticas integrantes do 588º Regimento de Bombardeios Noturnos, as bruxas da noite, em diferentes momentos do cotidiano da guerra, sendo todas feitas no período diurno, deste modo, não representam o regimento em combate.

O trabalho com as fotografias foi fundamentado por Stancik (2009), que considera as fontes iconográficas como documentos que relatam não apenas aspectos estéticos e narrativos, mas também o impacto do contexto histórico em que foram produzidas. Para o autor, a análise das fotografias deve buscar entender os elementos fundamentais e simbólicos presentes nas





imagens, como sua composição, cenário e gestos retratados, ajudando a compreender as representações culturais e sociais do momento capturado. Assim, a fotografia seria uma construção de sentidos que revela percepções, emoções e dinâmicas sociais de seu tempo.

Desse modo, a regência foi pautada pela análise das fotografias a partir dos elementos representados por elas. Foram observadas as ações das personagens registradas nas imagens, as roupas utilizadas por elas, os objetos que indicavam suas funções no regimento e outros elementos que poderiam fornecer informações sobre o contexto estudado.

O tema nos slides da SEED (descrição e análise)

Nos Slides disponibilizados aos professores da rede estadual do Paraná pelo RCO+ aulas, a aula 12 do segundo ano do ensino médio aborda o tema “Segunda Guerra Mundial” e tem como objetivos “Compreender o início da Segunda Guerra Mundial como desdobramento da expansão dos países do Eixo.” (Slides, n.3). Assim, afere-se que o intuito da aula é trabalhar os antecedentes do conflito, cujo tema, na organização adotada pelo órgão, é dividido em três aulas (12, 13 e 14).

O material apresenta um forte teor conteudista, onde o tema é trabalhado a partir de nomes e datas que marcaram o conflito e que, possivelmente, serão utilizados pelos estudantes como forma de “decoreba” antes das avaliações e, dificilmente, serão utilizados por estes a fim de compreender de forma crítica a realidade na qual estão inseridos, marcada pela eclosão recente de diferentes conflitos ao redor do mundo. Ainda, nota-se no material uma perspectiva androcêntrica, em que a presença feminina no conflito não é mencionada, permitindo a manutenção de uma visão estereotipada de conflitos bélicos pelos estudantes.

Também é possível observar a presença de atividades cujo intuito é instigar o pensamento dos alunos, com perguntas que precisam da construção de uma ideia e da análise dos elementos disponíveis para serem respondidas. No entanto, os momentos destinados ao desenvolvimento da habilidade crítico-analítica na aula possuem um intervalo de 2 à 4 minutos, impedindo que a maior parte dos estudantes consiga se engajar nas aulas de História.





Relato da regência (o que foi planejado e como) - a aula com registros.

O planejamento da aula sobre a Segunda Guerra Mundial, com foco em seus antecedentes, foi realizado de modo a fornecer as turmas a base teórica necessária para que compreendessem os fatores que levaram ao conflito e também complexificar a perspectiva que os e as estudantes possuíam acerca da participação das mulheres na Guerra. Deste modo, buscou-se apresentar aos estudantes os conceitos de “revanchismo alemão” e “expansionismo nazifascista”, fundamentais para a compreensão do conflito, destacando as ações tomadas pelos países envolvidos e que culminaram na guerra, de uma forma que fosse clara e compreensível, não necessariamente ligada a uma história factual.

A participação feminina na Segunda Guerra Mundial foi trabalhada a partir da análise de fotografias, objetivando que os alunos tivessem conhecimento sobre as motivações que levaram as mulheres soviéticas a participar da guerra, bem como dos desafios enfrentados por elas ao se inserirem em um contexto predominado pela figura masculina. Ainda, foi enfatizado a falta de reconhecimento destinada a este regimento, especialmente o seu apagamento da História escrita para ampla divulgação, problematizando a perspectiva historiográfica eurocentrada e masculinizada que está presente na maior parte dos materiais destinados à educação básica.

Conclusão

De modo geral, pôde-se perceber a dificuldade inicial que os discentes apresentaram para o trabalho com as fontes selecionadas, no entanto, estes se apresentaram engajados na discussão, levantando questionamentos e observações que demonstraram seu interesse pelo assunto e pela perspectiva escolhida.

Também, pôde-se inferir que os alunos compreenderam que a Segunda Guerra também foi marcada pela presença feminina nas linhas de frente do conflito. Dessa maneira, foram desconstruídos os estereótipos que limitam a participação feminina em conflitos bélicos à atuação como enfermeiras ou à substituição temporária da mão de obra masculina nos países diretamente envolvidos, proporcionando às turmas uma reflexão crítica acerca do apagamento das mulheres no material que versa sobre o tema.





Referências

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A Guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COLÉGIO ESTADUAL LUIZ SETTI. **Projeto Político Pedagógico**. Jacarezinho: Colégio Estadual Luiz Setti, 2023.

Entre bombas e pesadelos: as bruxas da noite sob a ótica da fotografia. PET História UFPR, 2019. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1VtNejwffYxp7NNQqFcvJL9eb8iW6Ede/view?fbclid=IwY2xjawJvIm0BHR1NIBRHsMeX7G1Q2LYtmhfm8ioy-8R-A5N4fMuIPj4PPmkNgis_k2R5rg. Acesso em: 7 de abril de 2025, às 09h31min.

FARIAS, Ysla Maria. **“Eu queria conhecer uma bruxa”**: um olhar sobre as relações de gênero do Regimento Aéreo Feminino Russo 588 (1942-1945). Cajazeiras, 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Aula 12: A Segunda Guerra Mundial**. Paraná, 2025. Slides de aula.

STANCIK, Marco Antonio. Entre flores e canhões na Grande Guerra (1914-1918): o final da Belle Époque e o começo do “breve século XX” em um álbum de retratos fotográficos.

Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 29, no 58, p. 443-465, 2009.

Fontes

Fonte 1: Pilotas do 46º regimento de aviação de bombardeiros leves (1943). Disponível em: https://russainphoto.ru/search/photo/years-1943-1999/?index=10&page=67&paginate_page=67. Acesso em: 22 de abril de 2025.

Fonte 2: Pilotos do 588º Regimento de Aviação de Bombardeiros Leves Noturnos (1942). Disponível em: https://russainphoto.ru/search/photo/years-1840-1999/?tag_tree_ids=13322&tag_tree_ids=23330&page=36&paginate_page=36&index=7. Acesso em: 22 de abril de 2025.

Fonte 3: A vice-comandante do 46º Regimento de Aviação Feminino da Divisão Taman, Serafima Amosova, define uma missão de combate (1943). Disponível em: https://russainphoto.ru/search/photo/years-1840-1999/?tag_tree_ids=13322&tag_tree_ids=23330&page=74&paginate_page=74&index=10. Acesso em: 22 de abril de 2025.

Fonte 4: Biplano de treinamento Polikarpov PO-2 de fabricação russa em voo (1925). Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%20ADstica/the-russian-built-polikarpov-po-2-trainer-biplane-foto-jornal%20ADstica/612585382>. Acesso em: 22 de abril de 2025.





AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIO ALIGHIERO MANACORDA A PARTIR DAS LEITURAS DOS TEXTOS DE ANTONIO GRAMSCI PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dâmaris Rodrigues Marinho De Oliveira (Uenp/Fundação Araucária)
damaris.oliveira@discente.uenp.edu.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Contribuição, educação, brasileira, Mario Manacorda, Antonio Gramsci.

Introdução

Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) foi um importante pensador e intelectual italiano, conhecido principalmente por sua perspectiva marxista sobre a educação. Filho do historiador Giuseppe Manacorda, desde cedo esteve envolvido com o pensamento crítico e as questões educacionais. Estudou Letras na Universidade de Pisa, onde também se aprofundou em Pedagogia, e mais tarde continuou seus estudos em literatura alemã na Universidade de Frankfurt. Sua trajetória acadêmica e intelectual foi marcada pelo compromisso com uma educação voltada para a transformação social e o desenvolvimento integral do ser humano. Neste trabalho, que é resultado parcial de uma pesquisa de iniciação científica, objetiva-se discutir as contribuições de suas ideias para o campo educacional brasileiro. Assim, objetiva-se discutir especialmente uma apresentação de suas leituras sobre Antonio Gramsci, na obra “Princípio educativo em Gramsci”. Os textos de Mario Manacorda inspiraram educadores brasileiros comprometidos com uma educação que fugissem dos padrões tecnicistas e excedentes e que objetivavam romper com os padrões de reproduções escolares que não incentivavam uma pedagogia crítica e acessível.





Objetivo

Os objetivos principais são identificar as contribuições de Mario Manacorda e Antonio Gramsci para a educação brasileira; analisar o decorrer de fatos que ocasionou as principais ideias de Antonio Gramsci; identificar as formas de abordagem que Mario Manacorda utilizou para abordar os escritos de Gramsci.

Metodologia

Para atingir o objetivo deste estudo, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica. As fontes consultadas foram obras sobre Manacorda como por exemplo: A tese de Hélen Cristina de Oliveira Vieira, MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS, e também o livro “Princípio educativo em Gramsci”, publicado no Brasil pela editora Alínea no ano de 1977 e escrito originalmente por Manacorda em 1910, por uma redação escolar.

Desenvolvimento

Mario Alighiero Manacorda (1914-213) teve sua trajetória acadêmica e intelectual marcada pelo compromisso com uma educação voltada para a transformação social e o desenvolvimento integral do ser humano. Primordialmente, os escritos de Manacorda chegaram em um período delicado no Brasil, no período de abertura democrática já ao final da ditadura civil-militar (1964-1985). Na entrevista realizada por Maria de Lourdes Stamato de Camillis, com a colaboração de Marcos Salles de Oliveira em 1986, Manacorda afirma que vinte anos de ditadura claramente afetaram a formação social e educacional no Brasil. E dois anos depois Manacorda veio para o Brasil em outubro de 1987, a convite de Paolo Nosella para ministrar a palestra de abertura do evento que comemorou os 10 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – São Paulo. Ele realizou a palestra sobre o Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci, onde abordou temas relacionados a Marx e Gramsci, suas diferenças e semelhanças e como ambos expunham sua visão do social e econômico, sem deixar de acrescentar seus conhecimentos acerca da educação. Em suma, ele se mostra um intelectual engajado com a corrente de pensamentos de





Marx e Gramsci, correlacionando nesta palestra os temas abordados por esses pensadores com a sociedade contemporânea, defendendo um projeto de escola pública, laica, democrática e emancipadora.

No campo educacional, pesquisadores e educadores, buscavam por referenciais teóricos que pudessem superar as limitações das pedagogias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas. A teoria crítico-reprodutivista vem do intelectual Demerval Saviani onde ele discorre que a escola é como um aparelho ideológico que reproduz desigualdades sociais e a dominação de classe. Onde um ambiente de transformação social acaba se tornando um lugar de repressão e controle.

Nesse cenário, o materialismo histórico, revisitado por autores como Manacorda, passou a oferecer uma base sólida para análises que vinculavam educação, trabalho, política e história. Manacorda questiona fortemente o desenvolvimento da educação durante todo esse período de repressão e afirma claramente que os institutos de aprendizado foram fortemente moldados para a ditadura, mas também pontua que só a democracia não seria suficiente para uma educação crítica e ativa. Para Manacorda é necessário que os indivíduos desenvolvam conhecimentos técnicos e científicos interligados com cada momento histórico para uma melhor compreensão e reflexão de cada etapa. Diante disso, o pensador tem seus principais estudos voltados para as ideias de Karl Marx e Antonio Gramsci.

Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, na cidade de Ales, na ilha da Sardenha, Itália. Ele começou seus estudos na própria Sardenha, mas se destacou tanto que conseguiu uma bolsa para estudar na Universidade de Turim, no norte da Itália. Lá, mergulhou nos estudos de linguística, filosofia e literatura e entrou em contato com o movimento operário e as ideias marxistas, que moldaram sua visão crítica sobre a sociedade. Gramsci lutou contra o fascismo e dedicou sua vida a entender como o poder funciona na sociedade. Ele acreditava que não basta controlar as leis ou o governo, quem controla as ideias, a cultura e a educação também dominam.

Ao se aproximar do movimento operário a partir de 1916, Gramsci começa a observar a realidade das lutas de classe, modificando sua visão sobre a sociedade e sobre o proletariado, e





sua falta de acesso à cultura sistematizada, Gramsci empreendeu uma crítica à escola de sua época, como um meio de dominação, devido às estruturas de reprodução de desigualdade, afirmando que a pedagogia não é neutra e sim um instrumento para manutenção da hegemonia de classe. Portanto ao se inserir nesse meio Gramsci começa a enxergar a cultura como um meio de luta, intervindo na luta política com a cultura e dando início ao pensamento de uma pedagogia revolucionária.

Em análise sobre as obras de Manacorda que analisam o pensamento gramsciano, a autora Hélen Cristina de Oliveira Vieira, explora como os escritos de Manacorda influenciaram a formação de educadores brasileiros para um pensamento voltado para o social e a reelaboração de princípios pedagógicos no Brasil. Hélen também se aprofunda em como as ideias dirigidas pelo educador foram apropriadas no contexto pedagógico no Brasil, especialmente no contexto educação popular e movimentos sociais. A tese desta autora não só debate como a teoria marxista na visão de Mario Manacorda pode desenvolver uma educação crítica e revolucionária no âmbito de quebra de padrões sociais, mas também o impacto que se pode ter com o desenvolvimento de suas perspectivas na prática e como isso não só moveria o setor educacional, mas também o social crítico e político futuramente. Um dos aspectos destacados por Manacorda sobre o pensamento de Antonio Gramsci diz respeito da classe trabalhadora em todos os níveis de cultura elevada, para superar o senso comum. Se relacionarmos esses ideais com a atualidade, nota-se que isso continua sendo um problema contemporâneo, e, diante disso, os pensamentos de Gramsci podem ser relacionados a problemas atuais que acercam até hoje as escolas brasileiras, por exemplo o novo em ensino médio que vem subsistindo aulas de história, sociologia entre outras matérias de importância fundamental por matérias de empreendimento, tentando tornar o ensino um meio tecnicista. O próprio, Mario Manacorda afirmou que em um mundo globalizado existem muitos elementos de continuidade com o mundo industrializado de Gramsci, e deixando de lado as inovações tecnológicas, as exigências gerais continuam muito semelhantes, mesmo que sejam articuladas de outros modos. (Manacorda, Mario, Educação em Gramsci: um estudo a partir de Mario Manacorda. Pg12, 1990)





Conclusão

Quando os estudos de Mario foram disseminados no Brasil, a partir dos anos 1980, eles inspiraram vários educadores que lutavam por uma educação libertadora e crítica, sem ser reprodutivista. Seus estudos abriram portas para um pensar de uma nova forma de fazer educação, principalmente ao interpretar e dar voz aos pensamentos de Antonio Gramsci. Manacorda contribuiu com uma análise voltada não só para a educação, mas para o social, fortalecendo enormemente a discussão sobre a educação da classe trabalhadora e sua elevação cultural, que a partir de uma visão histórico crítica busca uma formação e desenvolvimento integral de suas capacidades físicas e, intelectuais, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual da sociedade capitalista, e não só se formando mais um indivíduo desenvolvido para o mercado de trabalho. Diante disso, Manacorda também se vê a favor de uma escola laica, publica e igualitária, que viria ser mantida pelo estado, porém com uma autonomia pedagógica e de acesso de todos, tanto da elite tanto como da classe trabalhadora.

Referências.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VIEIRA, Hélen Cristina de Oliveira. **MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS**. 2022. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá – Uem, Maringá, 2022.

SOARES, Rosemary Dore. ENTREVISTA COM MARIO A. MANACORDA. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, n. 41, 2022. DOI: 10.36311/0102-5864. 19. v0 n41.2163. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2163>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, v. 5, n. 10, 1986.





MANACORDA, Mario Alighiero. Educação e trabalho. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.2/3, n. 2/1, p. 102-109, 1989. (Entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira e traduzida por Marilza de Oliveira e Gigliola Capadaglio).

MANACORDA, Mario Alighiero. Depoimento. *ANDE*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 59-64, 1986 (Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Camillis).

VIEIRA, Helen Cristina de Oliveira; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Mario Alighiero Manacorda e a educação da classe trabalhadora na escola pública. ***Revista Educação em Questão***, [S.L.], v. 60, n. 66, p. 01-20, 18 jan. 2023. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.





BEZERRA DA SILVA: A MALANDRAGEM E A CRÍTICA SOCIAL EM FORMA DE SAMBA

Amanda Teixeira Faria (Graduanda em Letras/Inglês – UENP/CJ)
teixeiramandapesquisa@gmail.com

Rosiney Aparecida Lopes do Vale (Professora do curso de Letras da UENP/CJ
e coordenadora do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE))
rosineyvale@uenp.edu.br

Palavras-chave: Malandragem; Samba; Educação antirracista.

Introdução

A figura do malandro, tradicionalmente representada no imaginário coletivo da sociedade carioca em meados do século XX, foi ao longo do tempo distorcida de maneira depreciativa pela cultura hegemônica vigente, uma vez que o racismo, aqui especificamente em relação à população negra, também opera por meio da deslegitimação de sujeitos e saberes. Do ponto de vista cultural, as hierarquias estabelecidas tendem a consolidar e naturalizar a percepção de superioridade de uma cultura em detrimento de outra (Carneiro, 2023).

Nesse sentido, torna-se fundamental valorizar a atuação de artistas que, por meio da arte, subvertem a representação emblemática do malandro, considerando seu potencial de resistência frente às dimensões históricas, culturais e políticas. Estudos como os de Cabral (2012), Cunha e Teixeira (2018), Carvalho (2015), Baião (2013), dentre outros, evidenciam que a consolidação dessa personagem no imaginário nacional sofre, em decorrência do racismo, tentativas diversas de inferiorização da cultura, o que o signo do malandro insurge contra essa lógica e se afirma como símbolo de resistência.

É nesse contexto que se destaca a figura de Bezerra da Silva (1927 - 2005), sujeito negro, cuja trajetória musical se inscreve de forma contundente no campo simbólico da malandragem. Longe de reforçar estereótipos, Bezerra reconfigura o arquétipo do malandro ao incorporá-lo





como agente de denúncia social e de crítica às estruturas opressoras, sendo a voz do morro através do canto.

Objetivo

Objetiva-se com este trabalho relacionar o gênero musical “samba”, com ênfase na obra de Bezerra da Silva, devido seu potencial formador de identidades negras, refletindo especialmente sua representatividade e potência discursiva, sobretudo no campo educacional. A proposta é evidenciar como a figura do malandro, ressignificada pelo pernambucano, atua como instrumento de denúncia social, resistência e enfrentamento às estruturas de dominação simbólica, convidando a repensar o papel da escola (entre outras instituições de ensino) na normatização e controle dos corpos de determinados grupos sociais.

Metodologia e Desenvolvimento

Este trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, por meio da realização de leituras dos trabalhos que versam sobre a temática em questão, a “malandragem”, como nos estudos de Cabral (2012), Cunha e Teixeira (2018), Carvalhal (2015), Baião (2013), dentre outros; e fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo. Utiliza-se também dos aportes teóricos dos autores van Dijk (2018) e Carneiro (2023).

A presença de códigos, símbolos e narrativas na obra de Bezerra da Silva não apenas contribui para a construção identitária dos sujeitos negros, mas também confronta os mecanismos de dominação simbólica presentes no discurso social. Como observa van Dijk (2018), os discursos dominantes tendem a reproduzir estruturas de poder, sustentando, assim, práticas excludentes e naturalizando a desigualdade. E, na reprodução dos discursos dominantes, cabe ressaltar que a mídia, que, sendo produção cultural de massa, é responsável pela formação ideológica de grande maioria da população. Em consonância a isso, na contramão da alardeada democracia racial que ainda insiste em prevalecer, van Dijk org. (2018) esclarece:

É nosso entendimento que o Brasil constitui uma sociedade racista na medida em que a dominação social de brancos sobre negros é sustentada e associada





à ideologia da superioridade essencial de brancos. A mídia participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros. (Dijk, 2018, p. 74)

Em vista disso, refletir criticamente sobre a representação midiática de figuras negras no espaço escolar torna-se essencial. Afinal, por meio das representações presentes na literatura, na literatura infantojuvenil e em diversos materiais didáticos, perpetuam-se estereótipos e narrativas que reforçam desigualdades raciais e simbólicas. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição historicamente marcada por práticas normativas e excludentes, desempenha papel central tanto na manutenção quanto na desconstrução dessas representações.

É nesse horizonte que se insere a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Mais do que uma obrigatoriedade legal, essa diretriz representa um marco na luta por uma educação antirracista, que recontar a história do povo negro não mais sob o viés eurocentrico, mas valorizando os saberes, as experiências e as narrativas negras como partes indissociáveis da construção da identidade social e cultural do Brasil.

Nesse sentido, ao refletir sobre as dinâmicas de exclusão social no sistema educacional brasileiro, Sueli Carneiro (2023) evidencia que o racismo opera de forma articulada, não apenas por meio do controle do acesso à educação, mas também por estratégias mais sutis de desqualificação simbólica e intelectual da população negra. A autora argumenta que, mesmo quando há ampliação do acesso escolar, o chamado epistemicídio, isto é, a deslegitimação sistemática de saberes e experiências dentro das instituições de ensino, ainda ocorre. A consequência direta desse processo impacta negativamente a construção da identidade e autoestima de estudantes negros, contribuindo para a exclusão simbólica de mais um espaço que, em tese, deveria promover a inclusão e a emancipação. Ao inviabilizar as contribuições culturais e os saberes produzidos por pessoas negras, a escola acaba por reproduzir o racismo estrutural e negar à população negra o direito à representação positiva.

Diante desse cenário, a obra de Bezerra da Silva, ao oferecer por meio da música uma





leitura crítica e contra-hegemônica da realidade brasileira, torna-se também uma potente ferramenta pedagógica. O artista subverte a representação tradicional do malandro, comumente associada à falta de ética, preguiça ou marginalidade (Cabral, 2012), e a reinscreve como figura crítica e consciente das injustiças sociais. Longe de reforçar o estereótipo, Bezerra reposiciona o malandro para o lugar de resistência simbólica, transformando-o em porta voz das contradições do cotidiano das periferias (Wanderley, 2014) e em agente de denúncia das violências institucionais.

Essa ressignificação pode ser observada de forma expressiva, por exemplo, na música “*Malandro Consciente*”, em que Bezerra apresenta o malandro como sujeito politicamente ativo e comprometido com a comunidade. Ao afirmar:

“Malandro, você toma conta da favela / É você que espanta a fera que vive assombrando a gente / (...) dá leite para as crianças, remédio para quem está doente / E comida para os mais carentes / Ainda dá uma segurança total / Aquilo que a favela nunca teve / Que é assistência social” (Bezerra da Silva, 1985)

Nessa linha de raciocínio, é possível perceber que o artista desloca a figura do malandro da marginalidade para o campo da ação social concreta. Nessa ótica, o malandro não é mais o estereótipo negativo disseminado pelo imaginário dominante, mas sim uma figura que atua como liderança local, que protege, acolhe e cuida, desempenhando o papel como supridor da ausência do Estado.

Ao trazer essa perspectiva para a sala de aula, por meio de uma abordagem crítica e sensível, a escola contribui para a valorização de identidades negras e para a reconstrução da autoestima dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marcados pela exclusão simbólica. Como aponta Sueli Carneiro (2023), o epistemicídio, enquanto processo de apagamento e deslegitimação dos saberes produzidos pelas populações negras, impacta diretamente na forma como esses sujeitos se percebem no mundo e nos espaços institucionais, incluindo a escola. Incorporar produções culturais como as de Bezerra da Silva é, portanto, uma estratégia pedagógica que rompe com a lógica do silenciamento e promove a afirmação de novas referências.





Desse modo, refletir sobre a obra de Bezerra da Silva a partir de uma perspectiva crítica, no contexto educacional, torna-se um posicionamento que atende às exigências da Lei 10.639/03 e possibilita não apenas resgatar a centralidade do samba como instrumento de resistência e formação identitária, mas também evidenciar o papel da cultura popular como espaço legítimo de produção de conhecimento, reconhecendo no samba um acervo pedagógico potente para pensar a educação crítica. É a arte contribuindo para que troquemos as lentes com as quais víamos o mundo e as manifestações culturais de povos cuja história foi distorcida ou apagada.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, ainda que de forma sumária, procurou-se relacionar como a figura do malandro, ressignificada na obra de Bezerra da Silva, constitui uma importante chave interpretativa para compreender o samba como instrumento de formação identitária e resistência discursiva. Ao transformar a representação do malandro, tradicionalmente marcada por estigmas sociais pejorativos, em um símbolo de consciência política e enfrentamento das opressões, Bezerra revela um repertório simbólico que confronta as estruturas de dominação e propõe outras formas de existência e leitura do mundo.

Diante disso, refletir sobre essa produção cultural no campo educacional representa não apenas uma valorização dos saberes historicamente silenciados, mas também uma possibilidade concreta de pensar práticas pedagógicas antirracistas, comprometidas com a autoestima, representação e a valorização das identidades negras. Sendo assim, avulta-se que a obra do artista pernambucano contribui para tensionar o papel normativo da escola e oferece caminhos para a construção de uma educação que reconheça, afirme e potencialize as múltiplas vozes que compõem a realidade brasileira.

Referências

BEZERRA DA SILVA. *Malandro Consciente*. In: **Malandro Rife** [CD]. Rio de Janeiro: CID, 1985. Faixa 2.





BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CABRAL, Nara Lya Simões Caetano. O malandro em cena: representações da malandragem e identidade nacional em peças de Gianfrancesco Guarnieri e Chico Buarque. *Anagrama*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 1–18, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DIJK, Teun A. van. Prefácio e introdução. In: DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2018.

WANDERLEY, M. U. Resenha da música de Bezerra da Silva. *Revista Transgressões*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 262–265, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/view/6672>. Acesso em: 26 jun. 2025.





CAPITALISMO, COLAPSO AMBIENTAL E OS LIMITES DO DECRESCIMENTO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Roberto Massei
Doutor em História Social. Pós-doutor/UFSC
Professor associado Colegiado História/CCHE/UENP/Jacarezinho

Palavras-chave: Capitalismo; Decrescimento; Ecosocialismo.

Introdução

Este texto tem o objetivo de apresentar uma discussão teórica no interior da economia e da cultura: o decrescimento como alternativa ao estado atual do desenvolvimento do capitalismo. A economia socioambiental, área mais adequada para refletir sobre o problema, permite estabelecer o nexos entre sociedade e o ambiente, isto é, a natureza transformada pela técnica não só na economia mas também em sua dimensão histórica. Nesse sentido, é um estudo da Cultura Material. Ela é transdisciplinar e, seguindo as pistas deixadas por Marx, deve dialogar com a crítica da economia política. A reflexão, aqui, considera que não existe uma separação homem-natureza, tecnologia-sociedade. Esta foi a intenção do projeto moderno, não completada, o que deve ser objeto de problematização. Por último, **metabolismo social** será a categoria conceitual que servirá como chave para a compreensão da constituição do mundo material, da economia socioambiental e, no seu interior, o decrescimento. Pretende-se, ainda, fazer uma reflexão acerca do capitalismo e suas interfaces e o colapso ambiental que ele produz ao se extrair uma quantidade enorme de recursos naturais para serem transformados em objetos e, assim, poder atender uma demanda consumista cada vez maior. Por fim, a pergunta: o decrescimento ajudaria a minimizar o impacto ambiental provocado pela extração desmedida e cada vez mais agressiva dos recursos naturais? A solução, no entanto, deve ser pensada na radicalização do ecosocialismo.





O capitalismo e suas artimanhas

Inicialmente, é importante entender o que é natureza. Na Grécia antiga, **physis** (de onde **physiké** ‘física’, ‘conhecimento da natureza’) era a expressão que designava o que conhecemos por natureza no século XX. A partir do século XVI observou-se um movimento que culminou na modificação da então concepção “unitária” presente no pensamento grego. No Renascimento tardio, por volta do século XVIII, nota-se claramente a “separação” natureza e cultura. O papel da ciência, isto é, da razão, foi determinante para essa forma de compreender a natureza e “consolidar” a ideia de separação. (LEACH, 1986)

Após a Revolução Industrial, sobretudo, houve um aumento na exploração de combustíveis fósseis e de todos os tipos de recursos naturais para permitir o aumento da produção decorrente do consumo. Novas tecnologias têm facilitado e potencializado a exploração de tais recursos. As previsões dos agentes econômicos envolvidos preveem que, em vinte anos aproximadamente, gás, petróleo e carvão, por exemplo, continuarão sendo responsáveis por 80% da oferta global de energia. (FATHEUER, 2014, p. 11) Logo, o mundo continuará dependente dos combustíveis fósseis.

De acordo com o discurso prevalente na Europa, nos EUA e em outras regiões do mundo, há uma crise econômica e ambiental que requer condutas ousadas. Ou seja, como os problemas de injustiça social começam a ressurgir, com baixos salários, limitação do acesso à previdência para os pobres, fome, deslocamentos de importantes contingentes humanos etc., as questões que envolvem a sustentabilidade ambiental voltam a ser considerações secundárias nos debates políticos. (Idem) O que se intenciona é solucionar e minimizar os prejuízos financeiros do capital volátil, que não tem se voltado à produção, provocando falta de liquidez, e um risco de crise econômico-financeira de proporções inimagináveis.

Em outro momento, o mesmo autor ressalta que

[...] devido ao alto nível de endividamento, o âmbito de gastos dos orçamentos públicos é baixo e o consenso social se inclina mais para a priorização dos gastos com educação, a fim de garantir a competitividade. [...] Nos últimos anos, ficou claro que as alternativas políticas motivadas pela temática





ecológica podem acabar competindo umas com as outras ou causando consequências negativas não intencionadas. Por exemplo, os biocombustíveis, defendidos como uma resposta às mudanças climáticas, transformaram-se em um perigo para a segurança alimentar e para a biodiversidade. (FATHEUER, 2014, p. 11)

A lógica capitalista transforma tudo em mercadoria. A cobrança dos serviços da natureza, alegam alguns economistas defensores da ideia, especialmente neo e ultraliberais, diminuiria a extração de recursos e a agressividade da intervenção humana – leia-se do capital! – na “natureza”. Se efetivada, essa conduta não alteraria a degradação dos recursos naturais e aumentaria exponencialmente a desigualdade social e ambiental. Portanto, não reverteria o colapso ambiental nem promoveria menos desigualdade social. Acentuaria-as! Além do mais, não há como mensurar o que a natureza oferece gratuitamente. Não há métrica capaz de definir o valor de um recurso natural. (SANTOS, 2003, p. 60-65) No entanto, o que deve ser apontado é a necessidade de romper com essa conduta agressiva que dilapida o patrimônio ambiental mundial e provoca consequências sérias para o planeta e repercute na mudança extrema do clima, altera severamente os vários ecossistemas, provoca perda importante da biodiversidade e aumenta a desigualdade social.

Existe uma solução possível?

