



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DOUGLAS LEONARDO REZENDE**



**PROPOSTA DE AULA-OFCINA PARA O ESTUDO DO  
PATRIMÔNIO HISTÓRICO RELIGIOSO (MANDAGUAÇU/PR)**

Maringá/PR

2019



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**DOUGLAS LEONARDO REZENDE**



**PROPOSTA DE AULA-OFCINA PARA O ESTUDO DO  
PATRIMÔNIO HISTÓRICO RELIGIOSO (MANDAGUAÇU/PR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Priori  
Co-orientadora: Prof. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos

Maringá/PR

2019



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DOUGLAS LEONARDO REZENDE

## PROPOSTA DE AULA-OFICINA PARA O ESTUDO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO RELIGIOSO (MANDAGUAÇU – PR)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História pela comissão examinadora composta pelos membros:

### COMISSÃO EXAMINADORA:

---

**Prof. Dr. Angelo Priori**  
Universidade Estadual de Maringá  
Orientador

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>**  
**Márcia Elisa Teté Ramos**  
Universidade Estadual de Maringá  
Co-orientadora

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>**  
**Sandra Regina Ferreira de Oliveira**  
Universidade Estadual de Londrina  
Examinador externo

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues**  
Universidade Estadual de Maringá  
Membro do corpo docente



*“O historiador e o poeta não se distinguem um do outro pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso. Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido”.*

*Aristóteles*

---

## AGRADECIMENTOS

Gostaria aqui expressar meu agradecimento primeiramente a Deus, pois, sem o conforto e a paz de acreditar em algo que esta para além de nós, nada faria sentido para as minhas inspirações e reflexões. “A filosofia que cultivo não é nem tão bárbara nem tão inacessível que rejeite as paixões; pelo contrário, é só nelas que reside à doçura e felicidade da vida”. (Descartes)

Assim, o meu reconhecimento e respeito pelos meus orientadores, Prof. Dr. Ângelo Priori e Prof. Dra. Márcia Elisa Teté por aguentar os meus lamentos e minhas angustias no decorrer da escrita e de todo o processo de ensino e pesquisa na caminhada desse trabalho.

E é nesse sentido que agradeço desde já, a banca que prontamente aceitou o convite dos meus orientadores para poder engrandecer, complementar e desenvolver a área de conhecimento que foi pesquisado e desenvolvimento em minha pesquisa. São eles os Professores Doutores (a), Isabel Cristina Rodrigues, Sandra Regina Ferreira de Oliveira

E por fim, agradeço o companheirismo e a paciência impetrada por minha esposa, Renata Bazaque Rezende que me aturou nesses dias de dedicação e empenho que por muitas vezes perdia a paciência, mas que sempre esteve ao meu lado. À minha filha Sofia que há de vir ao mundo. Dedico também aos meus familiares, meu pai já falecido Oslon da Silva Rezende, minha mãe Maria Lucia de Fátima Rezende e meus irmãos, Daniela Cristina Rezende, Denis Marcelo Rezende, Daísa Cristina Rezende, e nesse mesmo sentido, aos meus tios e avós já falecidos. E assim, meus amigos e pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte, entre eles meus companheiros de Mestrado Uem - Pr dessa caminhada árdua, porém, que em nenhum momento me fizera desistir.



# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História

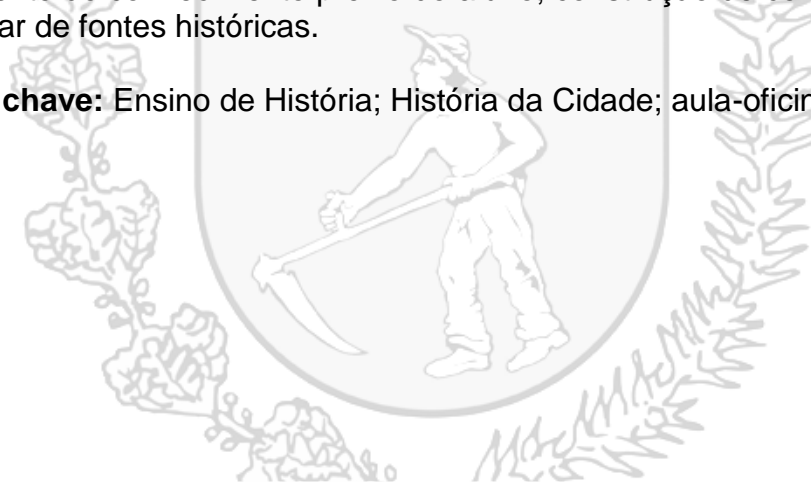


PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### RESUMO

A pesquisa explora alternativas para o estudo do patrimônio histórico-cultural-religioso tendo como referência a Cidade de Mandaguáçu-PR. Partimos da concepção de que a cidade se configura como um “laboratório histórico”, na medida em que sua história através dos patrimônios históricos materiais e imateriais estão presentes na realidade do aluno. Mesmo destacando a Igreja Matriz de São Sebastião, esta é vista como patrimônio, e não como religião principal ou mais importante. O intuito é o de construir a ideia do que é patrimônio histórico, que as igrejas, templos, terreiros, etc., também são patrimônios e que todas as religiões são relevantes. Em última instância, se objetiva desenvolver o respeito à diversidade religiosa com a aula-oficina (BARCA, 2004), em que se constrói o conhecimento histórico através do princípio investigativo. No primeiro capítulo, traçamos a história da cidade, contextualizando-a no momento da colonização do Norte do Paraná, utilizando um álbum de comemoração dos 32 anos da cidade, datado de 1984, em comparação com o que diz a história especializada sobre o tema. Neste material que homenageia a cidade, prevalece a ideia de “vazio demográfico” e de “pioneiro” como agente da civilização. No segundo capítulo se discute o ensino e aprendizagem histórica relacionado com o patrimônio histórico e no terceiro capítulo se fala do “produto”, ou seja, sobre a proposta da aula-oficina, englobando três pontos: levantamento do conhecimento prévio do aluno; construção de conceitos históricos e uso escolar de fontes históricas.

**Palavras chave:** Ensino de História; História da Cidade; aula-oficina; História Local.





# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

### ABSTRACT

The research explores alternatives for the study of historical-cultural-religious heritage with reference to the City of Mandaguáçu-PR. We start from the conception that the city is configured as a "historical laboratory", insofar as its history through the material and immaterial historical patrimonies are present in the reality of the student. Even highlighting the Mother Church of São Sebastião, this is seen as patrimony, and not as main religion or more important. The intention is to build the idea of what is historical heritage, which churches, temples, prayer field, etc., are also patrimony and that all religions are relevant. Ultimately, it aims to develop respect for religious diversity with the workshop class (BARCA, 2004), in which historical knowledge is built through the investigative principle. In the first chapter, we traced the history of the city, contextualizing it at the time of the colonization of Northern Paraná, using a 32-year-old commemorative album of the city, dating from 1984, compared to what the specialized history tells about. In this material that honors the city, the idea of "demographic void" and "pioneer" prevails as an agent of civilization. In the second chapter we discuss historical teaching and learning related to historical heritage and in the third chapter we talk about the "product", that is, about the workshop-class proposal, encompassing three points: prior knowledge of the student; construction of historical concepts and school use of historical sources.

**Key words** Ensino de História; História da Cidade; aula-oficina; História Local



## **Tabelas**

Tabela 1: problematização da fonte.....	78-79
Tabela 2: adaptação problematização de fonte.....	81
Tabela 3: etapas da aula-oficina.....	83-84

## **Gráficos**

Gráfico 1: História de Mandaguaçu.....	63
Gráfico 2: etapas da aula-oficina.....	64
Gráfico 3: Sobre quantas expressões religiosas tem na cidade.....	65
Gráfico 4: Sobre tolerância religiosa .....	66
Gráfico 5: Sobre patrimônio histórico .....	67
Gráfico 6: Sobre a igreja Matriz patrimônio histórico.....	68

## **Figuras**

Foto 1: Avenida Munhoz da Rocha – 1951.....	27
Foto 2: Avenida Munhoz da Rocha 1950.....	27
Foto 3: Igreja Matriz São Sebastião início da Construção.....	32
Foto 4: Igreja Matriz São Sebastião Atual – 2019.....	33
Foto 5: Dom Geral de Proença Sigaud.....	34
Foto 6: Dom Jaime Luiz Coelho.....	35
Foto 7: Projetos para construção da Matriz.....	38
Foto 8: Primeira Igreja Matriz .....	38
Foto 9: Matriz São Sebastião dias atuais. ....	39



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I:</b>	
A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE MANDAGUAÇU – PR E DE SUA IGREJA MATRIZ.....	16
1.1 Uma pequena trajetória histórica .....	16
1.2 Cruzeiroópolis ou Cala a Boca.....	24
1.3 Criação da Vila Guaíra em 1948 e depois Mandaguaçu.....	27
1.4 A Igreja Matriz de Mandaguaçu .....	31
<b>CAPÍTULO II:</b>	
O ENSINO DE HISTÓRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO RELIGIOSO.....	40
2.1 História Local ou Regional como objeto de estudo .....	40
2.2 Patrimônio Histórico .....	42
2.3 Patrimônio Histórico-cultural-religioso .....	50
<b>CAPÍTULO III:</b>	
A AULA-OFICINA PARA ENTENDER O PATRIMÔNIO-HISTÓRICO RELIGIOSO. 53	
3.1 A Aula-Oficina como metodologia.....	53
3.2 Aula-Oficina com patrimônio histórico-cultural-religioso.....	60
3.2.1. Conhecimento prévio.....	60
3.2.2. Conceitos históricos substantivos e estruturais .....	69
3.2.3. Uso escolar da fonte história .....	76
3.2.4. Atividades didático-pedagógicas possíveis .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

Cada lugar tem sua história, o que não seria diferente da cidade de Mandaguaçu, Paraná, localizada na região metropolitana de Maringá, Norte do Paraná. Hoje com 19.781 habitantes, a cidade tem poucos materiais que contam sua história. Por isso mesmo, nosso objetivo é contar/construir esta história.

Pensando em contar a história de Mandaguaçu, nosso objetivo acabou se entrecruzando com outro: o de tratar do respeito às diversidades, especialmente, a diversidade religiosa. Desta forma, tivemos a ideia de explorar o patrimônio histórico religioso no contexto da história da cidade. Como quase toda cidade pequena desta região, embora haja um crescente aumento de evangélicos, ainda a Igreja católica é o “ponto de encontro” da cidade, o centro, onde se localiza a praça, as quermesses, casamentos, batizados, etc. Onde as pessoas se encontram, não apenas para uma ligação com seu Deus, mas com outras pessoas, grupos. Por isso tomamos a Igreja Matriz Católica de São Sebastião.

Em nenhum momento consideramos que a Igreja católica deveria ser enfatizada como instituição principal quando se discute patrimônio histórico religioso. A escolha se deu justamente por ela ser considerada o centro da cidade e por ser, deste modo, maior que outras Igrejas. A cidade é rica em diversidade religiosa: evangélicos, protestantes, espíritas, umbandistas, etc., representando a multiculturalidade em termos religiosos. Outro ponto a ser lembrado, é que, por ser central e por ser conhecida por todos, facilitaria uma visita didática ao local. Outra justificativa é o fato de que, na colonização da região, utilizava-se o discurso de “civilizar” os habitantes que estavam aqui antes da atuação da colonizadora por meio da Igreja católica.

Nosso objetivo é: propor uma aula-oficina sobre diversidade religiosa, por intermédio do estudo do patrimônio histórico-religioso de Mandaguaçu, PR. Tendo como foco principal o entendimento a partir da investigação seguindo os preceitos de Isabel Barca (2004) e Márcia Elisa Teté Ramos (2013).

O ensino de História Local tem como objetivo, desenvolver a noção de pertencimento, social e cultural, às determinadas localidades, sendo defendido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, como metodologia que possibilita a construção do conhecimento histórico pelo aluno, como aponta o

documento, mas as Diretrizes de História não mencionam o uso escolar da discussão sobre patrimônio histórico.

O estudo das histórias locais é uma opção metodológica que enriquece e inova a relação de conteúdos a serem abordados, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40), histórias locais permitem à investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Quando nos referimos à História Local, estamos nos referindo nesta dissertação como sendo a História da Cidade, porém o termo pode corresponder a outros espaços considerados “locais” como: a História da Rua, da Escola, do Bairro, do Estado. São locais onde o aluno vive, interage, se identifica com um coletivo, entende-se como sujeito. Geralmente, o tema da História da Cidade é tratado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, haja vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Convém observar que é pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na pólis, tanto do ponto de vista político quanto ético. Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-se uma nova dimensão para o projeto pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 403)

Entendemos nesta proposta de aula-oficina que o conteúdo pode ser ensinado/apreendido em qualquer série da Educação Básica, desde que (re) adequada à realidade/cidade do aluno, bem como o nível de progressão cognitiva deste conforme sua faixa etária. Isto porque partimos do princípio de que a História Local ou História da Cidade é uma estratégia didático-pedagógica interessante porque próxima, familiar ao aluno.

Na promulgação da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017<sup>1</sup> que implementa a BNCC, destaca-se a necessidade de se discutir a diversidade cultural, não necessariamente no ensino de história:

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

Especificamente em Ciências Humanas, a lei determina que o aluno deve:

a. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos; b. Analisar o mundo social, cultural e digital, e o meio técnico-científico informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo; c. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de forma que participe efetivamente das dinâmicas da vida social, exercitando a responsabilidade e o protagonismo, voltados para o bem comum, e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; d. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas, com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo, com isso, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e. Comparar eventos ocorridos, simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço, e em espaços variados; f. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental; g. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, Resolução, 2017).

Estas são as habilidades gerais requeridas, o que nos dá suporte para entender que o estudo do patrimônio histórico-cultural-religioso, levando em conta a diversidade religiosa, deve ser uma alternativa/estratégia de aprendizagem histórica e pode ser explorado em qualquer nível da Educação Básica.

Na BNCC de 2017, a proposta de estudo do patrimônio histórico pode ser visto em diferentes disciplinas, como por exemplo: Artes (EF69AR34) Analisar e

valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, BNCC, p. 209); Educação Física: (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural; (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (BRASIL, BNCC, p. 227); Geografia, (EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas (BRASIL, BNCC, 2017, p. 377). Na História:

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| (EF03HI04)<br>4º ano<br>p. 409 | Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. |
| (EF05HI10)<br>5º ano<br>p. 413 | Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.                         |

Conforme mencionado, embora componente curricular dos anos iniciais, entendemos que, a História de Mandaguaçu na relação com o patrimônio histórico-cultural-religioso torna-se um “laboratório” de construção do conhecimento histórico por oferecer de imediato as fontes necessárias para a aprendizagem.