Seria possível atribuir preço à vida humana, aos ecossistemas, ou aos esquemas que regulam o clima? Qualquer preço atribuído a um serviço da natureza seria arbitrário e cientificamente implausível. Além do mais, decisões morais que envolvam a humanidade e seu futuro e a métrica para se comparar valores não podem ser únicas nem impostas. Segundo dois estudiosos do tema, “[...] para se compararem lucros, direitos humanos e a perda de biodiversidade, a métrica não pode ser a mesma. São valores incomensuráveis.” (VEIGA; CECHIN, 2009)

A economia neoliberal ignora completamente o sentido dos serviços prestados pela natureza, ou têm uma visão distorcida do modo como esses serviços são produzidos. Eles incluem funções de regulação do clima e a manutenção de ciclos biogeoquímicos fundamentais





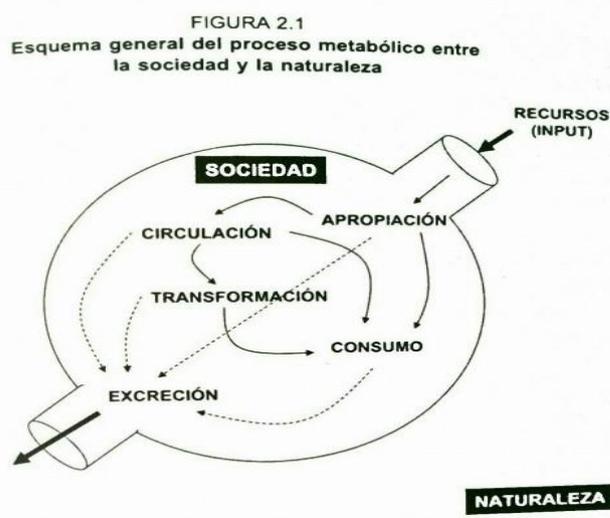
para a vida, entre outras coisas. Recursos naturais não são apenas fontes de matéria e energia para serem transformados e utilizados no processo produtivo. Também constituem fontes de serviços que, mesmo não sendo integrados fisicamente aos produtos, são importantes não apenas para a produção e para o consumo, mas para a própria manutenção da vida. (idem)

Para os autores em tela, essa discussão precisa levar em conta três conceitos: entropia, evolução e metabolismo. Os termos são intercambiáveis e fundamentais para apontar o rumo das ações políticas e ecológicas:

Entropia [é] toda transformação energética [que produz] calor. Ele tende a se dissipar, e por isso é a forma mais degradada de energia. [,,] [Por isso,] a [...] degradação da energia tende a um máximo em sistema isolado, e tal processo é irreversível. Evolução [é] o reconhecimento dos processos econômicos como constituídos de seres humanos vivos e como partes de ecossistemas que contêm outras formas de vida [que] exigem uma abordagem evolucionária. [...]. (VEIGA; CECHIN. 2009)

Metabolismo social, por sua vez, é o fluxo de energia e matéria que cada sociedade troca com o mundo natural, desde a extração e o processamento de recursos até a eliminação de resíduos: extração e apropriação, circulação, transformação, consumo e descarte.

Processo metabólico sociedade e natureza



(González de Molina; Toledo, p. 63)





De acordo com Gonzáles de Molina e Toledo,

[...] **Toda ação humana, inclusive a parte simbólica, pode ser avaliada em termos materiais [...]. O fato mesmo de pensar tem um custo metabólico endossomático e outro exossomático [...]. Toda ação humana [...] pode ter um custo em termos de energia e matéria e um impacto mensurável no meio natural.** [...]. (p. 38; grifo meu)

Portanto, não cabe propor a precificação dos recursos oferecidos pela natureza como mecanismo para atenuar os danos ao mundo natural produzido pelo capitalismo. É preciso entender historicamente como o capital se apropria dos recursos naturais, os transforma em artefatos e os coloca em circulação, eles são consumidos e descartados, cada vez mais em larga escala, gerando um enorme passivo ambiental. Essa ação se mostrou devastadora, nas últimas décadas, produzindo um rastro de destruição e de violência contra o mundo natural, acentuando a desigualdade social e ambiental.

Segundo Gonzáles de Molina e Toledo, houve um aumento exponencial do consumo de recursos naturais para produzir energia nos últimos duzentos anos. Com efeito,

o primeiro resultado do incremento na eficiência para obter fluxos maiores de energia, materiais e serviços foi o imediato **aumento da população humana**. A passagem do modo extrativo ao modo orgânico, que tomou uns 5 mil anos, **multiplicou por 14** a população humana global, e aumentou também tanto a quantidade de energia humana utilizada por pessoa ao ano, como seu volume de dejetos. Esse processo é tímido diante do incremento demográfico que significou o salto do modo orgânico ao industrial: **entre 1820 e 2000, a população passou de 1 bilhão para mais de 6 bilhões**. O mesmo pode se afirmar no que diz respeito à quantidade de energia utilizada e a de geração de dejetos por pessoa ao ano. (GONZÁLES DE MOLINA; TOLEDO, p. 317; grifo meu)



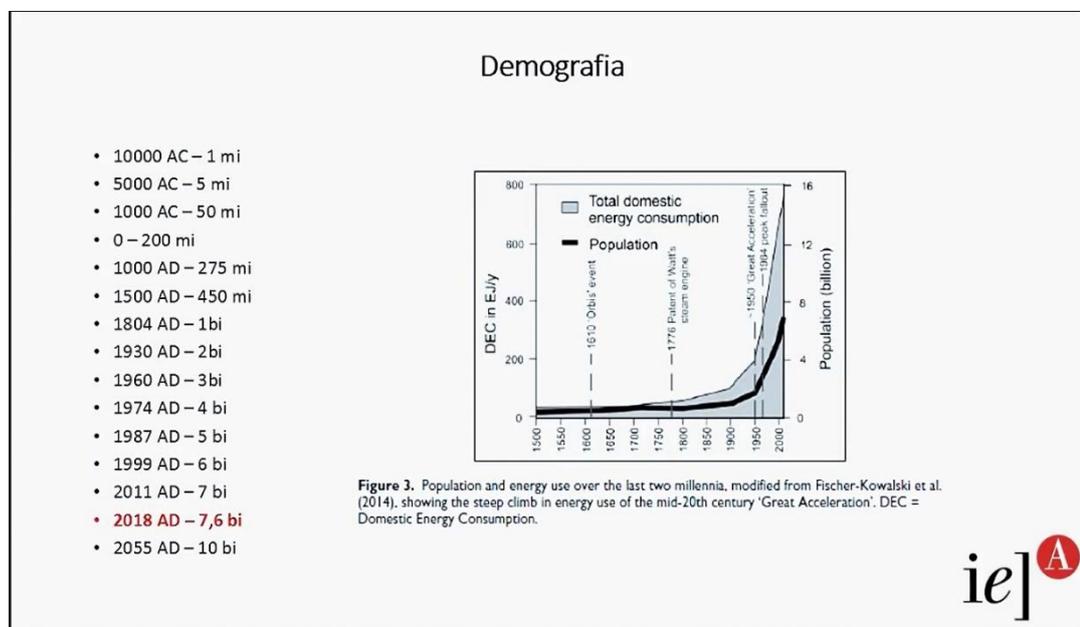


De 16 a 18 de junho de 2025

XVI JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA:

EDUCAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO SÉCULO XXI

Aumento da população/gasto de energia



(Citado em OLIVEIRA, 2028)

Outra solução, plausível, seria propor uma mudança no modo de vida, reduzir a expectativa de consumo e potencializar o uso dos recursos naturais, reduzindo a sua extração ou zerando-a por completo. Há propostas nesta direção. Autores como Serge Latouche e Nicolas Gergescu-Roegen propõem um decrescimento, isto é, redução da expectativa de consumo mudando o modo como as pessoas vivem e consomem, para, afinal, diminuir o impacto produzido no ambiente. (LÉNA; NASCIMENTO, 2012, p. 12). Esse é, certamente, um caminho que poderá minimizar os impactos produzidos pelo excesso de consumo. No entanto, a mudança precisa ser urgente, sob o risco de não haver mais tempo para reverter o processo inexorável de destruição das condições que viabilizaram a vida humana e de muitas outras espécies.





Decrescimento: problematização

De acordo com Kohei Saito, André Gorz e Serge Latouche, embora façam uma crítica ao capitalismo, consideram a teoria do decrescimento associada ao colapso da União Soviética. De certa forma, **aceitam** o capitalismo. Se tentarmos discutir o decrescimento no interior da estrutura capitalista poderemos ser engolidos pelo ideário negativo de **estagnação** e **declínio**. (SAITO, 2024, p. 83; grifo do autor) O debate sobre decrescimento remonta à década de 1970. Entretanto, ganhou relevância e consistência nos 1990.

Para Saito, Latouche consideraria que o marxismo teria caído em um utopismo de “retorno impossível ao passado”. Nesse sentido, “o decrescimento poderia ser considerado uma tentativa de reconstruir a esquerda liberal”. (Idem, ibidem) Latouche, segundo essa crítica, apresentava uma proposta alternativa que não era nem de esquerda nem direita. A natureza seria uma preocupação universal. Portanto, “a velha geração de defensores do decrescimento não pretendia superar o capitalismo. [...]”. (idem, p. 84)

Marcos B. Oliveira, por sua vez, recupera a argumentação utilizada por Andrew Sutter e considera o decrescimento como uma “tradição inventada”, seguindo Eric Hobsbawm em trabalho publicado na década de 1970. Sutter, lembra Oliveira, critica severamente Georgescu-Roegen e o uso da Segunda Lei da Termodinâmica (o Princípio da Entropia) como formulação para explicar a economia e o uso de recursos naturais e aumento da carga no planeta. Não faremos essa discussão aqui. Contudo, apontemos que talvez a Entropia do sistema seja útil para pensarmos a desordem que o uso de matéria para produzir energia que, transformada em calor, este se dissipa após sua utilização, gerando perda irreversível – e irrecuperável – tanto da matéria quanto da energia.

De acordo com Kohei Saito, Micheal Löwy e Marcos Oliveira, a solução deve ser a radicalização do ecossocialismo.

Ao sintetizar os princípios básicos de ecologia e a crítica marxista da economia política, o **ecossocialismo** oferece uma alternativa radical a um **status quo** insustentável. Ao rejeitar uma definição capitalista de ‘progresso’, baseada em crescimento de mercado e expansão quantitativa (que, como





demonstra Marx, é um progresso **destrutivo**), defende políticas fundadas em critérios não-monetários, como as necessidades sociais, o bem estar individual e o equilíbrio ecológico. O ecossocialismo propõe uma crítica tanto da ‘ecologia de mercado’ **mainstream**, que não desafia o sistema capitalista, como do ‘socialismo produtivista’, que ignora os limites naturais.” (LÖWY, 2019)

Marcos Oliveira reforça as palavras e os argumentos de Löwy. Em outros termos, “[...] O nome mais adequado para um movimento progressista focado no problema ambiental é **ecossocialismo**. O ‘eco’ dá conta da centralidade da crise ambiental; o ‘socialismo’, da necessidade de superação do capitalismo como condição imprescindível para escaparmos do colapso.” (2023)

Considerações finais

Uma das propostas, a cobrança pelos serviços oferecidos gratuitamente pela natureza, não vai alterar a exploração de recursos. A redução do consumo por meio da proposta de decrescimento, pode significar a preservação do capitalismo. Desenvolvimento sustentável? New Green Deal? Como equacionar a injustiça social e ambiental? E os grupos mais vulneráveis, que têm sofrido com os eventos climáticos cada vez mais severos? Afinal, os ricos continuam – e continuarão – consumindo e a população mais vulnerável continuará à margem ou será incorporada como consumidora, o que acarreta um problema, isto é, obrigada a maior produção, em um círculo interminável. Como resolver esse problema?

Para terminar, é fundamental romper com o antropocentrismo e sua arrogância destruidora. Uma crítica da economia política do ambiente pode ajudar a desmontar a armadilha criada pelo projeto moderno que tentou separar homem e natureza, sociedade e tecnologia. Para **salvar** a natureza é preciso mudar o olhar da técnica ressaltando a constituição bio-socio-metabólica do mundo material em que há troca e fluxo intensos de matéria e energia. É preciso problematizar o sentido de desenvolvimento sustentável e perguntar: quanto produzir, por que, para quem e para quê? O futuro do planeta e da vida na terra depende de como essas perguntas serão respondidas e, também, das ações dos governos e do comportamento da sociedade.





Em resumo, o decrescimento por si não seria a solução para reverter o estado em que se encontra o planeta decorrente da exploração de seus recursos. É preciso romper com o capitalismo e sua conduta exploratória. O decrescimento é importante. Todavia, ele deve estar acoplado à ruptura com o sistema e ao ecossocialismo.

Referências

- BAUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura Material. In: ROMANO, Ruggiero (Dir.) Homo – Domesticação – Cultura Material. Enciclopédia **Einaudi** (volume 16). [Lisboa]: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986, p. 11-47.
- FATHEUER, Thomas. **Nova Economia da Natureza**. Tradução Camila Moreno. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2014.
- FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Tradução Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas. **O decrescimento: entropia, ecologia, economia**. São Paulo: Editora SENAC, 2012.
- LATOURE, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LEACH, Edmund. Natureza/Cultura. In: ROMANO, Ruggiero (Dir.). Enciclopédia **Einaudi**. (Anthropos – Homem, vol. 5). [Lisboa:] Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985, p. 67-101.
- LÉNA, Philippe; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Orgs.) **Enfrentando os limites do crescimento**. Sustentabilidade, decrescimento e prosperidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- LÖWY, Michael. O que é o Ecossocialismo. Disponível em <https://www.esquerda.net/artigo/o-que-e-o-ecossocialismo-por-michael-lowy-1/59573>. Acesso em 14 jun, 2025.
- MALM, Andreas. **Capital fóssil: a ascensão do motor a vapor e as raízes do aquecimento global**. Tradução Humberto do Amaral. São Paulo: Elefante, 2025.





MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2015.

MARQUES, Luiz. **O decênio decisivo**. São Paulo: Elefante, 2023.

MAY, Peter H. (Organizador). **Economia do meio ambiente**: teoria e prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MOLINA, Manuel González de/TOLEDO, Victor. **Metabolismo, natureza e historia**. Uma teoria de las transformaciones sócio-ecológicas. Barcelona: Icaria, 2011.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Ecosocialismo e Decrescimento: agora juntos? Disponível em <https://outraspalavras.net/sem-categoria/ecossocialismo-e-decrescimento-ruídos-e-convergências/> Acesso em: 23 dez. 2023.

OLIVEIRA, Sônia Barros de. **Conversa sobre o Antropoceno**. Palestra. IEA/USP, 24 abril 2018.

MALM, Andreas. **Capital fóssil**: a ascensão do motor a vapor e as raízes do aquecimento global. Tradução Humberto do Amaral. São Paulo: Elefante, 2025.

SAITO, Kohei. Marx en el Antropoceno: Valor, fractura metabólica y el dualismo nocartesiano. **Marxismo Crítico**. Disponível em: <https://marxismocrítico.com> Acesso em: 6 nov. 2021.

SAITO, Kohei. **O ecosocialismo de Karl Marx**: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. Tradução Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAITO, Kohei. **O capital no antropoceno**. Tradução Caroline M. Gomes. São Paulo: Boitempo, 2024.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.

VEIGA, José Eli da (Org). **Economia Socioambiental**. São Paulo: Edições SENAC, 2009.





DAS CORRENTEZAS NASCEM VERSOS: O RIO QUE MORA EM MIM

Anderson Cedro da Silva (Ufob/Pibid-Capes)
anderson.s3511@ufob.edu.br

Anderson Dantas da Silva Brito (Ufob/Pibid-Capes)
anderson.brito@ufob.edu.br

Carla Eduarda Santos Borja (Ufob/Pibid-Capes)
carla.b2230@ufob.edu.br

Leandro Bispo dos Santos (Ufob/Pibid-Capes)
leandro.s6200@ufob.edu.br

Marcos Vinicius B. Resende (Ufob/Pibid-Capes)
marcos.r9923@ufob.edu.br

Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura (Ufob/Pibid-Capes)
rosimaria.m0637@ufob.edu.br

Palavras-chave: Comunidades Ribeirinhas; Poesia; Educação.

Introdução

Este relato de vivência busca expor e analisar as experiências adquiridas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao subprojeto de História da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Através dele, busca-se evidenciar a articulação entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas no processo de formação de futuros professores. O subprojeto PIBID-História se mostra essencial por proporcionar aos licenciandos uma imersão significativa no cotidiano escolar, possibilitando o desenvolvimento de competências didáticas, a compreensão crítica da realidade educacional e o fortalecimento da identidade docente desde os primeiros momentos da trajetória acadêmica.

E o presente trabalho apresenta uma iniciativa educacional e cultural desenvolvida com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola CAIC Murílio Avellar Híngel,





situada na cidade de Barreiras, no Oeste da Bahia. Trata-se de uma proposta pedagógica, centrada na criação de uma maquete construída com materiais reciclados e uma obra poética coletiva, com o intuito de proporcionar aos alunos um espaço de expressão, reflexão e criatividade, a partir da realidade que os cerca. O projeto partiu do pressuposto de que a escola pode e deve dialogar com as vivências locais, valorizando a cultura das comunidades ribeirinhas da região.

Objetivo

O principal objetivo do projeto foi estimular a produção textual por meio da poesia, oferecendo voz aos estudantes em processo inicial de escrita. A partir da observação e vivência das comunidades ribeirinhas, buscou-se promover a valorização dos saberes tradicionais, da cultura local e das paisagens naturais, possibilitando aos alunos o reconhecimento de sua identidade e pertencimento.

Metodologia e Desenvolvimento

Desenvolvido pela professora Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura em parceria com bolsistas do subprojeto de História do PIBID da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), o projeto envolveu oficinas e atividades interativas nas quais os estudantes foram incentivados a pensar criticamente, refletir sobre seu entorno e a partir do que foi discutido e apresentado em sala criar uma maquete inspirada no cotidiano das comunidades ribeirinhas e posteriormente também versos poéticos a partir da realidade das margens dos rios baianos. O enfoque nas comunidades ribeirinhas permitiu aos alunos enxergarem a riqueza de seus contextos culturais e ambientais, ao mesmo tempo em que exercitavam habilidades de escrita, interpretação e sensibilidade artística. Ao abordar temas como tradições locais, natureza e modos de vida ribeirinhos, o projeto também contribuiu para o fortalecimento do respeito à diversidade e o despertar de um olhar mais crítico sobre a realidade social.

Para isso a metodologia proposta foi desenvolvida em duas aulas principais. Na primeira aula, foi realizada uma introdução ao tema por meio da exibição de um documentário sobre o Rio Grande, acompanhada de um debate inicial com a pergunta norteadora: “O que sabemos





sobre o Rio Grande?”. Essa etapa tem o objetivo de contextualizar os alunos historicamente e ambientalmente, promovendo uma reflexão crítica por meio da comparação entre imagens históricas e atuais do rio.

Já a segunda aula será voltada à prática, com foco na produção de maquetes sustentáveis. Inicialmente, houve uma retomada do conteúdo e o planejamento da atividade, com a divisão dos alunos em grupos. Em seguida, os grupos deram início a construção das maquetes utilizando materiais recicláveis como garrafas PET e papelão. Seguido da produção poética.

Conclusão

O resultado final ultrapassa o simples exercício literário: os estudantes se tornam autores de memórias poéticas que revelam o valor de suas origens e de seu território. A experiência demonstrou que a educação, quando comprometida com a cultura e com a realidade dos alunos, pode se tornar uma ferramenta de resistência, identidade e transformação social. Ao dar voz aos jovens escritores, o projeto reafirma a importância de uma pedagogia que reconhece e valoriza os saberes locais como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS PESCADORES ARTESANAIS DA BACIA DO RIO GRANDE (APA). Documentário Rio Grande – Vivências de Pescador.

COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO RIO GRANDE. **Breve Contexto do Conflito entre Comunidades Ribeirinhas do Rio Grande do Município de São Desidério/BA e a PCH de Santa Luzia**. CARTILHA. Nós somos a Comunidade Tradicional do Beira Rio.

COMUNIDADE BEIRA RIO – ALTO DO RIO GRANDE. Carta da Comunidade Beira Rio – Alto do Rio Grande.

GRAMSCI, A. Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ARROYO, V. O uso de amuletos como prática da religiosidade no Egito do Reino Novo (1550-1070 a.C). *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 27-52, 2021. DOI: 10.11606/issn.2177-4218.v12i1p27-52. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/174233>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Referências (Norma ABNT 6023/2018)





EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mirella Rayra dos Santos (UENP/Pibic-Cnpq)
mirellarayra1@gmail.com

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Lei 10.639/03; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

A presente pesquisa investiga sobre a educação para as relações étnico-raciais, analisando como a pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para uma educação antirracista. A partir da revista "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), a Histedbr Online, pensando em levantar possibilidades no ensino de história afro-brasileira e metodologias da educação para as relações étnico-raciais. Investigando o contexto histórico até a criação da lei 10.639/03.

Objetivo

O objetivo é levantar possibilidades no ensino de história afro-brasileira e metodologias da educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista pensando nas possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, analisando o contexto e elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica que vem da teoria do livro *Escola e Democracia* de Demerval Saviani, lançado durante a década de 80, momento que busca-se responder se é possível uma educação revolucionária. Investigando a partir de uma perspectiva histórica as políticas públicas sobre o tema até a lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira”.





Desenvolvimento

Para esta pesquisa, foi realizada a leitura do contexto histórico da criação da Pedagogia Histórico-Crítica, que surge na década de 80 a partir do livro *Escola e Democracia* de Demerval Saviani. Após a leitura que ajudou na compreensão da teoria da PHC foi feita a pesquisa de artigos que estavam relacionados com a lei 10.639/03 e a teoria de Saviani. Para isso, a revista "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), a Histedbr Online, utilizando as palavras-chaves: Étnico-racial, étnico-raciais, lei 10.639. Então, esses artigos foram registrados em uma planilha, onde foram identificados por título, ano e autoria do trabalho.

A	B	C	D
Título do Artigo	Autor	Ano	Nível de ensino
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100

Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xgVvk9yHQHsjTXoFyYRbjVjIVDYnjwx6hLsdW27RkPw/edit?gid=0#gid=0>

Após localizados, esses trabalhos foram lidos, a partir da leitura, foram feitos fichamentos dos textos. Com a leitura, foi observado que nem todos os trabalhos encontrados estavam voltados para contribuições para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Por isso, os trabalhos foram separados em pesquisas que pensavam em contribuir e continham produtos para uma educação étnico-racial e em trabalhos que voltavam-se para a historiografia do ensino.





Dos artigos localizados no site “HistedBr”, todos eles criticam ao menos uma vez o currículo, mesmo após a lei 10.639/03. Pensando em um currículo que além de incluir História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, seja anti-colonial, e não uma história da Europa que é apresentada como história da humanidade.” (Porfírio, 2024, p. 11)

Afinal, porque ainda é preciso insistir na ausência, se completamos neste momento, 20 anos da implementação da lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África no currículo oficial da rede de ensino no Brasil?” (PORFIRIO, 2024, p. 3)

No Brasil, as escolas não valorizam a diversidade étnico-racial de forma coerente, com propostas curriculares democráticas. O modelo curricular é ainda, fundamentalmente, tradicional e eurocêntrico. (NASCIMENTO, CASTRO, 2021, p. 8).

Conclusão

Se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo, teremos de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. Garantir que o tempo de escola seja realmente cumprido como um direito social, que garanta, dê espaço, discuta e explore, de forma democrática, a vivência da diversidade e possibilite aos alunos a sua formação enquanto cidadãos e sujeitos emancipados. (Gomes, 2021, p. 55). Nesse sentido, um currículo que se abre à diversidade deverá contemplar a história e a especificidade do povo negro juntamente com a de outros segmentos étnico-raciais. Ou seja, o enfrentamento e a superação do racismo e da discriminação racial está diretamente relacionado ao desafio colocado para a educação escolar do nosso tempo: como garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos, respeitando a diversidade? Como construir práticas curriculares que contemplem, de forma ética, a diversidade?

Com esse trabalho, espera-se levantar métodos e metodologias, que tragam possibilidades de uma educação antirracista, os artigos encontrados mostram possibilidades para um currículo anti-colonial, antirracista e emancipatório.

Nenhum dos artigos encontrados apresentou a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica, porém, eles contribuem para levantar métodos e metodologias, que tragam possibilidades de uma educação antirracista.





Referências

CHIAPPETTA, Tatiana. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EMANCIPAÇÃO DO INDIVÍDUO. Revista Desenvolvimento e Civilização, 2022.

PORFIRIO, Fernando. Modernismo africano: questões, problemas e desafios para o ensino de história das artes africanas no contexto brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, n. 00, p. e024019, 2024

NASCIMENTO, Jairo. CASTRO, Maria. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021038, 2021.

GOMES, Nilma Lino. DIVERSIDADE CULTURAL, CURRÍCULO E QUESTÃO RACIAL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. São Paulo: Copyright ©, Editora Autores Associados Ltda., 2021.





EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS POLÍTICAS E AS RELAÇÕES DE PODER EMPREGADAS NA CONSTRUÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE TRÊS CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (RS - 1995-2009)

Cibele Barea (Programa de Pós-graduação em História – PPGH - UPF)
cibelibarea@ifsul.edu.br

Orientadora Dr. Janaína Rigo Santin

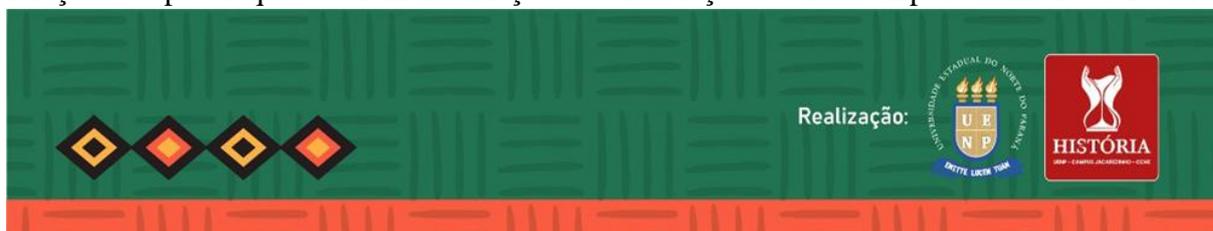
Palavras-chave: Relações de poder; Políticas Educacionais; Institutos Federais.

Introdução

A educação profissional e tecnológica no Brasil tem sido, historicamente, influenciada por interesses econômicos e capitalistas. Essa modalidade oscilou entre um caráter assistencialista e uma função estratégica para o desenvolvimento nacional. Sua trajetória é marcada por constantes transformações políticas, sociais e econômicas. Nas últimas décadas, especialmente com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), observa-se um esforço para consolidar uma nova institucionalidade, voltada à reestruturação político-pedagógica e administrativa da educação profissional no país.

Os Institutos Federais representam uma política pública de grande impacto, pois promoveram a expansão e interiorização do ensino técnico e tecnológico, alcançando regiões antes desassistidas. Essas instituições adotaram o princípio da verticalização do ensino, oferecendo desde cursos técnicos de nível médio até programas de pós-graduação. Além disso, foram concebidas com foco nas especificidades regionais, articulando-se com as demandas locais por meio de consultas públicas e propostas de soluções tecnológicas alinhadas ao desenvolvimento socioeconômico das regiões em que estão inseridas (PACHECO, 2010).

A presente pesquisa se insere nesse panorama, centrando-se nas políticas educacionais e relações de poder que atuaram na criação e estruturação de três campus do Instituto Federal





Sul-rio-grandense (IFSul): Sapucaia do Sul (1996), Charqueadas (2006) e Passo Fundo (2007). O recorte temporal de 1995 a 2009 é fundamental para compreender os fatores institucionais, sociais e políticos que viabilizaram a implantação dessas unidades e suas relações com as comunidades locais.

Objetivo

A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma as relações de poder e as políticas educacionais influenciaram a criação e estruturação dos campi do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) nos municípios de Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo. Busca-se identificar o contexto histórico e político em que se deram essas implantações, entender os motivos da escolha por essas localidades e analisar a participação das comunidades locais no processo.

Metodologia e Desenvolvimento

A história do IFSul remonta à fundação da Escola de Artes e Ofícios, em 1917, em Pelotas (RS), com o intuito de oferecer formação profissional a meninos pobres. Com apoio da sociedade civil, essa escola se transformou ao longo das décadas em um centro de referência em educação técnica. Em 1942, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), por decreto de Getúlio Vargas. Nas décadas seguintes, a instituição evoluiu, tornando-se em 1965 a Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPPEL), e mais tarde, em 1999, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). Finalmente, em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, o CEFET foi transformado no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), com sede em Pelotas e organização multicampi.

O campus de Sapucaia do Sul, primeiro criado fora de Pelotas, começou a operar em 1996 como uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED). Em 2008, tornou-se oficialmente um campus do IFSul. O campus de Charqueadas foi criado em 2006, também como UNED, e posteriormente integrado ao IFSul. Já o campus de Passo Fundo iniciou suas atividades em 2007, passando pelo mesmo processo. Esses três campi foram produtos do plano nacional de





expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, consolidado pela referida lei de 2008, que criou 38 Institutos Federais a partir da reestruturação de CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais.

No entanto, a criação dos campi não ocorreu de maneira neutra. As políticas públicas de expansão estiveram entrelaçadas às relações de poder entre o governo federal, os poderes locais e a sociedade civil. A escolha dos municípios, os recursos destinados e a organização das unidades revelam disputas políticas, interesses regionais e estratégias de fortalecimento da presença do Estado em determinadas regiões. A participação da sociedade civil — embora presente — variou conforme o contexto local, sendo essencial para legitimar os projetos, mas limitada pelas estruturas institucionais e pela própria organização social.

A pesquisa defende que a análise da implantação dos campi deve considerar os elementos da história regional, pois é nesse campo que se expressam as particularidades das relações de poder, os projetos locais de desenvolvimento e a configuração dos territórios educacionais. A região, nesse sentido, não é apenas um espaço geográfico, mas um conjunto de relações simbólicas, políticas e sociais, que conferem significado à atuação das instituições.

Metodologicamente, a investigação se baseia em revisão bibliográfica, análise documental e de periódicos locais. As fontes englobam obras teóricas, documentos institucionais, legislação, jornais e pesquisas anteriores, assegurando a complexidade e a profundidade do objeto de estudo. A análise crítica das fontes é orientada por referenciais como a obra *Fontes Históricas*, organizada por Carla Bassanezi Pinsky (2008), que contribui para o desenvolvimento de uma leitura historiográfica mais reflexiva.

O estudo fundamenta-se na perspectiva da Nova História Política, que amplia a compreensão do fenômeno político para além das figuras institucionais e eventos oficiais. Esta abordagem permite analisar as múltiplas relações de poder e os sujeitos históricos envolvidos, apoiando-se em autores como REIS (2000). Além disso, adota-se a micro-história como ferramenta de aproximação com o cotidiano das instituições e das comunidades, conforme defendido por Giovanni Levi (1992), que enfatiza a ambiguidade e disputa de significados nos universos simbólicos.





Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a análise documental, incluindo leis, decretos, atas, relatórios, PPPs, PDIs e jornais. Esses documentos possibilitaram o mapeamento do percurso político e institucional da criação dos campi. A interpretação dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo, buscando identificar categorias temáticas que revelassem disputas simbólicas, interesses e articulações políticas.

Também foram consultadas obras teóricas sobre a noção de região e sua relação com o poder, como *História Regional: dimensões teórico-conceituais*, de Ana Luiza Setti Reckziegel; *História, Região e Poder*, de Cláudia Viscardi; e *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*, de Ruben Oliven.

No que tange à relação entre poder, espaço e política, a pesquisa dialoga com autores como Janaína Rigo Santin, Ladislau Dowbor, Déa Fenelon e Norberto Bobbio, que discutem os conceitos de poder local, participação e sociedade civil. Isso contribui para entender como a educação profissional se estrutura a partir de uma articulação entre o poder central, o poder local e os interesses da sociedade.

A imprensa regional foi utilizada como fonte complementar, reconhecendo seu papel na formação de opinião e na expressão de valores sociais. Os jornais *Gazeta dos Sinos* e *Folha de Notícias* (Sapucaia do Sul), *Portal de Notícias* (Charqueadas) e *O Nacional e Diário da Manhã* (Passo Fundo) foram analisados com base em obras teóricas como *A Ordem do Discurso*, de Michel Foucault; *O poder simbólico*, de Pierre Bourdieu; e os textos de Roger Chartier sobre representação e cultura. Esses referenciais permitiram interpretar o conteúdo jornalístico como expressão de disputas simbólicas e estratégias de legitimação.

Conclusão

Em suma, a pesquisa evidencia que a implantação dos campi do IFSul em Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo é resultado de um processo complexo, influenciado por políticas educacionais federais, por disputas de poder e pela atuação dos sujeitos locais. A análise dessas experiências permite refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação profissional como instrumento de inclusão e desenvolvimento social, político e econômico. Ao





aproximar a gestão educacional da comunidade, amplia-se a capacidade de resposta às demandas regionais e fortalece-se o papel dos Institutos Federais como promotores de transformação social.

Referências.

BAREA, Cibele. **CEFET/IFSUL: a implantação e estruturação de uma instituição de ensino público federal em Passo Fundo (2006-2009)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2401>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 22ª ed. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEVI, Giovanni. “**Sobre a micro-história**” In: BURKE, Peter (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

MARTINS, Vinícius et al. **IFSUL Nossa História: experiências de gestão**. Vol. I. Pelotas: Editora IFSul, 2022.

MEIRELES, Céres Mari da Silva. **Das Artes e Offícios à Educação Tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2007.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 2006.





PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. **História regional: dimensões teórico-conceituais.** História: debates e tendências, Passo Fundo, v. 1, p. 15-23, 1999.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTIN, Janaína Rigo. **O tratamento histórico do poder local no Brasil e a gestão democrática municipal.** Revista Estudos Jurídicos (Unisinos). v. 40, n. 2, jul./dez. 2007.

SANTIN, Janaína Rigo. **Estado, Constituição e Administração Pública no Século XXI: novos desafios da cidadania e do poder local.** Belo Horizonte: Arraes, 2017.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **História Região e poder: a busca de Interfaces Metodológicas.** Revista de história. V. 3, n. 1. Juiz de Fora, 1997.





ENTRE O RITMO E A NARRATIVA, AS DIFERENÇAS E AS IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DE SAMBAS-ENREDO E LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Gabriel Filgueiras Cintra (Ufob/Pibid-Capes)
gabrielcintra09@ufob.edu.br

Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB) – Prof. Orientador
andersondsb16@yahoo.com.br

Palavras-chave: Samba-enredo; Ensino de História; Contranarrativa.

Introdução

Este trabalho propõe uma análise da relação entre cultura popular e educação histórica por meio do exame de dois sambas-enredo: “Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós” (Imperatriz Leopoldinense, 1989) e “História pra ninar gente grande” (Mangueira, 2019). Utilizando como referência a Coleção Jovem Sapiens – História (2022), busca-se demonstrar como essas composições funcionam como contranarrativas aos discursos hegemônicos dos livros didáticos e do ensino formal de História no Brasil. A metodologia adotada baseia-se na Análise de Conteúdo, conforme Laurence Bardin (2011), articulada à teoria da representação de Stuart Hall e às discussões sobre identidade, sujeito e memória em autores como Zygmunt Bauman, Tomaz Tadeu da Silva e Norman Fairclough. O objetivo é compreender como os sambas se contrapõem às narrativas oficiais e propõem outras formas de olhar para o passado, ampliando o letramento histórico e estimulando uma abordagem mais crítica e inclusiva no ensino de História.

Objetivo

O objetivo central deste trabalho é analisar a presença e os significados históricos expressos nos sambas-enredo “Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós” (1989) e “História pra ninar gente grande” (2019), relacionando-os com os conteúdos da Coleção Jovem





Sapiens – História (2022), utilizada nos anos finais do ensino fundamental. Busca-se identificar as formas pelas quais essas expressões culturais se configuram como contranarrativas que desafiam os discursos eurocêntricos presentes nos materiais didáticos, ressignificando o ensino de História por meio da valorização das vozes subalternizadas.

Metodologia e Desenvolvimento

A pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (2011), aplicada à letra dos sambas-enredo e aos conteúdos dos livros didáticos da coleção Jovem Sapiens – História (2022). Essa análise foi orientada por categorias temáticas como escravidão, resistência negra, independência, abolição, ditadura civil-militar e protagonismo indígena. A partir da seleção de dois sambas com forte teor histórico-crítico e dos respectivos conteúdos dos livros do 6º ao 9º ano, foram construídos quadros comparativos que demonstram as convergências e lacunas entre os discursos escolares e os discursos carnavalescos.

A abordagem se estruturou em três etapas: (1) pré-análise, com seleção e organização do corpus; (2) codificação e categorização temática dos temas abordados nos sambas e nos livros; e (3) tratamento e interpretação dos dados. Observou-se que, enquanto os sambas promovem uma leitura engajada e politizada da História, os livros didáticos ainda mantêm abordagens fragmentadas e, por vezes, despolitizadas. O samba da Imperatriz Leopoldinense, apesar de inovador à época, reforça uma narrativa romantizada da abolição. Já o samba da Mangueira apresenta uma releitura insurgente e crítica da história brasileira, exaltando figuras como Dandara, Zumbi e Marielle Franco e denunciando as omissões da história oficial.

O referencial teórico ancora-se nos conceitos de identidade, sujeito e representação, conforme Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Fairclough e Tomaz Tadeu da Silva. Identidade é entendida como construção social, instável e marcada por relações de poder; o sujeito é posicionado ideologicamente, mas dotado de agência para reconfigurar práticas; e a representação é vista como um processo ativo de construção de significados. Os sambas-enredo, nesse sentido, funcionam como práticas pedagógicas e políticas que confrontam os silêncios da historiografia oficial.





Conclusão

Os sambas-enredo analisados revelam um imenso potencial para ampliar as possibilidades do ensino de História. Funcionando como contranarrativas, eles evocam memórias coletivas esquecidas ou marginalizadas pelos discursos oficiais, promovendo uma educação histórica mais plural e crítica. A análise demonstrou que os livros didáticos, embora abordem diversos dos temas presentes nos sambas, muitas vezes os tratam de maneira despolitizada, esvaziando a potência crítica dos acontecimentos históricos.

Nesse cenário, a cultura popular – e, em especial, os sambas-enredo – emerge como ferramenta de resistência e de produção de saber. Ao apresentar personagens historicamente silenciados e ao valorizar experiências de sofrimento e luta dos povos negros, indígenas e periféricos, os sambas se afirmam como instrumentos de educação para a cidadania e de formação de identidades coletivas. Integrar esses saberes ao cotidiano escolar é não apenas reconhecer a potência dos saberes populares, mas também contribuir para uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.

Referências.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENVENISTE, Émile. *O homem na linguagem: ensaios sobre a instituição do sujeito através da fala e da escrita*. 2. ed. Lisboa: Arcádia, 1978.

DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco C. *Jovem Sapiens História: 6º ano*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco C. *Jovem Sapiens História: 7º ano*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco C. *Jovem Sapiens História: 8º ano*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco C. *Jovem Sapiens História: 9º ano*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.





FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização de Tomaz Tadeu da Silva. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. **A alteridade e a construção de identidades pedagógicas: (re)visando teorias dialógicas**. In: CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p





EXPOSIÇÃO SOBRE ARQUITETURA SAGRADA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

Eric Muller (UEM-PR)
ericmullerr@hotmail.com

Silvia Mara da Silva (UENP-PR)
silvia.silva@uenp.edu.br

Palavras-chave: Arquitetura Sagrada; Ensino; Arte.

Introdução

No campo da História da Educação, a arquitetura sacra expressa, por exemplo, por meio de igrejas e catedrais pode ser analisada como uma importante linguagem para a formação humana. Devido a uma série de fatores como as suas formas simbólicas que fazem parte da cultura e da identidade de um povo em diferentes períodos da História, demonstrando fatores emotivos e valores estéticos que muito mostram o que já fomos e o que agora somos

A presença de templos religiosos nos centros urbanos faz parte de uma complexa estrutura, tal como uma teia de relações espaço-temporais, com influências e temporalidades distintas. Seu estudo vem ganhando amplo espaço no espectro de pesquisas acadêmicas com aporte teórico que possibilita a melhor compreensão das catedrais como função de referencial urbano, como parte essencial da identidade local. Estes espaços sagrados não possuem apenas finalidade material de prover abrigo contra intempéries do tempo ou se fazer um espaço de prestar culto a Deus.

Para além disso, as arquiteturas sagradas emanam um simbolismo da presença divina entre os homens e o significado do paraíso celeste, no qual, o Deus supremo aguarda ao seu povo eleito, expressando assim, um princípio educativo, constituído de valores e ética do cristianismo ocidental. Deste modo, os templos religiosos constituem-se como espaço para





acolher o corpo e a alma de seus fiéis e adquirem, por esta razão, uma função de formação humana, tendo em vista que a arquitetura materializa as Escrituras Sagradas, cujos signos e significações se processam no contexto cultural das vivências humanas.

A justificativa para o estudo é porque este engendra a funcionalidade da relação entre arquitetura do sagrado, educação e formação humana, abrindo possibilidade para favorecer o debate acadêmico e interdisciplinar tendo em vista a identificação, preservação, difusão e promoção do patrimônio arquitetônico, religioso, artístico e cultural de catedrais e igrejas matrizes no norte paranaense.

O evento de extensão apresenta ênfase na identidade cultural paranaense, através da disseminação de projetos arquitetônicos de Bartolomeo Giavina- Bianchi, cuja produção configurou o principal conteúdo desta exposição. Em se tratando de uma produção arquitetônica sacra que teve sua execução em grande parte do território do norte do Paraná, busca-se um resgate de uma referência histórico -cultural da identidade paranaense e não apenas a exaltação a um vulto histórico, haja visto, que suas obras constituem patrimônio pertencente à coletividade deste território ou mesmo, como parte de pertencimento a todo um conjunto de imaginários e normas sintetizados por uma tradição religiosa.

Objetivo

Demonstrar por meio de relato de experiência em um projeto de extensão, que a exposição sobre arquitetura sagrada é um recurso didático que pode ser utilizado para o ensino de História da Educação.

Metodologia e Desenvolvimento

A exposição intitulada “A arquitetura Sagrada do Norte Paranaense: diálogos entre história e arte” foi realizada Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Jacarezinho (Figura 1) e no Acervo Municipal de Obras de Arte de Ponta Grossa (PR) (Figura 2).

A exposição integrou uma ação extensionista com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UENP, do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Colegiado de Pedagogia.





Participam da pesquisa os professores Silvia Mara da Silva, Luís Marcelo Santos, Sônia Regina Leite Merege, além da acadêmica Flávia Moraes e do geógrafo Eric Muller

Figura 1- Folder de divulgação da exposição em Jacarezinho -PR



Fonte: Os autores (2025)

Figura 2- Folder de divulgação da exposição em Ponta Grossa -PR



Fonte: Os autores (2025)





O evento buscou engajar os públicos de forma interativa e atraente, bem como instigar um maior interesse por aprofundar o conhecimento dos profissionais e da comunidade que trabalham na área, para que projetos de construção, reformas e restaurações dos espaços sagrados, possam cada vez mais respeitar às exigências arquitetônicas, simbólicas e funcionais que o imaginário atual, por vezes as pode entender como obsoletas, no sentido de que o antigo deva ceder vez ao “novo” (Figura 3).

Figura 3- Banner de abertura da exposição



Fonte: Os autores (2025)

O objetivo geral deste evento de extensão foi é gerar o intercâmbio de conhecimento produzido na Universidade com a comunidade, promovendo a construção de conhecimentos de forma didática e apropriada para o público. A exposição apresenta 16 painéis expositivos de projetos arquitetônicos de catedrais e igrejas matrizes que foram produzidos pelo arquiteto Bartolomeo Giavina-Bianchi na primeira metade do século XX, quando se radicou no Brasil e passou a residir em Jacarezinho-PR.

O objetivo da exposição foi promover diálogos entre história, arte e fé, ampliando o reconhecimento da arquitetura sacra como patrimônio cultural e espiritual do Paraná.





Conclusão

Com este evento de extensão, buscou através dos conceitos teórico-metodológicos demonstrar que a arquitetura de catedrais e igrejas matrizes constitui uma linguagem educacional e que, pode ser considerada como fonte de estudos da História da Educação.

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UENP, o Centro de Ciências Humanas e da Educação e o Colegiado de Pedagogia, Campus Jacarezinho.

Referências

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. **A formação do homem moderno vista através da arquitetura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CASTILHO, Maria Augusta; BERNARDI, Clacir José. A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. In: **Interações** (Campo Grande), 18 dez. 2016. Disponível em: [https://doi.org/10.20435/1984-042x-2016-v.17-n.4\(15\)](https://doi.org/10.20435/1984-042x-2016-v.17-n.4(15)). Acesso em: 29 jun. 2024. REVISTA ELETRÔNICA

CORREIA, Joicymara Coelho; AVILA, Vinícius. **A contribuição da arquitetura nos espaços sagrados**. In: Anais...17a Semana de Iniciação Científica e 8a Semana de Extensão: A Ciência e o Cuidado com a Casa Comumb26 a 28 de outubro de 2016, Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – Unileste, 2016.

NÓVOA, António. História da educação: Percursos de uma disciplina. In: Análise Psicológica, 4 (XIV): 417-434, 1996. **Revista Eletrônica**

OLIVEIRA, Daniela Duarte de Freitas. **Produção do espaço sagrado na arquitetura contemporânea: a interpretação da tradição católica a partir do século XX**. 2010. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/RAAO-8CUQ5P>. Acesso em: 29 jun. 2024.

OLIVEIRA, Fabiano. **O Homem que Desenhava Igrejas**. In: Fabiano Oliveira. Avulsos. 27 jan. 2021. Disponível em: <https://www.avulsos.com.br/l/o-homem-que-desenhava-igrejas/>. Acesso em: 29 mai. 2024.





“FAZER DEFEITOS NAS MEMÓRIAS”: A HISTÓRIA LOCAL E SUAS POTENCIALIDADES PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPADOR

Dionatan Souza de Moura (Uenp/Pped)
dionatan.1souza@gmail.com

Luis Ernesto Barnabé (Uenp/Pped)
luis.ernesto@uenp.edu.br

Palavras-chave: História local; ensino de História; memórias

Introdução

Esta comunicação tem por objetivo apresentar alguns desdobramentos da pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd-UENP). O referido estudo está inserido na Linha 2: Práticas Docentes para a Educação Básica, com ênfase nas temáticas relacionadas ao Ensino de História e à História Local. A investigação concentra-se na dimensão local da história do Bairro Aeroporto, localizado no município de Jacarezinho, estado do Paraná, problematizando a memória desse território e suas potencialidades como recurso pedagógico no ensino de História.

O Bairro Aeroporto consolidou-se no final da década de 1970, em decorrência da geada de 1975, com a chegada de lavradores e trabalhadores do setor sucroalcooleiro (FERNANDES, 2017). Atualmente, é o bairro mais populoso do município; no entanto, muitos de seus moradores — especialmente os mais jovens — desconhecem sua trajetória histórica. A pesquisa fundamenta-se na concepção de cotidiano proposta por Certeau (2012), segundo a qual os aspectos da vida cotidiana exercem papel central na constituição do espaço urbano e da vivência comunitária. Parte-se, assim, do pressuposto de que o conhecimento acerca do território em que se vive contribui para o fortalecimento das identidades, para a valorização das memórias locais e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas no ensino de História.





Objetivo

A presente pesquisa tem como objetivo central investigar as memórias locais do Bairro Aeroporto, situado no município de Jacarezinho, Paraná, com a finalidade de desenvolver um produto educacional que contribua para o ensino de História no nível médio da educação básica.

De forma específica, busca-se discutir os fundamentos teóricos e metodológicos relacionados à História Local, à memória e à História Oral; identificar e mapear as principais narrativas e memórias presentes no referido bairro; desenvolver estratégias didáticas que possibilitem aos professores incorporar tais conteúdos às suas práticas pedagógicas; e, por fim, elaborar um material didático, em formato impresso e/ou digital, a ser disponibilizado às instituições estaduais de ensino do município de Jacarezinho/PR.

Metodologia e Desenvolvimento

Este estudo insere-se no campo da abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, com foco na articulação entre a História Local, a História Oral e as práticas pedagógicas no ensino de História. O percurso metodológico estrutura-se em três frentes principais: análise teórica, pesquisa documental e História Oral.

A primeira frente consiste na análise teórica, que fundamenta a pesquisa a partir de referenciais que abordam a memória, a História Oral e a História Local. A pesquisa ancora-se, entre outros, em Michael Pollak (1989), que compreende a memória como um campo de disputa; em Jacques Le Goff (2013), ao discutir a inter-relação entre memória coletiva e história; em Pierre Nora (1993), que analisa os “lugares de memória”; e em Ecléa Bosi, que destaca a relevância das experiências subjetivas dos idosos no processo de preservação e valorização da memória social. Esses autores contribuem para compreender a memória como elemento essencial na construção das identidades e como fonte legítima de conhecimento histórico. Além disso, a crítica à historiografia tradicional é complementada pelas reflexões de Albuquerque Júnior (2012), que propõe “fazer defeitos nas memórias” como ato de resistência e valorização das narrativas populares.

A segunda frente metodológica refere-se à pesquisa documental, desenvolvida no acervo





do Centro de Documentação Histórica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CEDHIS-UENP). Serão analisadas fontes escritas como crônicas, periódicos e registros locais, que contribuirão para a contextualização histórica do Bairro Aeroporto e para o cruzamento de informações com os relatos orais. Essa etapa visa ampliar o entendimento sobre a constituição histórica do bairro e fornecer subsídios para o material didático a ser elaborado.

A terceira frente compreende o uso da História Oral como método de investigação e estratégia pedagógica. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com moradores antigos do Bairro Aeroporto, com idades entre 50 e 70 anos, que vivenciaram momentos significativos da formação e transformação do território. As entrevistas serão organizadas em torno de eixos temáticos como moradia, trabalho, comércios locais, religiosidade e aspectos da vida cotidiana. Conforme Portelli (2016), a História Oral permite acesso a memórias não hegemônicas, ligadas à tradição da narrativa popular, e oferece subsídios importantes para compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre seu passado.

A escolha por essa abordagem metodológica é justificada, ainda, pelos aportes de Schmidt e Cainelli (2009), que destacam a relevância da História Local no processo educativo, ao favorecer a compreensão de mudanças, permanências e múltiplas dimensões da realidade social, possibilitando a construção de uma história mais plural e significativa.

A partir da revisão de literatura, identifica-se uma lacuna entre a História ensinada na escola e a História vivida pelos estudantes. Essa problemática é evidenciada nos trabalhos de Macedo (2018) e Costa (2023). O primeiro autor, em *História e Memória do Bairro de Plataforma – Salvador/BA*, analisa a desconexão entre o currículo escolar e a vivência dos alunos, propondo o ensino de História a partir do cotidiano e do território. Já Costa, em *História Local e Ensino de História: as memórias da paisagem do bairro Caranduba*, discute a ausência da temática da história local nos currículos escolares e destaca a urgência de preservar as memórias de antigos moradores.

Essas análises revelam que o Ensino de História, em muitos casos, ainda se pauta por uma historiografia oficial e memorialista, desconsiderando as experiências das classes populares e de sujeitos periféricos. No entanto, conforme Le Goff (2013), a memória coletiva é elemento





essencial na constituição das identidades sociais. A História Oral, nesse contexto, representa uma prática de afirmação cultural e política. A escola, portanto, assume papel fundamental na mediação dessas memórias, promovendo a construção de vínculos entre sujeito, território e história, além de incentivar o pensamento crítico frente às ideologias neoliberais que comprometem a dialética do processo educativo.

Não se trata, contudo, de construir uma narrativa fragmentada da história. Conforme Paim e Picolli (2007), ensinar a história local e regional é buscar, a partir de acontecimentos de um município ou região, explicações para fenômenos de alcance nacional, despertando o interesse dos estudantes e contribuindo para uma compreensão crítica e contextualizada do passado.

Um exemplo claro dessa abordagem é a formação do Bairro Aeroporto, nas décadas de 1970 e 1980, em contexto de êxodo rural e reconfiguração social no Brasil. Segundo Fernandes (2017):

“Jacarezinho – acompanhando a tendência nacional – assistiu à expulsão de sua população rural local e regional nesse período (...) Homens, mulheres e crianças passaram a territorializar o espaço a partir da ocupação de terrenos cuja posse legal, a princípio, era desconhecida” (FERNANDES, 2017, p. 299).

Conclusão

Portanto, com o desenvolvimento desta pesquisa, acredita-se que a utilização das histórias locais aproxima os estudantes da disciplina de História, auxiliando-os na compreensão de processos mais amplos, sejam eles regionais, nacionais ou globais, além de favorecer a oportunidade de reconexão com suas próprias historicidades, reconhecendo seu lugar na História. O local e o cotidiano configuram-se, assim, como potencialidades para uma prática educativa emancipatória (FREIRE, 2021), uma vez que a educação se apresenta como instrumento fundamental para a transformação social e a superação das desigualdades socioeconômicas (SAVIANI, 1999).

Dessa forma, é imprescindível “fazer defeitos nas memórias”, pois, ao subverter narrativas cristalizadas e oficializadas, acessa-se as tessituras da memória coletiva





marginalizada e silenciada pela historiografia oficial e pelos currículos escolares. Nesse sentido, como ressalta Adichie (2017): “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie 2017, p. 32).

Referências.

ADICHE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice;

REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2023.

CERTEAU, Michel de. Culturas populares e marchas na cidade. In: **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: editora vozes, 2012.

COSTA, Roberto Souza. **História local e ensino de História: as memórias da paisagem do bairro Carananduba, na ilha de Mosqueiro, Belém-PA**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.

FERNANDES, Antonio Donizeti. **A casa e o talhão de cana: sofrimento social e dominação personalizada**. Curitiba: Appris, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7.ed. Campinas: Unicamp, 2013.





MACEDO, Aécio Lessa. **História e memória do bairro de Plataforma (Salvador-BA)**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHistória). Universidade Estadual da Bahia, 2018.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. São Paulo: PUCSP, 1993.

PAIM, Elison. Antonio; PICCOLI, Vanessa. (2007). Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, 13, 107–126.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte de escuta**. São Paulo: Letra e voz, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.ed. Campinas: Polêmicas de nosso tempo, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.





HISTORICIDADE DO ROMANCE BOM DIA PARA OS DEFUNTOS DE MANUEL SCORZA: O USO DA LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA

Lucas Gonçalves Corrêa (Uenp/Literatura e História: Memória e Representação)
lucas.correa@discente.uenp.edu.com.br

Prof. Dr. Márcio Luiz Carreri (Uenp/Literatura e História: Memória e Representação)
carreri@uenp.edu.com.br

Palavras-chave: Historicidade; História; Literatura.

Introdução

O presente texto é uma divulgação de resultados preliminares de estudo, no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, vinculado ao Grupo de Pesquisa Literatura e História da UENP. Esta pesquisa trabalha com a literatura como fonte histórica. Apesar de serem áreas distintas, História e Literatura compartilham uma vasta fronteira com intersecções em ambos os lados. Conforme José d'Assunção Barros (2010), a História, ainda que postule ser uma ciência, é um gênero literário. E a Literatura, mesmo que postule ser uma Arte, pertence à História, na condição de produção humana oriunda de uma temporalidade.

Definiu-se, a partir de leituras sobre a literatura social da América Latina, como objeto de análise o romance *Bom dia para os defuntos*, do peruano Manuel Scorza, pela profunda relação que este mantém com a História dos movimentos dos camponeses nos Andes peruanos. O livro *Bom dia para os defuntos* cujo título original é *Redoble por Rancas* foi publicado em 1970, surge a partir da relação estabelecida do autor com a realidade material e as revoltas camponesas no altiplano andino anos antes. A narrativa retrata as lutas dos camponeses contra sua subalternidade dentro do regime político e econômico do Peru e pelo direito de acesso à terra.





Objetivo

O objetivo é investigar a historicidade do romance *Bom dia para os defuntos*, de Manuel Scorza, chave analítica que nos permite problematizar a Literatura (Bentivoglio; Andrade, 2023), estabelecendo a possibilidade de uso como fonte para a História dos movimentos camponeses no Peru. A historicidade é a condição de todas as coisas de pertencerem a uma temporalidade e ao regime histórico. O livro, como qualquer outra fonte, é um vestígio do passado que carrega em si as tensões e os conflitos de seu tempo, que se revelam diante do trabalho historiográfico. Como também o autor é agente histórico capaz de promover transformações da realidade em que vive, mas sujeito a ela, de modo que é por ela influenciado, e dela extrai as motivações e inspirações para sua produção literária.

Desenvolvimento

Com a publicação de *Redoble por Rancas*, Manuel Scorza consagrou-se como o novelista das lutas camponesas no Peru (Soto, 1998). Seu envolvimento com a história destes movimentos se deu-se por ter sido uma testemunha dos fatos, como descreve em nota que precede o primeiro capítulo do romance (Scorza, 1984), e por ter se tornado, através de sua literatura, porta-voz que denunciou ao mundo as condições sofridas pelos camponeses indígenas do Peru.

A narrativa acompanha a vida de diferentes comunidades da província de Pasco, que vivem à mercê das vontades arbitrárias das elites locais, os grandes latifundiários. Não o bastante, são fustigados pelas ações predatórias da empresa estadunidense *Cerro de Pasco Co.*, que passa a cercar os pastos que garantem a subsistência das comunidades. A cerca, propriedade da empresa, torna-se uma entidade que aterroriza os camponeses:

[...] a Cerca enclausurava o mundo. [...] verme que sobre os humanos levava uma vantagem: não comia, não dormia, nem se cansava. Os ranquenhos, os yanacochanos, os vilapasquenhos, os yarusyacanos, souberam, antes que os corujões ou as trutas, que o céu desabaria. Mas não podiam fugir. A Cerca fechava os caminhos. Só podiam rezar nas praças, aterrados. Já era tarde.





Mesmo que o alambrado não proibisse os passos, para onde fugiriam? (Scorza, 1984, p. 12-13)

Seu livro rodou o mundo, sendo traduzido em vários idiomas. Mas, se o objetivo era denunciar uma realidade vivida por pessoas reais, o que explica e escolha de o fazer através de uma narrativa ficcional que altera os fatos da realidade que o motivou? A resposta é dada pelo próprio Scorza, que alterou parte dos fatos “para proteger os justos contra a justiça” (Scorza, 1984, p. 2).

O intuito é proteger as pessoas reais de possíveis retaliações, mas a resposta pode ser mais profunda ao entender que a Literatura, ao contrário da História, não possui compromisso com a verdade objetiva (Pinto, 2020). Não se trata de os literatos serem mentirosos, mas que sua narrativa serve a outros propósitos que não os da História. Dentro de seus propósitos artísticos, os literatos são livres para elaborar artisticamente os fatos, mesmo se tratando de ficções inspiradas na realidade.

As relações da Literatura de Manuel Scorza com a História são ainda mais evidentes na visão do autor de se colocar ao lado dos historiadores ao trazer à tona uma realidade delegada ao esquecimento. Conforme relata o historiador peruano Wilfredo Kapsoli Escudero, historiador que se dedicou a estudar os movimentos camponeses:

Scorza - recuerdo me presentaba a sus amigos como el historiador de los movimientos campesinos y decía que por distintas vías habíamos llegado al mismo objetivo: anunciar al mundo la lucha permanente y tenaz de los indígenas del Perú. (Escudero, 2025b, p.169)

Wilfredo Kapsoli Escudero é importante referência acerca da história dos camponeses andinos, através de sua tese de doutorado “*Los movimientos campesinos en Cerro de Pasco 1880-1963*”, apresentada a Universidade Maior de São Marcos em 1971. O romance de Scorza foi publicado em 1970, enquanto Escudero ainda realizava sua tese. Desde a publicação de *Redoble por Rancas* Escudero desejou realizar uma articulação entre seus trabalhos, o que se concretizou posteriormente através dos textos “*Redoble por Rancas: Historia y Ficción*” e





“Redoble por Rancas: Representaciones Simbólicas”; recentemente juntados a sua tese em forma de livro como capítulos adicionais, publicado pelo *Editorial Ande*.

Assim, Literatura e História se complementam através de suas relações indissociáveis. A Literatura não é, portanto, um material neutro, mas resultado dos conflitos ocorridos dentro da história que regem as ações humanas. É potente em impactar e até perturbar seu tempo, vide a denúncia de Scorza que rodou o mundo. E, ao regime da História, revela todos esses processos e contradições das quais é fruto.

Conclusão

Esta pesquisa está em fase inicial, mas como demonstrado neste artigo, a possibilidade de se trabalhar a Literatura dentro da História é possível e relevante. A literatura pode servir como elemento fundamental para enriquecimento do trabalho historiográfico, como é comum ver historiadores usando textos literários nesse sentido, mas não se limita a isso, submetendo-se a si própria como fonte do trabalho historiográfico.

Revela-nos significados escondidos nas entrelinhas do texto, que não podem ser percebidos mediante uma leitura comum e trazem à tona o tempo histórico que lhe serve como plano de fundo mas que também a gerou, enquanto nos envolve em uma narrativa ficcional.

Referências.

BARROS, José D’Assunção. História e literatura: novas relações para novos tempos. **Contemporâneos**, n. 6, Mai-Out 2010.

BENTIVOGLIO, Júlio; ANDRADE, Kelly Alves. **História e Literatura: O uso de obras literárias como fontes históricas**. Vitória: Editora Milfontes, 2023.

ESCUADERO, Wilfredo Kapsoli. **Los movimientos campesinos en Cerro de Pasco 1880-1963**. Lima: Editorial Ande, 2025a.

ESCUADERO, Wilfredo Kapsoli. Redoble por Rancas: Historia y Ficción. in: ESCUDERO, Wilfredo Kapsoli. **Los movimientos campesinos en Cerro de Pasco 1880-1963**. Lima: Editorial Ande, 2025b. p.169-190.





PINTO, Júlio Pimentel. Do fingimento à imaginação moral: diálogos entre história e literatura. **Tempo**, vol. 26, n.1, p.26-42, jan-a br 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2019v260102>. Acesso em: 3 de mai de 2025

SCORZA, Manuel. **Bom dia para os defuntos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

SOTO, Juan González. Manuel Scorza: Apuntes para una biografía. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana**, v.24, n.47, p.259-279, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4530977>. Acesso em: 16 de mar de 2025.