No primeiro capítulo, entendendo que não há como separar a História Local ou da Cidade da História da região, do Brasil e do Mundo (SCHMIDT; CAINELLI, 2009), procuramos realizar um breve retrospecto histórico de Mandaguaçu, PR. Utilizamos para isso, um livro/álbum de homenagem aos 32 anos de Mandaguaçu, publicado em 1984. Esta obra nos serve como fonte, - e por isso mesmo pode ser usado/criticado nas aulas de história -, que edifica os chamados pioneiros. Diz

Edson Holtz Leme (2013), que geralmente a História Oficial das cidades é posta em materiais deste tipo, em que, a narrativa histórica é construída a partir dos álbuns e publicações comemorativas, e se pautam na ideia de desenvolvimento, progresso e empreendedorismo na formação da cidade pelos chamados “pioneiros” a despeito de outros grupos. A História Local Oficial da região, geralmente entende que na região haveria um “vazio demográfico”, isto é, apenas mata densa na chegada dos “pioneiros”, sem outros grupos na região, inclusive os indígenas. São narrativas que silenciam a existência do indígena e de outras populações como caboclos e posseiros, e em alguns lugares quilombolas. Neste trabalho, embora na região de Mandaguçu não se tenha conhecimento da presença de grupos indígenas no período da ocupação, optamos em destacar o modo de como eles são vistos na História Oficial, por dois motivos: 1) para que o leitor possa ter uma ideia da exclusão deste e de outros grupos ou etnias em nossa História, seja ela escrita ou contada e 2) porque os indígenas representam para a Igreja católica naquela época da ocupação, o exemplo máximo de indivíduo não-civilizado, o qual se tem que converter/civilizar/catequisar.

Além disso, a História Oficial é interessante porque, ao mesmo tempo em que mostra esta história edificante dos pioneiros, considerados heróis, resgata um tempo em que o lugar era chamado de Cala a Boca. Embora o que chama de pioneiro é visto como aquele que traz a civilização, a obra lembra que este nome incomum era devido aos constantes conflitos no lugar. Conflitos tão fortes que, às vezes levavam à morte e que por isso mesmo deveria se “calar a boca” quanto aos mesmos. A obra assim, vislumbrar em suas margens, a história extraoficial.

Para fazer a crítica a esta obra recorreremos à historiografia, à história especializada sobre a região. No contraste entre a fonte acima referida e a historiografia, podemos traçar uma história interessante também para os alunos, o que será visto no último capítulo com a proposta de aula-oficina

No segundo capítulo, adentramos na discussão sobre patrimônio histórico e ensino-aprendizagem histórica. Tomamos o modelo de aula-oficina, utilizada há muito tempo, mas sistematizada por Isabel Barca (2004), que o princípio investigativo como base do ensino e da aprendizagem. Nesta proposta, o professor não se detém na aula expositiva, mas investiga o que seus alunos pensam, como veem a história e o conteúdo que será tratado, analisa sobre a temática e

desenvolve práticas que põem o próprio aluno para investigar. Desta forma, nem professor e nem aluno são passivos diante do conhecimento, mas agentes, sujeitos, protagonistas.

No terceiro capítulo, propomos a aula-oficina, considerando possibilidades para o ensino e aprendizagem histórica. Também partimos de uma pesquisa de conhecimento prévio sobre a temática. A aula-oficina é nosso “produto”, requisito necessário para a dissertação do Mestrado Profissional do Ensino de História.

## **CAPÍTULO I**

### **A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE MANDAGUAÇU – PR**

Mandaguaçu se localiza na região metropolitana de Maringá, sendo que a mesma vive diretamente da indústria, comércio varejista, trabalhos informais, entre outras atividades relacionadas. Atualmente segundo o último censo de 2010, Mandaguaçu apresenta uma população de aproximadamente 19.781 habitantes. Segundo o IBGE<sup>2</sup>, em 2015, o salário médio mensal era de 2.1 salários mínimos. Ainda segundo o IBGE, o PIB per capita é de 21.274,20.

A situação sanitária conforme o IBGE configura-se em 69.4% de domicílios com esgoto sanitário adequado, 90.3% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 62.8% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

O nome da cidade de Mandaguaçu está relacionado ao tupi, que significa “Abelha Grande”. Neste capítulo trataremos um pouco da história da cidade, na medida em que nosso objeto de pesquisa, qual seja, a Igreja Matriz, se localiza na mesma, bem como sobre a história da referida Matriz. Isto se faz necessário se tivermos em conta que, quando na aula-oficina, se tem como ponto de partida, a história da cidade.

#### **1.1. Uma pequena trajetória histórica**

Para entender o processo de colonização e suas transformações na sociedade oriundas do movimento de ocupação das terras na região que compreende o chamado Norte Novo, ou mesmo, Novíssimo, vamos levar em conta a participação das Companhias Colonizadoras nesse processo. Como relata MOTA (2005, p. 69): “A partir de 1925, tem início a ocupação definitiva do grande território do Norte paranaense, doravante chamado de norte novo novíssimo, indo desde a margem esquerda do Tibagi até as barrancas do rio Paraná”.

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/mandaguacu/panorama> - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Acesso em 02/05/2018 – 21:08



As primeiras décadas do século se caracterizam pela “troca da mata pela estrada de rodagem, da floresta pelos cafezais, dos animais silvestres pela pecuária comercial, com o intuito de promover o desenvolvimento econômico” (FOGARI, 2007, p. 4). Contudo, há que se lembrar através da bibliografia especializada que a colonização implicou na expulsão e/ou desocupação de indígenas da região, bem como posseiros e caboclos. A história que circula ainda na cidade ou mesmo em determinada historiografia é de apologia à colonização como ocupação de um “vazio demográfico”.

Como Mota afirma, a localidade que hoje é habitada por pessoas oriundas do movimento de ocupação que conhecemos como Norte do Paraná era uma região que havia pessoas desde os tempos mais remotos. “a história da região que envolve Maringá não se iniciou com a chegada dos pioneiros e das companhias colonizadoras, mas sim há 10.000 anos, com a chegada das primeiras populações indígenas na região”. (FOGARI, 2007, p. 4).

Outras regiões do Brasil também enfrentaram esse processo de desocupação sob a bandeira da colonização, no caso o Estado de São Paulo e Minas Gerais. Para FOGARI (2007, p. 4), “Encontram-se na ocupação destas terras um complexo jogo de interesses entre novos proprietários e nativos que por milhares de anos permaneceram ocultos a civilização ocidental”.

É nesse sentido que as terras que hoje compreende o Paraná e em grande parte, o Brasil, foram terras que tiveram em sua história uma mancha de sangue e luta: “A ocupação da terra do Paraná, neste século, foram escritos com fogo e sangue”. (CHIES; YOKOO, 2012, p. 38).

Paulo César Tomaz resume este contexto:

A região onde hoje se encontra a cidade de Maringá foi habitada por populações humanas desde uma época bastante remota, podendo-se citar como exemplos as etnias Guarani, Xokleng ou Kaingang, cuja presença nessa região remonta a pelo menos 2.000 anos. Recuando no tempo em cerca de 7.000 anos, defrontamo-nos com a “Tradição Humaitá”, cujos vestígios materiais foram encontrados por arqueólogos. Toda essa área, antes de ser ocupada pelo homem branco de descendência europeia, já havia sido habitada por distintos povos. (TOMAZ, 2009, p. 1).

E nesse mesmo sentido, “desde a chegada dos brancos europeus iniciou-se a guerra de conquista contra as populações indígenas que viviam na região e ocupavam todo o território hoje denominado de Norte e Noroeste do Paraná, localizado entre os rios Paranapanema, Tibagi e Ivaí”. (TOMAZ, 2009, p. 1).

As populações que aqui existiam antes mesmo da chegada dos europeus, ou mesmo, na própria expansão sob a bandeira das expedições, vão dando lugar as ocupações que hoje entendemos como a região do Paraná, sempre sobre o pretexto da civilização. Assim, se evidencia a luta e a conquista sobre o domínio das terras que antes mesmo de passar para o Estado, já pertencia a uma população que dela extraía com muito trabalho a sua subsistência.

É nesse processo que, com o advento da criação da República que data de 1889, o Estado passa a ter o controle sobre o que podemos considerar terras devolutas como afirma, (MOTA, 2005, p. 69). “O Estado passou a ter o domínio sobre o que considerava terras devolutas”. “Para esse tipo de ocupação, estas companhias contavam com o aval institucional do Estado do Paraná”. (TOMAZ, 2009, p. 2).

E assim, o Estado passa a conceder as concessões de terras as Companhias de colonizadoras. “Estado que, cedeu, através de concessões, para as grandes companhias colonizadoras”. (MOTA, 2005, p. 69).

Nesse entendimento, o processo que chamamos de colonização fora então, o mais rápido da história, como relata Mota. “Essas companhias promoveram a ocupação da região em um ritmo acelerado jamais visto em sua história, em menos de trinta anos tudo estava desmatado e ocupado com vilas, cidades e grandes plantações de café”. (MOTA, 2005, p. 69).

Nesse processo da colonização do Norte do Paraná, principalmente o Norte Novo, ou mesmo, Novíssimo está à importância e a política que se apresentava. Concessões e longas extensões de terras foram passadas para companhias com sedes no Brasil, porém, empresas com capital estrangeiro. Entre elas estava a *Brazilian Ralways Company*, que teria como objetivo, a construção da estrada de ferro ligando, São Paulo – Rio Grande do Sul.

Observando atentamente as concessões de terras, verificamos o governo central ceder a Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, braço brasileiro da *Brazilian Ralways Company*, grandes áreas de

terras no sudoeste, norte e oeste do Estado do Paraná, além das terras que margeavam as ferrovias dessa companhia. (MOTA, 2005, p70).

E sob a bandeira da conquista, as terras que hoje conhecemos como Paraná passam as grandes corporações, ficando nesta História Oficial ou memória coletiva a ideia de que os conquistadores seriam heróis. “Isso ocorre quando em determinada região precisa haver uma ocupação que integre o território ainda não totalmente dominado pelo poder institucionalizado, o que ocorreu neste caso, pois havia terras ocupadas por povos nativos ainda não sujeitos ao governo do Estado”. (TOMAZ, 2009, p. 2).

Nesse entendimento da História Oficial, coaduna-se a heroicização do colonizador (o homem, branco, cristão) com a ideia de natureza hostil (MOTA, 2005). A sociedade via a natureza como: “Como na literatura da conquista americana, a literatura que preconiza a apologia da colonização paranaense trata a natureza de forma hostil”. Isto, como se o problema da ocupação das companhias fosse um “perigo vencido em uma longa luta e sacrifícios, pois a missão de domar matas virgens é necessário sobre tudo estoicismo”. (MOTA, 2005, p 71). Visão essa chamada por Mota, de “natureza hostil”, construída sobre as bases de grandes conflitos entre, o homem e o nativo, o índio.

Esse longo processo de conquista parece ter culminado naquilo que se poderia denominar de “fim da fronteira”, quando o embate entre o índio e o branco teoricamente deixa de existir, pois o grupo dominado torna-se subjugado pelo dominador. Em sua maioria, os índios foram expulsos destas terras e posteriormente reduzidos a pequenas reservas indígenas, enquanto outros foram assimilados à cultura dominante. (TOMAZ, 2009, p. 2).

E é nesse entendimento que Mota afirma que: “Mas, tão logo é conquistada, posta ao chão a golpe de machado, reduzida a cinzas, a natureza sofre uma transformação física e no discurso”. (MOTA, 2005, p71). Sendo as terras roxas e tão supostamente, “sombrias”, na mentalidade dos colonizadores passa a ser transmitida e fundamental pelas companhias de terras do Norte do Paraná. “Misto de hostilidade e idolatria” (SMITH, 1988, p. 39). Tomaz resume:

Como se percebe, até o século XVIII a conquista e ocupação da Região Norte do Paraná, antes pertencente aos grupos indígenas nativos, era justificada em nome de um rei soberano, ou ainda por questões religiosas, como as reduções jesuíticas. A partir do século XIX a conquista continuou a ocorrer, só que dessa vez pelo Estado Nacional, sob a justificativa da ocupação territorial, e posteriormente em nome do progresso, com o desmatamento de extensas áreas e sua transformação em campos agrícolas. Toda essa região denominada Norte e Noroeste do Paraná, antes pertencente aos índios, deu lugar às modernas cidades que hoje se conhecem: Londrina, Maringá, Umuarama, e tantas outras de menor porte. TOMAZ, 2009, p. 2).

É nesse cenário que se constrói a visão de uma história baseada em fatos no qual os indígenas, o negro e mesmo as mulheres não são considerados como sujeitos históricos. O que prevalece é a visão dominante sobre o dominado, vencedor sobre o vencido, conquistador sobre o conquistado, natureza *versus* homem.

Com o Governo Republicano de 1889, e outros fatores que são condições necessárias para a exploração das terras como no caso, a incorporação das terras devolutas ao Estado, o Governo passa a intensificar a colonização, sobre a bandeira do progresso.

No início do século XX como relata Mota e Fogari, “As terras do norte do estado foram colocadas à venda em meados dos anos 20, empresas colonizadoras particulares, especificamente a (CTNP) Companhia de Terras Norte do Paraná e o próprio Estado foram responsáveis pelas negociações”. (FOGARI, 1999, p.7). Assim, inicia o processo de colonização da região que daria a origem ao Norte Novíssimo.

Assim, ao assumir a concessão das terras do Norte do Paraná, as companhias de terras, lançaram propagandas com o intuito de motivar e atrair compradores e exploradores para a região.

A propaganda realizada trouxe para a região inúmeras famílias de migrantes. Vieram paulistas em sua maioria, também mineiros e nordestinos, além de famílias de estrangeiros de várias nacionalidades, todos vislumbrados pela imagem de prosperidade e riqueza que eram observadas na propaganda veiculada por vários estados do país. A partir de 1939 o governo do Estado decidiu promover também, a venda de terras deste território que ainda faziam parte de seu patrimônio. (MOTA E FOGARE, 1999, p8).

As Companhias tinham como objetivo promover o desenvolvimento agrícola visando assim, a plantação e o cultivo do café que estava em alta como fonte de economia e subsistência de muitas propriedades, principalmente, ligadas a região de São Paulo e Minas Gerais. “O desenvolvimento da região se fez através da aquisição de lotes rurais pelos agricultores interessados em abrir o mato, limpar o terreno e plantar o cafezal, juntamente com plantações de subsistência”. (FOGARI, 2007, p. 8).

Nessa visão é importante salientar a participação das companhias tidas como, colonizadoras no processo de ocupação do Paraná, tendo sempre a implantação de políticas visando o controle a o domínio das terras, mesmo que, essas terras não pertencessem a eles por direito. “A sobrevivência da humanidade sempre esteve ligada à utilização dos recursos naturais, em épocas mais remotas, com um estilo de vida nômade e a retirada de recursos para alimentação e abrigo”. (GOMES, 2015, p. 88).