IMPÉRIO ROMANO: UMA PERSPECTIVA ALIMENTAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA

Beatriz Silva Jardim Selleti (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
beatriz.selleti@discente.uenp.edu.br

Helena Maria Tironi dos Santos (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
helena.santos@discente.uenp.edu.br

Lucas Ribeiro de Freitas (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
lucaofreitas2015@outlook.com

Luís Ernesto Barnabé (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
luis.ernesto@uenp.edu.br

Palavras-chave: Império Romano; Alimentação; Ensino de História Antiga.

Introdução

A vastidão do Império Romano, que pode ser vista da perspectiva de um momento em um processo abrangente de integração de sociedades humanas no tempo e no espaço (Guarinello, 2010), não é vasto somente pela grandeza territorial conquistada ou pela política desenvolvida, visto que também apresenta riqueza e diversidade cultural alimentar. Abrange características que aproximam a Bretanha ao norte com territórios próximos ao Egito ao sul, bem como Armênia, Assíria e Mesopotâmia a leste e a Lusitânia a oeste, unindo e transformando, assim, especiarias, práticas e costumes.

O Império Romano é resultado de um extenso processo de integração cultural entre diversos povos margeados pelo Mar Mediterrâneo; mas, vai além disso. É também o acúmulo de esforço humano que, a partir do momento que posicionado em um recorte geográfico ou temporal com intuito de defini-lo, prejudicaria sua identidade na totalidade, ao passo que também adicionaria uma arbitrariedade à análise — que não é necessariamente negativa se explicitada (Guarinello, 2010).





Falar sobre cultura alimentar romana é discorrer sobre variedades, quantidades e qualidades; é unir a alimentação — um requisito obrigatório do sistema biológico humano — com a arte de inovar, criar e enfeitar o básico. É transitar as barreiras sociais, é inserir na mesa do povo formas de se alimentar que podem ser vistas como de padrão elevado. É uma demonstração de conectividade via mar, capaz de criar relações entre povos que antes nem se conheciam, é unir continentes, culturas e temporalidades através da prática de se alimentar. Conforme apresentado por Bustamante (2003), a alimentação supera o ato de sobrevivência e vai além dele, torna-se um ato cultural.

A cultura alimentar romana está intrinsecamente ligada ao Mar Mediterrâneo, sendo chamada muitas vezes de uma alimentação mediterrânea. O motivo de tal uso da terminologia está relacionado à vastidão de conexões (e conectividades) permitidas pelo Mediterrâneo, que uniu e dividiu, em diferentes ocasiões, o que hoje é conhecido como os continentes africano, europeu e asiático. Um resultado que confirma a dominação romana e sua prosperidade, um dos motivos por trás do reconhecimento que fora atribuído ao mar pelos romanos, o “*mare nostrum*”, uma confirmação que o mar é deles (Bustamante, 2003).

Objetivo

O objetivo pretendido é desenvolver um estudo acerca do que será apresentado em sala de aula, para, no futuro, construir com o aluno noções de diferenças e similaridades nas mesas romanas. Contribuindo, assim, para a formação de um conhecimento aprofundado sobre o tema, ao demonstrar uma variedade inigualável de alimentos que, por sua vez, ficam em segundo plano no estudo da história romana escolar.

Além disso, damos importância ao desenvolvimento das épocas para o aluno, ao trazer o passado para se pensar o presente, com a possibilidade de conectar a mesa romana com a nossa, bem como nossas próprias relações sociais atuais. E por fim, em um segundo momento, ao criar os modelos em impressora 3D, mostrar como a tecnologia, quando bem utilizada, pode contribuir para com o Ensino de História.





Metodologia

Como metodologia, utilizaremos a análise de conceitos como Patrimônio Cultural, conforme definido por Beatriz Moreira da Costa (2018, p. 67), que explica que bens e valores, sejam eles materiais ou imateriais, podem ter sua expressão dada em diferentes configurações (imagens, monumentos, sítios arqueológicos, festas e celebrações, etc.); no caso do estudo, por meio dos utensílios presentes na alimentação. Em união com o estudo da cultura material viabilizar o contato direto do indivíduo com as evidências da cultura da antiguidade, para enfim, potencializar o ensino de História Antiga.

Para se pensar em alimentação romana, usaremos também o exemplo da cidade de Herculano e a partir desta particularidade podemos entender de forma mais abrangente a cultura alimentar do Império. Herculano permite o vislumbre de um ponto de encontro cosmopolita, que traz o entendimento da realidade do mundo romano em sua integração com a alimentação. Nas escavações mostradas pelo documentário “*A outra Pompeia: vida e morte em Herculano*” (BBC, 2013), são analisadas cenas do cotidiano da cidade, que ficaram preservadas pelas camadas de cinzas vulcânicas após a erupção do Vesúvio. Dentre elas, duas chamam atenção para o presente trabalho — a análise dos ossos e das latrinas — que nos revelam não somente os hábitos alimentares da população, mas também, como este fato se associa às diferenças sociais e ao poder econômico dos romanos.

Desenvolvimento

Discussões acerca das influências romanas sempre se voltam para temas comuns como: fronteiras territoriais, dominação e progresso político, hereditariedade ou legitimidade de um imperador perante outro, etc. Mas poucos estudos se voltam a influências culturais, menos ainda a influências alimentícias.

A partir da análise arqueológica é possível identificar diferenças significativas na alimentação dos habitantes em Herculano, por exemplo, dietas baseadas em carnes e peixes, e outras vegetarianas, mostrando que, de forma geral, havia uma surpreendente variedade nutricional entre as camadas sociais.





Esse exemplo reforça a ideia apresentada por Cobier (1998), de que nem todos comem a mesma coisa e nem possuem os mesmos meios, refletindo a ideia de que a sociedade também se divide com base naquilo que se é permitido comer. Nesse sentido, manifesta-se a complexidade da cultura alimentar romana, mostrando que, embora a hierarquia social exercesse um papel determinante, ela não era o único fator que moldava as práticas alimentares no Império.

Além disso, desenvolveremos o estudo voltado aos utensílios utilizados nas mesas romanas, seja em objetos de iluminação, como lamparinas; objetos de armazenamento e transporte, como ânforas e objetos de apoio na produção dos alimentos, como talheres e taças.

Conclusão

Estudar a mesa romana é conhecer singularidades em uma vastidão de outras singularidades. É perceber que o tempero do leste está integrado à mesa de um romano no oeste. É ter conhecimento que um povo pode resistir na história através de suas práticas alimentares, mesmo após sua dominação. É entender que Roma, composta por diversas identidades distintas, é uma construção plural diversificada de costumes, práticas alimentícias e memórias coletivas.

Uma forma de olhar para o Império Romano com olhos contemporâneos, que buscamos apresentar em nosso estudo, é através dos alimentos e de suas comercializações, que afloraram a comunicação de todo o território europeu, norte africano e oeste asiático. É comparar o dinamismo social da época com seu processo atual, compreender as formas como as divisões sociais de Roma assemelham-se ou diferenciam-se das divisões sociais contemporâneas. Em suma, ao levar tal estudo, sob o olhar pretendido, para o ambiente escolar, abre-se uma nova perspectiva para o aluno compreender toda a dimensão do Império Romano em suas amplitudes e singularidades.

Referências

BBC. *A outra Pompéia: vida e morte em Herculano*. Direção: David Wilson. Apresentação: Andrew Wallace-Hadrill. Reino Unido: BBC Two, 2013. Documentário, 1 vídeo (59 min).





Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZWT-dcG_TMM. Acesso em: 13 maio 2025.

BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. Em torno da mesa da elite na Roma Antiga. *CALÍOPE* 11: 95 –111, dez. 2003. Disponível em: <http://www.pec.ufrj.br/proaera/caliope11.pdf>

CORBIER, Mireille. A fava e a moreia: hierarquias sociais dos alimentos em Roma. In: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (Org.). *História da Alimentação*. ed. 10. São Paulo: Estação Liberdade, 2020, p. 217-237.

COSTA, Beatriz Moreira. A cultura material da Antiguidade como potencialidade para ensino de História Antiga na Educação Básica. *EBR – Educação Básica Revista*, v. 4, n. 1, 2018. ISSN 2447-5971.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Ordem, Integração e Fronteiras no Império Romano: Um Ensaio. *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 113–127, 2010. DOI: 10.11606/issn.2177-4218.v1i1p113-127. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/105764>
Acesso em: 13 maio. 2025.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História antiga*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 174 p. (História na Universidade).





O BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: RELATO DE REGÊNCIA NO PIBID/HISTÓRIA/UENP

Pedro Vinicius Lopes da Silva (UENP)
pedroviniciusdsl@gmail.com

Vinicius Furlan (Colégio Estadual Luiz Setti)
viniciusfurlan@uol.com.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Introdução

A regência relatada teve como tema central “A participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial”, com o objetivo de fomentar uma análise crítica desse episódio histórico, superando abordagens simplistas ou heroicas. Buscou-se compreender os múltiplos interesses políticos, econômicos e simbólicos que motivaram a entrada do Brasil no conflito, refletindo ainda sobre o papel da propaganda institucional durante o Estado Novo e a questão memorialística da Força Expedicionária Brasileira (FEB).

O contexto escolar é o Colégio Estadual Luiz Setti, que atende uma comunidade de baixa renda, composta por alunos de diferentes faixas etárias (10 a 55 anos) e com necessidades educacionais especiais. A escola se destaca por adotar uma gestão democrática e participativa, valorizando o conhecimento e a formação de cidadãos críticos e socialmente atuantes. As turmas são diversas em idade, raça e etnia, o que reflete o compromisso da equipe escolar em compreender e dialogar com a realidade local.





O Tema, as Fontes e o Ensino de História

A escolha do tema se justifica não apenas pela sua relevância histórica, mas também pelo potencial de suscitar debates aprofundados. Tradicionalmente, a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial é apresentada de modo superficial, focando em datas e feitos heroicos. A proposta da aula foi desconstruir essas narrativas prontas, incentivando os alunos a questionar os interesses do governo, o papel da propaganda e a construção da memória da FEB e da FAB.

A utilização de fontes visuais — fotografias, recortes de jornais, cartazes de propaganda e símbolos militares — foi central na metodologia. Os alunos, ao trabalharem com essas fontes primárias, puderam desenvolver um olhar crítico, comparando informações e levantando questionamentos sobre o contexto e as intenções por trás das imagens. O enfoque foi mostrar que a História é uma narrativa disputada, cheia de silêncios e interesses, e não um simples conjunto de fatos. A abordagem dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica, estimulando o pensamento histórico e a reflexão sobre permanências e mudanças sociais.

Análise dos Slides da SEED

Os slides utilizados destacaram o contexto político, o uso de fontes visuais e a promoção do pensamento crítico. O material valorizou as contradições do Estado Novo e incentivou a análise de símbolos e propagandas, tornando a aula mais dinâmica. No entanto, sugeriu-se que o tema poderia ser enriquecido com a inclusão de relatos de negros, indígenas e mulheres que participaram do conflito, além de abordar as consequências da guerra para esses grupos no pós-guerra. Atividades investigativas, como análise de cartas e jornais da época, e comparações com a participação de outros países latino-americanos também foram apontadas como possibilidades de aprofundamento.

Relato da Regência: Planejamento e Execução

A aula foi ministrada nos dois últimos horários das turmas da 2ª série do Ensino Médio, que já haviam tido contato prévio com temas relacionados à Segunda Guerra Mundial, como o





início do conflito, a participação feminina e o Holocausto. Isso permitiu um aprofundamento na participação brasileira, despertando interesse por ser um tema nacional.

A condução foi expositiva, mas sempre aberta ao diálogo, buscando a participação ativa dos alunos. Foram analisadas as múltiplas dimensões da entrada do Brasil na guerra, a atuação da FEB e o papel do Estado Novo. A participação dos alunos, embora discreta devido ao horário, foi atenta, especialmente durante a análise de fontes visuais, que suscitou observações críticas sobre símbolos, propaganda e contradições históricas.

O encerramento se deu com uma reflexão oral, destacando que, independentemente das narrativas, a guerra traz sofrimento e tragédias humanas. Os objetivos foram alcançados: os alunos compreenderam que a participação do Brasil não foi motivada por um compromisso democrático, mas por interesses estratégicos e propagandísticos. A aula também permitiu a aproximação com personagens históricos marginalizados e incentivou a reflexão crítica sobre a construção e silenciamento da memória histórica.

Referência

CERRI, Luis Fernando. A política, a propaganda e o ensino da história. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

ESCOLA ESTADUAL LUIZ SETTI. Projeto político-pedagógico. Jacarezinho: Escola Estadual Luiz Setti, 2023. 94 p.

IBARRA, Luciana. Há algo de novo no front: a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Aula 14: O Brasil na Segunda Guerra. Paraná, 2025. Slides de aula.

NAIDITCH, Artur Faleiro. “A cobra vai fumar”: a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. Novas Fronteiras: Revista Acadêmica de Relações Internacionais da ESPM-Sul, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 17-32, jul./dez. 2015.





O ENSINO DE HISTÓRIA COM ENFOQUE ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Paola Meneses Silva (UENP/PPed)
paola.msilva01@gmail.com

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP/PPed)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Ensino de História Antirracista; Formação de professores anos iniciais; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Esta pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP), investiga as concepções de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Ourinhos/SP, sobre a promoção de um Ensino de História com enfoque Antirracista. O estudo parte do pressuposto de que o reconhecimento da ancestralidade africana é impactado por processos históricos de exclusão e pela negação da negritude, fenômeno que compromete o desenvolvimento de uma autoimagem positiva entre estudantes negros.

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, sendo essa abordagem especialmente relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa crucial para a implementação de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização da negritude. No entanto, persistem no contexto escolar manifestações de racismo e processos de negação da ancestralidade africana, o que reforça a necessidade de aprofundar o debate sobre o papel da escola na superação dessas questões. Diante desse cenário, esta pesquisa propõe investigar a seguinte problemática: Quais as





concepções de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o Ensino de História com enfoque antirracista?

A hipótese central, construída a partir da prática profissional, é a de que a abordagem da temática étnico-racial na disciplina de História é ausente ou realizada de forma insuficiente pelos docentes dos anos iniciais. Tal realidade pode estar relacionada a diversos fatores, entre os quais se destacam: a reduzida carga horária destinada à disciplina, muitas vezes comprometida por outras demandas escolares; a rigidez curricular que limita a inserção de conteúdos críticos; a insuficiência na formação histórica, especialmente para tratar de questões étnico-raciais; a escassez de materiais pedagógicos adequados; e a pressão por resultados em avaliações externas, que tende a direcionar o ensino para conteúdos padronizados e hegemônicos, especialmente de Língua Portuguesa e Matemática.

A disciplina de História foi escolhida para a abordagem da temática étnico-racial por oferecer condições favoráveis à problematização das relações sociais. Além disso, constitui um espaço propício para o debate de narrativas silenciadas, a desconstrução de estereótipos e a valorização das contribuições históricas, especialmente das matrizes africanas, para a formação da sociedade brasileira. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, que tratam essa temática de forma pontual, a História permite uma abordagem mais profunda e contextualizada a partir da prática social de estudantes e professores.

A justificativa para o estudo está ancorada na trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, que há uma década atua na Educação Básica, tendo vivenciado em sala de aula manifestações recorrentes de rejeição à ancestralidade africana por parte dos alunos. Além disso, experiências familiares reforçaram a urgência da abordagem étnico-racial na construção do reconhecimento da negritude desde os primeiros anos escolares.

É essencial destacar a relevância dessa abordagem também para estudantes que não são negros, devido ao seu potencial de promover uma compreensão analítica sobre as desigualdades, respeito à diversidade, empatia, valorização da cultura Afro-Brasileira, além de ajudar a desconstruir estereótipos e visões eurocentradas presentes na sociedade.

Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, esta pesquisa contempla, além da





investigação empírica, a elaboração de um recurso educacional em formato de *e-book* e o desenvolvimento de uma iniciativa voltada à formação docente. Tal proposta busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a cultura Afro-Brasileira e fortaleçam o reconhecimento da negritude, promovendo, assim, uma educação inclusiva e socialmente transformadora.

Objetivo

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as concepções de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Ourinhos/SP, quanto à promoção de um Ensino de História com enfoque Antirracista.

Metodologia e Desenvolvimento

O estudo adotará uma abordagem mista, de caráter exploratório e explicativo, orientado pelo Materialismo Histórico-Dialético e fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme delineada por Saviani (2011). Como etapa inicial, será realizada uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de identificar produções recentes sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As fontes de consulta incluem a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, os Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o EDUCAPES, a SciELO, entre outras plataformas relevantes.

Essa revisão será complementada por um estudo bibliográfico sobre a história do negro no Brasil, buscando compreender como se formaram, ao longo do tempo, as desigualdades raciais e os mecanismos sociais que sustentam a negação da negritude, especialmente no contexto escolar. Autores como Abdias Nascimento (2017), Kabengele Munanga (2019), Nilma Lino Gomes (2017), Eliane Cavalleiro (2024) fundamentam teoricamente a investigação, oferecendo subsídios para a abordagem étnico-racial.

Considerando a persistência de uma abordagem eurocêntrica no ensino de História, como apontado por Cury, Reis e Zanardi (2018), a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os





limites da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à efetivação de uma educação antirracista. A ausência de representatividade, aliada à valorização de padrões estéticos eurocêntricos, contribui para que muitos estudantes negros rejeitem suas próprias raízes, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas transformadoras. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2011), fornece os fundamentos teóricos necessários para compreender a educação como um instrumento de emancipação e transformação da realidade social, permitindo que os alunos se tornem críticos em relação às estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a exclusão. Ademais, com essa proposta, o autor evidencia a relevância da figura do professor na condução das práticas pedagógicas, uma vez que o processo educativo prevê uma desigualdade real no ponto de partida e uma igualdade possível no ponto de chegada (Saviani, 2024).

A coleta de dados terá início no primeiro trimestre de 2026, por meio da aplicação de questionários semi estruturados, elaborados segundo a metodologia proposta por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011). Os questionários serão aplicados a aproximadamente 50 professores do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos, durante os Horários de Estudo (HE), e buscarão mapear as concepções dos docentes deste segmento acerca da promoção de um Ensino de História com enfoque Antirracista.

O Produto Educacional desta pesquisa consistirá na elaboração de um guia, em formato de *e-book*, estruturado com base nos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme preconizados por Saviani (2024): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. O material incluirá uma abordagem científica sobre as características fenotípicas da população negra, breves biografias de personalidades negras que promovam a representatividade, imagens e ilustrações que favoreçam a identificação, além de propostas de práticas pedagógicas com enfoque antirracista.

A aplicação do guia será realizada pela pesquisadora durante o horário de estudo dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a perspectiva de Gasparin (2020), em *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. A proposta será finalizada com um questionário para avaliar o nível de compreensão alcançado.





Além de compor a pesquisa, o material será disponibilizado à equipe de formação de Ourinhos/SP, visando à disseminação dos resultados e à replicação da iniciativa, com o intuito de promover uma educação mais inclusiva e atenta às questões étnico-raciais

Conclusão

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, aborda a urgência de compreender as concepções docentes sobre a promoção de um Ensino de História Antirracista nos Anos Iniciais, etapa crucial para o desenvolvimento de propostas que fortaleçam o reconhecimento da ancestralidade africana.

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético, o estudo propõe não apenas a análise das concepções docentes sobre o Ensino de História com enfoque Antirracista, mas também o desenvolvimento de um produto educacional que atue como recurso formativo e promova a representatividade negra no ambiente escolar.

Diante da hipótese levantada, esta pesquisa busca contribuir para que os professores reconheçam as aulas de História como espaços potenciais para a abordagem de questões étnico-raciais. Isso se faz necessário, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que prevalece uma priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, frequentemente em detrimento de outras áreas do conhecimento, como a História. Ao mesmo tempo, pretende-se oferecer subsídios para a construção de uma escola mais inclusiva, crítica e socialmente comprometida, capaz de enfrentar o racismo e valorizar, de forma efetiva, a diversidade étnico-racial.

Referências

CAVALLEIRO, E. S. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CHAER, G; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E. A. **A técnica do Questionário na Pesquisa Educacional**. Revista Evidência. Araxá, v. 7, p. 251-266, 2011.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.





GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**, 5ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. **O negro no Brasil: aspectos da formação da cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.





O ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A ARTE SACRA DE CLÁUDIO PASTRO (1948-2016)

Ruan Carlos Queiroz Corrêa (UENP/PIBIC – Fundação Araucária)
Ruancarlosqueirozcorrea12@gmail.com

Palavras-chave: Estado do conhecimento; Cláudio Pastro; Arte Sacra.

Introdução

Cláudio Pastro (1948-2016) é um artista sacro brasileiro, considerado um dos melhores do mundo no período do final do século XX e início do XXI (TOMMASO, 2017, p. 199). Em vista do Jubileu do ano 2000, entrada do terceiro milênio da era cristã, ele foi escolhido pelo Vaticano para criar uma obra símbolo deste novo tempo. Desde o ano 2000, foi o artista responsável pela ambientação do Santuário Nacional de Nossa Senhora Aparecida, no vale da Paraíba, em São Paulo, o segundo maior templo católico do mundo, sendo que o primeiro é a basílica de São Pedro no Vaticano.

O trabalho desenvolvido pelo artista no Santuário de Aparecida foi o que consagrou e deu evidência a seu trabalho, e também gerou grande interesse acadêmico em sua obra (SOUTO, 2022). Vê-se em seus projetos artísticos o trabalho da recepção do Concílio Vaticano II na arte, a aplicação das normas gerais trazidas por ele na Constituição *Sacrossanctum Concilium*, de modo especial do capítulo VII que trata da arte sacra.

Objetivo

Os resultados parciais da pesquisa apresentada pretendem abordar o estado de conhecimento sobre a arte sacra de Cláudio Pastro a partir de teses, dissertações e artigos disponíveis em bancos de dados digitais da produção acadêmica brasileira, enfatizando a influência das ideias e ações do Concílio Vaticano II – marco histórico para a Igreja católica com forte influências sociais e culturais – que influenciou gravemente na história da arte sacra no Brasil. (FERNANDES, 2021).





Metodologia e Desenvolvimento

A metodologia utilizada se trata de um levantamento bibliográfico que se baseia na metodologia do “estado do conhecimento”. A definição do estado do conhecimento é concebida de forma distinta por vários autores. Eles concordam de seu caráter inventarial, mas diferem quanto ao seu desdobramento. Assim, a presente pesquisa se baseia naquilo que Morosi (2015, p.102) diz: “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” A partir dos métodos desse procedimento inventarial, o trabalho apresenta a singularidade de não se fixar num único campo do conhecimento, pois seu objeto – arte sacra de Cláudio Pastro – permeia por vários campos do conhecimento, desde arte e teologia à sociologia e epistemologia.

As fontes utilizadas foram: o catálogo de teses da Capes e a biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações, na busca de trabalhos de mestrado e doutorado; Scielo, Scientific Electronic Library, na busca por artigos acadêmicos sérios sobre o tema; e a plataforma sucupira da Capes, na busca por artigos presentes em periódicos de pós-graduação de áreas da arte, teologia e ciências da religião. Nessa última, foram visitadas 35 revistas acadêmicas.

Foram obtidos como resultados cinco (4) teses de doutorado, sendo: 1 de artes, 1 de ciências da religião e duas de teologia; sete (7) dissertações de mestrado, sendo: 4 de artes, 2 de ciências da religião, 1 de teologia e 1 de arquitetura; quatro (4) artigos acadêmicos, sendo: 2 de arquitetura e 2 de teologia. Por fim, dois (2) artigos de periódicos de programas de pós-graduação, sendo: um (1) artigo da revista de teologia “Teoliterária” da PUC-SP e um (1) da revista de ciências da religião “Caminhos” da PUC-GO.

Conclusão

Tratando-se de uma pesquisa em andamento, a conclusão é incipiente e cheia de possibilidades de desdobramentos da pesquisa. Percebe-se que os trabalhos acadêmicos que tratam da obra de Cláudio Pastro se concentram em programas de pós-graduação particulares e





confessionais, uma primeira justificativa pode ser a escassez de cursos públicos que se relacionem com a temática, como também a maior parte do interesse vir de um ambiente eclesial. Outro ponto a ser destacado é a de que os trabalhos são pertencentes a regiões geográficas próximas a suas obras, tratando-se de uma valorização de sua arte em sua região. Enfim, a pesquisa se encaminhará para pesquisa de mais obras e, após esse levantamento quantitativo, efetivar as respectivas leituras dos trabalhos para um levantamento qualitativo.

Referências.

AQUINO, Maurício de; SANCHEZ, Wagner Lopes. Perspectivas sobre a arte sacra de Cláudio Pastro: um estado do conhecimento em teses e dissertações (2005-2022). **Revista de Cultura Teológica**. (Aceito para publicação). 2024.

FERNANDES, Márcio Luiz. A inserção de Cláudio Pastro no contexto da arte e da teologia do Concílio Vaticano II. **Estudos Avançados**, 35, 103, p. 297-308, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

SOUTO, Hilda. **Processos de criação na obra de Cláudio Pastro: uma investigação estético-teológica no acervo em papel do mosteiro Nossa Senhora da Paz**. Tese (doutorado em Teologia).

TOMMASO, Wilma Steagall De. **O Cristo Pantocrator: da origem às igrejas no Brasil, na obra de Cláudio Pastro**. São Paulo: Paulus, 2017.





O IMPÉRIO ROMANO E A ESCRAVIDÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA PARA O ENSINO ESCOLAR SOBRE AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Adair Clemente Andreoli Filho (Uenp/Propet-Fundação Araucária)
adair.filho@discente.uenp.edu.br

Lucas Gonçalves Corrêa (Uenp/Propet-Fundação Araucária)
lucas.correa@discente.uenp.edu.br

Maria Fernanda Mendes da Silva (Uenp/Propet-Fundação Araucária)
maria.silva6@discente.uenp.edu.br

Luis Ernesto Barnabé (Uenp/Propet-Fundação Araucária)
luis.ernesto@uenp.edu.br

Palavras-chave: Império Romano; Escravidão; Trabalho.

Introdução

O Império Romano é um dos pilares mais influentes da chamada civilização ocidental, cujo legado político, cultural e social ainda ressoa no mundo contemporâneo. Como destaca a historiadora Mary Beard (2017), ignorar os romanos significa negligenciar as próprias raízes da modernidade. Seja no campo institucional — como o conceito de república simbolizado pela sigla *SPQR* (*Senatus Populusque Romanus*) — ou no imaginário coletivo, marcado pela fascinação com os gladiadores e a grandiosidade imperial, Roma mantém um diálogo permanente com o presente.

Compreendê-lo exige equilibrar familiaridade e estranhamento. Se, por um lado, debates sobre liberdade, estruturas familiares e até mesmo o humor parecem surpreendentemente próximos dos nossos, por outro, práticas como a escravidão em massa, o abandono de crianças e a violência espetacularizada nas arenas evidenciam um abismo cultural (Beard, 2017). Essa dualidade desafia os historiadores a evitarem interpretações anacrônicas, exigindo um olhar que reconheça tanto as conexões quanto as disparidades entre o mundo antigo e o moderno.





Objetivo

O objetivo deste artigo é estimular os alunos do ensino básico a compreender a escravidão como uma prática normalizada e comum na antiguidade, analisando as experiências da escravidão e observando as consequências para a sociedade. De forma crítica, analisar como esta dinâmica se manteve, e então, poder questioná-la, além de discutir como a escravidão antiga ainda impacta a sociedade contemporânea, relacionando temas como desigualdade, racismo e exploração do trabalho.

A própria definição de "Império Romano" é objeto de disputa historiográfica. Para alguns, refere-se ao período em que Roma foi governada por imperadores; para outros, abrange toda a sua trajetória imperialista. A visão tradicional, influenciada pela escola metódica do século XIX, enxergava Roma como o ápice de uma linha evolutiva que legitimava os Estados nacionais modernos. Como observa o historiador Norberto Guarinello (2013), o Estado moderno constrói memórias para sustentar sua legitimidade, e Roma frequentemente serviu como modelo nesse processo.

Assim, o estudo do Império Romano não se limita ao passado — ele nos convida a refletir sobre como as sociedades constroem narrativas de poder, como justificam sua expansão e como lidam com suas próprias contradições. Seu legado, repleto de luzes e sombras, permanece uma peça fundamental para entender as bases do mundo em que vivemos.

Desenvolvimento

Para problematizar as relações de trabalho propriamente ditas, temos que estabelecer o que entendemos como trabalho. Seguindo a linha analítica de Marx (2013), o trabalho é a atividade humana fundamental por meio da qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, produzindo as condições materiais de sua existência.

A História nos ensina que aquilo que uma sociedade considera "normal" é sempre uma construção transitória, moldada por relações de poder e convenções que se alteram com o tempo (Guarinello, 2006). No Império Romano, a escravidão não era uma exceção, mas parte fundamental de um sistema econômico e social complexo, no qual o trabalho compulsório, em





seu amplo gradiente, coexistia com outras formas de dominação. Diferente da escravidão moderna, marcada por divisões étnicas e raciais, a escravidão antiga estava demasiadamente baseada em estruturas patrimoniais, onde senhores controlavam não apenas bens, mas pessoas — escravos, libertos, clientes e até mesmo familiares (Woolf, 2017).

A expansão da escravidão em Roma esteve diretamente ligada ao crescimento comercial e à concentração de riquezas (Guarinello, 2006). Nas cidades mediterrânicas, como Atenas e Roma, a produção agrícola e artesanal para o mercado exigia mão de obra abundante e barata, suprida em grande parte por escravos. Enquanto os escravos rurais enfrentavam condições desumanas — trabalhando acorrentados em minas ou moinhos, como descreve Apuleio em *O Asno de Ouro* —, os urbanos podiam alcançar certa mobilidade. Alguns administravam negócios, geriam fortunas ou até mesmo compravam sua liberdade através do *peculium*, um recurso que lhes permitia negociar em nome de seus senhores.

Apesar de sua centralidade econômica, os escravos eram excluídos da vida política, criando uma contradição: eles sustentavam a riqueza de Roma, mas não tinham voz na sociedade (Guarinello, 2006). Sua invisibilidade era estratégica — sem marcas étnicas ou vestimentas distintivas, tornavam-se parte da paisagem social, controlados pela lógica da dominação privada. A sociedade romana organizava-se formalmente em torno da figura do *paterfamilias*, o chefe da família que exercia autoridade absoluta sobre seus dependentes — esposas, filhos, libertos e escravos. No entanto, histórias de severidade ancestral faziam parte de uma tendência geral dos escritores romanos para evocar um passado moralmente estável ao confrontarem indivíduos do presente. Este mito torna o *pater* uma excelente figura para servir de representante, em outros contextos, de uma autoridade benevolente (Woolf, 2017).

Essa estrutura não se limitava ao espaço doméstico; ela se estendia ao Estado, onde imperadores e elites governavam por meio de redes pessoais, não de instituições impessoais. O Império era, assim, um vasto sistema patrimonial, no qual a escravidão funcionava como um instrumento de acumulação de poder e prestígio.

A escravidão também permitia uma flexibilidade surpreendente: escravos instruídos podiam ascender a posições de influência, enquanto libertos integravam-se às redes de clientela,





sustentando o poder de suas antigas famílias senhoriais. Porém, essa mobilidade relativa não eliminava a violência estrutural. Escravos podiam ser torturados, marcados ou separados de suas famílias a qualquer momento, lembrando-nos de que sua "integração" era sempre precária e condicional.