Com a crise oriunda da Segunda Guerra Mundial, (1939-1945), que se estendia na Europa e em todo o mundo, a Companhia de Terras Norte do Paraná que pertencia a grupos internacionais, no caso, os ingleses, passa por um problema de financiamento.

Por volta de 1939, com o advento da Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra, submersa no conflito de dimensões continentais, viu-se obrigada a dispor de muitos de seus bens no exterior. O governo britânico então determinou o retorno automático dos capitais ingleses em aplicação fora do país, o que resultou na venda da até então chamada Companhia de Terras Norte do Paraná a um grupo de empresários paulistas, tendo à frente Gastão Vidigal, fundador do Banco Mercantil de São Paulo, e Gastão de Mesquita Filho. A Companhia de Terras Norte do Paraná, agora sob controle de investimentos nacionais, passou a denominar-se Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP). (TOMAZ, 2009, p7).

A Companhia de Terras que era até meados de 1945, do capital estrangeiro, passa então para as mãos do capital, supostamente nacional. Esse processo alavancaria a venda das terras agora sobre o nome, de Companhia de Terras Melhoramento Norte do Paraná. “Essa Companhia promoveu a ocupação da grande gleba através do planejamento, loteamento e venda das terras, como também a construção de estradas e a implantação de núcleos urbanos para a formação de

idades e patrimônios”. (TOMAZ, 2009, p. 7). Assim, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná foi sucessora da Companhia de Terras Norte do Paraná.

Em conformidade com o plano geral de ocupação do Norte do Paraná a Companhia fundou uma grande rede de cidades, que se estendia desde Londrina até Umuarama. (TOMAZ, 2009, p. 8). Conforme cita Tomaz, essa estratégia fazia parte dos interesses das companhias desde seu início. “A fundação dessas cidades era parte do plano da Companhia de lotear e vender glebas destinadas, principalmente, ao cultivo do café, tido como produto agrícola muito promissor naquele tempo”. (TOMAZ, 2009, p 8).

Foram implantados pela Companhia 62 núcleos urbanos, os quais hoje constituem nove patrimônios, dezoito distritos e vinte e três sedes de município, das quais doze são também sedes de comarca. Além destes, outros 48 núcleos urbanos foram instalados por iniciativa de particulares nas terras da Companhia. Os critérios utilizados para o posicionamento dessas cidades na vasta extensão territorial estavam relacionados com o traçado da ferrovia, pois sua implantação acompanhava o caminho da estrada de ferro, que por causa do relevo se situava ao longo do espigão. TOMAZ, 2009, p. 8).

E deste modo sobre o controle da Companhia Melhoramento Norte do Paraná, volta sua estratégia a criação e ao controle de tais cidades. “Estradas seriam abertas, cidades seriam fundadas, objetivando a fixação da população, o escoamento da produção cafeeira e conseqüente progresso do território”. (FOGARI, 2007, p. 9).

As Companhias colonizadoras resolveram intensificar as propagandas para vender as suas terras e uma das estratégias foi a propaganda de terras férteis roxa do Norte do Paraná.

Companhia procurou realizar intensa propaganda, principalmente no Estado de São Paulo, exaltando a fertilidade das terras oferecidas e incentivando os pequenos agricultores a investir em sua aquisição com promessas de alta produtividade na plantação de café, algodão e cereais. As estratégias publicitárias consistiam na distribuição de folhetos com explicações sobre as condições de aquisição das propriedades para exploração agrícola e na divulgação das vendas em jornais do Paraná e de São Paulo. (TOMAZ, 2009, p. 8).

A propaganda foi um dos mecanismos que as companhias implementaram para trazer pessoas para investir nas terras sob a promessa de sucesso e prosperidade.

E, portanto, é nesse jogo de interesse que se constrói a ocupação da região que hoje conhecemos como Norte do Paraná. Cheio de disputas em relação à terra, o que é silenciado na História Oficial.

Não podemos falar no município de Mandaguaçu sem lembrar o processo de colonização ocorrido nessa região, processo esse, oriundo das concessões e vendas de lotes na região pela Companhia de Terras Norte do Paraná, que retomamos um pouco anteriormente.

Lançado à colonização a cidade que hoje seria Mandaguaçu, Lord Lovat, trilha um caminho penetrando ao Norte do Paraná em busca de melhores condições econômicas. Primeiro partiu-se de Mandaguari para a colonização, “onde se localizavam outros agrupamentos, que por sua vez, se transformaram em vilas e cidades. Assim, com o passar do tempo, surgiram: Mandaguaçu, Nova Esperança, Alto Paraná, Paranavaí, Nova Londrina, entre outras cidades”. (Jornal OM, 2011, p.1).

Um ponto importante para entender o município de Mandaguaçu é perceber a participação de Lord Lovat na marcha inicial do processo de colonização da região que compreenderia Mandaguaçu no cenário das ocupações e concessões de novas terras. No entanto, para a História Oficial - e aqui podemos exemplificar o que seria esta História Oficial -, procura edificar Lord Lovat como o iniciador da colonização, como “pioneiro” desbravador. Vejamos como isso se apresenta em um material que traz a história de Mandaguaçu: “Lord Lovat iniciou a marcha de penetração no Norte do Estado do Paraná. A civilização, localização a princípio em Londrina, vazou para outras regiões, derramando-se em milhares de ramificações, avançando pelo sertão bruto adentro”. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3). Obra de 1984, este álbum homenageia a história da cidade e por isso o tomamos de forma crítica, ou seja, consideramos algumas informações históricas, mas não o adotamos como história especializada, portanto crítica da colonização da região. Vários nomes da historiografia sobre a localidade vêm superando esta perspectiva oficial vários autores no caso (MOTA, 2005; TOMAZ, 2009; GOMES, 2015; PRIORI, 2009).

Este material, como a reportagem acima referida do Jornal OM de 2011, ainda traz a ideia de que esta seria uma região deserta visão, o que confirma a ideia de Mota de que são representações que permanecem circulando na sociedade até os dias atuais (MOTA, 2005, p. 79). Uma visão que desmerece os primeiros moradores da região, no caso, os índios, os ribeirinhos e os negros/brancos pobres: “A ideia de região desabitada continua sendo construída em Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná, em um ensaio de Cássio Vidigal, presidente da Companhia Melhoramento Norte do Paraná por muitos anos”. (MOTA, 2005, p. 79).

## **1.2. Cruzeiroópolis ou Cala a Boca**

A cidade de Mandaguaçu teve vários nomes, entre eles estava o primeiro, Cruzeiroópolis. Porém, por conta da suposta “má fama” que muitas vezes poderia estar relacionada à matança de índios, ou mesmo dos ribeirinhos prevaleceu o nome Cale-a-Boca. Segundo o álbum comemorativo, a origem deste nome Cale-a-Boca se deu pelo motivo de alguns viajantes que passaram pela estrada, se depararem com um homem assassinado em frente ao boteco (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3). O boteco desse ocorrido em princípio era uma pequena vendinha que se localizava no então centro da cidade de Mandaguaçu no ano de 1945, que teria como seu dono, o proprietário e um dos primeiros moradores de Mandaguaçu, o senhor Durvalino de Mattos Medrado “que chegara ao local no dia 29 de junho de 1945 às 10 horas da noite, vindo de Apucarana, trazendo a mudança num caminhão. Chegou ele com sua esposa e cinco filhos crianças de baixo de forte aguaceiro, que o acompanhou em todo o percurso da viagem” (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3).

Este tipo de cena ocorria com grande frequência conforme a tradição oral. O álbum de homenagem à Mandaguaçu, mesmo construindo uma história épica da cidade, retoma esta parte nada nobre, justamente para dizer que tais conflitos ficaram no passado. O livro continua contando a história da cidade destacando a história do dono do bar, vindo de Apucarana com sua família.

Durvalino de Matos Medrado se instalou em um casebre feito de palmito e coberto com folhas de coqueiro que poderia proporcionar uma melhor comodidade a sua família. Essa propriedade onde agora residia o senhor Durvalino de Matos



Medrado, era pertencente ao proprietário de terras que já havia se instalado em 1944 e tinha já plantação de café, o senhor Tito Rodrigues. (Mandaguaçu, 1984, p. 3).

Deste modo, os relatos e a historiografia local abordam que o senhor Durvalino de Matos Medrado seria o primeiro morador urbano de Mandaguaçu, enquanto o senhor Tito Rodrigues o primeiro morador da área rural da cidade que hoje compreenderia a cidade do norte do Paraná, Mandaguaçu. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3).

Da venda se espalhou a cidade: “como ficou dito ao redor da vendinha surgiram outros ranchos. Aqui paravam os aventureiros que se dirigiam a frente, e também nas redondezas se acoitavam os valentes da época”. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3).

Provavelmente, as discussões, brigas, lutas, disputas até morte eram comuns na iniciante cidade, não apenas na vendinha do senhor Durvalino. Como está relatado no livro de Mandaguaçu:

E, frequentemente vezes, no meio das falas à luz de lampeãozinhos, entremeadas de bate-boca regados por cachaça quente, surgiam outras discussões acaloradas, degenerada em lutas corporais, ferimentos a morte de tal maneira que o viajante amedrontado em aqui chegando tinham falar forçadamente bem do lugar, ou resignara-se a cala a boca a fim de evitar consequências desastrosas para a sua pele e sua existência, quando não era despojado do dinheiro e furtado em suas mercadorias. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3).

Estas histórias vão ganhando força e se instaurando facilmente como tradição, construindo um sentimento de medo em relação à região. Como é relatado no livreto sobre a história de Mandaguaçu: “A má fama do lugar, corria Mandaguari e região para prestígio da localidade. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3). O livro exemplifica: “Para onde vai o senhor? Vou para frente. Cuidado com o Cala a Boca, lá o senhor vai experimentar as aberturas da vida. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3).

À medida que a má fama crescia, assim, crescia também a cidade, com pessoas chegando de todas as regiões esta visão vai sendo gradualmente substituída por outra, mais edificante, correspondente às propagandas da colonizadora. Destacando-se as terras férteis, para que pudessem ser compradas:

“De qualquer maneira, há na ação antrópica da exploração de subsistência para aquela da exploração com o objetivo de auferir lucros cada vez mais elevados diferenças fundamentais”. (GOMES, 2015, p. 88).

E foi assim que o delegado do distrito de Cruzeiroópolis, João Vermelho, toma uma medida radical: sob ordens de seus superiores dá voz de prisão a todas as pessoas que poderiam se referir a região de Cruzeiroópolis com o nome de Cala a Boca (MANDAGUAÇU, 1984, p. 3).

Segundo relatos do livro que conta a história de Mandaguaçu, do mesmo modo que a ideia de Cala a Boca havia se construído, João Vermelho e as autoridades superiores imaginavam que isso iria acabar, entretanto, não foi isso que ocorreu, pois quanto mais se proibia pronunciar o nome mais a fama se espalhava por toda a região. O que deveria ser uma medida para conter o avanço e a proliferação do nome acabou sendo um atrativo para as pessoas terem ainda mais medo da região.

Ao tratar da gradual passagem da noção de que o lugar era de má fama para a noção de que era um lugar com potencial de progresso, estabelecia-se o ideário de civilização. “Mas a onda de gente que chegava, que parava, imprimia outros impulsos à marcha civilizatória”. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4). Essa ideia de marcha civilizatória coadunava-se com o que diz Mota: “sua história passa a ser recontada a partir da visão que os conquistadores têm de si”. (MOTA, 2005, p. 75). Ou seja, essa história de marcha civilizatória o que realmente prevalecia era a marcha da expansão capitalista.

Outro ponto importante no entendimento do nome Cruzeiroópolis era a dificuldade que os sertanejos tinham de pronunciar a palavra que no caso, tem o significado e a junção de duas palavras, (Cruzeiro, talvez como relate o livro, uma homenagem ao Cruzeiro do Sul, e Pólis palavra Grega que designa Cidade). Deste ponto de vista, teria uma necessidade de mudar de nome, e buscar outro que pudesse ser melhor aceito pelas pessoas, e claro, nome este que pudesse diminuir a carga da má fama da região de Cruzeiroópolis, tão conhecida pelas pessoas como a cidade do Cala a Boca, pertencente à Mandaguari, nos anos de 1947.

### 1.3. Criação da Vila Guáira em 1948 e depois Mandaguaçu

Já em 1948 o senhor Durvalino de Matos Medrado teve uma ideia, resolveu colocar uma placa com os seguintes dizeres, “Vila Guáira, Estrada de Paranavaí”. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4). Isso seria o suficiente para que as pessoas que passassem pelo local, se situariam não mais pelo nome de Cruzeiroópolis, ou mesmo, Cala a Boca e sim agora, a Vila Guáira.



Foto 1: Avenida Munhoz da Rocha – 1951



Foto 2: Avenida Munhoz da Rocha 1950.

Para que a cidade pudesse se desenvolver o senhor Durvalino de Matos Medrado resolveu conversar com o senhor Bernardino Bogo que era loteador da região, e o aconselhou a vender mais barato suas terras. Esse artifício segundo ele proporcionaria uma vinda de pessoas de todas as regiões movidas pelo sentimento de terra barata e fértil para a região. “Isso aconteceu em meados do mês de agosto de 1948” (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4).

Nesse momento já havia uma linha de ônibus da empresa *Garcia* que fazia o trajeto entre Londrina e a Fazenda Brasileira, atual Paranavaí. E assim, passava entre as picadas de mata virgem, passando uma vez por semana para levar as pessoas as suas devidas localidades, fato este, que contribuiu para o desenvolvimento da região que hoje conhecemos como Mandaguaçu.

Para se ter uma ideia, relata-se no livreto de Mandaguaçu que a estrada era tão estreita que só cabia um ônibus ou carro de cada vez, quando ocorria de se encontrarem pela estrada era necessário abrir uma clareira no meio da mata para facilitar a viagem dos automóveis.

Relatos de viajantes contidos no livro da História de Mandaguaçu de 1984 dizem que as viagens eram até fascinantes, pois, à noite as onças perdidas pelo clarão do farol saiam da mata para ver o que estava acontecendo e ficavam assustadas com o trajeto dos veículos.

Tendo como testemunho, o senhor Bernardino Bogo diz que corrida da ocupação e exploração das terras e da região, começaram a lotear também suas propriedades, os senhores Santo Carraro e Custódio Periotto. O que causou uma insatisfação com a Companhia Melhoramento Norte do Paraná que por sua vez, procurou dificultar o desenvolvimento da região da Vila Guaíra. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4).

A Companhia localizava o ponto de Iguatemi como descanso obrigatório; e Guadianá, como outra etapa de parada, distante apenas uns quilômetros. Tudo isso para asfixiar Mandaguaçu e, seu nascedouro em represália contra os ditos donos que vendiam as terras loteadas por preço mais módicos e acessíveis. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4).

Mas, isso não deixaria a região da Vila Guairá às dificuldades e boicotes ocorridos pela Companhia Melhoramento do Norte do Paraná. Surgia no sentimento dos proprietários de terras, dos comerciantes e dos moradores que aqui se instalaram o sentimento de emancipação política que a região estaria precisando. Para que possamos entender melhor essa situação política, econômica e social, sobre a região que compreendia Vila Guairá devemos nos remeter ao entendimento de que Maringá nesse momento não passava de um ponto de referência e a cidade mais perto seria Mandaguari. Desta forma, temos o primeiro poder local instituído, primeira escola e primeiro clube social:

O primeiro Prefeito de Mandaguari, senhor. Décio Medeiros Pulin nomeou o senhor, Joaquim Rodrigues da Silva, líder político de Cruzeiroópolis para representante da Prefeitura na localidade. A primeira escola do lugar foi denominada, “Escola Isolada de Vila Guairá”, tendo como primeira Professora a senhora, Euclides F, Jacomel. Nacional E.C primeiro Clube Social, e primeiro time de futebol foi fundado pelos senhores, Rodolpho Hudre e Luiz Pinelli. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4).

A cidade de Maringá só seria fundada aos 10 de maio de 1947, com a instalação do escritório da Companhia de Terras Norte do Paraná e o início da venda de lotes urbanos. A criação do município ocorreu através da lei nº 790/51, da Assembleia Legislativa do Estado, aprovada em 14 de novembro de 1951. O primeiro prefeito municipal, Inocente Villanova Júnior, tomou posse no dia 14 de dezembro de 1952.

Essa região do Norte do Paraná, ou Novíssimo – definida pelos rios Itararé, Paranapanema, Paraná, Ivaí e Piquiri – abrange uma superfície de aproximadamente 100 mil quilômetros quadrados, dividida em três áreas, segundo a época e a origem da respectiva colonização: o Norte Velho, que se estende do rio Itararé até à margem direita do rio Tibagi; o Norte Novo, que vai até as barrancas do rio Ivaí e tem como limite, a oeste, a linha traçada entre as cidades de Terra Rica e Terra Boa; e o Norte Novíssimo, que se desdobra dessa linha até o curso do rio Paraná, ultrapassa o rio Ivaí e abarca toda a margem direita do Piquiri” (Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, 1975, p. 35).

Segue assim, o caminho de uma região que, se apresentava no cenário do interior do Brasil e no Norte do nosso Paraná, situada na região da atual cidade hoje conhecida como Mandaguaçu, ou melhor, Abelha Grande.

E assim, sobre a influência política que o Brasil estava passando na década de 1945-1950 quando Getúlio Vargas havia sido deposto de seu cargo, e sobre uma influência da Segunda República surge então como Governador do Estado o Moisés Lupion, que veria com positividade a Vila Guaíra.

Segue assim o caminho para a “ocupação”, visando sempre o desenvolvimento da região movida pelos interesses de uma classe que aqui se fazia presente e atuante na vida econômica, social, política. Essa localidade passa a herdar o nome do então Governador do Estado, denominando-se Governador Lupion.

Nesse movimento o incentivo dos investimentos, se assim podemos dizer, ocorria então em diversas melhorias entre elas, o conjunto de diesel-elétrico, que traria comodidade e progresso a essa região (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4). Segundo relato do livro em comemoração aos 32 anos de Mandaguaçu essas medidas aceleravam o processo de emancipação política, econômica, administrativa e social da região.

E assim, no dia 9 de janeiro de 1951, foi convocada uma reunião, presidida por Walter Norberto Eidt e por Carlos Jorge Ernesto Jullien, que atuou como secretário, e assim, visando à emancipação política da região de Governador Lupion partiram na madrugada do dia 10 de janeiro rumo a Curitiba para pressionar e buscar apoio para a consolidação da emancipação. Foi nesse sentido que, encontraram apoio e contribuição na pessoa do senhor Acioli Filho.

Um fato importante quando falamos na autonomia política é pensar que, nesse momento estava em pleno desenvolvimento os municípios adjacentes, no caso, o de Maringá que tinha um interesse em extensão de terras que hoje pertence à região de Mandaguaçu. E naquela data, seria vista como privilegiada para Maringá, que não aceitava a emancipação: “como o ser recém-vindo à existência luta pela vida, assimilou Mandaguaçu, sancionando município, teve que lutar contra a sorte adversa para viver como tal”. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4).

Entre todas as adversidades a região de Governador Lupion foi proclamada município, sobre a lei n 613. Contudo, essa emancipação fora muito conturbada e

assim, visando anular a criação do recém-município de Mandaguaçu, algumas pessoas que tinham interesse nesta região passam a comandar uma campanha em prol da anulação da criação do município.

Não contente com a criação do município de Mandaguaçu, ainda em 1951, a Assembleia Legislativa Estadual consegue revogar a lei nº 613 que passava a anular a então criação do Município de Mandaguaçu. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4). Todavia, criado através da Lei Estadual nº 790, de 14 de novembro de 1951, e instalado em 14 de dezembro de 1952, foi desmembrado de Mandaguari. Essa revogação ocorria, pois, algumas pessoas movidas pelo interesse político e econômico, não aceitavam a criação do Município e sua emancipação.

Já em 17 de novembro sobre a lei nº 790, e aos cuidados do Governador Bento Munhoz da Rocha Neto, por ser simpatizante com as pessoas que aqui moravam, manda uma carta destinada a Assembleia Legislativa do Paraná, que constasse Mandaguaçu entre os municípios recém-criados no Paraná.

Com a emancipação Administrativa e política de Mandaguaçu, viriam as eleições. Em 1952 tínhamos um então prefeito eleito sobre o nome de, Dr. Araí Ferreira de Siqueira, aliado do governador Bento Munhoz da Rocha.

Em 14 de Dezembro de 1952, deu-se a instalação solene com a posse do prefeito eleito, e bem como da posse dos componentes da Câmara Municipal de vereadores que ficou constituída pelos senhores: Geraldo Barbosa do Carmo (presidente), Augusto Afonso de Campos Brasil, Leonel Magalhães, Paulo José Curci, Sebastião Forchesatto, Arlindo Ramos de Amorim, Antonio Granzoto, Paulo Orlando, João Amaro de Farias. (MANDAGUAÇU, 1984, p. 4).

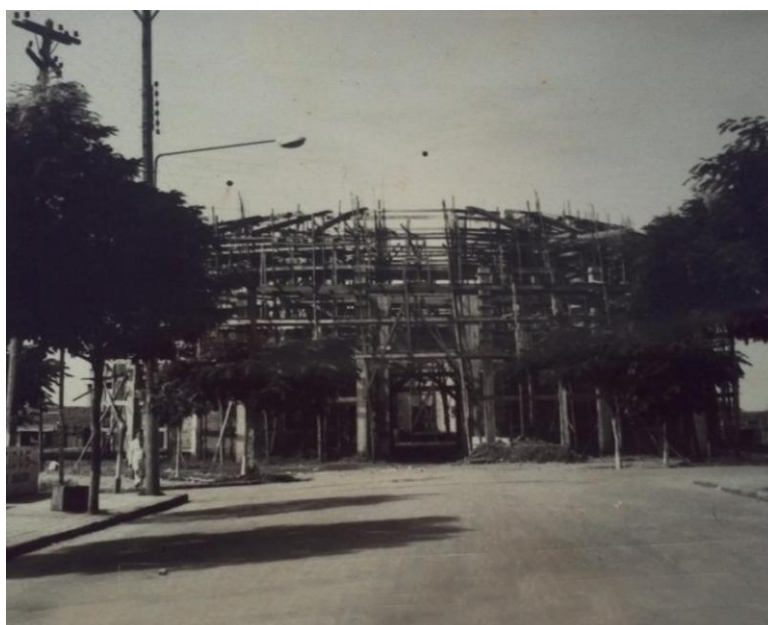
Deste modo, se consolidava entre disputas políticas e econômicas, o primeiro prefeito e a primeira câmara de vereadores da então recém-criada cidade de Mandaguaçu. Entre conflitos e disputas territoriais se iniciava na então cidade de Mandaguaçu o início da história da Igreja Matriz São Sebastião.

#### **1.4. A Igreja Matriz de Mandaguaçu**

A Diocese de Maringá foi criada no dia 1º de fevereiro de 1956, através da bula *Latissimas partire Ecclesias* pelo papa Pio XII. Em toda a história da Igreja,

talvez Maringá seja a única cidade escolhida para ser sede episcopal antes de completar dez anos de existência. Lembrando que por volta de 1942, a Companhia de Terras Norte do Paraná, empresa colonizadora da região, montou no meio da mata, na área do bairro hoje conhecido por Maringá Velho, um acampamento para atender interessados em adquirir lotes rurais. Desmembrada da Diocese de Jacarezinho, a nova circunscrição eclesiástica situa-se no noroeste do Estado do Paraná, também chamado Norte Novo, subdivisão do Norte do Paraná.

A Igreja Matriz São Sebastião se insere em um contexto histórico regulado pela mentalidade da época. Uma mentalidade que entendia que qualquer povoado nascente precisava de uma Igreja. Como no lugar já havia habitantes, a ideia também era a de “catequisar” o que acreditavam ser os “não civilizados”. Por outro lado, todos os grupos sociais já têm sua própria religião, sua própria necessidade de se ligar a algum Deus. Em Mandaguaçu, logo nos seus primórdios levando em consideração o período de colonização, a Igreja se fez presente. No nível regional: “Era a política de “catequizar e civilização”, ou conquista das populações indígenas, implementadas pelos governos e capitaneadas pelos padres capuchinhos italianos” (MOTA, 2005, p. 57). Em Mandaguaçu, estava em pauta, não necessariamente a catequização do indígena, já que este não tinha presença maciça como em outras regiões, mas dos habitantes, trabalhadores que não correspondiam ao que era considerado como identidade do pioneiro.



**Foto 3: Igreja Matriz São Sebastião início da Construção.**





**Foto 4: Igreja Matriz São Sebastião Atual - 2019**

Nesse processo de formação de uma Igreja Matriz em Mandaguáçu, tivera forte influência às companhias que colonizaram a região, por questões econômicas e de fundo político, que levariam questões religiosas para uma sociedade que ali se formava: “Os religiosos jesuítas que fundaram várias Reduções com o intuito de catequizar os nativos”, (NOELI; MOTA, 1999, p. 4), sendo este o objetivo muitas vezes da Igreja juntamente com a Companhia Melhoramento Norte do Paraná.

Quando falamos colonização da região, devemos considerar suas várias dimensões. Existe sim a mentalidade econômica, de exploração de novas terras, mas também existe uma interdependência entre este nível e os ideários, a cultura, a religião.

Nada do que é humano será agora alheio ao historiador. Daí a multiplicação de estudos sobre a cultura, os sentimentos, as ideias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano. E também sobre instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organizações políticas e profissionais, igrejas, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação, as festas e rituais, os movimentos populares. (CARVALHO, 1998, p. 454)

Para podermos entender o momento da influência da religião cristã católica na cidade de Mandaguáçu, temos que entender o processo de emancipação política que relacionada a organização política, às bases da construção ideológica da Igreja, fortalecendo os interesses da classe dominante emergente.

Conforme análises de ROBLES (2007), a influência e a participação da Igreja, estão totalmente vinculadas à busca de novas fontes econômicas, de dominação do poder de uma elite.

Mesmo na participação na construção da igreja, não tivera apenas verbas das ordens religiosas, mas sim de várias pessoas movidas pelo sentimento religioso.

Entretanto como está relatado no Livro do Tombo da Igreja São Sebastião foi seu início bastante humilde, capela de Maringá, visitada periodicamente por Padres a cada 15 dias. Entre esses padres, estavam Pe. Emilio Clementes Scherer, ajudado pelo Pe. Francisco Buttermiller e pelo Pe. Domingos Dorna, visando o atendimento pastoral e pedagógico a região.



Foto 5: Dom Geral de Proença Sigaud

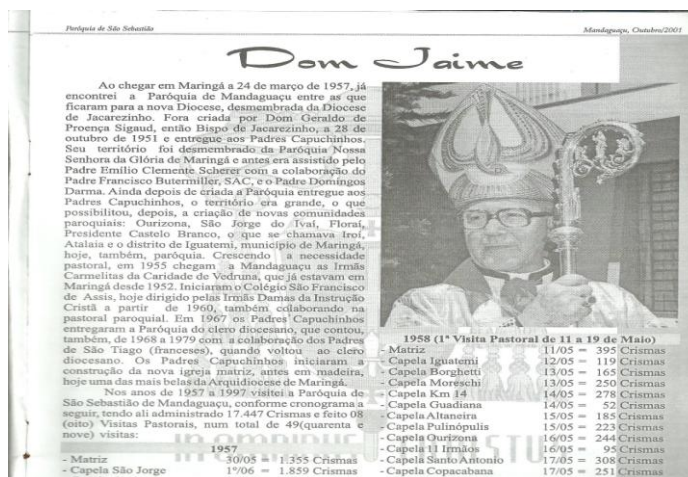


Foto 6: Dom Jaime Luiz Coelho

O primeiro Bispo de Maringá, Dom Jaime Luiz Coelho, foi nomeado em 3 de dezembro de 1956. Exercia o cargo de cura da Catedral de Ribeirão Preto, São Paulo, quando recebe, no dia 20 de janeiro de 1957, festa do padroeiro São Sebastião a ordenação episcopal. Por ocasião da posse do primeiro Bispo, a Diocese contava 450.000 habitantes, espalhados numa área de 14.902,67 km<sup>2</sup>, compreendendo 24 municípios, onde estavam instaladas 15 paróquias (Catedral e São José Operário, em Maringá, Alto Paraná, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Loanda, Mandaguacu, Mandaguari, Marialva, Nova Esperança, Nova Londrina, Paraíso do Norte, Paranavaí, São João do Caiuá, e Tamboara; recém-criada, Terra Rica aguardava instalação) sob os cuidados de 22 padres religiosos e 7 diocesanos<sup>3</sup>.

Havia ainda a congregação dos irmãos da Santa Casa de Maringá; 6 congregações religiosas femininas; 2 seminaristas maiores (curso superior), no Seminário do Rio de Janeiro, e 24 seminaristas menores (ensino fundamental e médio), no Seminário de Jacarezinho.