A massificação da escravidão alterou profundamente a sociedade romana. Além disso, a presença maciça de escravos criava um paradoxo: essenciais para a economia, eles também eram vistos como uma ameaça potencial (Woolf, 2017). Sêneca relata o temor entre os senhores de que, se os escravos percebessem seu próprio número, poderiam se revoltar. A escravidão não era marginal, mas central para a acumulação de riquezas e a manutenção do poder, integrando-se a uma lógica patrimonial em que senhores controlavam pessoas como extensão de seus bens. Esta prática moldou relações de dominação que iam do espaço doméstico ao Estado, refletindo uma organização social baseada na hierarquia e na exclusão política dos escravos, mesmo quando estes alcançavam mobilidade relativa (Beard, 2017; Guarinello, 2006).

Pensando em tudo isso, nosso grupo do propet buscará promover tais discussões a partir de modelagem 3D de artefatos relativos à escravidão no mundo romano. Potencialmente, é possível levar até a sala de aula objetos que faziam parte do cotidiano, como lamparinas, utensílios de cozinha, ferramentas agrárias, etc, para entender processos históricos acerca da produção e dos usos desses materiais. Como exemplo, quando se leva uma lamparina para sala de aula é possível problematizar os elementos que evidenciam sua produção. Considerando a dinâmica econômica do Império Romano, pode-se supor que, se feita em moldes, era uma produção em série e em larga escala, e portanto, é muito provável ter sido feita por escravos. Problematizar artefatos é uma abordagem tão importante quanto o uso de fontes escritas.

Conclusão

A escravidão romana, embora distinta em sua forma, nos faz questionar como a sociedade contemporânea lida com a exploração do trabalho e a exclusão política. Se em Roma os escravos eram essenciais, mas invisibilizados, hoje vemos trabalhadores informais, imigrantes e outras minorias desempenhando papéis econômicos cruciais, mas frequentemente sem acesso a





direitos básicos. A ideia de que o "progresso" pode ser construído paralelamente à opressão ainda persiste, seja na narrativa neoliberal ou em discursos nacionalistas de extrema-direita. Assim, ao estudar Roma, reconhecemos que muitas das dinâmicas de poder, dominação e resistência que moldam nosso mundo não são novidades, mas adaptações de estruturas antigas, exigindo de nós um olhar crítico sobre as narrativas que legitimam a desigualdade hoje.

Desta forma, o estudo da História Antiga é fundamental na formação da identidade do aluno, pois, ao conhecer uma civilização tão distante no tempo e no espaço (distância que muitas vezes faz com que ele não perceba a relevância desse aprendizado), o estudante compreenderá que diversos processos históricos e elementos originados na Antiguidade permanecem presentes no mundo em que vivem. Paralelamente, o aluno também identificará as rupturas e diferenças entre as sociedades antigas e a contemporânea, o que lhe permitirá construir sua identidade ao reconhecer suas singularidades em relação ao outro, entendendo-se como um indivíduo único e distinto. (Da Cunha, 2017).

Referências.

BEARD, Mary. **SPQR: uma história da Roma Antiga**. 1. ed. São Paulo. Planeta, 2017.

DA CUNHA, Macsuelber de Cassio Barros. Possibilidades do uso da cultura material nas aulas de história antiga: a arquitetura como lugar de memória. **História Unicap**, v. 4 , n. 7, jan./jun. de 2017.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no Mundo Romano. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, nº 52, p. 227-246 - 2006.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I - O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

WOOLF, Greg. **Roma: a história de um Império**. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.





OFICINAS INTERATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E MEMÓRIA LOCAL EM BARREIRAS-BA

Gabriel Filgueiras Cintra (Ufob/Pibid-Capes)
gabrielcintra09@ufob.edu.br

Gabriel Oliveira de Sousa (Ufob/Pibid-Capes)
gabriel.s0545@ufob.edu.br

Mailde Viana Pereira (Ufob/Pibid-Capes)
mailde.p3675@ufob.edu.br

Glauber Rocha dos Santos (Ufob/Pibid-Capes)
glauber.s4865@ufob.edu.br

Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura (Ufob/Pibid-Capes)
rosimaria.m0637@ufob.edu.br

Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB) – Prof. Orientador
andersonsb16@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ensino de História; Revolução Industrial; Memória Local

Introdução

O ensino de História demanda estratégias que possibilitem aos estudantes compreenderem os processos históricos de forma crítica, significativa e contextualizada. Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas, com foco em atividades práticas, lúdicas e reflexivas, torna-se uma importante ferramenta para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos. Considerando essa perspectiva, o presente trabalho objetiva relatar a experiência de três oficinas pedagógicas realizadas no âmbito do subprojeto de História do PIBID da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). As atividades buscaram articular os conteúdos curriculares às práticas que valorizam tanto a consciência histórica quanto a memória





local dos estudantes, promovendo uma aprendizagem que integra o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e a construção da identidade como sujeitos históricos.

A primeira oficina teve como tema as Revoluções Industriais, propondo a construção de murais utilizando materiais recicláveis. As demais oficinas envolveram práticas de Educação Patrimonial, com foco na história da cidade de Barreiras-BA, através da criação de um jogo da memória e de cartões postais, utilizando imagens do projeto *Retrofotografia: passado e presente revelando Barreiras*. As oficinas foram pensadas como formas de mediação entre o saber escolar e os saberes cotidianos, colaborando com a construção da consciência histórica dos alunos e com a compreensão das transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas tanto em âmbito global quanto local.

Objetivo

O objetivo geral das oficinas foi desenvolver práticas pedagógicas que promovam o ensino de História de forma lúdica, participativa e crítica, estimulando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Especificamente, buscou-se contextualizar os conteúdos sobre as Revoluções Industriais, relacionando-os aos impactos ambientais e sociais. Incentivar a percepção das transformações urbanas e culturais da cidade de Barreiras-BA, através da comparação entre passado e presente.

Metodologia e Desenvolvimento

As oficinas foram realizadas com turmas do ensino fundamental em uma escola pública de Barreiras-BA, integrando ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFOB. A primeira oficina teve como tema as Revoluções Industriais. A atividade iniciou-se com uma aula expositiva dialogada, na qual foram abordados os principais aspectos das quatro fases da Revolução Industrial, destacando os impactos tecnológicos, sociais e ambientais. Em seguida, os alunos foram organizados em quatro grupos, cada um responsável por uma das etapas da Revolução (Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Revolução Industrial). Os pibidianos mediaram discussões com apoio de materiais visuais, com imagens





representativas dos períodos. Cada grupo foi orientado a construir um mural utilizando materiais reciclados, representando algum objeto ou invenção significativa daquele contexto. A atividade foi concluída com a apresentação dos murais, na qual os grupos explicaram o significado dos objetos escolhidos, sua relação com o desenvolvimento industrial e os impactos ambientais associados. Ambas as oficinas foram pensadas a partir da Metodologia Ativa e, para nos orientarmos, tivemos como referência a discussão do artigo Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição (2024). No artigo, publicado pelo periódico Educação em Revista, Cunha *et al.* analisam as variadas noções atribuídas à Metodologia Ativa, a partir disso, os autores sintetizam-na:

De modo geral, podemos dizer que as MAs trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nessa condição as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo esse último um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Contudo tais práticas e perspectivas teóricas não são novidades no campo da educação e ensino (Cunha *et al.*, 2024, p. 3).

A segunda oficina envolveu a elaboração de um jogo da memória com imagens da cidade de Barreiras-BA. Para isso, foram selecionadas fotografias históricas e imagens atuais dos mesmos locais. A dinâmica consistiu em agrupar pares de imagens – uma antiga e uma atual – e, a partir disso, os alunos deveriam identificar as mudanças e permanências na paisagem urbana. A proposta lúdica estimulou o interesse dos alunos, que, em grupos, interagiram e refletiram sobre as transformações espaciais e culturais da cidade.

Na terceira oficina, os estudantes foram convidados a produzir cartões postais que simulavam uma troca de mensagens entre um sujeito do passado (década de 1930 a 1945) e outro do presente (2025). Utilizando como base as imagens do projeto *Retrofotografia*, os alunos escreveram textos que refletiam sobre as mudanças urbanas, sociais e culturais ocorridas em Barreiras ao longo do tempo. Observou-se que muitos estudantes direcionaram suas mensagens a familiares, vivos ou já falecidos. Além disso, os textos refletiram percepções pessoais sobre a cidade, permitindo uma reflexão sobre o processo histórico local.





Conclusão

As oficinas realizadas contribuíram significativamente para o fortalecimento do ensino de História, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e conectado com a realidade dos estudantes. A construção dos murais sobre as Revoluções Industriais permitiu não só a compreensão das transformações tecnológicas e sociais, mas também suscitou debates sobre os impactos ambientais do desenvolvimento industrial, relacionando passado e presente.

As atividades de Educação Patrimonial, por meio do jogo da memória e da confecção dos cartões postais, fortaleceram o vínculo dos alunos com sua cidade, promovendo a valorização da memória local e a percepção histórica das transformações urbanas e culturais. Além disso, a proposta estimulou o desenvolvimento da escrita, da criatividade e da empatia histórica, uma vez que os alunos puderam se colocar no lugar de sujeitos de outros tempos, refletindo sobre suas próprias experiências e a história do lugar em que vivem.

Portanto, as oficinas demonstraram ser estratégias eficazes para promover uma educação histórica crítica, sensível e interdisciplinar, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo, em que valoriza os saberes locais, a sustentabilidade e a formação cidadã dos estudantes.

Referências

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.

CUNHA, Márcia Borin. *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839442>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RETROFOTOGRAFIA. O projeto. Disponível em: <https://retrofotografia.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 4 jun. 2025.





PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE JACAREZINHO: IDENTIFICAR E RECONHECER A CULTURA LOCAL

Alisson Gustavo Rocha da Silva (Uenp/Pibex-Fundação Araucária)
alisson.silva1@discente.uenp.com.br

Janete Leiko Tanno (Uenp)
janeteleiko@uenp.com.br

Palavras-chave: Patrimônio Imaterial; Cultura; Jacarezinho;

Introdução

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2004), o patrimônio cultural imaterial inclui práticas, saberes e expressões que representam a identidade e a memória de um grupo social, estando presentes no cotidiano. Nesse sentido o projeto privilegia a cultura jacarezinhense produzida das mais diversas formas e por diferentes sujeitos pertencentes a vários setores sociais, por meio do levantamento do patrimônio cultural imaterial, não consagrado, da cidade de Jacarezinho, tendo como fonte de pesquisa o Jornal Tribuna do Norte entre os anos de 1960 a 1965, preservados no Centro de Documentação Histórica da Uenp, e entrevistas com a comunidade local a fim que participem do processo de identificação e reconhecimento da sua cultura.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do Centro de Documentação Histórica da Uenp (CEDHIS), um espaço dedicado à preservação e valorização da memória regional. Através de projetos de extensão, o Centro tem fortalecido o vínculo entre universidade e comunidade, promovendo o acesso à memória coletiva e incentivando o reconhecimento de manifestações culturais.





Objetivo

Os objetivos são: fazer a identificação do patrimônio cultural imaterial de Jacarezinho por meio dos jornais da cidade mostrando quais festas, celebrações, saberes e fazeres eram (re)produzidos por pessoas ou grupos sociais. Entrevistas com moradores locais, de diferentes níveis sócio-econômicos, sobre o patrimônio cultural do município, buscando o (re)conhecimento desses bens por parte dos seus produtores e moradores locais. Sistematizar todas as informações coletadas e analisá-las a partir dos referenciais teóricos do campo do patrimônio cultural. Ao final será construído uma exposição com os resultados da pesquisa.

Metodologia

Entrevista com a comunidade local de diferentes níveis sócio-econômico sobre o patrimônio cultural do município de Jacarezinho, buscando o (re)conhecimento desses bens por parte dos seus produtores e moradores locais. Como buscamos somente informações a respeito da cultura imaterial ressaltamos que não será aplicada entrevista por meio da metodologia da História oral, mas uma espécie de questionário simplificado. Além disso, foi realizado levantamento dos bens imateriais no Jornal Tribuna do Norte entre os anos de 1960 a 1965.

Elaboração das tabelas separadas e nomeadas conforme os quatro livros de registro dos bens imateriais estabelecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): Livro de Registro dos Saberes, Livro de Registro das Celebrações, Livro de Registro das Formas de Expressão, Livro de Registro dos Lugares.

Resultados

Nas tabelas abaixo apresenta-se os resultados do levantamento dos bens imateriais, conforme o livro de registro do IPHAN, elaborada a partir do Jornal Tribuna do Norte e das entrevistas com a comunidade local.





Tabela 1- Livro de Registro dos Saberes

Cidade	Número de Bens	Bens Culturais
Jacarezinho	02	Pachola (prato típico) Capoeira de Rua

Fonte: Periódico Tribuna do Norte (CEDHIS,2025); entrevista com a comunidade local.

No Livro de Registro dos Saberes, serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades (IPHAN,2004).

Na tabela acima, observamos a existência de dois saberes importantes para a população, produzidos pela cultura local, sendo uma delas de origem afro-brasileira.

Tabela 2- Livro de Registro dos Lugares

Cidade	Número de bens	Bens Culturais
Jacarezinho	06	Clube Papagaio Jacarezinho Clube Unidos do clube Rotary Clube Cat Teatro Sítio Pedra Rajada

Fonte: Periódico Tribuna do Norte (CEDHIS,2025); entrevista com a comunidade local.

No Livro de Registro dos Lugares são inscritos mercados, feiras, santuários e praças onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (IPHAN, 2004). Observamos que os bens que estão na tabela não se enquadram, exatamente, nesta definição do Iphan, porém são lugares que remetem à cultura, à memória e à identidade local. Os cinco primeiros bens são lugares de produção cultural, mas que contavam apenas com a presença da elite, já o último bem cultural, o Sítio da Pedra Rajada, concentrava os festejos e celebrações mais populares, como os bailes rurais.





Tabela 3- Livro de Registro das Formas de Expressão

Cidade	Número de Bens	Bens culturais
Jacarezinho	04	Maracatu Pedreira Carnaval Rainha de Carnaval Rei Momo

Fonte: Periódico Tribuna do Norte (CEDHIS,2025); entrevista com a comunidade local.

No Livro de Registro das Formas de Expressão faz-se o registro de manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas (IPHAN, 2004). Nota-se que os bens da tabela acima são todas manifestações culturais populares.

Tabela 4- Livro de Registro das Celebrações

Cidade	Número de Bens	Bens Culturais
Jacarezinho	08	Quermesse do Bairro Aeroporto
		Festejo Junino em Celebração a Santo Antônio
		Festejo em Celebração a São Pedro
		Festejo em Celebração ao Padroeiro da Cidade São Sebastião
		Festejo em Celebração a Folias de Reis
		Brincadeiras Dançantes
		Baile das Debutantes
		Celebração Carnavalesca no Jacarezinho Clube

Fonte: Periódico Tribuna do Norte (CEDHIS,2025); entrevista com a comunidade local.

O Livro de Registro das Celebrações é para rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho da religiosidade, do entreterimento e das outras práticas da vida social (IPHAN, 2004). Observa-se que os seis primeiros bens são celebrações populares, já os dois últimos, como o baile das Debutantes e as Celebrações Carnavalescas no Jacarezinho Clube, eram apenas para o deleite das elites da cidade e região.





Os resultados das tabelas evidenciam a diversidade do patrimônio imaterial de Jacarezinho, revelando as práticas culturais significativas para a comunidade. Esses dados reforçam a importância de reconhecer e preservar as manifestações, que mantêm viva a memória coletiva e fortalecem a identidade cultural local.

É essencial valorizar os bens culturais imateriais que representam não apenas a elite mas também as tradições e saberes e as manifestações das camadas populares de Jacarezinho.

Conclusão

Comparando o levantamento feito nos periódicos e as informações recolhidas por meio das entrevistas com a comunidade local, percebe-se as diferenças sociais e econômicas em relação ao acesso a certos espaços e produção de bens. No geral, o jornal noticia manifestações culturais das elites locais que participavam de eventos culturais no Jacarezinho Clube, no Rotary Clube, no Clube dos Papagaios e no Unidos do Clube, que eram inacessíveis para outra parcela da comunidade, a classe trabalhadora. Nas entrevistas, percebemos que este setor social, produzia outros eventos e ocupava outros lugares que ficaram em suas memórias como os bailes rurais, as brincadeiras dançantes, o carnaval de rua.

Os bens oficialmente tombados de Jacarezinho como o Colégio Cristo Rei, as Estações Ferroviárias de Jacarezinho e Marques dos Reis e os murais de Eugênio de Proença Sigaud, podem ser considerados narrativas históricas significativas para a cultura local, porém, são todos bens materiais.

Diferente desta perspectiva, o projeto buscou levantar o patrimônio imaterial do município que representa a riqueza cultural de um povo por meio de seus saberes, tradições, festas, práticas e expressões que vivem na memória coletiva e se transforma com o tempo, mantendo-se vivo por meio da transmissão entre gerações. Valorizar e preservar o patrimônio imaterial jacarezinhense é essencial para manter a identidade cultural local. Considerando o tombamento ou o registro de bens consagrados como narrativa histórica, o levantamento realizado indica outras possibilidades de construção de escrita da história por meio da eleição de bens culturais fora do circuito das elites, em sua maioria, e, portanto, diversa da oficial. O





trabalho realizado sobre o patrimônio imaterial não consagrado de Jacarezinho destaca a importância de valorizar saberes, práticas e manifestações culturais locais ainda não reconhecidas oficialmente. Preservar essas expressões é essencial para fortalecer a identidade comunitária e promover a diversidade cultural da região.

Referências.

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural Imaterial para saber mais**. 3. Ed.-- Brasília-DF: Iphan 2012. rev.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Livro de Registro das Celebrações. Brasília: IPHAN, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Livro de Registro das Formas de Expressão. Brasília: IPHAN, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Livro de Registro dos Lugares. Brasília: IPHAN, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Livro de Registro dos Saberes. Brasília: IPHAN, 2004.

ROSSI, Celso Antonio. **Coleção Celso Rossi**. Disponível em: <https://atom.uenp.edu.br/informationobject/browse>. Periódicos Tribuna do Norte. Jacarezinho-PR. Acesso em: 07. jan. 2025.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial>. Acesso em 10. dez. 2024.

Entrevistados

Marcio Oliveira Silva 04-11-2024
 Fernanda Augusta Consolin 04-11-2024
 Maria Eduarda Poniga 05-11-2024
 Maria Clara Brunhari 06-11-2024
 Luiza Mariana Maldonado 06-11-2024
 Rayra do Santos 06-11-2024
 Arão Faganello 08-11-2024
 Adriana Marchione Texeira 08-11-2024
 Luciano da Silva 08-11-2024
 Lucas Romero da Silva 08-11-2024





Fernando Bessa G. Vieira 12-11-2024
Gabrielle Christina Moraes Camargo 26-11-2024
Noemí Cesário Farias da Silva 04-12-2024
José Pereira da Silva 06-12-2024
Mariana Rennó 16-01-2025
João Carlo Argoso Daniel 17-01-2025
Anderson Lisboa (Pai Anderson D`Xangô)





PRIMEIRA APLICAÇÃO DE REGÊNCIA DO PIBID NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COM O TEMA “SEGUNDA GUERRA MUNDIAL”

Guilherme Moretti Camargo (UENP)
 guilherme.camargo@discente.uenp.edu.br

Carlos Henrique Aguiar Santos (UENP)
 carlos.santos@discente.uenp.edu.br

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP)
 vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP)
 flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: PIBID/História; Segunda Guerra; Pedagogia Histórico-crítica.

Introdução

Esta primeira regência, aplicada no Colégio Estadual Luiz Setti, situado no município de Jacarezinho – PR, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas em Iniciação a Docência (PIBID) teve como temática a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente os anos finais (1942-1945), abordando os marcos cronológicos que, como são referenciados na chamada História Integrada, foram ponto chave para a “virada” por parte dos Aliados e a consequente queda da Alemanha Nazista.

Vale ressaltar que o colégio possui turmas de Ensino Fundamental, com aulas ministradas no período da tarde do 6º ao 9º ano, e Ensino Médio, com aulas ministradas no período da manhã e, como é o caso de algumas turmas que integram o ensino técnico (sendo os cursos ofertados o de formação de docentes e análise e desenvolvimento de sistemas), em modelo proposto pelo Novo Ensino Médio, como é apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola. O colégio está localizado no bairro Vila Setti, do município de Jacarezinho – PR. Trata-





se de um bairro muito antigo e de baixa renda. O colégio é, ao lado do Instituto Federal do Paraná Campus de Jacarezinho (IFPR – Jacarezinho) o único colégio público que oferta Ensino Médio. Seus alunos são, em sua maioria, residentes do bairro Vila Setti, da Vila Panorama e do Jardim Aeroporto, ambos bairros periféricos da cidade. Por conta disso, muitos alunos fazem jornada dupla, ou seja, estudam e trabalham. Isso dá margem a uma pauta que vem sendo debatida ao longo dos anos: quais práticas e políticas pedagógicas aplicar para evitar a evasão escolar e garantir uma melhor experiência de ensino-aprendizagem ao aluno.

Portanto, este relato tem como objetivo documentar a aplicação da regência, que foi ministrada para duas turmas do 2º ano do ensino médio. A temática, apresentada no RCO+aulas como “Segunda Guerra Mundial II” (por se tratar da segunda aula a ser ministrada com essa temática), foi trabalhada através da utilização de produtos audiovisuais, mais especificamente videogames e filmes, para tornar visual os ocorridos. Porém, deve-se dizer, buscou-se a problematização destas fontes audiovisuais através de questões como “para quem foi feito? Em qual contexto? Onde foi feito? Por quem foi feito?”. Dessa forma, tivemos por pauta que os alunos pudessem analisar estas obras do ponto de vista histórico-crítico, compreendendo que tais não podem ser levadas como verdade absoluta, mas sim vistas como produções revestidas de uma proposta ideológica de uma certa narrativa-mestra. Para finalizar, a aplicação da regência embasou-se na teoria da didática para Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por João Luiz Gasparin, que define que o professor deva assumir um papel ativo na organização do conhecimento, garantindo que os conteúdos sejam sistematizados e vinculados à realidade social do aluno. Ou seja, partir da experiência concreta dos alunos para contextualizar o tema, identificar contradições e questões a serem resolvidas, dentre outros pontos que levam à rejeição do conhecimento “neutro”, destacando que a educação deve revelar as relações de poder e contradições sociais (Gasparin, 2012).

Objetivo

O tema trabalhado, como mencionado acima, foi a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente marcos cronológicos como o Holocausto, o ataque à base de Pearl Harbor, as





bombas de Hiroshima e Nagasaki e o Dia D. Para trabalhar estes pontos, foram utilizadas fontes visuais, especificamente produções audiovisuais contemporâneas, sendo elas videogames (os jogos utilizados foram Medal Of Honor: Rising Sun e Medal Of Honor: Frontline), filmes (O Menino do Pijama Listrado e Túmulo dos Vagalumes, sendo este primeiro objeto da análise a fim de problematizar as representações midiáticas acerca da Segunda Guerra Mundial) e Histórias em Quadrinhos, onde utilizamos a figura do Capitão América como objeto de análise com o objetivo de demonstrar aos alunos como se constrói uma narrativa-mestra acerca de diferentes temáticas.

A utilização destas fontes foi pensada com o objetivo de aproximar a aula à realidade dos alunos, tendo em vista que muitos deles consomem esse tipo de produção e utilizam elas como referenciais para os marcos cronológicos trabalhados em sala de aula. Teoricamente falando, nos apropriamos de Carvalho (2024), em seu livro “O historiador e os videogames”, que traz à tona o debate sobre a utilização de videogames e demais produções dentro do ensino de história. Ele aponta que, além de serem capazes de prender a atenção do aluno e dar um aspecto mais visual à teoria, as produções audiovisuais são capazes de dar ao aluno capacidades de análise partindo de um ponto de vista crítico. Também nos apropriamos da obra Cultura da Convergência (2009), de Henry Jenkins. Nessa obra, o autor afirma que as pessoas estão aprendendo em culturas de conhecimento fora da escola, através das mídias, enquanto a educação tradicional resiste a tal mudança. Para ele, o letramento midiático deve focar na participação criativa, não só na crítica ou restritiva. É preciso ensinar jovens e adultos a serem produtores culturais, não apenas consumidores (Jenkins, 2009).

Resumidamente, o autor destaca o atraso da educação em compreender um mundo “transmidiático”. Jenkins ressalta que, sob o mantra da alienação e da negação, as discussões pedagógicas tem, de certa forma, negligenciado o papel das mídias na formação acadêmica do discente. O historiador, através do ensino de história, tem a oportunidade de avançar nos problemas expostos por Jenkins e propor novas alternativas de interação entre escola e alunos, mediados por diferentes representações do passado, tais como videogames, séries, filmes e demais produções audiovisuais.





O slide, que está disponível na rede estadual de ensino do estado do Paraná, trata-se da aula 13 do 2º ano do Ensino Médio e tem como título “Segunda Guerra Mundial II”. Os objetivos presentes no slide número 3 são “Identificar o avanço dos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial” e “Compreender os movimentos finais da Segunda Guerra Mundial”. Ao começar a trabalhar a temática em si, os slides apresentam duas imagens: uma de um soldado soviético erguendo a bandeira da URSS na tomada de Berlim e outra de um soldado estadunidense erguendo uma bandeira dos Estados Unidos. Pode-se concluir que, assim como os outros slides, este possui um caráter expositivo e bastante enraizado na chamada História Integrada, apresentando, logo de início, imagens dos “vencedores” da guerra. Ao prosseguir, o próximo slide tem o título “Poder de Comunicação de Uma Imagem”. Este título foi o que nos inspirou a trabalhar produções midiáticas com o objetivo de problematizar, justamente, o poder de imagem, principalmente da indústria audiovisual do Ocidente, que os coloca como os “mocinhos” da guerra. O próprio slide diz: “Em resumo, imagens ajudam a espalhar ideias porquê elas são rápidas, emocionais e podem ser facilmente compartilhadas, além de criar uma conexão instantânea com quem as vê”. Essa afirmação foi de suma importância para a construção de nossa aula, tendo em vista que muitas das produções as quais utilizamos como fonte têm como objetivo causar impacto e atrair a simpatia de quem assiste enquanto espectador passivo.

Seguindo para a parte final do slide, passa-se rapidamente por uma recapitulação da chamada Operação Barbarossa e, mais a frente, entra no subtítulo “Guerra no Pacífico”, que foi trabalhado a partir da utilização da fonte Medal Of Honor: Rising Sun. No próximo, o slide trabalha a questão do Dia D e, logo depois, no slide intitulado “Fim da Guerra no Ocidente”, a rendição da Alemanha Nazista e a morte de Adolf Hitler. Para finalizar, trabalha-se as bombas de Hiroshima e Nagasaki, bem como a rendição do Japão e o fim efetivo da Segunda Guerra Mundial. Vale fazer um adendo à atividade proposta no final do slide: a de assistir o discurso presente no filme “O Grande Ditador”, de Charles Chaplin e escrever um parágrafo sobre a mensagem transmitida. Esta produção traz á tona uma pauta importantíssima que foi “deixada de lado” ao decorrer da guerra: a humanidade.





De uma maneira geral, os slides são materiais dos quais pode-se retirar muita coisa, porém deve-se levar em conta a problematização dos mesmos e a utilização de materiais “extras”, como fontes, dinâmicas, etc

Metodologia e Desenvolvimento

A regência foi pensada como uma aula expositiva-dialogada. Iniciamos com algumas indagações sobre a Segunda Guerra e sobre a forma como os conteúdos audiovisuais modernos se utilizam deste tema. Fizemos então, após este *brainstorming*, um mapa conceitual no quadro com a abordagem do tema sobre o avanço da guerra. Neste mapa, escrevemos no meio da lousa “Segunda Guerra Mundial” e pequenas “flechas” que iam para um acontecimento específico presente no slide. Enquanto falávamos, propusemos indagações e apresentávamos as fontes aos alunos, com o objetivo de “tornar visual” aquilo que falávamos. Por fim, tratamos o assunto do Holocausto e das bombas atômicas. A apresentação das fontes foi com a utilização da TV Educatron. Como fizemos duas regências sequenciais, acreditamos que a segunda foi mais produtiva que a primeira, por ter perdido a pressão e nervosismo de ser a primeira vez. Na segunda, pudemos solucionar possíveis dificuldades logísticas antes de os alunos chegarem na sala de aula. A recepção dos discentes foi bastante positiva, tendo em vista que, por estarmos nos apropriando de fontes “contemporâneas”, os alunos puderam enriquecer o debate com perguntas, apontamentos e informações.

Conclusão

Portanto, podemos concluir que a aplicação da regência sobre a Segunda Guerra Mundial, utilizando fontes audiovisuais como videogames e filmes, demonstrou a eficácia da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem transmidiática no ensino de História. Ao problematizar narrativas presentes nessas produções, os alunos foram incentivados a desenvolver um olhar crítico, indo além da memorização de fatos para compreender as ideologias e contextos por trás de representações midiáticas. Ou seja, assim como defende Gasparin, buscou-se formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar seu contexto social (Gasparin, 2012). Isso explica





a escolha dessa abordagem em nossa regência, que alinhou as mídias populares à análise histórica rigorosa. Para finalizar, a receptividade dos estudantes, aliada à metodologia dialógica e à utilização de recursos próximos à sua realidade, reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais, integrando mídias como ferramentas de engajamento e produção do conhecimento. Assim, o projeto não apenas cumpriu seus objetivos pedagógicos, mas também destacou o potencial de estratégias inovadoras para combater a evasão escolar e promover um aprendizado significativo, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Referências.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. Ensino de História e jogos eletrônicos. *In*: CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. **O historiador e os videogames: uma introdução**. São Luís: Editora UEMA, 2024. ISBN 978-85-8227-457-6. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381224239_O_historiador_e_os_videogames_uma_introducao. Acesso em: 03 jun. 2025.

EA LOS ANGELES. **Medal Of Honor: Rising Sun**. [S. l.]: EA Games, 2003. Jogo eletrônico.

EA LOS ANGELES. **Medal Of Honor: Frontline**. Greatest Hits. [S. l.]: EA Games, 2002. Jogo eletrônico.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Editora ALEPH, 2009.

O MENINO do Pijama Listrado. Direção: Mark Herman. Produção: David Heyman. Roteiro: John Boyne. Fotografia de Benoît Delhomme. [S. l.]: Miramax Filmes, 2008. DVD.

O TÚMULO dos Vagalumes. Direção: Isao Takahata. Produção: Toru Hara. [S. l.]: Studio Ghibli, 1988. CD-ROM.





PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO EM CENTROS E PERIFERIAS HISPÂNICAS-ROMANAS

Ketelyn Oliveira Bergamini da Cruz (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
ketelyn.cruz@discente.uenp.edu.br

Maria Eduarda dos Santos Tomé (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
maria.tome@discente.uenp.edu.br

Natalia Thaize de Souza da Silva (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
natalia.silva@discente.uenp.edu.br

Luís Ernesto Barnabé (UENP/PROPET - Fundação Araucária)
luis.ernesto@uenp.edu.br

Palavras-chave: Comércio mediterrâneo; Ensino de História; Modelagem 3D.