A instalação canônica da diocese, com a posse do Bispo, deu-se no dia 24 de março de 1957, na Catedral Nossa Senhora da Glória, modesta igreja de madeira, construída em 1950, na praça apenas projetada, de cujo solo nu o vento erguia uma poeira avermelhada, que impregnava o ar durante horas<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://arquidiocesedemaringa.org.br/historia>. acesso em: 30/01/2019

<sup>4</sup> Disponível em: <http://arquidiocesedemaringa.org.br/historia>. acesso em: 30/01/2019

Contudo, a história da fundação da igreja matriz São Sebastião de Mandaguaçu, contou também com a participação da sociedade a qual estava pertencente no primeiro momento, facilitada pela instituição da Diocese de Jacarezinho, onde era regido, pelo então Arcebispo Geraldo de Proença Sigaud.

“Vila Guaíra e ultimamente, “Governador Lupion” e no futuro próximo “Mandaguaçu” foi, até o dia 24 de outubro de 1951, Capela da Paróquia de Maringá. Nesse dia foi criada Paróquia “viva você” pelo Bispo Diocesano Dom Geraldo de Proença Sigaud, nomeado vigário o reverendo Pe, Frei Guilherme Maria e Coadjuvo o reverendo Pe. Frei Salvador de Pádua Capuchinho”, assim se inicia o livro do Tombo da Paróquia São Sebastião de Mandaguaçu. (REVISTA COMEMORATIVA DE MARINGÁ, 50 ANOS, 2001, p. 11)

Em 4 de outubro de 1951, como relata a *Revista comemorativa 50 anos*, iniciaria o movimento para a construção da nova Igreja, alguns queriam onde era o campo de futebol da cidade, porém as pessoas queriam em um lugar mais alto, onde é hoje a Igreja Matriz.

Em janeiro de 1955, na então festa de comemoração da recém-criada Paróquia de Mandaguaçu, sobre a regência do então Arcebispo, Dom Jaime Luiz Coelho, cinco irmãs Carmelitas de Vedruna passam a assumir o Colégio São Francisco de Assis. Em 15 de agosto de 1958 foram lançadas as pedras fundamentais da nova Catedral e do Seminário Menor Diocesano Nossa Senhora da Glória. A Catedral teria concluídas suas obras em concreto quase 14 anos depois, em 10 de maio de 1972, sendo consagrada no dia 3 de maio de 1981. Em 21 de janeiro de 1982 recebeu o título de Catedral Basílica Menor.

Uma parte importante nesse processo de construção de identidade religiosa foi o início da construção da Igreja de alvenaria, que se iniciava no dia 19/05/1960.

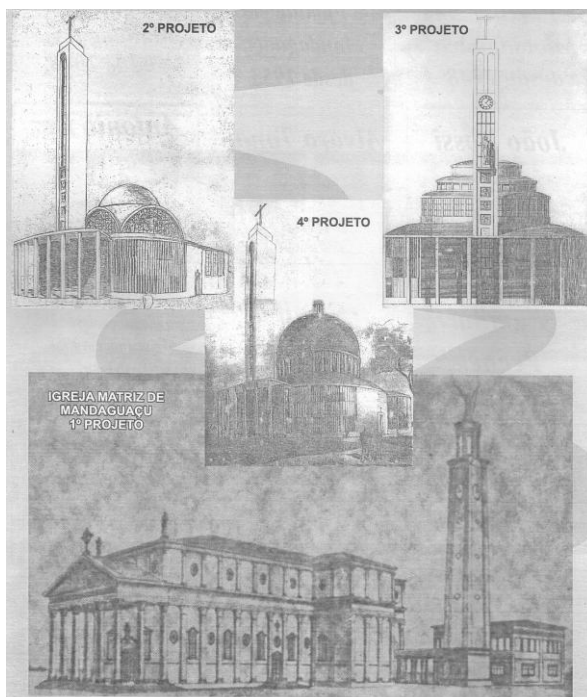
Já em 1967, passa a assumir a frente da Igreja os Padres franceses que, deixava de ser atendida então, pelos Padres Capuchinhos. Um fato importante na construção histórica é que, dos anos de 1967 a 1979, os padres que ficaram à frente da Igreja seria os franceses Padres de São Tiago, ordem vinculada à Diocese de Maringá. Passa a assumir a partir do ano de 1979, os padres diocesanos, tendo como seu pároco o Pe. Antônio de Pádua Almeida, novo Vigário de Mandaguaçu no dia 14 de outubro de 1979.

E é assim que se inicia de forma simples a Igreja Matriz São Sebastião de Mandaguçu que em 1951 teria como pároco, Frei Guilherme de Magridis, 28/10/1951 a 30/03/1952. Entre as obras estão, 28 de outubro de 1951 a pose dos Freis Capuchinhos, fato que causaria um pouco de desconforto aos diocesanos da paróquia, pois, sua extensão era muito grande, compreendia as paróquias de São Jose de “Ourizona; São Jorge de São Jorge do Ivaí; Senhor Bom Jesus de Iguatemi; Santa Terezinha de Guadiana”. (REVISTA COMEMORATIVA 50 ANOS, 2001, p. 11).

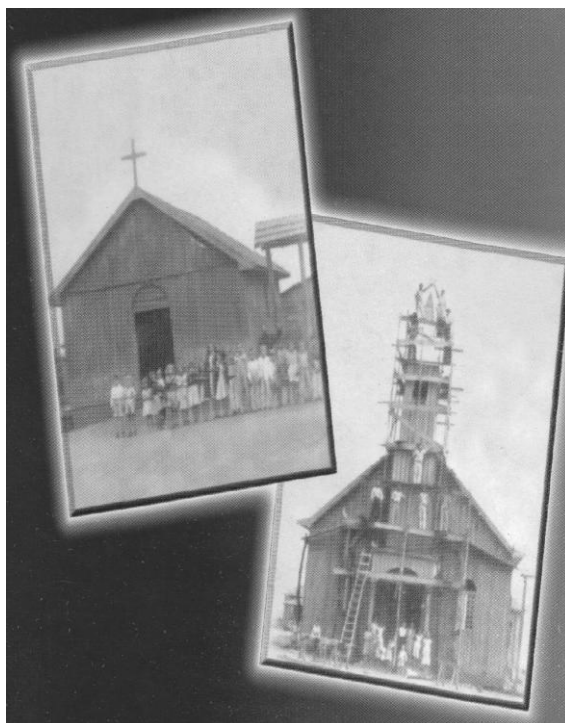
Como dissemos, na época em que tivemos a primeira Igreja ainda bastante rudimentar, havia a ideia de que os religiosos tinham uma missão pedagógica de trazer a religião católica ao lugar. Por isso mesmo, também foram vistos como “pioneiros”, os heróis da fé.

O padre sofria por falta de tudo. Não havia chuveiro; não havia água encanada; somente um balde de água quente por vezes estragada; os moveis eram fracos e deteriorando; louça quase não existente; não havia fogão; o vigário quando em casa, tomava refeição no Hotel Portugal; por causa dos calores excessivos, dos trabalhos exaustivos e falta de conforto e higiene o vigário... tristes dias; e viviam vida de verdadeiros missionários (REVISTA COMEMORATIVA DOS 50 ANOS, 2001, p. 6).

A citação acima retrata o modo de vida do primeiro padre na região. Contudo, o cotidiano considerado problemático, vivido pelo padre, era a realidade de toda a população.



**Foto 7: Projetos para construção da Matriz**



**Foto 8: Primeira Igreja Matriz**



**Foto 9: Matriz São Sebastião dias atuais.**

## CAPÍTULO II

### O ENSINO DE HISTÓRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO RELIGIOSO

Neste capítulo trabalharemos a questão do ensino de história na sua relação com o patrimônio histórico, em especial o patrimônio histórico religioso. Vamos considerar também a noção de História Local e sua importância para trazer a história mais próxima ao aluno.

#### 2.1. História Local ou Regional como objeto de estudo

Muitos trabalhos já foram realizados nesta perspectiva de articular o patrimônio histórico com o ensino de história. Gabriela Cubaski Sala 2014, por exemplo, preocupa-se com a História Local, considerando o patrimônio cultural-religioso da cidade de Antonina, Estado do Paraná. Destaca a Igreja Senhor Bom Jesus do Saivá. A autora desenvolveu estudos na graduação e na especialização (de 2013 até o momento), orientado pela Prof<sup>a</sup> Cláudia Eliane Parreiras Marques Martinez. Destacamos esta autora, por estar bastante relacionada com esta pesquisa.

A obra aqui já posta como referência, *Ensinar História* de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Rosa Cainelli (2009) trazem importante contribuição sobre História Local e Educação Patrimonial em um dos capítulos. Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida e Vitória Azevedo Fonseca também publicaram um manual de formação de professores de história, denominado *A reflexão e a prática no ensino: História*, que trata da História Local e da História da Cidade em 2009. Kátia Maria Abud, André, Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves, publicam *Ensino de História* em 2010, abarcando também os interesses sobre História Local e Educação Patrimonial.

Cristiano Biazzo Simon, Alberto Gawryszewski, Cláudia Prado Fortuna e Lucas Dias Martinez Ambrogi, publicam *São Jerônimo da Serra, História Local e Ensino* em 2011, tratando especificamente de uma cidade do Paraná. Em 2012, Elison Antonio Paim e Maria de Fátima Guimaraes organizaram um livro intitulado *História, Memória e Patrimônio*, que tratam o tema de forma mais teórica. No mesmo



ano, Frank Antonio Mezzomo, Cristina Satiê Pátaro e Fábio André Hahn organizaram um livro cuja preocupação também era voltada para o ensino, *Educação, Identidades e Patrimônio*.

Ao analisar a História Local, a cidade pode ser considerada, mas também o Estado. Por exemplo, Regina Célia Alegro, Maria de Fátima da Cunha, Ana Heloísa Molina e Lúcia Helena Oliveira Silva, desenvolveram um projeto muito interessante, o *Contação de Histórias*, resultando no livro “Paraná Memórias: histórias locais e ensino de história: projeto contação de histórias Norte do Paraná (2011). Em 2008, as autoras já haviam publicado *Temas e questões para o ensino de História do Paraná*, resultante do mesmo projeto.

Algumas dissertações e teses podem ser citadas: *O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis*, configura-se importante referência para a temática. Escrita por Izabel Cristina Durli Menin em 2006, investiga junto aos professores da Rede Municipal de Ensino do município de Veranópolis, Rio Grande do Sul, a partir da aplicação de questionário de cunho qualitativo e quantitativo, procurando entender como a História Local é trabalhada e quais estratégias e os recursos metodológicos utilizados. Já na dissertação *O ensino de história local e concepções de identidade histórica de professores: estudo de caso em uma escola de Campo Largo-PR*, em 2013, Gerson Luiz Buczenko, procura compreender as concepções de identidade histórica de professores dos anos iniciais da educação básica, de uma escola municipal de Campo Largo PR, em suas práticas de ensino de História Local. *O ensino de História Local na formação da consciência histórica: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR*, dissertação defendida em 2014 por Flávio Batista dos Santos. O autor fez uma pesquisa qualitativa utilizando-se de questionários com alunos do 6º e 9º Anos do Ensino Fundamental de uma escola particular e uma escola pública da cidade de Ibaiti-PR. Entendeu que a investigação levou a observar que as narrativas dos estudantes apresentam uma predominância da fragmentação na exposição dos acontecimentos com similaridade entre os modos de narrar a história nacional em relação à história local, ou seja, de forma tradicional.

Estes são apenas alguns trabalhos de temática próxima a desta pesquisa, pois o campo de investigação é bem amplo, apresentando diferentes abordagens,

ora propondo atividades didático-pedagógicas, ora procurando perceber como pensam os agentes escolares (professores ou alunos) sobre o tema. No entanto, em todos os trabalhos lidos e/ou tomados como referência nesta pesquisa, nota-se o compromisso com um ensino e aprendizagem histórica de qualidade, no sentido de dar condições para que os alunos construam o conhecimento histórico, bem como sua identidade na relação com a alteridade, com a sociedade democrática.

Um dos grandes problemas em relação à História Local ou História Regional se dá em sua construção (escrita), pois, geralmente são os memorialistas que a escrevem, ou seja, pessoas leigas que muitas vezes não dominam a metodologia da História (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 137). Assim, passam a relatar os acontecimentos, por vezes, como homenagem ao local estudado, ao patrimônio histórico e/ou personagens do local tidos como importantes. Esta maneira de ver a História Local entende o patrimônio histórico apenas como, a valorização de ruas, praças, avenidas, monumentos, prédios e muitas vezes, bairros, colégios e igrejas. Contudo, opta-se em considerar como digno de valor apenas a História, a memória ou o patrimônio histórico de determinado grupo social. É uma perspectiva tradicional cuja matriz remete à Europa, após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa e aos processos de formação do Estado Nacional.

## **2.2. Patrimônio Histórico**

Em decorrência das inúmeras transformações que a sociedade europeia sofria neste período, que compreende os séculos XVII e XVIII, entendeu-se como necessário salvaguardar o passado, daí a ideia de patrimônio histórico. Segundo Cassol e Caimi, o objetivo de preservar o patrimônio histórico está relacionado à construção do Estado-Nação, que requer a “elaboração de uma identidade coletiva, que pudesse ser compartilhada simbolicamente por todos os cidadãos, na medida em que pudessem se reconhecer como oriundos de uma mesma nação” (CASSOL; CAIMI, 2012, p. 80). Somente a cultura poderia “fornecer meios para que compartilhassem valores e costumes, para que pudessem se comunicar entre si, para que tivessem um solo e uma origem supostamente comuns.” (FUNARI; PELERINI, 2006, p. 15).

No contexto brasileiro, a ideia de patrimônio histórico se enraíza a partir da chegada da família real portuguesa à Colônia em 1808, quando “operou-se um conjunto de ações preservacionistas, cujos principais alvos fora, os bens referentes à colonização portuguesa, ou outros de alguma maneira relacionados com essa herança” (CASSOL; CAIMI, 2012, p. 80). Apenas o patrimônio de “Pedra e Cal”, ou seja, somente as construções que representassem o que seria modernidade, progresso, civilização, eram consideradas válidas como patrimônio histórico. O estabelecimento do que poderia ser visto como patrimônio histórico estava diretamente vinculado com a “construção de uma identidade genuinamente nacional” (CASSOL; CAIMI, 2012, p. 80). Desta forma, se preservava apenas o patrimônio edificado, sendo “a maior parte dos bens tombados”, relacionados “à memória de grupos dominantes” (CASSOL; CAIMI, 2012, p. 82). Argumentam Gonçalves e Zarbato (2015) que ainda hoje, circula no senso comum que quando falamos de Patrimônio Histórico, estamos falando de monumentos, casas antigas, etc. Mas é muito mais do que isso. A ideia de Patrimônio Histórico engloba vários outros aspectos.

Quando não se considera como patrimônio histórico-cultural os modos de viver, pensar e agir de grupos os socialmente discriminados, estamos silenciando tais grupos e silenciando também a História.