Introdução

O império romano foi uma das maiores potências abrangentes – militar, econômica, cultural, política e administrativa – do mundo antigo, baseado em seu poder bélico e rotas comerciais se estendendo desde o Egito até o ocidente e a península ibérica. O Mediterrâneo não era o único território demarcado para o comércio de Roma, já que era um:

Império multicultural e interligado, em maior ou menor escala, que possui sua centralização e maior movimentação no Mar Mediterrâneo, mas que não se restringe só a este espaço e se estende pela Europa central e pelas terras interiores, pela África e pelo Oriente, por meio de um intenso processo de integração. (Bombico 2010)

Segundo Guarinello (2010), é necessário “repensar o Império Romano em outros termos, através das fissuras dos paradigmas dominantes” (Guarinello, 2010, p.118) criticando paradigmas tradicionais que analisam o Império Romano apenas como um sistema político centralizado e homogêneo, dominado por Roma. Logo o “Império Romano nunca foi um palco





para o embate das múltiplas identidades”, e muito menos que a história se explica pelos conflitos ou as acomodações de identidades em uma fronteira móvel (Guarinello, 2010, p.118).

Cidades e periferias tiveram um processo de integração por meio de controles territoriais, como um dos modos de sustentar a economia do Império. As províncias eram utilizadas para o fornecimento de recursos, mão de obra e rotas comerciais, havia troca entre culturas distintas e rotas para o abastecimento do exército que se espalhava ao longo dos territórios conquistados: “O Império Romano dependia da exploração das regiões periféricas para obter recursos e mão de obra, mas essas regiões também desenvolviam suas próprias redes econômicas, às vezes contornando Roma completamente.” (HINGLEY, 2000, p. 108, tradução nossa).

O artigo pretende transitar entre importantes rotas comerciais da Hispania, durante o império romano, suas conexões internas e externas, fomentando sua grande importância durante os séculos (I a.C a IV d.C). A formação de identidades regionais, influências culturais, dinâmicas de ocupação do território, todo esse processo é construído por uma mecânica baseada em ocupação e influência territorial. Além do mais, estas regiões também serviam como principais polos para produção de mercadorias que eram comercializadas, tanto por rotas terrestres ou marítimas; os principais produtos eram ânforas que transportavam oliva, vinhos e peixes, inclusive utilizadas para a condução de minerais como prata, cobre, ferro e lapis specularis (Arruda, 2015).

Objetivo

O objetivo é discutir as dinâmicas de conectividade do Mediterrâneo, resultantes de rotas comerciais terrestres e marítimas por meios econômicos na península Ibérica; com o intuito de problematizar posteriormente tais questões em ambiente escolar por meio de uma proposta de modelagem de artefatos 3D. Assim, espera-se que essa abordagem possibilite uma compreensão mais aprofundada das interações históricas que moldaram a região, incentivando reflexões críticas e promovendo uma experiência de aprendizado mais dinâmica e envolvente para os estudantes.





Metodologia e Desenvolvimento

O terreno da Península Ibérica desempenhou um papel fundamental nas rotas comerciais do antigo império. Sua geografia favorecia tanto a produção de materiais quanto sua posterior comercialização, principalmente por meio de caravanas, que facilitava a exportação para diversas regiões do Mediterrâneo, Justino descreve Hispania no século II d.C.:

[...]Graças ao seu calor temperado de uma parte, e de outra às chuvas benfazejas e regulares, é fecunda em produção de toda espécie; ela fornece tudo em abundância não somente a seus próprios habitantes, mas ainda à Itália... Produz grande quantidade, não somente de trigo, mas ainda de vinho, mel e óleo. Encontram-se em particular as minas...[...] (Justino apud Portal, 1977)

É perceptível a construção de toda uma organização econômica embasada na prioridade de um avanço comercial. O primeiro contato produtivo dos romanos com regiões afastadas do litoral hispânico ocorreu por meio da exploração das grandes minas de prata, ferro, cobre entre outros. Esses recursos minerais desempenharam um papel essencial na economia romana, fornecendo materiais para a expansão e manutenção do império. Uma das principais cidades para mineração foi Cartagena, um dos principais centros de extração de prata e chumbo das minas “La Unión” que residia na região Múrcia. Vipasca foi uma região importante também em relação a mineração de cobre e prata, conhecida pelas “Tábuas de Vipasca” - documentos romanos que regulamentavam a mineração; e Sisapo, outro centro importante na extração de cinábrio (mercúrio) e prata.

Entre as regiões uma das maiores produtoras de peixe se destacava Lusitania, chegando a superar até mesmo a Bética (sudeste da Hispania), que antes já havia sido a maior produtora. Em relação ao cultivo de azeite no território hispânico, no séc I e II d.C era um dos recursos mais produzidos entre essa extensão local:

[...] O cultivo da oliveira na Bética alcançou um desenvolvimento sem precedentes na época romana, com técnicas de prensagem e elaboração que permitiam obter azeites de alta qualidade. As villae e os trapetum (moinhos





de azeite) multiplicaram-se, especialmente nas regiões de Córdoba, Sevilha e Écija, onde as condições do solo e o clima favoreciam uma produção massiva e contínua[...]" (Fernández, 1992, p. 147. , tradução nossa).

A produção de vinho no Império Romano desempenhou um papel central na economia, cultura e estrutura social da civilização romana. A viticultura se expandiu amplamente pelas províncias do império, como a Gália, e Hispânia e a Península Itálica. Os romanos não apenas cultivaram a videira, mas também aperfeiçoaram técnicas de produção, armazenamento e transporte (ânforas) garantindo a ampla distribuição da bebida em todo o mediterrâneo.

Toda essa larga escala de produção tinha um foco, a exportação para outros territórios, tanto por rotas terrestres quanto por rotas marítimas por meio de portos, utilizando ânforas feitas de cerâmica, para armazenar vinho, azeite, oliva e peixes. Segundo Arruda (2008), as rotas de uso de ânforas no Algarve evidenciam uma profunda ligação entre o comércio mediterrânico e a região, destacando-se a presença predominante de ânforas de origem gaditana e da Baía de Cádiz, que indicam um intenso intercâmbio de produtos alimentares e manufaturados entre esses territórios durante os séculos I a.C. e I d.C.

Desde o início da ocupação romana no Algarve, as ânforas gaditanas, especialmente Maña C2¹, mostram uma forte ligação com a região de Cádiz, sendo usadas para o transporte de azeite, vinho e produtos envasados. No século I a.C, essas ânforas são destaque nos sítios arqueológicos do Algarve, como Monte Molião, Castro Marim e Faro, indicando forte troca de comércio entre esses locais. Na segunda metade do século I d. C., as ânforas gaditanas continuam frequentes na região de Cádiz, diferente da Dressel I, vinda da região itálica, que tinham como foco transportar alimentos líquidos como azeite e vinho, já que suas paredes eram finas, infelizmente não sendo tão utilizadas para o transporte como outras.

¹A cerâmica Mañá C2, originária da região de Cádiz, é notável por suas características de pasta e forma, sendo comum em sítios arqueológicos do Algarve durante o período romano-republicano, como Castro Marim, Monte Molião e Faro. A ânfora Dressel 1, de origem greco-itálica, era usada para transportar vinhos e líquidos valiosos no comércio marítimo romano, especialmente vindos de Cádiz. Já a ânfora Haltern 70, italiana, servia ao transporte de vinho e azeite e sua presença no Algarve, em locais como Monte Molião, Faro e Castro Marim, indica a integração da região nas rotas comerciais romanas entre o final do século I e o século II d.C





Na época imperial, ânforas, como Haltern 70, originárias da Baía de Cádiz, confirmam uma conexão constante entre outras províncias com a região da península ibérica, principalmente na exploração de preparos de peixe e produtos líquidos para o Algarve (Arruda, 2012). O intercâmbio entre ânforas e de cerâmicas aproximou cultural e socialmente indivíduos das penínsulas Itálica e Ibérica (Arruda, 2012). Considerando a importância destas cerâmicas para o transporte comercial, entre centros e periferias em suas rotas tanto em passagens terrestres, quanto a rotas marítimas, onde havia um privilégio maior em relação à navegação. Esses transportes geraram um grande acervo de ânforas atualmente, exemplo seria o Monte Testaccio localizado em Roma, comprovando um enorme volume de exportações.

A compreensão de cerâmicas e de estudos de ânforas do antigo mediterrâneo é fundamental para a preservação de práticas de sociedades antigas, pois carregam informações sobre economia, religião e cultura. Pretendemos trabalhar esses materiais para promover curiosidade dos alunos de forma mais dinâmica em sala de aula, ajudando a fomentar discussões acerca de civilizações antigas. Usaremos de base objetos feitos de impressões 3D, para estimular o conhecimento possibilitando uma conexão mais concreta e sensorial dos alunos com o passado de forma interativa, o recurso material pode ser uma chave para novas perspectivas dentro da educação em aula de História. Encaminhando uma nova interpretação de uma civilização antiga baseada em produção e comércio, que eram atividades ativas que sustentavam o Império Romano, para Wamaral (2017) tais estudos detalhados de elementos da Cultura Material demonstra que características específicas da História estão interligadas a diversos campos do saber, como a Arqueologia, o imaginário, a Economia, a cultura, a Museologia, instigando o imaginário de alunos de diferentes idades.

Conclusão

Desta forma, este estudo focou na importância das rotas comerciais e da produção em centros e periferias hispânicas-romanas, evidenciando como a Península Ibérica foi de grande importância para a economia do Império Romano, sendo através da exploração de recursos minerais, produção de azeite, vinho e preparação de peixe, e da importância no uso de ânforas





como meio de transporte. A proposta de utilizar modelagens 3D de ânforas em ambientes escolares futuramente, surge como uma ferramenta inovadora para aproximar os alunos de maneira dinâmica, promovendo uma aprendizagem mais interativa e crítica.

Referências.

ARRUDA, Ana Margarida. O Algarve na rota atlântica do comercio romano. in SERRANO, B. M., ANDREOTTI, G. C. La etapa neopúnica en Hispania y el Mediterráneo centro occidental: identidades compartidas. Universidad d Sevilla, jan 2012 p. 413-424.

BOMBICO, S. A. R. Economia Marítima Romana. in Economia marítima da Lusitânia Romana: exploração e circulação de bens alimentares. Universidade de Évora. Évora. abr 2017. p.12-21

BOMBICO, S. A. R. Problemática e Fundamentos Teóricos in Para uma valorização dos Itinerários Comerciais Romanos do Alto-Império no Atlântico – O papel do Património Cultural Subaquático. Universidade de Évora, Évora. 2010. p.11-21

CARRERAS, C. The Roman transport network: a precedent for the integration of the European mobility. Historical Methods. v. 46, n. 3, jul/set 2013, p.117-133

CUNHA, M. C. B. Possibilidades do uso da cultura material nas aulas de história antiga: arquitetura como lugar de memória. História Unicap, v. 4, n. 7, jan./jun. 2017, p. 63-74.

FERNÁNDEZ, Alejandrina Pardo. La mujer en los primeros concilios hispánicos. Hispania sacra, v. 44, n. 90, 1992 p. 723-743

GUARINELLO, Norberto Luiz. Ordem, Integração e Fronteiras no Império Romano: Um Ensaio. Mare Nostrum, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 113–127, 2010.

HINGLEY, Richard. O “legado” de Roma: Ascensão, declínio e queda da teoria da romanização. in O Imperialismo Romano: novas perspectivas a partir da Bretanha. Annablume. p. 28-47

HINGLEY, Richard. Roman Officers and English Gentlemen: The Imperial Origins of Roman Archaeology. Londres: Routledge, 2000. p. 96-108.





REFLEXÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ EM UMA AULA BASEADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Adair Clemente Andreoli Filho (Uenp/Pibid)
adair.filho@discente.uenp.edu.br

Ericsson Mathias Tobias Vieira (Uenp/Pibid)
ericsson.vieira@discente.uenp.edu.br

Maria Beatriz da Silva Rocha (Uenp/Pibid)
maria.rocha1@discente.uenp.edu.br

Maria Clara Spiller de Oliveira (Uenp/Pibid)
maria.oliveira1@discente.uenp.edu.br

Flávio Ruckstadter (Uenp/Pibid)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Luciano Fonseca (SEED-PR)
lucianoduc@gmail.com

Palavras-chave: Povos originários; Pedagogia histórico-crítica; PIBID.

Este trabalho tem como objetivo relatar sobre uma intervenção pedagógica realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto História (PIBID/História), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no ano de 2025, no Colégio Estadual Rui Barbosa em Jacarezinho (PR) em turmas de 6º ano do ensino fundamental. A intervenção teve como tema “Povos indígenas onde hoje é o Brasil” e foi fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica para sua elaboração. O objetivo era fazer com que os alunos fossem participantes ativos daquilo que estávamos discutindo, partindo de seus conhecimentos acerca do tema, para assim indicar perguntas, discutir e problematizar o tema e as fontes.

Dentro da elaboração das aulas, procuramos realizá-las para a realidade das turmas e da escola. Como já conhecíamos as salas nas quais as atividades foram desenvolvidas, tivemos





mais facilidade para tal elaboração. O colégio encontra-se localizado no centro da cidade, há alunos de diferentes classes sociais, muitos inclusive já exercem atividade remunerada.

Materiais e métodos

O tema trabalhado, “Povos indígenas onde hoje é o Brasil”, era amplo para o tempo disponível. Então, escolheu-se dar enfoque na história dos povos originários do Paraná, trazendo as fontes e o tema para a realidade desses alunos dos 6º anos A e B do ensino fundamental. Posto isso, utilizamos de fontes imagéticas para iniciarmos as primeiras discussões, essas fontes auxiliaram para os nossos objetivos, fazendo com que os estudantes pudessem compreender a cultura, organização social e até mesmo onde estão localizados dentro do território paranaense. Conseguimos estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem através do processo de intermediação das discussões, fazendo com que os estudantes sempre compartilhassem aquilo que sabiam sobre o tema, diante disso percebemos que muitos tinham uma percepção de distanciamento do tema, e imaginavam que os lugares onde os povos indígenas se encontram é somente em área de “mata”, ou até mesmo na Amazônia. Portanto, foi através desse estranhamento dos alunos de que, há próximo deles comunidades indígenas e que eles frequentam espaços como escolas e universidades, começamos a desmistificar os estereótipos do imaginário deles, criando uma nova consciência histórica, onde haja empatia e respeito, educando esses alunos para relações étnico-raciais.

Para preparo das atividades foram consultadas diferentes obras, que permitiram aprofundamento dos conhecimentos dos bolsistas para realizarem trabalho com os estudantes na educação básica. Dentre elas, merecem destaque: Souza, Rodrigues e Kayapó (2023), Alves (2022), Bonfim (2025), além de dados do IBGE sobre os povos indígenas na atualidade. Como fundamento pedagógico utilizou-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe a atividade pedagógica como ato intencional que objetiva formar em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida coletivamente pelos homens, conforme Saviani (2011). Esta teoria pedagógica defende a escola como espaço de socialização dos conhecimentos científicos para as novas gerações.





Resultados e discussão

Uma das regências foi realizada na turma denominada 6ºB, e tinha como principais objetivos a desmistificação de preconceitos enraizados no senso comum da sociedade sobre os povos indígenas, como, “indígena é só aquele que mora no meio do mato”, “indígena é preguiçoso, não trabalha”, problematizar o uso do termo indígena ao invés de índio e mostrar a trágica violência que a população indígena vem sofrendo desde 1500.

Para atingir esses fins, foram utilizadas fontes imagéticas onde mostram a cultura indígena, sua forma de viver, de se alimentar e de crê. Foram usados mapas para ilustrar a presença dos povos indígenas no Brasil e no Paraná antes do choque cultural iniciado em 1500. A aula foi uma exposição dialogada, iniciada pela questão problema: “*Por que falar indígena ao invés de índio?*”. Após foi explicado sobre o tronco linguístico tupi-guarani e como as palavras de origens indígenas estão presentes no nosso cotidiano. Os mapas foram apresentados e problematizados com a questão: “*o que causou a diminuição dos números dos povos indígenas?*”.

Após ouvir os alunos, foram explicados os motivos históricos e apresentado uma notícia de um crime contra os povos indígenas ocorrido no Paraná, mostrando que a violência iniciada após 1500 continua até nos dias atuais. Depois foram expostos detalhes da cultura indígena, sobre a habitação, o que comem, crenças e como se divertem. Para avaliar a compreensão dos alunos sobre os temas propostos, foi realizada uma atividade de perguntas e respostas pelo site *WordWall*, que fez os alunos se envolverem e responderem oralmente sobre o assunto tratado. A turma de maneira geral prestou atenção na aula, salvo algumas exceções e fizeram várias perguntas sobre o tema, demonstrando o interesse por aquilo que estava sendo tratado, acreditando que os objetivos pretendidos foram alcançados.

No outro 6º ano, organizamos a sala em formato de “U” como recurso pedagógico, para tirá-los do modelo tradicional de sala de aula, e assim, fazer com que eles sentissem mais à vontade para participarem da aula, entretanto, o tempo todo tínhamos que incentivá-los a interagirem. Trabalhamos em nossa aula com o conceito de vazio demográfico, com o intuito de desmistificar essa visão colonizadora de que o território paranaense não era ocupado pelos





povos indígenas. Trouxemos também mapas para indicar onde encontrávamos essas populações nos dias atuais, demos enfoque para a população Kaingang. Por ser a última aula eles já estavam cansados e agitados para irem embora, mas mesmo assim participaram, o fato de ser uma aula com professoras diferente gerou neles uma certa curiosidade. Ao longo da aula percebemos que haviam muitos alunos com dificuldade, porém quando falávamos com proximidade para sua realidade conseguiam entender melhor alguns conceitos que utilizamos. Utilizamos como atividade avaliativa a pintura de uma das fontes que levamos, que foi o grafismo Kaingang, discutimos sobre ela e falamos da importância e seus significados para a cultura da população Kaingang, fazendo com que eles percebessem que esta cultura está presente na nossa sociedade, por isso devemos respeitar e lutar para que a memória dessas populações não sejam mais esquecidas e silenciadas.

Conclusão

Em síntese, as expectativas com a experiência das regências em sala de aula, o contexto encontrado, os conhecimentos prévios dos alunos, os estigmas sociais presentes em seus valores, as estratégias de aprendizagem convergentes com o nível de aprendizagem dos estudantes; todas essas variantes se apresentaram como desafio e problemática na execução da aula. Nessa perspectiva, em se tratando do perfil dos alunos, ficou evidente a diversidade dos estudantes de uma mesma turma, tanto de origem, consciência de identidade social e étnica, bem como de sua posição na sociedade e seu papel na História, principalmente em relação aos povos indígenas do Paraná. No entanto, pôde-se perceber que quando questionados apresentam o preconceito, desconhecimento e os velhos estereótipos sobre os povos indígenas do Brasil, mantém-se a ideia de vazio demográfico no pensamento dos alunos quanto à ocupação do território paranaense, prevalece a ideia do “índio” ante ao indígena quanto à diversidade que o cerca, mas já se consegue perceber uma referência positiva e aceitação quanto sua cultura, com alguns alunos trazendo em seus exemplos histórias familiares de suas ascendências indígenas sem serem ridicularizados - como em outros tempos ocorriam nas escolas.





A questão da identificação está longe de ser a ideal, reflexo do apagamento histórico de anos na sociedade brasileira, seus rostos, cabelos e traços deixam claro que há ali muitos descendentes dos povos originários, mas quando há alunos já se posicionando e se colocando como descendente, causando interesse e curiosidade nos demais, percebe-se que o processo de desconstrução e construção de conceitos dentro da educação é lento, porém eficaz.

Referências

ALVES, Túlio Mairon dos Santos. **A lei federal 11.645/2008 em uma escola municipal de Ourinhos-SP (2008 a 2021):** contribuições para formação de professores sobre a temática indígena. Jacarezinho, 2023.

BONFIM, Odair Machado de; MIODUTZKI, Evelyn; SILVA, ROQUE Bernardete. **POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ.** Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional. 2016. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b91277825603.pdf>. Acesso em: 22 de abril. 2025.

Diversidade Linguística. **Povos Indígenas no Brasil.** Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/linguas-indigenas/diversidade>. Acesso em: 22 de abril. 2025.

IBGE. 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 22 de abril. 2025.

Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em: 22 de abril. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Rosimeire de Oliveira; RODRIGUES, Sonia da Silva; KAYAPÓ, Edson. Conversas sobre povos indígenas, escola e o ensino da História. In: **Ensino de História Indígena na sala de aula:** repensando práticas e metodologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.





RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA REGÊNCIA SOBRE A PRIMEIRA GUERRA NO PIBID/HISTÓRIA/UENP: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

Amanda Marisa da Silva Pereira (UENP)
amanda.pereira1@discente.uenp.edu.br

Maria Eduarda dos Santos Tomé (UENP)
maria.tome@discente.uenp.edu.br

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Vinicius Furlan
viniciusfurlan@uol.com.br

Palavras-chave: PIBID/História; Regência; Pedagogia Histórico-crítica.

Introdução

Este texto apresenta uma prática educacional desenvolvida no Núcleo de Iniciação à Docência (NID) História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A aula foi realizada no Colégio Estadual Luiz Setti, no município de Jacarezinho/PR, em três turmas do 9º ano (A, B e C) matutino no Ensino Fundamental, sob a supervisão do professor Vinicius Furlan.

Este resumo expandido analisa o processo de elaboração da aula em suas etapas de planejamento a partir da didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) elaborada por Gasparin (2012). O conteúdo ministrado na aula segue a organização da SEED/PR que sugere o tema ser abordado em três aulas. A regência aqui relatada foi a primeira aula com o conteúdo do estopim e nacionalismo.

A metodologia adotada foi planejar a aula a partir da proposta de João Luiz Gasparin





(2012) e dos cinco momentos da PHC: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

O Tema, as fontes e o ensino de História

A escolha do tema se fundamenta por meio de componentes curriculares propostos para o ensino do 9º ano, promovendo uma discussão mais aprofundada dos assuntos que inicialmente desencadearam a Primeira Guerra Mundial como: Estopim, Nacionalismo e suas divergências.

Para a realização da regência utilizamos principalmente fotografias como fontes. A imagem fotográfica contribui para aprimorar o conhecimento e a compreensão de onde se situa o espaço geográfico em discussão. Sob esse viés, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2012, p. 366) afirma que “A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado [...] Rever fotos significa relembrar, rememorar ou mesmo ‘ver’ um passado desconhecido”.

No mesmo sentido, Silmara Regina Guedes e Maria Fatima Menegazzo Nicodem (2017, p. 5) ressaltam que:

O professor de História, ao trabalhar com imagens como recurso didático, deve se questionar sobre quais critérios utilizar para a seleção das imagens, como realizar sua análise junto com os educandos e qual o papel desempenhado pela análise do passado no estudo de suas relações com o presente.

Ao utilizar fotografias como recurso didático em sala de aula, os alunos se situam com facilidade as fases, períodos históricos e objetos que já não existem no tempo presente. Essas representações visuais não apenas documentam eventos, mas também traduzem sentimentos e perspectivas dos indivíduos que as produziram, possibilitando uma análise crítica mais aprofundada. Por vez, ao trabalhar com imagens que constam de períodos históricos, podemos trazer uma reflexão baseada em historiografia e sem anacronismo. Além das fotografias foram utilizados mapas, sobretudo para localizar e demonstrar as mudanças e permanências advindas do conflito.





O tema da aula assimilou contextos históricos ocorridos na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) na Europa, com a problemática territorial de países que participaram, analisando causas e rivalidades entre potências. Ao compartilhar imagens de mapas, e outras que remetem os soldados na guerra, os estudantes podem partir de uma análise criteriosa e comparativa de como os países estavam antes do conflito com suas atuais potências, e quais foram as transformações que ocorreram ao longo do tempo bem como os impactos sociais, geopolíticos e econômicos.

O tema nos slides da SEED

O conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial é dividido em três documentos de slides, sendo um documento de slide para cada aula. Os slides são disponibilizados pelas Secretaria de Estado da Educação (SEED). O conteúdo da Primeira Guerra é organizada da seguinte maneira: a primeira aula aborda os conflitos do século XX e como a Europa estava em meio a tensões e conflitos nacionalistas entre potências no continente, representada com bandeiras dos países envolvidos.

Em seguida, inicia com características importantes do nacionalismo, como a promoção de uma identidade nacional, uma soberania entre raças, culturas e tradições. Como exemplo, os slides apresentam dois movimentos nacionalistas que ocorreram antes do conflito que desencadearam a guerra: o Pangermanismo que ocorreu em 1895 e o Pan-eslavismo em 1848.

No que se refere ao movimento Pangermanismo e Pan-eslavismo, é importante ressaltar que as datas não são mencionadas nos slides e muito menos que esses movimentos ocorreram anteriormente à guerra. Isso reflete na responsabilidade do professor em trazer os fatos ocultos de forma oral ou por meio de documentos complementares para aprimorar o conhecimento dos alunos acerca do tema.

Percebe-se que os slides têm foco nos países nacionalistas e nas participações dessas potências em um contexto histórico, como Império Otomano e A Grande Sérvia. Isso é notado pela forte discussão desses países por meio de mapas, sendo bem fixo e direto. Mais adiante ele trabalha as alianças formadas entre os países, que são: Tríplice Entente formada





pela Grã-Bretanha, França e Rússia; e a Tríplice Aliança contendo Alemanha, Itália e Império Austro-Húngaro. Em continuação na análise dos slides, é apresentado o estopim da Guerra, sendo o atentado do arquiduque Franz Ferdinand e sua esposa, complementando com os conflitos internos entre os países, transmitido mecanicamente em slides sem uma proposta de problematização.

Os slides disponibilizados tem como objetivo tradicionalizar e robotizar o educador em sala de aula, retirando sua autonomia. Adotar a PHC é resistir no sentido de valorizar o papel do professor na tarefa de transmissão-assimilação do conhecimento historicamente acumulado.

Relato de Regência

Nas três turmas o conteúdo foi passado na lousa de forma organizada para que houvesse a compreensão clara por parte dos alunos, assim dando ênfase na fase inicial da guerra. Desse modo, as duas primeiras turmas (9º B e 9º C) se mostraram mais participativas em relação à terceira. Houve maior participação e envolvimento dos alunos no que se refere aos questionamentos que surgiram ao longo da explicação, cabendo às regentes, saciarem as dúvidas. Já na terceira regência do dia, na turma "9º A", os alunos tiveram um contato raso com o tema devido ao curto horário e a agitação para irem para casa, pois essa era a última aula da rotina escolar deles.

Contudo os resultados mostram que a maioria dos alunos estava tendo seu primeiro contato com o tema, o que fez com que se sentissem interessados pela aula, ainda que poucos tivessem algum conhecimento inicial que fugisse ao senso comum, raso e superficial e com uma visão da guerra sem fins políticos ou disputa territorial.

Conclusão

Conclui-se que o tema é relevante para a formação dos alunos pois quando há o contato com o tema, conseguem relacionar acontecimentos contemporâneos com aqueles do século passado e que possibilitam ao longo da aula trabalhar dimensões políticas, ideológicas,





econômicas e territoriais. Um estudo crítico sobre as causas e consequências da Primeira Guerra possibilita um entendimento aprofundado de estruturas políticas e geopolíticas que foram construídas por conflitos em diferentes tempos e espaços. Assim pautar a guerra como evitável por meio da luta por justiça, paz e igualdade entre os povos contribui para repensar e agir em decisões futuras que interferem nos interesses econômicos, que colocam milhões de vidas em risco para manter a dominação de poucas potências sobre o resto do mundo. Assim, o ensino de História a partir da PHC possibilita não apenas a análise do passado, mas também um olhar crítico sobre o presente no caminho da construção de uma outra sociedade.

Referências

AZEVEDO, Jorgiana Antonietta Nunes de. **O Nacionalismo dos povos da ex-Iugoslávia na Primeira Guerra Mundial**. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) — Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2005. Disponível em <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/9776>. Acesso em 08 jun 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4^o ed. São Paulo -SP: Cortez, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fátima Menegazzo. **A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento**. Revista. Eletrônica Científica. Inovação e Tecnologia. Medianeira, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724>. Acesso em 08 jun 2025.





RELATO DE UMA AULA DO PIBID/HISTÓRIA SOBRE O ESTADO NOVO DE GETÚLIO VARGAS (1937-1945)

Maria Eduarda Garcia machado dos Santos (UENP – PIBID/CAPES)
santos.marial@discente.uenp.edu.br

Paulo Gabriel dos Santos Senne (UENP – PIBID/CAPES)
paulo.senne@discente.uenp.edu.br

Silvana Mara Francisquinho (UENP – PIBID/CAPES)
silvanafrancisquinhohistoria@gmail

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP – PIBID/CAPES)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: PIBID; Ensino de História; Estado Novo.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência do subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) de uma aula ministrada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental na “Escola Estadual Imaculada Conceição”. A aula tinha como tema central o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), período em que Vargas assumiu o poder como um ditador após o golpe de 1937, aproveitando-se da insegurança presente no imaginário popular perante as diversas fragilidades políticas e econômicas da época, para forjar documentos que apresentavam uma “ameaça comunista” no Brasil (plano Cohen), e assim permaneceu no poder ao longo desses 8 anos. A Era Vargas (1930-1945) foi um período marcante na História do país, e Getúlio Vargas mesmo tendo sido uma figura política polêmica, até hoje é considerado o presidente “pai dos pobres”.





O planejamento e a execução do trabalho pedagógico

O planejamento da aula foi elaborado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, buscando promover a reflexão e aumento do senso crítico nos estudantes que estavam presentes. Esta pedagogia é tributária do materialismo histórico-dialético, especialmente dos escritos de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e dos teóricos da chamada Escola de Vygotsky. Ela compreende a educação como um ato intencional, um trabalho executado para formar a humanidade que, produzida coletivamente, deve ser reproduzida em cada indivíduo singularmente (Saviani, 2011).

Os principais objetivos pedagógicos para essa aula eram analisar a construção da imagem de Vargas, esclarecer o que foi o Estado Novo, seus antecedentes e as consequências deste regime no Brasil, além de incentivar a reflexão sobre conceitos como totalitarismo, a compreensão das problemáticas dos regimes totalitários, e exaltar a importância em compreender os fatos históricos e os seus padrões que se repetem ao longo do tempo. As principais fontes usadas como embasamento para a discussão foram o capítulo 14 do livro “Brasil: Uma biografia” por Lilia Mortiz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling (2015) e a discussão sobre a construção da imagem de Getúlio Vargas ao longo do Estado Novo, realizada por Magalhães Júnior e Ceccato (2013).