Essa “tradição” da forma de se perceber o patrimônio histórico é então transposta para a História Local, ou seja, perspectiva-se que patrimônio histórico seria um conjunto de construções que representassem a localidade na sua dimensão memorialística, que homenageia apenas determinado grupo social. Desta forma, a suposta identidade geral dos habitantes de, por exemplo, uma cidade, é tida como única (a da elite), sem que se considere que existem outras memórias, outras histórias. Em outras palavras, não se considera a diversidade na unidade: diferentes memórias amalgamam uma identidade coletiva.

Com o tempo, com as discussões travadas em torno da temática, a concepção do que seria patrimônio histórico foi se alargando. Em 1972, na Conferência Geral de Genebra, definiu-se uma nova categoria, o Patrimônio Cultural da Humanidade, que contempla os bens de valor artístico, científico ou histórico, sendo que a UNESCO possui sua própria classificação quanto a estes bens que

abarcam: Meio Ambiente Elementos não tangíveis e Bens Culturais (CASSOL; CAIMI, 2012).

Vemos então como definição de patrimônio histórico: patrimônio histórico como um bem móvel, imóvel ou natural, que, reconhecidamente, possua valor para um país, uma sociedade, um povoado ou uma região. O reconhecimento como patrimônio histórico se confere por vários fatores - de único ou combinado - como natural, único, biodiversidade, ecossistema, estético, e também artístico, documental, científico, antropológico, religioso, histórico, espiritual e outros<sup>5</sup>. Implica esta definição de que não é somente a memória, a história, o patrimônio histórico ligados a apenas um grupo social (dominante) que demanda preservação/valorização e sim, aqueles que representam a diversidade de modos de viver, de pensar, de agir de uma localidade. Não há a diferenciação entre, de um lado a memória da elite e de outro, a memória da população em geral, mas a unidade destas memórias. Não temos que optar entre uma em detrimento da outra, pois ambas são importantes.

No caso do patrimônio cultural, de acordo com o Art. 216 da Constituição Federal Brasileira constituem patrimônio cultural brasileiro:

...os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. São eles: As formas de expressão; Os modos de criar, fazer e viver; As criações científicas, artísticas e tecnológicas; As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico<sup>6</sup>.

Do patrimônio cultural fazem parte bens imóveis tais como castelos, igrejas, casas, praças, conjuntos urbanos, e ainda locais de expressivo valor para a história, a arqueologia, a paleontologia e a ciência em geral. Nos bens móveis incluem-se, por exemplo, pinturas, esculturas e artesanato. Nos bens imateriais considera-se a literatura, a música, o folclore, a linguagem e os costumes.

---

<sup>5</sup> Definição disponível em [https://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/patrimonio\\_historico.htm](https://www.suapesquisa.com/o_que_e/patrimonio_historico.htm) Acesso em 05 de Dezembro de 2017.

<sup>6</sup> Definição disponível em <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco/es/patrimonio-cultural/principal/textos/patrimonio-cultural-o-que-e> Acesso em 05 de Dezembro de 2017).

Patrimônio é tudo aquilo que pertence a uma região. É a herança do passado, um legado. De acordo com sua particularidade e significativa forma de expressão cultural, é classificada como patrimônio cultural<sup>7</sup>, determinando-se sua salvaguarda (proteção), para garantir a continuidade e preservação. Com a intenção de assegurar para as gerações futuras conhecer seu passado, suas tradições, sua história, os costumes, a cultura, a identidade de seu povo, de seu país, Estado ou cidade.

As autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais passam a orientar uma nova abordagem para compreender o meio e suas necessidades para a História.

A valorização da história local pelos historiadores teve reflexões nas propostas curriculares nacionais, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), nos quais as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino de História e salutares para o desenvolvimento da aprendizagem. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 138)

O patrimônio histórico-cultural, que compreende todos os bens de natureza material e imaterial que façam referência à identidade e à memória de uma sociedade em particular é um instrumento pedagógico, formal ou não-formal, para o exercício da cidadania e sempre disponível para a construção do conhecimento: “Atualmente, a educação patrimonial refere-se a um processo permanente de trabalho educacional centrado nos bens culturais como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (JALUSKA, 2015, p.28427).

A metodologia da Educação Patrimonial foi introduzida no Brasil na década de 80, sob experiências educativas desenvolvidas na Inglaterra, divulgadas no 1º Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, promovido pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta. Esta, juntamente com Grunberg e Monteiro, foram responsáveis pela elaboração do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, material usado como referência e orientação para a elaboração de

---

<sup>7</sup> Definição na Wikipédia: “...todos os bens, manifestações populares, cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais (intangíveis), que reconhecidos de acordo com sua ancestralidade, importância histórica e cultural de uma região (país, localidade ou comunidade) adquirem um valor único e de durabilidade representativa simbólica/material”. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Patrim%C3%B3nio\\_cultural](https://pt.wikipedia.org/wiki/Patrim%C3%B3nio_cultural) Acesso em 01 de Dezembro de 2017.

projetos de práticas educativas nestes espaços. Esta modalidade de educação, segundo a museóloga, em publicação do 'Guia Básico da Educação Patrimonial',

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-as para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6)

A Educação Patrimonial, por favorecer o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio cultural por parte da sociedade, torna-se um elemento indispensável para a preservação destes bens, facilitando também o diálogo entre a sociedade e os diversos agentes responsáveis pelo patrimônio, possibilitando: troca de conhecimentos; formação de parcerias para a preservação e valorização destes bens (HORTA, GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6) A educação patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que permite ao indivíduo ler o mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6). Desta forma, a História Local, o patrimônio histórico (material ou imaterial) são “ambientes” didático-pedagógicos, ou seja, estimulam de forma dinâmica e ativa a construção do conhecimento histórico.

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologia e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA, GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6)

Outro ponto importante quando falamos em História Local é que, para entender a realidade daquele momento não basta apenas investigar os fatos locais,

mas sim promover uma abordagem mais ampla da história basicamente em sua totalidade, como afirma Schmidt e Cainelli.

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave da própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processo histórico mais amplo. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 138)

Ao passar a analisar a História local, entendemos que esta tem diferentes dimensões quanto à sua totalidade histórica, tanto quanto aos fatores culturais, políticos, econômicos e sociais, quanto aos seus níveis de interferência local, nacional, internacional.

O que podemos analisar quando falamos em História Local é a facilidade com que se mudam as interpretações sobre este objeto, em especial com a nova visão dada pela a Escola dos *Annales*. Assim, a história passaria de mera experiência sem importância, para um entendimento concreto e real da vivência da determinada sociedade, o que interfere na maneira como entendemos a questão do patrimônio histórico. A concepção sobre Patrimônio Histórico vem se expandindo:

O conceito “Patrimônio” se expandiu se pensarmos no SPHAN, e hoje pode ser dividido em dois tipos: Material e Imaterial (ou intangível). O Patrimônio Imaterial é um registro de uma cultura, uma crença, um saber. Já o Patrimônio Material, divide-se em quatro diferentes Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; e belas artes. O termo “patrimônio” tem origem na sociedade clássica romana, onde *patrimonium* designava os bens pertencentes a um pai de família (pertences materiais, como imóveis e escravos), ou seja, referente a elite romana. No medievo passou a designar igrejas e catedrais. Deixou de ser algo individual para ser algo coletivo, entretanto, permaneceu aristocrático. (SALA, 2014, p. 1585)

A concepção tradicional sobre patrimônio baseada na sociedade aristocrática – tanto na França, como no Brasil - se rompe, em concomitância com as novas abordagens historiográficas. Neste processo, apresentam-se novas propostas educacionais. No caso da França;

Para que a França que conhecemos hoje fosse consolidada, foi necessário investir em políticas educacionais, para que as crianças já aprendessem sobre essa nação que pertenciam. Os estados nacionais tiveram que primeiramente investir nos cidadãos, e por meio da educação, por exemplo, foi possível difundir a língua nacional. Os estudiosos do assunto denominam isto de “introjeção ou doutrinação interior”, que insere nos jovens 1586

sentimentos e conceitos que passam a fazer parte do que compreendem do mundo. (SALA, 2014, p.1585).

Esse entendimento deixa de vincular a importância e a participação das pessoas na compreensão da sociedade que, não deve se resumir apenas ao prédio físico, mas, a compreensão de seus vários aspectos, que podem ser eles, sociais, econômicos, político e religiosos.

Assim é importante evidenciar a influência e a participação das pessoas no processo da memória local. Esses aspectos se relacionam e é compreendida para melhor facilitar à construção de um patrimônio local, organizando deste modo, o espaço social, político, econômico, religioso de uma determinada cidade.

É nesse aspecto educacional de memória local que, o interesse é o de construir a capacidade nos sujeitos escolares de interpretar os fatos a partir das fontes históricas. Uma capacidade própria do conhecimento histórico. Não há o objetivo de formar o historiador, evidentemente, mas a capacidade de leitura do mundo pelas lentes da metodologia histórica. O aluno deve ter condições de compreender que a história não é mera opinião, mas pautada em determinada especialidade científica.

"Ciência dos homens", dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: "dos homens, no tempo". O historiador não apenas pensa "humano". A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. "Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida". (BLOCH, 1993, p.55.)

Para Schmidt e Cainelli, o estudo do Patrimônio Histórico também se justifica por decisões internacionais, pois a partir da criação da Unesco em 1945 se consolida com o desígnio de Patrimônio Mundial e Cultural e Natural da Humanidade, os monumentos, agrupamentos arquitetônicos, sítios naturais, bens culturais móveis que possuam valores locais, também se instaura a necessidade de estudá-los (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.140).

A História Local como proposta para o ensino de história traz em si mesmas grandes desafios e problemas a serem pensados, tais como, concepções anacrônicas, desenvolvimentos de pensamentos etnocêntricos, reducionistas e



localistas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.138). desafios dos quais esta pesquisa pretende abarcar.

Gonçalves e Zarbato resumem a demanda para tratar do patrimônio histórico-cultural em sala de aula:

Como enfoque principal, visa-se fundamentar discussões que, a partir da didática da história, abordem de forma didática e acessível à memória, sobre o patrimônio cultural regional/local e fontes históricas no ensino da história. Neste sentido, repensar a didática da história pressupõe inserir diferentes fontes e abordagens na aula de história. Nova prática didática vem se destacando e constitui-se em importantes formas de se apresentar um ensino de história que vislumbre patrimônio cultural local e regional, dos quais se fazem de extrema importância a abordagem e o reconhecimento dos patrimônios materiais e imateriais que compõem o mosaico de experiências das pessoas e as raízes daquele lugar. (GONÇALVES; ZARBATO, 2015. p.3552).

Nesse sentido, “é preciso destacar que a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para os temas trabalhados em sala de aula”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.141).

Assim como o patrimônio histórico-cultural deve ser entendido como a soma de diversos modos de vida, pensamento e atividade, a História Local ou Regional não pode ser apartada do que acontece em outras localidades, não pode ser explicada por ela mesma.

... uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 138)

É necessário este entendimento, para que a História Local não se reduza ao localismo, em perspectivas etnocêntricas, portanto, reducionistas.

Não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 138)

A História Local relacionada ao trabalho com as fontes disponíveis como patrimônio histórico-religioso, subentende que seja uma “história temática”, ou seja, rompe-se com a visão cronológica do currículo ou do livro didático, propondo-se o

ensino e aprendizagem de “como se escreve a história”, como podemos utilizar as fontes históricas para construir o conhecimento histórico. A história temática como estratégia de ensino predispõe ao estabelecimento de uma “articulação entre os conteúdos da história local, da nacional e da universal”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.142).

### 2.3 Patrimônio histórico-cultural-religioso

Como nesta pesquisa se destaca o patrimônio histórico cultural-religioso, há que lembrar que não pode ser a intencionalidade tomar o objeto de estudo, uma Igreja católica, como a única que pode ser considerada válida. Em Mandaguáçu, existem outras igrejas, outras religiões que devem ser lembradas<sup>8</sup>, mesmo que o foco da pesquisa e da aula-oficina seja a Igreja Matriz São Sebastião. Não se pode tratar deste patrimônio de forma isolada para não recair na intolerância religiosa, justamente o que se quer combater. A educação patrimonial em espaços sagrados torna-se ferramenta eficaz como meio para propagação da diversidade. “A percepção da diversidade contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de valorização e respeito das diferenças, e da noção de que não existem ‘povos sem cultura’ ou ‘culturas’ melhores do que outras.” (MEDEIROS; SURYA, 2009, p.7).

A Igreja católica sempre foi uma instituição muito presente na sociedade. Para Simone Nolasco

A religião (...) foi utilizada ora como definidora de identidades (a aproximação e redefinição de representações), ora como mantenedora de tradições culturais, ou mesmo formas de sobrevivência, resistência, um abrandamento do processo de dominação colonial, elemento na busca de status e ascensão social, auxílio material e benesses espirituais (NOLASCO, 2010, p.121).

Por isso a importância do estudo dos espaços sagrados que seriam:

---

<sup>8</sup> Entre várias igrejas, instituições e templos e em Mandaguáçu temos: Congregação Cristã do Brasil, Igreja Missionária Evangélica Só o Senhor é Deus, Igreja Batista Renovada, Capela Santa Teresinha, Igreja Pentecostal Manasses, Centro Espírita Luz e Caridade, Igreja Pentecostal, Igreja Presbiteriana Independente, Monte Sinai Centro Pai João de Angola, entre outros. Além da Loja Maçônica Luz e Esperança de Mandaguáçu.

lugares de culto e práticas religiosas, acima de tudo, lugares de manifestações do sagrado e, são, na maioria das vezes, dotados de arquitetura singular, esta que, juntamente com os demais elementos inerentes à religião, conferem o formato característico que distinguem os espaços sagrados das demais construções civis que os rodeiam (JALUSKA, 2015, p. 28433).

Os espaços sagrados tornam-se marcos identitários de uma determinada localidade, por sua marcante presença na paisagem local, tornando-se instrumento para o turismo religioso e, por consequência, para práticas de educação patrimonial.

Os espaços sagrados como patrimônio cultural-religioso são propícios como objeto de educação patrimonial, por se caracterizarem também por outros objetivos, desde a estética até o pedagógico:

Os espaços sagrados não são construídos apenas para abrigar os fiéis na celebração, mas também são pensados de modo a apresentarem elementos pedagógicos e catequéticos que facilitem a funcionalidade litúrgica, aliando sua funcionalidade à busca da beleza estética, acreditando que os espaços não deveriam ser apenas simples lugares de culto, mas também representar visualmente todo o resplendor da beleza divina (JALUSKA, 2015, p. 28433).

A educação patrimonial viabiliza o entendimento da História Local, no caso desta pesquisa, da cidade. Por isso mesmo, considera-se que na cidade, na localidade, por ser possível o acesso aos patrimônios histórico-culturais, e porque estes estão próximos do aluno, possibilita-se um “laboratório” onde se aprende história.

Antes de exaltar o patrimônio histórico-cultural de uma sociedade, há que se ter em mente que devemos problematiza-lo. No caso da Igreja Matriz de Mandaguaçu, seria pertinente perceber que o ponto a ser trabalhado quando falamos em patrimônio histórico-cultural-religioso é trabalhar as diversas realidades sociais religiosas que também se fizeram presentes no passado na cidade de Mandaguaçu. Realidade esta nem sempre aceita.

No relato de Frei Orleans fica evidente a intolerância da Igreja Católica de Mandaguaçu: “Existe ainda no Município de Mandaguaçu uma excrescência cancerosa” (ORLEANS, 1958, p. 14), sendo a “excrescência” o que era considerado paganismo, espiritismo ou outra religião diferente da católica: “As autoridades

competentes fingem não ver essa anomalia, própria da China, ou do Paraguai” (ORLEANS, 1958, p. 14).

Orleans entendia que a cidade era repleta de pessoas de má índole por não serem católicas: “É um hospício dirigido por um aventureiro espírita, chamado José Laurindo, assegurado por um médico que lhe emprestou registro” (ORLEANS, 1958, p. 14). Para o frei as autoridades deveriam fazer algumas coisas para resolver o “problema”, qual seja, pessoas de crenças diferentes da católica.

No caso acima, a pessoa chamada José Laurentino seria um médium, um espírita que curava. Para o frei: “Para lá corre muita gente incauta, desconhecendo os perigos para o seu corpo e sua alma”. (ORLEANS, 1958, p. 14).

Os trabalhos realizados pelos espíritas causariam insatisfação ao frei Orleans quando, que desqualificava qualquer afirmativa de que o referido médium de fato curava: “Passes e remédios e receitas são ministradas aos fracos de ideia, donde saem em geral, mais abalados do que vieram, retornando para casa cheia de visões de espíritos engarrafados” e “Enquanto o hospício tem frequentadores numerosos, os nossos hospitais onde trabalham clínicos formados em medicina e com todos os requisitos que exige a ciência, estão quase vazios” (ORLEANS, 1958, p. 14).

## **CAPÍTULO III**

### **A aula-oficina para entender o patrimônio-histórico religioso**

Neste capítulo iremos apresentar nossa proposta de aula oficina para o trabalho didático pedagógico quanto ao patrimônio histórico religioso. Assim começaremos com uma discussão sobre a metodologia da aula-oficina. Posteriormente, sobre respeito e/ou tolerância religiosa. Finalmente, as etapas da aula oficina.

Isabel Barca resume sua proposta de aula-oficina da seguinte forma:

É um modo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (BARCA, 2013, s/p)

#### **3.1. A aula-oficina como metodologia:**

A aula-oficina tanto é o produto da pesquisa quando se pensa em uma proposta para a sala de aula, mas também é metodologia de investigação.

A aula-oficina se desenvolve segundo Barca (2004) conforme o princípio investigativo, diferente da aula-conferência em que o professor expõe e o aluno assimila (ensino tradicional) e da aula-colóquio quando o professor delega totalmente ao aluno a responsabilidade de sua própria aprendizagem (pedagogia ativa). Na aula-oficina, antes de o professor mediar a aprendizagem, pauta seu planejamento de aula na investigação, e por outro lado, propõe a investigação em sala de aula. No caso da história, tem-se as fontes históricas como material de trabalho da mesma forma que para o historiador. Em nossa pesquisa-ação, propõe-

se a aula-oficina utilizando-se como fonte histórica (e escolar): o prédio da Igreja Matriz São Sebastião; as festas religiosas da cidade, em especial, aquelas ligadas à Matriz; o Livro Tombo; as fotos da construção do edifício da referida Igreja e entrevista com alguns religiosos.

Isabel Barca no texto *Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação* de 2014, acredita que, quando vivenciamos os fatos através de materiais – fontes, vestígios, indícios – que compõem a História, os alunos conseguem dar significado ao que apreendem.

Isabel Barca orienta-se por uma perspectiva construtivista, que se adota nesta pesquisa. Nesta perspectiva, o aluno pode ser agente transformador do seu entendimento histórico, pode ser protagonista de seu próprio conhecimento. Para Barca, as pesquisas de ordem construtivista mostram que as aprendizagens podem variar com a diversidade e as experiências pessoais e com os contextos concretos em que elas se processam.

Assim, a aula-conferência não apresenta estratégias suficientes para o entendimento da História, pois não parte da realidade vivenciada pelos alunos, mas sim, do entendimento e das experiências do professor-regente que apresenta o sentido que por ele é estudado.

O modelo de aula conferência propostos pelos paradigmas tradicionais baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos, por normas catalogadas como seres que não sabem nada, não pensam receber as mensagens e regurgitá-las correntemente em teste escrito. (BARCA, 2004, p. 132).

Pedagogicamente, mesmo sendo trabalhado por vários educadores, esse tipo de aula expositiva apresenta pouco rendimento em relação à construção do conhecimento dos alunos: Entre os profissionais ligados à educação, esse modelo de aula expositiva não é considerado pedagogicamente correto, embora a indícios de ser ainda largamente praticado”. (BARCA, 2004, p. 132).

Outro modelo de aula que aqui podemos citar é a aula-colóquio, nesse modelo pedagógico de aula, a exposição do professor ainda é muito forte. Lembrando que, nesse tipo de aula, existe margem para o debate dos alunos, porém, ainda há uma continuidade nas ideias e no conteúdo trabalhado pelo professor.

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentemente tarefas cognitivas a desenvolver por estes nas aulas. (BARCA, 2004, p. 133).

Nesse processo de conhecimento educacional conhecido como aula-colóquio o aluno pode demonstrar seu conhecimento, entretanto, não está desvinculado do saber do professor: “o pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática” BARCA, 2004, p.133),

O modelo que se desenvolve nesta pesquisa é a aula-oficina, nesse modelo de aula se destaca a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Esse modelo de aula fica evidente a participação e a interação entre os alunos a compreensão da História. Segundo Barca, neste modelo de aula, o aluno é agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor, um investigador social e organizador de atividades problematizado. Portanto, seriam os agentes escolares, professor e alunos, pesquisadores.

Um ponto importante na construção do conhecimento histórico é problematização contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal. (BARCA, 2004, p.134-135).

Do texto de Isabel Barca pode-se extrair três pontos básicos que sustentam a noção de aula-oficina:

1. Interpretação de Fontes.

Ler fontes históricas– com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critério de objetividade metodológica, para confirmar ou refutação de hipóteses descritivas ou explicativas.

2. Compreensão contextualizada

Entender ou procurar entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

### 3. Comunicação.

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis.

Outro ponto que se faz necessário pensar é o conhecimento prévio do aluno, ou seja, no caso, os diversos entendimentos que este apresenta da memória/história local.

Um das possibilidades quando falamos em História Local é conhecer as “proposições que podem ser articuladas com o interesse do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas a vida cotidiana” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p;139)

A aula-oficina proposta por Isabel Barca se assemelha com a proposta de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, pois apresentam os seguintes pontos:

- O trabalho com história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a historicidade e a identidade dele;
- O estudo com a história local ajuda a gerar atitude investigativa, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social.
- Como estratégia pedagógica, as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade, econômica, política, social e cultural.
- O trabalho com espaços menores facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências.
- O trabalho com a História local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencia a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.139).

Quando fazemos esse entendimento que se apresenta na visão de Schmidt e Cainelli, percebemos uma explicação mais ampla e heterogênea quanto à História local, abrindo assim, diversos caminhos e possibilidades: “o estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.139). O estudo da História Local permite contribuir para o reconhecimento de vozes silenciadas, daquelas que não foram ainda



institucionalizadas (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p140). Neste sentido, a aula-oficina pode favorecer: “a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o ver as aulas como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.140).

Na visão de Ramos, baseada na aula-oficina, para o entendimento e a compreensão da história temos cinco pressupostos:

“1), a Educação Histórica, o levantamento do conhecimento prévio do aluno; 2) o trabalho com as fontes documentais em sala de aula; 3) os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem); 4) a empatia e 5) o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada. (RAMOS, 2013, p.3).

Essa abordagem reforça a necessidade de se entender a História em suas múltiplas facetas, que leva em conta sempre, o que o aluno sabe e o que podemos trabalhar com esse conhecimento prévio que se faz presente para o trabalho da história como memória local: “Se o conhecimento prévio dos alunos são apreendidos pela pesquisa possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significados aos conteúdos históricos escolares” (RAMOS, 2013, p. 3).

Deste modo: “só se aprende, ou melhor, apenas se produz uma “aprendizagem significativa”, se os saberes trabalhados na escola forem relacionados (ancorados) aos saberes que já se tem então adquiridos no cotidiano do aluno” (RAMOS, 2009, p. 3)

Quando temos uma escolarização tradicional, provavelmente o aluno não se constrói como agente transformador, mas passivo no sentido de não saber argumentar historicamente: “O ensino de História tradicional, pautado na memorização, na aula expositiva que apresenta uma história-verdade, priorizando fatos, nomes e datas, pressupõe que o aluno chegue “vazio” de conhecimentos, e em razão disso, o conhecimento seja exposto pelo professor para que ele assimile”. (RAMOS, 2013, p.3).

Já a noção de que a aprendizagem histórica deva partir do conhecimento prévio do aluno, entende que este conhecimento não é certo e nem errado, mas que são importantes para que o aluno faça esta referenciarão, reelaborando, por vezes superando ou mesmo criando outros conhecimentos. Nesta perspectiva, a escola

não mais teria a função de ensinar, mas sim, como diz Maria Auxiliadora Schmidt, seria um “espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos do conhecimento” (SCHMIDT, 2009, p. 11).

Partindo dos conhecimentos prévios do aluno, pensa-se em um diálogo com as fontes históricas. Como já dito, a presente pesquisa recorre às fontes históricas disponíveis para se compreender o patrimônio histórico-religioso que possibilitem historicizar a igreja Matriz São Sebastião de Mandaguaçu.

De acordo com as fontes, o livro do tombo<sup>9</sup>, as Revistas da Diocese de Maringá e relatos orais dos moradores e dos clérigos a formação da Matriz teve vários financiadores entre eles participantes do Catolicismo, autoridades municipais, pioneiros da cidade, entre outras pessoas simpatizantes e esperançosas com a construção da mesma. O livro do tombo da Igreja que vai nos ajudar a compreender os problemas que os primeiros religiosos (clero) enfrentaram na recém-formada Igreja Matriz

Faremos uma breve análise, da primeira Igreja de Mandaguaçu que pertencia a Diocese de Jacarezinho, no qual com a formação na diocese de Maringá foi transferido todo seu poder religioso e político para a nova diocese que estava se instalando em Maringá, que será por meio, de uma entrevista com os primeiros clérigos, juntamente com os alunos.

Entendemos que para ministrar a aula-oficina precisa haver uma pesquisa *à priori* por parte do professor para tanto entender a historicidade da Matriz, como para selecionar as fontes que podem ser trabalhadas em sala de aula. Consideramos que pelas fontes históricas, os alunos terão condições de construir o conhecimento histórico sobre a Matriz, mas também terão como entender como se escreve a história. Na orientação da aula-oficina de Isabel Barca (2004) e tomando também como parâmetro o texto de Márcia Elisa Teté Ramos (2013) o projeto se fundamenta em algumas etapas por tais autoras sugeridas:

- 1) *levantamento do conhecimento prévio do aluno*. O que o aluno sabe sobre a história da Matriz? Qual a religião do aluno? O aluno consegue reconhecer a

---

<sup>9</sup> Livro do Tombo: Documento oficial que marca os acontecimentos da igreja como, a pedra fundamental, as relações econômicas e religiosas assim como, as políticas enfrentadas pelos clérigos do decorrer de sua atuação.

importância da Matriz como patrimônio histórico-cultural religiosos da cidade mesmo não sendo católico? Quais as noções dos alunos sobre a cultura religiosa da cidade com suas festas e comemorações?

- 2) *Uso escolar do documento histórico*: quais fontes podem ser usadas para entender a história da Matriz? Passeio histórico pela Matriz; análise de trechos do Livro Tombo; fotos da construção da Matriz; entrevistas com religiosos e estudo das festas religiosas da cidade
- 3) *Construção da empatia histórica, ou em melhores palavras: da compreensão histórica*. A escolha das fontes e/ou atividades a serem desenvolvidas devem ser voltadas para a desconstrução de preconceitos religiosos na sua interface com a tolerância, ou melhor, compreensão histórica da religião, e para o reconhecimento do patrimônio histórico-cultural religiosos da cidade. Em nenhum momento pretende-se identificar em uma religião ou em outra a sua suposta “superioridade”, mas sim, mostrar um dos patrimônios histórico-culturais religiosos da cidade, no caso a Matriz e as festas religiosas a elas relacionadas.
- 4) *Natureza multiperspectivada da história*. O aluno deve apreender como se escreve a história, ou seja, qual metodologia torna uma perspectiva histórica mais plausível que a outra. Em um momento de intolerância religiosa entre outras intolerâncias, é fundamental fazer com que o aluno entenda que a o campo científico da história não explora opiniões ou versões da história, mas se fundamenta em determinada metodologia, na ética e na intersubjetividade (discussão entre os pares).
- 5) *Formas de apresentação do conhecimento histórico*. Ao final da aula-oficina, o aluno poderá expor como entendeu a temática de diferentes formas. No caso, optamos por “produzir fontes históricas”, no caso, pela entrevista com religiosos segundo metodologia da História Oral

- 6) Um dos principais pontos a serem abordado na temática da aula-oficina é apresentar a história a partir dos fatos locais, ou seja, abordar o levante da memória local ao entendimento dos alunos.
- 7) Apresentar uma contextualização da historicidade local buscando sempre, o entendimento da memória dos alunos que compõe a sociedade em Mandaguáçu.

### **3.2. Aula-Oficina com patrimônio histórico-cultural-religioso**

A aula oficina foi pensada e desenvolvida sobre os preceitos de Isabel Barca (2004). Algumas etapas serão aqui tratadas no sentido de abrir possibilidades para o estudo sobre patrimônio histórico-cultural-religioso. Contudo, as etapas não precisam ser exatamente desempenhadas, mas adaptadas para a realidade da escola e da turma em que será desenvolvida.

As etapas da aula-oficina já foram mencionadas anteriormente neste trabalho, mas agora nos propomos a dar sugestões para seu desenvolvimento.

#### **3.2.1. Conhecimento prévio**

Nesse primeiro momento da aula-oficina foi levado em conta quais conhecimentos os alunos tinham sobre Patrimônio, Respeito, Tolerância, Igualdade e Diversidade Cultural. Tomamos o nosso espaço de atuação profissional, aplicando um questionário de conhecimento prévio. Isto porque segundo Isabel Barca, a aula-oficina corresponde à expectativa de que o professor seja um investigador.