Além destes materiais, também foram considerados os slides fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR). Nas escolas estaduais do Paraná, os professores têm tido acesso a materiais digitais que devem ser utilizados em cada aula ministrada. Neste caso, os slides tinham 16 páginas e o tema era “O Estado Novo e as suas características”. De forma geral, o assunto estava distribuído de maneira adequada, e as informações eram claras e objetivas, facilitando a compreensão dos alunos. Porém, o aprofundamento em certos tópicos dentro desse conteúdo poderia ampliar a perspectiva dos estudantes e promover um maior entendimento e reflexão sobre os fatos apresentados. Por exemplo, por se tratar do Estado Novo a presença deste processo da consolidação da imagem de Vargas como um líder nacional nos slides, poderia auxiliar os alunos a entenderem como o presidente se manteve nesta posição de figura “cativante” mesmo passando pelo posto de ditador. O discurso populista do presidente





que ganhou destaque entre a classe trabalhadora do Brasil, por exemplo, é um elemento importante para se entender este processo e não é apresentado no material. O principal objetivo dos slides era reconhecer os fatos que levaram ao golpe do Estado Novo em 1937, os primeiros slides apresentam imagens e informações relacionadas ao “fantasma do comunismo” e o contexto breve dos acontecimentos anteriores que ocorreram dentro da Era Vargas. Os slides seguintes abordam o Plano Cohen, o Golpe de Estado e algumas características do Estado Novo. A seguir, as manifestações contrárias a Vargas e as características da Constituição de 1937, que ficou conhecida como a “Polaca”. Em conclusão, o material dessa determinada aula fornecido pela SEED/PR foi abordava o conteúdo de uma maneira razoável, mas pode-se notar a importância de recorrer a outras fontes, materiais e abordagens para complementar a elaboração e posteriormente os resultados dessa aula.

Conforme o plano de aula, primeiramente foi apresentada uma retomada dos conteúdos já estudados, o contexto da República Café com Leite e as outras fases do governo Vargas, para assim inserir os alunos no conteúdo principal da aula. Esta explicação foi importante pois os alunos ainda não haviam se aprofundado em alguns conteúdos, principalmente o início da Era Vargas. Entretanto, alguns imprevistos trouxeram dificuldades aos bolsistas que iriam ministrar a atividade: o principal deles foi a televisão da sala que estava com problema e não ligou, o que impossibilitou fazer uso das fontes visuais, seriam apresentadas imagens do período como cartazes de propaganda e manchetes de jornais. Para contornar este episódio, utilizaram das imagens presentes nos livros didáticos. Em seguida, o objetivo foi mostrar o contexto que levou Getúlio Vargas à presidência (revolução de 1930) e o que ocasionou o Golpe de Estado em 1937, além de demonstrar a consolidação da ditadura ao longo dos anos, devido a criação do culto à personalidade de Vargas, sua relação com os trabalhadores, e também com a classe militar, fatores importantes para sua permanência no poder. Também foi abordada brevemente a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial e como isso acabou contribuindo para que em 1945 o Estado Novo chegasse ao fim, e a democracia começasse a ser restaurada no país. Na próxima parte da aula foram propostas algumas reflexões para os alunos, como por exemplo, quais foram as consequências que este período trouxe ao país que ainda se fazem presentes na





atualidade, os métodos de manipulação por meio do discurso e propaganda utilizados por Getúlio para a consolidação da sua imagem como líder nacional e “pai dos pobres”, buscando relacionar esse período com o mundo contemporâneo onde o culto a figuras políticas ainda se faz muito presente, e como é possível observar a repetição de padrões dos regimes autoritários ao longo da História da humanidade. Os alunos se mostraram participativos e interessados, em outros momentos bastante dispersos, mas no geral tiveram uma boa colaboração. Por último foi proposta uma atividade aos alunos como encerramento da aula e maneira de avaliar a compreensão e dúvidas dos alunos em relação ao assunto. A atividade consistia em uma questão escrita, onde os alunos deveriam apontar os fatores que acreditavam terem promovido tamanho culto popular ao presidente Getúlio Vargas mesmo com o seu regime autoritário.

Conclusão

Em conclusão, mesmo com as adversidades, a aula alcançou os resultados esperados. Os alunos demonstraram interesse pelo conteúdo ministrado, participaram dos debates e da atividade proposta. Essa experiência possibilitou aos bolsistas a compreensão dos pontos em que precisam melhorar, e novas abordagens que podem tentar. Portanto, a experiência em sala de aula tem agregado de maneira muito positiva na formação desses graduandos de Licenciatura em História, como instrumento para ampliar a perspectiva desses discentes acerca das diferentes possibilidades de didáticas, metodologias e abordagens presentes no ensino de História, e prepará-los para sempre buscarem formas de lidar com as situações inesperadas que podem surgir dentro do ambiente escolar.

Referências

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CECATTO, A. A CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM DE VARGAS NO ESTADO NOVO (1937-1945). *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], n. 28, p. 89–108, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1364>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.





ROMANIZAÇÃO, DIVERSIDADE EM PRÁTICAS MÁGICO-RELIGIOSAS E ENSINO DO IMPÉRIO ROMANO

Lucas Rafael Faustino Sanson (UENP/PROPET - Fundação Araucária)

Maria Eduarda dos Santos (UENP/PROPET - Fundação Araucária)

Nicolas Ferreira Rosa de Rezende (UENP/PROPET - Fundação Araucária)

Luís Ernesto Barnabé (UENP/PROPET - Fundação Araucária)

Palavras-chave: Romanização, práticas religiosas, ensino de história

Introdução

A partir do século II a.C., o Império Romano vivenciou uma expansão territorial que o colocou em contato com uma multiplicidade de povos, línguas, crenças e práticas culturais. Para além da dominação militar, a consolidação do poder romano exigiu formas mais sutis e eficazes de controle e integração, entre as quais se destacam os mecanismos simbólicos e religiosos.

Nesse cenário, a romanização, em sua forma revisada historiograficamente, não se deu de forma uniforme nem unidirecional; tratou-se de um processo complexo, atravessado por negociações, resistências e reinterpretções culturais (Hingley, 2008). A incorporação de divindades estrangeiras, a prática de rituais locais e a tolerância (ou repressão seletiva) a cultos mágicos revelam um império onde a diversidade religiosa não era apenas tolerada, mas mobilizada como instrumento de poder e coesão.

Objetivo

O objetivo deste trabalho é investigar como a diversidade das práticas mágico-religiosas no Império Romano contribuiu para a construção de integrações, violentas ou não, considerando as estratégias de dominação, negociação e adaptação cultural entre centro e periferias. A partir dessa análise, propõe-se refletir sobre o potencial pedagógico dessas





práticas no ensino de História, com foco na promoção da tolerância religiosa, do respeito à diversidade simbólica e da valorização de narrativas históricas não hegemônicas em sala de aula. Busca-se, assim, conectar os debates sobre religiosidade antiga com a formação de uma consciência histórica crítica e plural.

Metodologia/Desenvolvimento

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica e em análise qualitativa de fontes acadêmicas sobre romanização e religiosidade no Império Romano, com ênfase nas obras de Hingley (2008), Woolf (1998) e Beard, North e Price (1998). Também foram considerados materiais didáticos e iniciativas pedagógicas desenvolvidas pelo Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP/MAE-USP), que utiliza tecnologias como modelagem 3D para recriação de artefatos antigos. A proposta didática analisada incluiu a aplicação de objetos tridimensionais em contextos escolares, com o intuito de explorar a diversidade simbólica e fomentar a reflexão crítica sobre o passado.

Ao longo da expansão do Império Romano, especialmente a partir do século II a.C., os processos de romanização envolveram não apenas coerção militar, mas também sofisticadas estratégias simbólicas, culturais e religiosas. A incorporação de divindades estrangeiras e o convívio com práticas mágico-religiosas — como o uso de amuletos, rituais protetivos e astrologia — revelam uma religiosidade cotidiana que escapava às fronteiras institucionais do culto estatal. Tais manifestações demonstram como a romanização foi um processo desigual e dialógico, em que populações locais eram cooptadas, mas também resistiam e reinterpretavam os códigos do poder imperial.

A presença de cultos como o de Ísis e de Mitra, bem como a ampla circulação de objetos rituais de origem provincial, mostram que o Império era marcado por uma religiosidade plural, que desafiava as fronteiras entre centro e periferia. Como discutem Hingley (2008) e Woolf (1998), a romanização não foi uma via de mão única, mas um campo de disputas simbólicas em que práticas locais eram assimiladas e ressignificadas, tanto por conveniência política quanto por dinâmicas sociais espontâneas.





Conforme destacam Beard, North e Price (1998), a religiosidade romana não se baseava em ortodoxias doutrinárias, mas em um sistema prático e plural, centrado na ritualidade e na manutenção da ordem social e política. Essa abordagem permite compreender por que o Império Romano pôde acomodar uma vasta gama de crenças, deuses e práticas, desde que não desestabilizassem a ordem pública. A religião, nesse contexto, não era apenas uma esfera privada de fé, mas um elemento constitutivo da identidade cívica e imperial. Essa flexibilidade ritual e simbólica possibilitou a incorporação de cultos provinciais e a permanência de práticas mágico-religiosas, mesmo à margem das instituições estatais.

Amuletos, estatuetas sincréticas e instrumentos rituais, por exemplo, podem ser integrados em kits didáticos e utilizados como disparadores de discussões sobre diversidade religiosa, memória histórica e diálogo intercultural. A experiência com o Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP/MAE-USP) ilustrou o potencial dessas abordagens, ao evidenciar como o ensino pode ser enriquecido por metodologias ativas que valorizam a pluralidade e a experiência sensorial.

Conclusão

A diversidade das práticas mágico-religiosas no Império Romano evidencia a complexidade dos processos de romanização e a coexistência de múltiplas expressões culturais e religiosas. Ao incorporar essas temáticas no ensino de História, é possível fomentar uma abordagem mais inclusiva e crítica, que valorize a pluralidade de experiências e narrativas históricas. As tecnologias digitais, como a modelagem 3D de artefatos arqueológicos, oferecem ferramentas inovadoras para aproximar os estudantes do passado, promovendo uma aprendizagem mais engajada e sensível à diversidade cultural. Assim, a integração de práticas mágico-religiosas e recursos tecnológicos no ensino contribui para a formação de uma consciência histórica mais ampla e respeitosa das diferenças.

Referências

BEARD, Mary; NORTH, John; PRICE, Simon. Religions of Rome. Volume I: A History. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.





HINGLEY, Richard. O imperialismo romano: o legado de Roma, ascensão, declínio e queda da teoria da romanização. Tradução de Luciano César Garcia Pinto. Bauru: EDUSC, 2008.

WOOLF, Greg. Becoming Roman: the origins of provincial civilization in Gaul. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.





ROTEIROS NEGROS NO PARANÁ: HISTÓRIA PÚBLICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Noemi Sanntos da Silva (UENP)
noemi.silva@uenp.edu.br

Palavras-chave: roteiros negros; história pública; memória; patrimônio.

Introdução

Esta comunicação apresenta resultados de ações de pesquisa, ensino e extensão com públicos diversos (ensino superior, básico e comunidade), centradas na utilização dos “roteiros negros” como estratégia da História Pública para o ensino antirracista. Tais roteiros são percursos coletivos que valorizam locais de memória relacionados à presença negra. Especialmente ao longo da última década, eles tem se tornado ferramentas educativas que evocam tanto a escravidão e o tráfico atlântico quanto as resistências e protagonismos negros na diáspora. Ao tensionarem hegemonias que silenciaram grupos marginalizados, ativam identidades e pertencimentos historicamente apagados.

O recorte aqui apresentado abrange os fundamentos teóricos dos projetos realizados, estruturados em três eixos: memória e espaço; ensino de História e aprendizagem histórica; e História Pública. Em seguida, descrevemos três projetos conduzidos em instituições de ensino de Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa — AfroCuritiba, Roteiro Negro do NEABI Paranaguá e Rota Preta PG — e, ao final, refletimos sobre os resultados e projeções, com destaque para um roteiro em elaboração em Jacarezinho-PR.

Roteiros negros: entre memória, História e o combate ao esquecimento

Na última década, percursos temáticos se consolidaram como forma de turismo e revisão histórica, promovendo novos sentidos à relação entre os indivíduos e o espaço urbano, bem como relações entre identidade e pertencimento. Os roteiros negros, ainda que difíceis de





conceituar, remontam às disputas históricas da população negra pela cidade, em torno de monumentos ou espaços simbólicos, rememorando práticas e experiências que expressam a presença e resistência afro-brasileira nos processos históricos (Fabris, 2023; Rosa, 2014; Gomes, 2019). No Brasil, os percursos temáticos ganharam força sobretudo nos anos 2000, com o impulso de políticas públicas e iniciativas como o “Museu do Percurso Negro” (RS), “Passados Presentes” (RJ) e “Afro-Santa Catarina”.

Os pontos elencados como constituintes dos percursos ajudam a mobilizar a noção de “lugares de memória” de Pierre Nora (1993), que se refere às dimensões materiais, funcionais e simbólicas de um espaço. Neste caso em específico, esses locais também se referem às disputas por reconhecimento histórico e inserção de sujeitos negros nas narrativas das histórias locais. São formas de produção de contranarrativas e afirmação de direitos à memória e à História (Pereira & Roza, 2012), contrapondo-se ao modelo eurocêntrico predominante, especialmente nas identidades paranaenses desde o século XIX.

Nesse sentido, o ensino de História através dos percursos assume papel transformador ao levar os estudantes para fora da sala de aula, promovendo novas leituras dos espaços urbanos e favorecendo aprendizagens históricas significativas, em estreita relação com o cotidiano e vida prática (Rüsen, 2011; Germinari, 2011). Tal abordagem também converge com os pressupostos da História Pública, que reconhece o conhecimento histórico como construção social em múltiplos espaços e agentes, indo muito além dos espaços acadêmicos e escolares (Hermeto & Ferreira, 2019; Fagundes & Vargas, 2022; Cerri et al., 2023).

Experiências no Paraná

Três experiências paranaenses entre 2015 e 2024 ilustram as potencialidades dos roteiros como dispositivos de aprendizagem histórica. Em Curitiba, o AfroCuritiba surgiu durante o 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional (2015) e foi institucionalizado como projeto de extensão da UFPR (2018–2024), sob coordenação da profa. Joseli Mendonça. Foram mapeados pontos centrais da presença negra na cidade, tais como a Praça Zacarias, Instituto de Educação, Rua XV de Novembro, Praça Generoso Marques, Igreja do Rosário, Sociedade





Protetora dos Operários e Sociedade Treze de Maio, com base em pesquisa historiográfica e fontes, que resultaram na produção de materiais didáticos (folder e mapa interativo), e ações abertas à comunidade.

Em Paranaguá, o Roteiro Negro do NEABI (IFPR, 2023) resultou da demanda estudantil por maior conhecimento sobre a história negra local. A iniciativa promoveu debates teóricos, oficinas de pesquisa e visitas a cinco locais simbólicos: Fontinha, Palacete Visconde de Nácar, busto do professor Cleto e Igreja de São Benedito. Inicialmente restrito ao núcleo, o percurso foi ampliado à comunidade escolar e acadêmica.

A Rota Preta PG (UEPG) foi coordenada pela pesquisadora Merilyn Ricieli dos Santos, vinculada ao Museu dos Campos Gerais, envolvendo outros agentes na equipe de apoio, entre estudantes, bolsistas, docentes e também membros da militância negra organizada da cidade. O projeto já mapeou dezenas de espaços significativos para a população negra ponta-grossense, como clubes, ruas, terreiros e praças, e permanece em realização com materiais próprios de divulgação.

Memória, identidade e pertencimento: reflexões sobre os resultados

Os projetos evidenciam importantes contribuições à aprendizagem histórica e à valorização das trajetórias negras no Paraná, promovendo identidades contra-hegemônicas. Os depoimentos de participantes revelam ressignificação dos espaços e fortalecimento do pertencimento, sobretudo entre agentes negros. Tomemos como exemplo, o excerto a seguir, escrito por uma estudante do terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFPR Paranaguá:

A saída de campo foi como abrir um livro vivo de histórias, onde o Palacete Visconde de Nacar e a Igreja de São Benedito e entre outros se tornaram páginas cheias de emoções, de uma certa forma e caminhar por esses lugares me fez pensar que não foi apenas aprender sobre tijolos e pedras, mas sim sobre as vidas que moldaram essas estruturas, suas alegrias, lutas e também conquistas.





Compreender-se como parte de processos históricos que explicam o presente está no cerne da consciência histórica, assim como é central a uma educação antirracista e emancipadora, comprometida com justiça social e inclusão. Em outro relato, temos que a estudante do 1º ano do curso de licenciatura em Ciências Sociais, também do IFPR Paranaguá, não mais via seus “ancestrais” aprisionados em porões dos palacetes históricos que preenchem o centro antigo de Paranaguá, mas, passava a enxergá-los em cada detalhe, e espaços múltiplos. De modo que, estes sujeitos negros do passado ganharam vitalidade e complexidade, longe de serem reduzidos ao cativo e, por conseguinte à violência do regime. A ideia de construção identitária afirmativa, implícita a tais relatos, é mais um ingrediente que soma motivos para a continuidade e ampliação dos roteiros.

Por esse motivo, temos nos dedicado à construção de um percurso na cidade de Jacarezinho, que embora em fase embrionária, tem despertado interesse dos estudantes acadêmicos. Seguindo pistas de estudos já existentes acerca da memória e o patrimônio da cidade (Mayrinck, 2020; Tanno, 2018), já podemos elencar a praça e a capela de São Benedito, bem como algumas casas de terreiro da cidade como locais priorizados na valorização da identidade negra local. Nosso intuito é ampliar a pesquisa na temática, de modo a agregar locais de visita e realizar os percursos como prática educativa, buscando romper com a invisibilidade que marca a história oficial no que se refere à população negra, assim como nos casos dos roteiros anteriormente citados.

Referências.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2019.

CERRI, Luís Fernando; ANDRADE, Juliana; KLÜPPEL, Giuvane de S (orgs) *A pesquisa no ensino de História em tempos presentes: a História Pública e mídias digitais*. Ponta Grossa: UFRPE, 2023.

FABRIS, Pamela B. *Mobilização negra em Curitiba: formação de redes de solidariedade e a luta por direitos (1888-1910)*. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

FAGUNDES, Bruno Flavio Lontra; ÁLVAREZ, Sebastian Vargas (orgs). *Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais*. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2022.





GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta pela emancipação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa. *Revista História Hoje*, 8, n.15, p. 5-16, mai-2019.

MAYRINCK, Vanessa F. “História, memória e patrimônio cultural: uma articulação entre ensino de história e a educação patrimonial no município de Jacarezinho-PR” In: *XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, 2020.

MENDONÇA, Joseli M. N. “Escravidão, Africanos e Afrodescendentes na ‘Cidade mais Europeia do Brasil’”: identidade, memória e História Pública. *Tempos Históricos (EDUNIOESTE)*, v. 20, p. 218-240, 2016;

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História*, São Paulo: PUCSP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Larisse. “Linha Preta”: análise sobre o roteiro e a invisibilidade curitibana. Curitiba: Editorial Casa, 2023.

PEREIRA, Junia S; ROZA, Luciano Magela. O ensino de História entre o dever de memória e o direito à História. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, 2012, p. 89-110.

TANNO, Janete Leiko. (2018). Patrimônio cultural dos afrodescendentes: preservação, memória e recepção. *Patrimônio E Memória*, 14(2), 31–48. Recuperado de <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/3345>





UMA AULA NO CONTEXTO DO PIBID/HISTÓRIA: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM O TEMA “CONSTITUIÇÃO DE 1934 E GOVERNO CONSTITUCIONAL NA ERA VARGAS”

Giovani Costa (UENP – PIBID/CAPES)
giovani.costa@discente.uenp.edu.br

Silvana Mara Francisquinho (UENP – PIBID/CAPES)
silvana.francisquinho@escola.pr.gov.br

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP – PIBID/CAPES)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: PIBID; Ensino de História; Era Vargas

Introdução

Este texto é um relato de experiência desenvolvido pelo subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, a partir de uma intervenção que foi realizada em uma turma de ensino fundamental, no 9º ano da Escola Estadual Imaculada Conceição (tempo integral) na cidade de Jacarezinho (PR), no mês de maio de 2025, sob orientação da profª Silvana Mara Francisquinho, com a temática Era Vargas e a Constituição de 1934 e o Governo Constitucionalista.

O texto tem por finalidade tornar público o trabalho desenvolvido pelo PIBID História, junto às escolas estaduais da cidade de Jacarezinho (PR). A partir da perspectiva histórico-crítica, foi elaborada uma aula expositiva dialogada, o professor sendo um mediador, apresentando os conceitos e o aluno interage, questiona e enriquece a reflexão.

Resultados e discussão

A principal fonte histórica trabalhada com os estudantes foi a Constituição de 1934. A partir dela, foram apresentados alguns destaques, tais como: a garantia do direito ao voto para





as mulheres, o estabelecimento do voto secreto, a criação da Justiça Eleitoral como forma de combater as fraudes eleitorais; no âmbito trabalhista, discutiu-se como ocorreu a criação da Justiça do trabalho e o estabelecimento do salário mínimo, da jornada de trabalho de oito horas por dia, das férias anuais remuneradas e a indenização por dispensa sem justa causa, com a finalidade de estabelecer os direitos aos trabalhadores; também se discutiu sobre a autonomia dos Estados, isto é, garantia de uma independência aos Estados federativos; e o principal ponto trabalhado com os alunos foi sobre a indicação do primeiro presidente da República, sendo o próprio Getúlio Vargas, e só a partir da próxima eleição que teria uma eleição democrática, com um sistema eleitoral transparente.

No âmbito social e político, foi instruído aos estudantes como que se deu a Revolução Constitucionalista de São Paulo de 1932, e toda a sua contextualização com a falta de influência e relevância na política pela oligarquia Paulista a partir dos anos de 1930, com o fim da Política Café com Leite, que era uma aliança político-econômica entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais.

Nas organizações políticas foi exposto como que se deu a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), A AIB era uma frente de extrema-direita, que se inspirava nos fascismo italiano e defende valores conservadores e tradicionalistas, por outro lado, a ANL era a frente de esquerda, que se opunham ao governo de Getúlio Vargas e defendiam reformas econômicas e sociais.

Pelo viés econômico, no período de 1934 a 1937 o Brasil estava em um momento difícil, ainda se recuperando da crise de 1929; o impacto na economia agrária foi sentida nas fazendas de cafeeiras, o desemprego aumentou, aumentou a insatisfação popular com o governo e levou a ascensão de Vargas em 1930, ou seja, no período constitucional estudado em aula, o Brasil estava se revigorando da Grande Depressão.

O material disponibilizado pela SEED-PR cumpriu com os objetivos da aula ministrada, mas os slides tendem a fazer uma abordagem mais superficial do tema, elencando poucas caracterizações sobre a Constituição de 1934; trouxe um pequeno número de elementos sobre a ANL e AIB, tema que foi feita uma reflexão de posicionamento político entre ANL (Esquerda)





e AIB (Direita), essa ida ao passado para entender o presente entre as ideologias políticas, foi algo importante para os estudantes, para a compreensão de valores, interesses e experiências do meio político. Para complementar informações, o bolsista consultou obras didáticas, como Boulos (2022) e Schmidt (2005), por exemplo, além de estudos acadêmicos para fundamentar as discussões, como o texto de Silva (2010).

Para a elaboração do plano de aula foi utilizado a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani, “[...] uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual.” (Saviani, 2008, p. 12), incluindo a proposta de cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

No início da aula foram feitas perguntas problematizadoras, como: 1-Na cidade que você mora (ou próxima a sua casa) existe alguma praça, rua, estátua em homenagem a Vargas? 2-Vocês sabem o nome da Avenida que está situada a Escola Estadual Imaculada Conceição? 3-Getúlio Vargas foi um bom ou mau presidente? 4-O que é uma Constituição? 5-A Constituição Brasileira está na vida de vocês? De qual forma? Dessa maneira, foi capaz de averiguar os conhecimentos da prática social dos estudantes e também dar início a problematização do tema.

A instrumentalização se deu com exposição do assunto pelo bolsista e a aula foi dividida em três partes: em início, desenvolvimento e atividade avaliativa. Seguiram-se os seguintes passos: Fazer as perguntas problematizadoras, e dialogar com os alunos a partir de suas respostas sobre quem foi Getúlio Vargas; A partir do mapa mental, dar início a explanação da Revolução Constitucionalista em São Paulo (1932); Com o contexto de 1932, esclarecer a Constituição de 1934 e suas mudanças à época e suas leis/direitos que se perpetuaram até hoje; Compreender o que foi a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL), e suas características; Atividade Avaliativa.

Essa organização ajuda no momento da intervenção, pois traz clareza nos objetivos, auxilia no gerenciamento do tempo, aumentando a eficiência no decorrer da aula, além da melhor experiência do aluno, aumentando a motivação e o engajamento.





A turma na qual foi feita a intervenção tem 28 alunos, dentre estes 04 têm distúrbios de aprendizagem. Eles participam com ênfase, gostam de fazer perguntas relacionadas ao tema, têm muita facilidade com a oralidade, uns mais que outros, mas de um modo geral, todos participam; na escrita, os estudantes têm dificuldade, em interpretação de texto os alunos têm uma resistência, algo que está sendo trabalhado pela escola, por meio dos descritores da língua portuguesa. As dificuldades e facilidades dos estudantes foram observadas durante os meses de março e abril pelo bolsista e na aula ministrada foi trabalhada a interpretação de texto, por meio da atividade avaliativa, uma maneira de trabalhar essas adversidades e estimular os estudantes ao pensamento crítico.

Durante a discussão, os estudantes fizeram perguntas interessantes e pertinentes, como “Por que Vargas foi capaz de governar o Brasil, já que ele era gaúcho”? Visto que eles tinham aprendido há pouco tempo sobre República Café com Leite, onde Paulistas e Mineiros se revezavam no poder executivo. Foi satisfatório ver como os estudantes estavam conectados com o tema e como eles conseguiram fazer conexões entre o passado e o presente, a aula foi produtiva e os estudantes saíram com uma percepção mais profunda sobre a importância da Constituição de 1934 e o Governo Constitucional Varguista, o papel docente “reconhecer e selecionar o conhecimento clássico de caráter científico e garantir a sua apropriação pelos estudantes”. (Saviani, 2008, p. 13-15).

Conclusão

A experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, está sendo uma grande oportunidade de conexão com os estudantes e com os professores da rede estadual, que por meio de suas vivências compartilham a prática docente. A primeira intervenção realizada na “Escola Estadual Imaculada Conceição” foi uma prática significativa, pois foi uma ligação entre a teoria estudada na Universidade e a prática da sala de aula.

A aula cumpriu com os seus objetivos, que foi reconhecer os principais pontos da Constituição de 1934, verificar a importância da Revolução Constitucionalista de São Paulo em





1932 e identificar as influências da Ação Integralista Brasileira (AIB) e da Aliança Nacional Libertadora (ANL), por meio do pensamento crítico os estudantes tiveram uma ampliação sobre a temática e puderam ir ao passado para a compreensão do presente, onde faz sentido o estudo da História para a vida dos estudantes.

Referências

BOULOS, Alfredo Júnior. **História sociedade e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2022.

DA SILVA, Fernanda Xavier. As Constituições da Era Vargas: uma abordagem à luz do pensamento autoritário dos anos 30. **Política & Sociedade**, v. 9, n. 17, p. 259–288-259–288, 2010.

DE MENDONÇA PEIXOTO, Elza Margarida; BESSA BARRETO, Nayara. O Tema da Prática na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 20, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 1ª ed. São Paulo: Nova Geração, 2005.





UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO SOBRE POVOS MESOAMERICANOS: OLMECAS, ZAPOTECAS E TOLTECAS EM SALA DE AULA

Helena Maria Tironi dos Santos (UENP – PIBID/CAPES)
helenasantos@discente.uenp.edu.br

Luciano Fonseca (SEED/PR; PIBID/CAPES)
lucianoduc@gmail.com

Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP – PIBID/CAPES)
flavioruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Ensino de História; Povos Mesoamericanos; Iconografia

Introdução

O presente texto constitui um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A intervenção foi realizada no mês de Maio de 2025, em uma turma de 6º do ensino fundamental da educação básica, no Colégio Estadual Rui Barbosa, da cidade de Jacarezinho, sob a orientação do professor Luciano Fonseca, tendo por temática as primeiras sociedades Mesoamericanas: Olmecas, Zapotecas e Toltecas.

O objetivo do texto é apresentar e discutir o trabalho desenvolvido durante a aula, os conteúdos abordados e os resultados observados ao longo da intervenção. Para tanto, a metodologia escolhida se fundamenta no uso de fontes históricas visuais, como fotografias de artefatos da cultura material.

O tema, as fontes e o ensino de História

A escolha da temática pautou-se tanto pelo componente curricular das aulas de História quanto pela possibilidade de promover uma discussão introdutória acerca das civilizações americanas pré-colombianas, frequentemente marginalizadas nas narrativas tradicionais. Para





se pensar sobre este tema, as fontes se baseiam no livro *História da América Latina: América Latina Colonial Vol.2* de Leslie Bethell, e nos estudos de Mark Cartwright, bem como as imagens utilizadas na aula publicadas pelo site *World History Encyclopedia*.

O tema compreende as primeiras civilizações do território da Mesoamérica, região onde hoje se localiza o sul do México, Guatemala, El Salvador bem como a parte ocidental da Nicarágua, Honduras e Costa Rica, a temática abrange os três principais povos desta região: Olmecas, Toltecas e Zapotecas, na medida que incorpora suas principais características e influências como recorte trabalhado. Considerados a cultura mãe da Mesoamérica, os Olmecas tiveram uma ampla influência no desenvolvimento de povos posteriores, são conhecidos por suas colossais cabeças esculpidas em pedra. O fato destacado na civilização Tolteca se mantém na construção de sua capital, a cidade de Tula, importante centro comercial e local de uma das mais emblemáticas pirâmides da Mesoamérica. Os três povos possuíam uma relação com o divino baseada nas interações com a natureza e os animais, entretanto a narrativa Zapoteca se manteve nos contornos de sua religiosidade, pois diferentemente das demais civilizações as informações sobre a religião praticada são mais abundantes.

Assim como os aspectos relacionados à religiosidade, os três povos compartilhavam elementos culturais, como a centralidade do milho em seus modos de vida. Mais do que um recurso para a subsistência, o milho ocupava um lugar simbólico fundamental, estabelecendo relações entre as dimensões humana e divina.

O uso de imagens foi um recurso essencial para a condução da aula, contribuindo de forma mediadora do conhecimento histórico. Foram utilizadas imagens de esculturas, sítios arqueológicos (templos e quadras de jogos) e representações religiosas para estimular a observação, a curiosidade e a interpretação crítica por parte dos estudantes. Por meio delas, os alunos foram levados a questionarem o contexto social, político e temporal a qual foram produzidas, percebendo seus significados para a época e sociedade em que foram produzidas. Essa estratégia permitiu não apenas ampliar o acesso à informação histórica, mas também desenvolver habilidades de interpretação de imagens. Conforme defende Amorim (2016), o uso de imagens no ensino de História como aparato pedagógico é fundamental para a compreensão





dos conhecimentos artísticos e culturais, pois favorece o desenvolvimento da criticidade e da capacidade interpretativa, e faz com que os estudantes possam refletir sobre os diferentes contextos históricos e temporais.

O tema nos slides da SEED

No estado do Paraná, os professores de escolas estaduais têm recebido materiais digitais, em formato de slides para serem seguidos em cada aula. A partir dos slides disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) a aula deveria ser organizada da seguinte maneira: Os primeiros slides abordaram o milho, por meio de imagens do grão, buscando deste modo estabelecer uma relação entre os conhecimentos dos alunos e a temática. Em seguida, os slides apresentaram informações sobre a domesticação do milho e seu papel simbólico e religioso entre os povos originários da América. Os próximos slides tratam dos povos mesoamericanos (olmecas, zapotecas e toltecas), apresentando mapas da região, imagens de templos e esculturas.

Ainda que os slides da SEED abordem aspectos das três civilizações, a temática é apresentada ao professor de uma maneira concisa, bem como as imagens, que são dispostas pelos slides praticamente de maneira aleatória, sem qualquer indicação de problematização ou interpretação das imagens, por exemplo, ao tratar da cultura Olmeca, o slide apresenta informações textuais sobre a produção de cerâmica e a religião politeísta praticada por esta civilização, ao lado está presente uma imagem de uma cabeça olmeca esculpida em pedra. As informações que complementaríamos o uso desta imagem e trabalhariam os critérios de análise de objetos iconográficos, segundo Valesca Giordano Litz (2009), seriam questionamentos procurando identificar suas condições de produção, como sua procedência, finalidade, tema, estrutura formal e simbolismos. Desta forma podemos concluir que seguir apenas os slides da SEED, sem um estudo aprofundado do tema para conduzir a aula, limita a atuação docente a uma prática transmissiva e pouco problematizadora.

Por isso, torna-se fundamental que o educador complemente o material com pesquisas adicionais uma vez que “só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos” (Litz, 2009),





incorporando questionamentos e contextualizações históricas no contexto de suas aulas.

Relato da aula

A aula foi planejada com o objetivo de apresentar aos estudantes as características culturais, religiosas e sociais das primeiras civilizações mesoamericanas: olmecas, zapotecas e toltecas. Para isso, decidiu-se utilizar das informações textuais disponibilizadas pelos slides da SEED, entretanto, complementando-os com intervenções que aprofundassem a análise das imagens e ampliassem as informações históricas. Os slides elaborados serviram como material de apoio para a apresentação do conteúdo, introduzindo cada povo com destaque para suas principais características e sempre com exemplos que dialogassem com o universo dos alunos.

A proposta inicial da aula consistiu em aproximar os estudantes do novo conteúdo por meio de uma retomada dos temas já trabalhados, como a formação dos primeiros núcleos urbanos na Mesopotâmia e o surgimento da agricultura. A partir dessa conexão, iniciou-se a abordagem das primeiras sociedades mesoamericanas, com a explicação do significado do termo “Mesoamérica”, sua localização geográfica e os povos que habitaram a região.

A imagem de uma cabeça olmeca esculpida em pedra foi utilizada para discutir aspectos culturais e religiosos, levantando questões sobre sua materialidade, função e simbolismo. Em seguida, o tradicional jogo de bola mesoamericano foi trabalhado com apoio de um vídeo demonstrativo, da qual os estudantes puderam relacioná-lo a cenas do filme de animação “*O Caminho para El Dorado*”. A cidade de Tula, capital Tolteca e importante centro de comércio de obsidiana, foi abordada por meio de imagens que permitiram estabelecer uma analogia com o jogo eletrônico *Minecraft*, estimulando o interesse dos alunos ao conectar o conteúdo histórico com elementos da cultura digital. Por fim, a imagem do deus Zapoteca, Cocijo foi utilizada como base para discutir a religiosidade dos três povos, destacando suas relações simbólicas com a natureza e os animais.

Durante o processo de intervenção os alunos do 6º ano, uma turma de 28 alunos, demonstraram boa participação, interagiram e relacionaram o conteúdo a elementos de seu dia a dia. Como resultado da atividade, observou-se maior interesse e envolvimento dos





alunos, especialmente quando os conteúdos trabalhados dialogavam com seus conhecimentos prévios e com elementos do cotidiano, como jogos e filmes de animação. Essa aproximação contribuiu para tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível.

Conclusão

A experiência relatada evidencia a importância de um planejamento pedagógico que vá além do uso mecânico de materiais padronizados, como os slides da SEED, priorizando uma prática docente crítica e investigativa. A incorporação de elementos, como o jogo eletrônico e o filme de animação citados acima, com as fontes visuais e textuais possibilitaram aos alunos estabelecerem conexões com o cotidiano, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e que estimula a construção de saberes históricos de forma ativa. A utilização das imagens como ponto de partida para o questionamento e a interpretação permitiu ampliar a compreensão sobre as relações entre religiosidade, natureza, alimentação e organização social dessas civilizações.

Referências

AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cinthia Gomes. O uso das imagens no ensino de História: reflexões sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n.2, p. 165-187, 2016.

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. v. 1. Tradução de Maria Clara Cescato. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004.

CARTWRIGHT, Mark. A obsidiana na Mesoamérica. Tradução de Ricardo Albuquerque. *World History Encyclopedia*, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-2060/a-obsidiana-na-mesoamerica/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

CARTWRIGHT, Mark. As Colossais Cabeças de Pedra dos Olmecas. Tradução de Ricardo Albuquerque. *World History Encyclopedia*, 21 mar. 2014. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-672/as-colossais-cabecas-de-pedra-dos-olmecas/>. Acesso em: 19 maio 2025.

CARTWRIGHT, Mark. Civilização Olmeca. Tradução de Ricardo Albuquerque. *World History Encyclopedia*, 04 abr. 2018. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-11440/civilizacao-olmeca/>. Acesso em: 19 maio 2025.





CARTWRIGHT, Mark. Civilização Tolteca. Tradução de Ricardo Albuquerque. World History Encyclopedia, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-12131/civilizacao-tolteca/>. Acesso em: 19 maio 2025.

CARTWRIGHT, Mark. Civilização Zapoteca. Tradução de Ricardo Albuquerque. World History Encyclopedia, 28 out. 2013. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-12175/civilizacao-zapoteca/>. Acesso em: 19 maio 2025.

CARTWRIGHT, Mark. O Jogo de Bola da Mesoamérica. Tradução de Ricardo Albuquerque. World History Encyclopedia, 16 set. 2013. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-604/o-jogo-de-bola-da-mesoamerica/>

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico- crítica/ João Luiz Gasparin.5.ed.rev,2. reimpr.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LITZ, Valesca Giordano. *O uso da imagem no ensino de História*. Orientação: Prof. Sandro Marlus Wambier. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Trabalho elaborado no âmbito do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.





UMA HISTÓRIA DO SANTUÁRIO DO SENHOR BOM JESUS DA PEDRA FRIA, JAGUARIAÍVA-PR

Carlos Henrique Aguiar Santos (UENP)
carlos.santos@discente.uenp.edu.br

Maurício de Aquino (UENPI)
mauriaquino12@uenp.edu.br

Palavras-chave: Santuário Bom Jesus; Livro do Tombo; Síntese histórica.

Introdução

Este trabalho expõe os resultados parciais já obtidos de uma pesquisa monográfica ao qual se estuda a história do Santuário do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria, na cidade de Jaguariaíva, estado do Paraná, entre os anos de 1823 a 2023. Propõe uma interpretação que apresente uma síntese histórica desses dois séculos.

Com seus mais de dois séculos de fundação o Santuário do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria além do marco de fundação da cidade de Jaguariaíva é um patrimônio histórico-cultural, um dos maiores pontos turísticos dessa região marcada por muitos fomentos ao turismo; pela religiosidade tradicional – integra o conjunto dos santuários da Rota do Rosário: um projeto de fomento ao turismo religioso onde ocorre divulgação dos patrimônios cultural, histórico e arquitetônico do Norte Pioneiro aos Campos Gerais, como museus, festas, celebrações, shows, eventos religiosos e culturais – pela tradição tropeira – também integra a histórica Rota dos Tropeiros: roteiro turístico no estado do Paraná, que segue os antigos caminhos percorridos pelos tropeiros, responsáveis pelo transporte de gado e mercadorias entre o sul e o sudeste do país, datada no século XVIII, hoje se transforma em um atrativo turístico, conectando cultura, história e natureza em 16 municípios paranaenses – e por uma biodiversidade repleta de formosas paisagens.

Aos 15 de novembro do ano de 1823 é criada por alvará imperial uma nova Freguesia





com o Senhor Bom Jesus da Pedra Fria como padroeiro, nas circunvizinhanças do oratório particular que havia na fazenda Jaguariaíva do distrito da Vila de Castro do bispado de São Paulo. No mesmo ato de elevação da Fazenda de Jaguariaíva à Freguesia se cria também a Paróquia, o que, no entanto, só será definitivamente instalada como Matriz com a ereção e provisão de benção episcopal do templo que ocorrerá em 17 de junho de 1864.

Em 1534 a coroa portuguesa transferiu para o Brasil o seu regime jurídico de repartição fundiária: por sesmarias; que havia sido instituído em 1375 no reinado de D. Fernando I com o objetivo de promover o cultivo e o povoamento de terras, principalmente das retomadas de árabes. As concessões de sesmarias em terras na região do atual Paraná se deram desde o início do século XVIII. Conforme Alvará datado de 19 de março de 1704, Pedro Taques de Almeida, seus filhos e genros, representantes das principais famílias paulistas, requereram por sesmarias as terras que abrangiam os atuais municípios de Jaguariaíva, Piraí do Sul, Castro e parte de Ponta Grossa (GUALIUME, 2024, p. 351).

E de fato João Leite Correa Penteado requereu a 27 de junho de 1729 a sesmaria de Jaguariahyva (ROSAS, 1992, p. 13). Mas em 24 de outubro de 1795 os filhos do sargento-mor João Leite venderam a fazenda Jaguariahyva para o Tenente Luciano Carneiro Lobo e sua esposa Dona Francisca Bueno de Sá, residentes na então Vila Nova de Castro. O casal pede autorização eclesiástica em 23 de setembro de 1793 para erigir um oratório, alegando ao bispado de São Paulo possuírem uma fazenda de criação de gado, distante 13 ou mais léguas de Castro, e que em um quarto onde se conservava uma imagem do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria venerada pelos fiéis se costumava celebrar o Sacrifício da Missa nas ocasiões onde não se podia ir até a Matriz da vila. (ENES, 2006, p. 23).

Eles então obtém do bispo a autorização para o oratório e estreitando laços de amizade com a família real portuguesa, Luciano Carneiro Lobo além de ganhar o cargo de Coronel conseguirá em 1823 das mãos de Dom Pedro I o alvará de criação da Freguesia de Jaguariaíva, mesmo sem matriz e capela paramentada. Com a morte de sua primeira esposa em 1905, Luciano casa-se com Izabel Branco e Silva, que executará a missão de erigir um templo para a Matriz e então realizar o sonho de seu marido de ver a freguesia finalmente instalada.





Este trabalho se fundamenta na análise de documentos históricos paroquiais e diocesanos, além de fotos de acervos particulares. Em primeiro lugar temos o “Primeiro Livro de Tombo: Paróquia do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria (1879-1908)”. Em segundo lugar o “Primeiro Livro de Tombo da Paróquia São Francisco de Assis e Santa Teresinha do Menino Jesus [E consequentemente terceiro livro do Tombo de Jaguariaíva] (1948-1958). O “Quarto (1986-2016) e Quinto (2016--) Livros do Tombo da Paróquia do Senhor Bom Jesus a Pedra Fria”. O segundo livro do Tombo da Paróquia de São Francisco, o quarto livro do Tombo da Cúria diocesana de Jacarezinho, documentos (cartas) do Arquivo da Cúria diocesana de Jacarezinho, documentos do Arquivo da Cúria arquidiocesana de Curitiba, documentos do Arquivo da Província Capuchina de São Lourenço de Brindes, fotos do município de Jaguariaíva e do Santuário do Bom Jesus da Pedra Fria.

Objetivo

No todo da monografia pretende-se analisar os 200 anos do Santuário do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria, com ênfase em três momentos principais: O primeiro momento tratará as querelas ligadas à fundação e ereção canônica, no segundo momento trabalhará a supressão da Matriz e redução a capela, no terceiro momento tratará da sua reinauguração e consagração como Santuário diocesano; no entanto como a pesquisa está sendo desenvolvida apresenta-se aqui apenas os resultados parciais já obtidos: a parte que se refere aos primeiros setenta e cinco anos da paróquia.

Metodologia e Desenvolvimento

Todo projeto de pesquisa em história, desde o mais simples até o mais genial, criativo e problematizador, se não possui as fontes necessárias para a pesquisa se torna inviável/impraticável por isso o primeiro passo deste trabalho foi uma “caça às fontes”, junto aos historiadores da cidade, ao arquivo público e eclesiástico do próprio município. O que foi e continua sendo trabalhoso, por que por mais que seja uma cidade bicentenária e importante para a região, não houveram muitos trabalhos historiográficos dedicados a ela e especialmente no





que se refere ao Santuário por causa exatamente da escassez e distância das mesmas fontes. Algumas poucas em Jaguariaíva mas outras em São Paulo, outras em Castro, outras em Curitiba, ou então em Jacarezinho.

A análise e interpretação destas fontes se inclui naquilo em que diz Carlos Bacellar sobre fontes documentais no livro *Fontes Históricas* e no que aponta Maria Sílvia Bassanezi acerca de fontes eclesiais.

Conclusão

Dentre os três capítulos propostos como objetivos para se alcançar dentro desta pesquisa aqui se apresenta apenas os resultados parciais que se mostram pela conclusão parcial e a escrita do primeiro capítulo, que fala sobre o primeiro tema geral que são os anos iniciais do Santuário do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria e o processo histórico de ereção da Matriz paroquial de Jaguariaíva.

Referências.

BACELLAR, Carlos. **Fontes históricas**. Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora). 2.ed., I a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

ENES, Luciano Alves. **Jaguariaíva**: Freguesia de um santuário paranista. 2006. 58f. TCC (Graduação) – Curso de História, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Jaguariaíva, 2006.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio; BURSZTYN, Marcel. **Das sesmarias à resistência ao cercamento**: razões históricas dos fundos de pasto. *Caderno Crh*, [S.L.], v. 23, n. 59, p. 385-400, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792010000200012>.

GANCHO, Cândida Vilares (et alii). **A Posse da Terra**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1991.

GUALIUME, Ronaldo da Silva. Do oratório particular à elevação da capela e freguesia: devoção e representação na construção do santuário do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria de Jaguariaíva-PR. In: LOPES, Rafael Gustavo Pomim (org.) **Jaguariaíva 200 anos**: história e memória. Ponta Grossa: Texto e Contexto, p.1-572. 2024.





LOPES, José Carlos Veiga. **Primórdios das Fazendas de Jaguariaíva e região**. Curitiba: [s.n.], 2002, 202p.

PRIMEIRO LIVRO DE TOMBO: Parochia do Senhor Bom Jesus da Pedra Fria (1879-1908).

ROSAS, José Pedro Novaes. **A Fundação da Cidade de Castro**. Castro: Prefeitura Municipal, 1992.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a Curitiba e Santa Catarina**. Tradução de Regina Regis Junqueira. – Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

TORRES-LONDOÑO, Fernando. **Paróquia e Comunidade no Brasil**: Perspectiva Histórica. São Paulo: Paulus, 1997





VALORIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Natália Rocha Pereira (Uenp/Pped)
nataliarochapereira@gmail.com

Luís Ernesto Barnabé (Orientador)
luis.ernesto@uenp.edu.br

Palavras-chave: História e cultura africana e afro-brasileira; valorização étnico-racial; Formação docente.

Introdução

A valorização da cultura afro-brasileira e o enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar são desafios urgentes e necessários para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e antirracista. Embora a promulgação da Lei 10.639/03 represente um marco histórico na inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, sua implementação ainda enfrenta inúmeros entraves. A ausência de formação específica para os docentes, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de estereótipos e práticas discriminatórias são alguns dos principais fatores que comprometem a efetividade dessa legislação nas escolas brasileiras.

A proposta deste projeto de pesquisa nasce da experiência da autora como professora e formadora de docentes da rede municipal de Ourinhos/SP, contexto em que foi possível observar a insegurança e o despreparo de muitos profissionais frente à temática étnico-racial. Tais limitações reforçam a necessidade de uma formação continuada que contribua para ressignificar práticas pedagógicas, promovendo o reconhecimento da identidade negra e o respeito à diversidade cultural como valores fundamentais no cotidiano escolar.

Autores como Gomes (2012) e Fanon (2008) apontam que o currículo escolar brasileiro ainda carrega marcas do colonialismo, silenciando vozes e saberes afro-brasileiros.





Descolonizar o currículo, portanto, significa enfrentar essas estruturas e propor uma nova lógica de ensino baseada no reconhecimento da alteridade, na valorização das epistemologias negras e na formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de disputa simbólica, capaz de contribuir para a superação das desigualdades raciais historicamente construídas.

Objetivo

O objetivo deste projeto é criação de um programa de formação continuada voltado a professores do 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de capacitá-los para o trabalho pedagógico com temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, à luz das diretrizes da Lei 10.639/03. Além da formação, será desenvolvido um guia educativo com recursos teóricos e práticos, que poderá ser utilizado tanto pelos docentes participantes quanto por outros profissionais da educação. A proposta busca, assim, não apenas preencher lacunas formativas, mas contribuir efetivamente para o fortalecimento de uma educação antirracista, crítica e emancipadora.

Metodologia e Desenvolvimento

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios e descritivos. A estratégia metodológica adotada é a pesquisa-ação, o que permite investigar e intervir ao mesmo tempo no contexto escolar, promovendo a transformação das práticas docentes. Serão utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas, observação participante e aplicação de questionários pós-formação. A análise de dados será feita por meio da técnica de análise de conteúdo. O programa de formação será estruturado em quatro módulos: saberes culturais, anatomia e fisiologia, religião e, culinária, todos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira. O guia que acompanha a formação reunirá planos de aula, vídeos, bibliografias e será disponibilizado digitalmente via QR code. A formação será oferecida a professores do 5º ano da rede municipal de Ourinhos/SP, e sua eficácia será avaliada a partir de mudanças nas práticas pedagógicas observadas e relatadas pelos próprios docentes.





A base teórica do projeto articula autores como Freire (1987), Fanon (2008), Gomes (2012, 2019), Nascimento (1978), entre outros, que refletem sobre o racismo estrutural e a importância de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos. O conceito de “epistemologias insubmissas” discutido por Oliva e Conceição (2023) também sustenta a proposta de formação, ao propor a valorização de saberes não hegemônicos e a construção de currículos antirracistas. A legislação educacional, especialmente a Lei 10.639/03 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são os pilares legais que fundamentam a obrigatoriedade de inclusão da cultura afro-brasileira no currículo.

A proposta também considera a importância do currículo como espaço de disputa e transformação, conforme aponta Gomes (2012), ao destacar a urgência de descolonizar os conteúdos escolares. Fanon (2008) acrescenta que o racismo nega a alteridade e rompe a dialética entre o Eu e o Outro, sendo, portanto, papel da escola restabelecer esse vínculo por meio da educação ética, crítica e emancipadora. Nascimento (1978) desmonta o mito da democracia racial, expondo o racismo institucionalizado na sociedade brasileira. Tais reflexões sustentam o projeto, que propõe um processo formativo voltado à crítica do racismo e à promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos e a justiça social.

Conclusão

A formação de professores voltada para o ensino da cultura afro-brasileira é uma estratégia na construção de uma escola democrática, plural e antirracista. Este projeto responde à demanda urgente de capacitar docentes para o enfrentamento do racismo estrutural, promovendo o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. A proposta se destaca por oferecer uma formação continuada com enfoque prático e teórico, que não apenas informa, mas transforma a prática pedagógica dos professores. O guia desenvolvido como produto educacional visa garantir a continuidade da formação, servindo como ferramenta acessível e dinâmica para os docentes da rede municipal. Acredita-se que, ao empoderar os educadores, será possível promover uma mudança significativa no





ambiente escolar, elevando a autoestima dos alunos negros, combatendo estereótipos e fomentando o respeito à diversidade.

Ao fim do processo formativo, será possível avaliar se os professores se sentem mais preparados para abordar questões étnico-raciais de forma crítica e sensível, transformando suas salas de aula em espaços de diálogo, acolhimento e valorização da cultura afro-brasileira. Portanto, este projeto contribui não apenas para a implementação efetiva da Lei 10.639/03, mas também para a construção de uma educação libertadora, como preconiza Freire (1987), e para a reconstrução das relações raciais no Brasil com base na equidade, no respeito e na valorização da diferença.

Referências.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** UFMG, 2012.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola.** Educar em Revista, 2013.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVA, A.; CONCEIÇÃO, M. **A construção de epistemologias insubmissas.** Revista História Hoje, 2023.





VOZES-MULHERES: LITERATURA, ESCRIVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO

Ana Clara Ferreira (UENP/Bolsista - USF)
anaclaraferreira62@gmail.com

Mariana Ponciano Ribeiro Rennó (UNESP/UENP)
mariana.renno@uenp.edu.br

Amanda Teixeira Faria (Graduanda em Letras/Inglês – UENP/CJ)
teixeiramanda2012@gmail.com

Aline Candido Trigo (UENP/CJ)
aline.candido@uenp.edu.br

Palavras-chave: Literatura; Escrivivência; Biblioteca

Introdução

Há mais de duas décadas a pesquisa coordenada por Zoara Failla vem demonstrando numericamente a necessidade de um trabalho sistemático para a formação de leitores no Brasil. A pesquisa considera leitor aquele que leu, ainda que não por inteiro, nos últimos três meses, ao menos um livro, independente do gênero. O levantamento de *Retratos da Leitura no Brasil* evidencia que os livros literários ocupam espaço restrito na vida dos brasileiros e demonstra a necessidade de se repensar o acesso proporcionado à biblioteca, visto que esta é uma das principais formas de acesso ao livro. O projeto *Vozes-mulheres* atua frente a tais urgências, pois busca aproximar a leitura literária do prazer não acadêmico, sob a forma de um clube do livro que, em roda de conversa, viabiliza e instiga leitores e não leitores a emprestarem livros e fazerem a leitura para os momentos de compartilhamento coletivo, considerando que “perceber a leitura como forma de conhecimento e melhoria social ou como atividade prazerosa é fundamental para ampliar o interesse pelos livros pela população leitora e também para despertar o interesse daqueles que não descobriram o poder da leitura” (FAILLA, 2016, p. 23-4).





O projeto em questão atua com encontros mensais que ocorrem dentro da biblioteca da Universidade Estadual do Norte do Paraná, do campus de Jacarezinho-PR. Aberto a público livre, funciona como uma ocupação literária no espaço institucional e permite que a população, independente de sua formação ou vínculo acadêmico, possa circular e utilizar o espaço formal de uma biblioteca. Assim, as leitoras que integram o clube do livro podem se dirigir até a biblioteca e realizar empréstimos dessa estante e, ainda que não tenham vínculo acadêmico, podem desfrutar desse sistema.

Tendo por recorte um público feminino e lista de obras latinoamericanas de autoria exclusivamente feminina, o projeto tem, como uma das premissas, a efetivação de um espaço de criação de vozes-mulheres que encontrem ressonância para suas experiências sociais e subjetivas em linhas já percorridas por outras mulheres, afinal, como pronuncia Conceição Evaristo no prefácio de *Ponciá Vicêncio*: “o engasgo é nosso”, e a urgência de dar vozes a mulheres - seja na escrita como pontua a autora, seja na elaboração de ideias sobre o universo letrado - é uma vertente política.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a potência emancipatória dos encontros do clube do livro “Vozes-mulheres: literatura e escrituras”. A partir das discussões suscitadas pelas obras escolhidas previamente em curadoria, buscamos valorizar a representatividade de vozes femininas brasileiras e latino-americanas. Além disso, a proposição deste projeto, que resultou na criação do clube do livro, contempla também ações desenvolvidas em espaços informais de cultura e produção de conhecimento, ampliando o alcance e a relevância da literatura para a transformação social.

Metodologia e Desenvolvimento

A metodologia adotada neste projeto foi o relato de experiência, centrado na vivência do clube de leitura “Vozes-Mulheres”. Os encontros acontecem mensalmente desde março de 2025, de forma presencial, na biblioteca do Centro de Ciências Humanas e da Educação





(CCHE) e Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA) da UENP. A fim de facilitar o acesso às obras e diversificar o acervo da instituição, foram adquiridos e doados 5 exemplares de cada uma das obras selecionadas, graças ao financiamento da Lei Aldir Blanc Municipal de Jacarezinho/PR (2024). As discussões são mediadas pelas proponentes do projeto, sempre de forma dialogada, de modo a instigar que as participantes compartilhem suas impressões sobre as obras, além da coordenação de ações culturais complementares aos textos.

A escolha das obras foi tomada de forma deliberativa pelas proponentes do projeto, já se definindo desde o início que seriam lidos trabalhos de autoria feminina, como o próprio título da proposta evidencia. Definiu-se o recorte de escritoras brasileiras e latino-americanas, como forma de fortalecer a escuta de narrativas do sul global, haja vista que mesmo leitores assíduos muitas vezes acabam restritos a um cânone internacional eurocêntrico. Buscando a diversidade de vozes, gêneros literários e vivências, especialmente sob o viés da interseccionalidade, chegou-se aos seguintes títulos: *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo; *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* (2019), antologia organizada por Mel Duarte; *Cartas para minha avó* (2021), de Djamilia Ribeiro; *Oração para desaparecer* (2023), de Socorro Acioli; *A Casa dos Espíritos* (1982), da chilena Isabel Allende; *O parque das Irmãs Magníficas* (2019), republicado recentemente no Brasil com o título *As Malditas*, da argentina Camila Sosa Villada; a obra infantojuvenil *Mungunzá* (2022), de Tatiane Silva Santos e ilustrado por Bruna Lubambo; e *Casa de Alvenaria vol. 1 e 2* (1961), de Carolina Maria de Jesus. A seleção revela a intenção de unir autoras de diferentes contextos, dando visibilidade a nomes consagrados e também a autoras emergentes. Embora Carolina Maria de Jesus seja a mais antiga entre as selecionadas, a escolha por *Casa de Alvenaria* buscou destacar uma fase menos conhecida da autora, que vai além da narrativa marcada por *Quarto de despejo* (1960) e tantas vezes reduzida à exotização da pobreza.

A escolha de abrir o projeto com a leitura de Conceição Evaristo foi intencional e simbólica. A autora, referência incontornável da literatura contemporânea brasileira - embora muitas vezes ainda invisibilizada por setores da pretensa aristocracia literária do país, como a Academia Brasileira de Letras (ABL) - é também a homenageada do projeto, que carrega em





seu título o poema “Vozes-Mulheres” da autora, que nos faz refletir sobre as continuidades e potencialidades das relações femininas ao longo das gerações. Em homenagem à escritora, uma intervenção artística foi realizada na entrada da biblioteca onde ocorrem os encontros, pela estudante de Filosofia e artista visual Maria Eduarda dos Santos (Madu), que produziu um grafite com o rosto da autora, marcando sua presença no espaço universitário. Também foi criada uma estante dedicada ao projeto, onde ficam expostas não apenas as obras doadas pelo clube. Esses gestos, embora simples, configuram uma paisagem literária viva, que afirma o espaço da biblioteca como lugar de memória, de arte e de pertencimento coletivo.

Além da leitura e discussão das obras, os encontros também se desdobram em ações culturais que dialogam com os temas trabalhados. No segundo encontro, realizado em abril de 2025, foi realizada uma oficina de introdução ao *Slam* (campeonato de poesia falada), ministrada pelo egresso do curso de Pedagogia da UENP, Luiz Matheus Macedo Périco (o slammer e slam master Doc), com participação de James Douglas (Kapa), slammer da cidade de Ourinhos. A proposta introduziu o grupo ao universo da poesia falada, permitindo a experimentação da leitura performática e o reconhecimento do slam como gênero literário periférico, potente e ainda pouco difundido em espaços acadêmicos.

Já o encontro do mês de maio, inspirado pelo livro *Cartas para minha avó*, foi atravessado por uma oficina de escrita de cartas, em que as participantes redigiram textos a partir das memórias evocadas pelas obras. Ainda em maio, o grupo participou da I Feira Literária de Marília (FLIM), com a intervenção “Escrevivências em Cartas”, que convidou mulheres a escreverem cartas para remetentes anônimos, a partir de trechos das obras trabalhadas no clube. As práticas não buscavam discutir o conteúdo das cartas produzidas, mas sim promover a partilha da experiência do escrever em si, reafirmando a escrita como gesto íntimo e político.

Desta forma, o clube do livro “Vozes-Mulheres” tem se configurado como um espaço de escuta, de afeto e de produção compartilhada de saberes, em que a leitura literária ultrapassa o campo estético e adentra o terreno da vivência coletiva. A frase-mote que costurou o percurso do projeto até agora foi: “o que essa voz tem a dizer sobre ser mulher?”. A partir dela, não buscamos apenas compreender as obras, mas também nos permitir ser transformadas por elas.





Ao privilegiar narrativas de mulheres e ao promover encontros horizontais, o projeto se ancora na escrevivência como conceito-ferramenta e prática política: uma escrita marcada pela experiência, que se recusa a ser silenciada e que convoca outras a também se narrarem.

Conclusão

O Projeto Literário “Vozes-Mulheres - Literatura e Escrevivências” cumpre seu objetivo de escuta, de cura e de transformação social por meio da literatura. A partir de uma perspectiva de gênero que se propõe a pensar o plural e o interseccional, o projeto descortina territórios de afeto, resistência e memória, em que dores coletivas se convertem em potência política.

A homenagem à autora Conceição Evaristo, com a incorporação do conceito de escrevivência como eixo do clube, reafirma que a literatura escrita por mulheres negras carrega consigo uma urgência histórica de ser ouvida e reconhecida. Em um país marcado por desigualdades estruturais e por um histórico de apagamento das narrativas subalternizadas, o projeto reafirma o compromisso com a memória, a representatividade e a construção de novas possibilidades de existência.

Dessa forma, a tríade inicial de obras abordadas pelo coletivo — com Conceição Evaristo, Mel Duarte, e Djamila Ribeiro — mobilizou as leitoras em torno de questões centrais da nossa sociedade: as relações de gênero e étnico-raciais. Apesar de perpassar diferentes gêneros literários — respectivamente romance, poesia falada e cartas — as obras convergem no uso da escrevivência: uma escrita que carrega a vivência da coletividade, essencialmente de mulheres negras.

Ao propor ações integradas nos encontros literários, a proposta vai além da apreciação estética dos textos, consolidando-se como uma iniciativa de educação para as relações étnico-raciais. Essa abordagem se ancora na metodologia freiriana da roda de conversa, realizada ao chão de uma biblioteca pública, agora ocupada por um coletivo feminista que chora e ri, tal qual o personagem Vô Vicêncio, e experimenta esse movimento de forma coletiva, fortalecendo laços como alternativa ao combate às opressões de gênero e às múltiplas interseccionalidades.

Por fim, o clube de leitura se destaca por fazer da biblioteca universitária um espaço vivo,





habitado por presenças que não apenas leem, mas também se deixam afetar e transformar pelas palavras. Essa experiência aponta para a importância de políticas públicas de fomento à cultura e à leitura — como a Lei Aldir Blanc — e para a centralidade das práticas culturais no fortalecimento de redes de solidariedade, pertencimento e emancipação. Que os ecos dessas leituras continuem reverberando nas trajetórias das participantes e que outras bibliotecas e universidades possam se inspirar nesse movimento decolonial de retomada coletiva de saberes, de afetos e de liberdade.

Referências.

DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar:** poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Rio de Janeiro: Dallás, 2017.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 296 p.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.





REALIZAÇÃO



APOIO



PROEC