Ter acesso ao conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante “se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”. (RAMOS, 2013, p. 3-4)

O questionário foi aplicado em um 7º ano em uma escola pública de Mandaguáçu, PR. É importante estar atento ao fato de que se deve seguir a legislação referente à ética na pesquisa. Assim, optamos não mencionar o nome da escola e nem o nome dos alunos, mas destacamos que esta pesquisa segue rigorosamente a Resolução CNE nº 466/2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos), em especial:

II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar;

II.17 - protocolo de pesquisa - conjunto de documentos contemplando a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis;

II.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar

E a ainda:

II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais<sup>10</sup>.

Devido à esta resolução escola, a pública onde se realizou a pesquisa será chamada de Escola e os alunos não serão mantidos no anonimato. Esta pesquisa serve apenas para exemplificar como se faz um levantamento do conhecimento prévio do estudante, por isso tomamos uma turma de apenas 13 alunos, uma

---

<sup>10</sup> Disponível em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)  
Acesso em 18 de nov. de 2018.

amostragem relativamente pequena, mas que pode nos mostrar uma das estratégias para compreender o que o sujeito escolar pensa.

Deve-se levar em conta que a escola é bem localizada (centro), grande se pensarmos no tamanho da cidade de Mandaguaçu. Possui como infraestrutura : 14 salas de aulas; 76 funcionários; Sala de diretoria; Sala de professores; Laboratório de informática; Laboratório de ciências; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Quadra de esportes coberta; Quadra de esportes descoberta; Cozinha; Biblioteca; Banheiro fora do prédio; Banheiro dentro do prédio; Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Sala de secretaria; Despensa; Pátio coberto; Pátio descoberto e Área verde, segundo censo de 2017. Tem vários equipamentos: Computadores administrativos: Computadores para alunos; TV; Copiadora; Impressora; Aparelho de som; Projetor multimídia (Datashow)<sup>11</sup>.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, da Escola é 4,0, sendo que a média do município é 3,9 e do Brasil 4,4 (vai de 0 a 10)<sup>12</sup>

Sobre a idade dos alunos: 9 alunos têm 12 anos; 3 alunos têm 13 anos e um aluno não disse a idade. São 9 alunas (meninas) e 4 alunos (meninos). Quanto à religião, na turma temos: 9 alunos católicos e 5 evangélicos; 9 mães católicas e 5 evangélicas, o que nos mostra que os alunos seguem a religião da mãe, sendo que temos 7 pais católicos e 4 evangélicos, sendo dois pais sem religião definida.

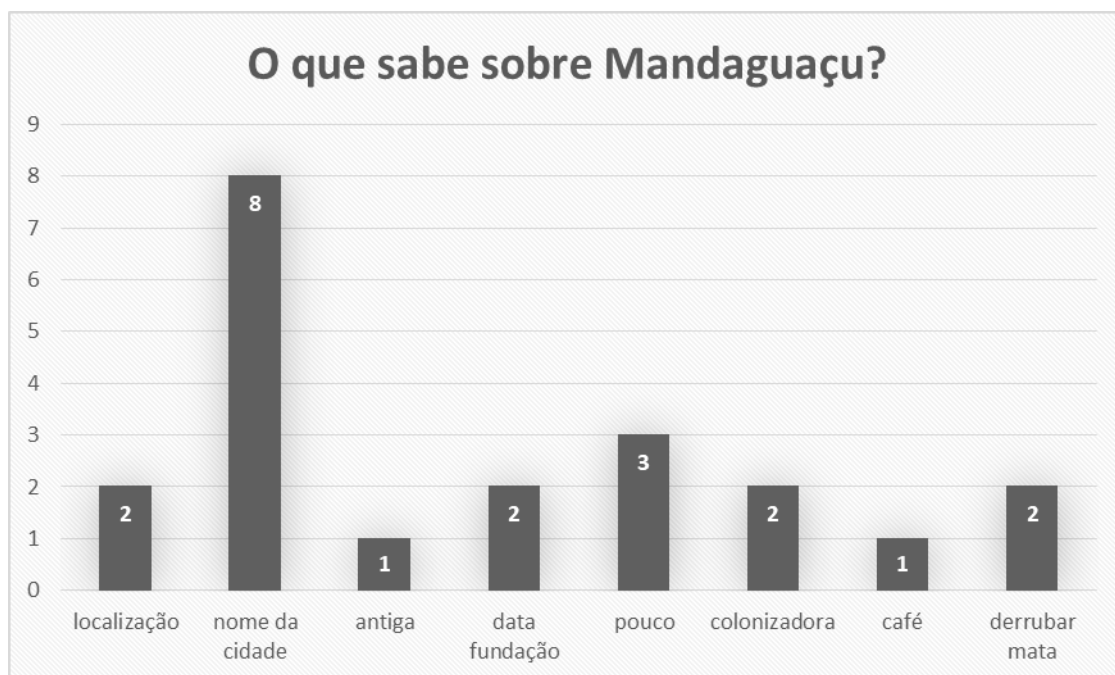
Pergunta 1: Quando indagados quantos anos moravam na cidade, 7 alunos colocaram a própria idade, sendo que os demais, variaram de 7 meses a 7 anos.

Pergunta 2: sobre o que conheciam da história de Mandaguaçu:

---

<sup>11</sup> Disponível em <http://inep.gov.br/ideb> Acesso em 18 de nov. de 2018.

<sup>12</sup> Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 18 de Nov. de 2018.



**Gráfico 1: História de Mandaguaçu, dados sistematizados pelo autor<sup>13</sup>.**

Pudemos ver que os alunos poucos sabem sobre a história de Mandaguaçu, o que já nos dá pistas sobre como começar o processo de ensino e de aprendizagem histórica sobre patrimônio histórico-cultural. Grande parte soube apenas mencionar a questão do que significaria o nome da cidade “Abelha Grande”. Contudo, alguns (poucos) alunos tiveram uma narrativa mais elaborada:

*“A companhia Melhoramentos do Norte do Paraná planejou e levou a efeito a obra de colonização desta região paranaense nela incluindo Mandaguaçu. O ciclo expansionista cafeeiro, a frondosa mata virgem e as terras férteis foram decisivos para o crescimento da região e do município. O nome Mandaguaçu é de origem tupi guarani e significa “Abelha Grande” (Aluna, 12 anos)<sup>14</sup>*

Em nenhum momento aparece a questão indígena na região, a não ser para falar que o nome da cidade é de origem tupi guarani.

Pergunta 2: O que conhece sobre a Igreja Matriz São Sebastião:

<sup>13</sup> Referências cruzadas: um aluno poderia apresentar de um a três tipos de resposta.

<sup>14</sup> Preservou-se a grafia dos alunos.



**Gráfico 2: Sobre a Igreja Matriz, dados do autor<sup>15</sup>**

Geralmente, o que é previsível, os alunos católicos com pais católicos sabem mais sobre a Igreja Matriz São Sebastião. Tanto nesta questão como na anterior, prevalece a ideia de que a história da cidade ou da Igreja se faz por meio de datas. Da mesma forma, quando respondem que a cidade ou a Igreja é antiga, ou seja, não há uma narrativa mais elaborada que demonstre historicidade nestas respostas, porém, algumas narrativas são bem elaboradas.

*“A Paróquia tinha uma capela de madeira, e era dia 19 de 1960 começou a construção da nova igreja de alvenaria, sendo que a primeira missa da nova matriz foi celebrada no dia 18.02.1968 foram muitos que trabalharam na construção da igreja atual, o qual nossa gratidão será inter [talvez eterna]” (Aluna, 13 anos)*

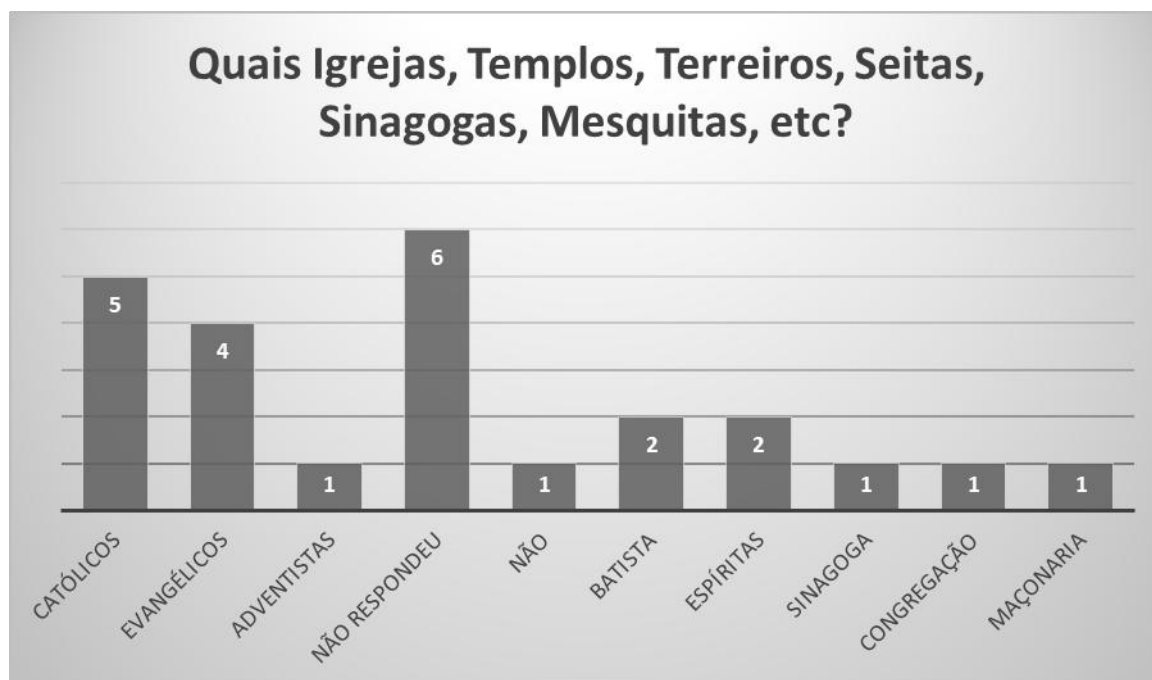
Também nesta como na outra questão, por vezes se apresentam uma visão histórica que confere com a História Oficial. A ideia de progresso, de que homens valorosos derrubaram a mata, os muitos desafios da colonização, etc. são repetidos. No caso desta narrativa acima, verificou-se que ao responder o questionário, a aluna buscou informações na internet pelo celular sem que o professor-pesquisador percebesse. Provavelmente, a aluna quis responder sem cometer “erros” ou não

<sup>15</sup> Referências cruzadas.



sabia a resposta. Vale o alerta para que o professor esclareça ao aplicar o instrumento de pesquisa, que se não se sabe a resposta, melhor dizer, pois não “vale nota” para avaliação.

Pergunta 3: Se sabe quais outras religiões têm na cidade e quais:

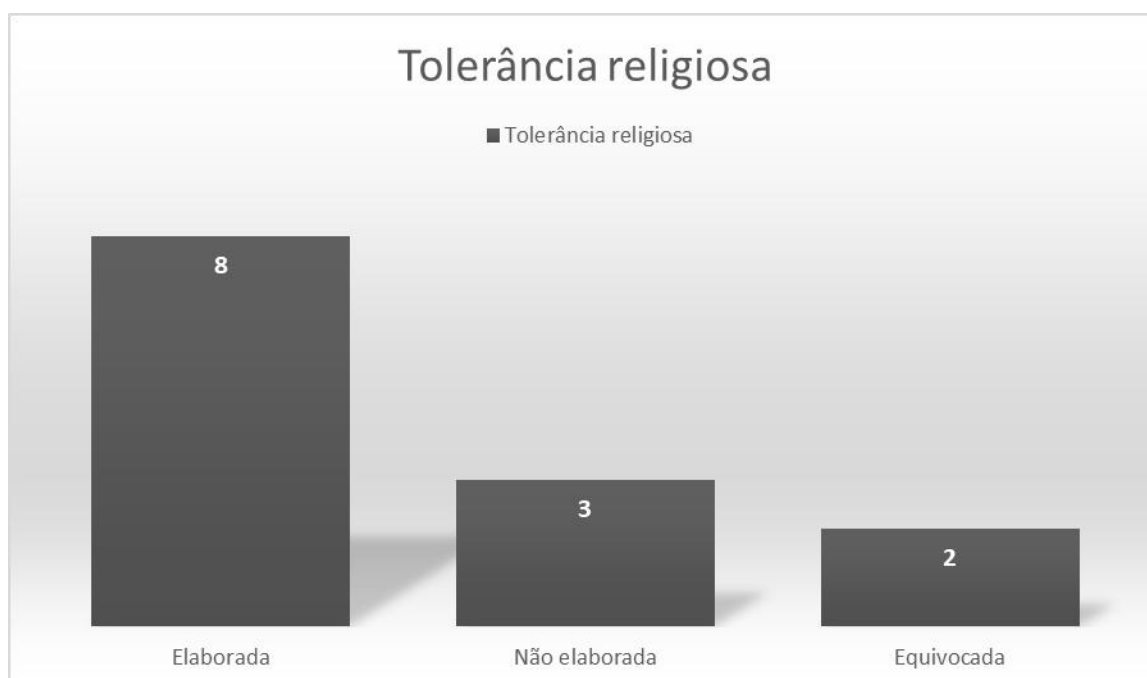


**Gráfico 3: Sobre quantas expressões religiosas tem na cidade, dados do autor<sup>16</sup>.**

Nesta questão acima, ficou visível pelos alunos que não responderam, que a diversidade religiosa deveria ser explorada em sala de aula. Ou seja, os alunos desconhecem a presença de outras formas de expressões religiosas na cidade. Muitos alunos colocaram apenas católicos e evangélicos, o que corresponde à realidade da turma deles apenas. Embora dois alunos tenham citado a religião espírita, ninguém mencionou a presença de terreiros. Os resultados até o momento mostram que devemos tratar da temática com cautela por dois motivos: 1) não podemos deixar a impressão que apenas a Igreja católica é importante, já que temos vários evangélicos na turma e 2) não devemos nos ater nas religiões católicas e evangélicas, sob pena de não cumprir o objetivo de explorar a diversidade e tolerância religiosa.

Pergunta 5: O que pensa sobre tolerância religiosa?

<sup>16</sup> Referências cruzadas.



**Gráfico 4: Sobre tolerância religiosa, dados do autor**

Nesta pergunta, vimos que grande parte dos alunos consegue responder o que é tolerância religiosa de forma bem elaborada, sendo que 3 alunos conseguiram responder, mas de forma não muito elaborada e apenas 2 alunos não entendem o que é o conceito. Entendendo este conceito como importante de ser desenvolvido nas aulas de história referentes ao patrimônio histórico-cultural-religioso, pelos resultados percebemos que este processo seria facilitado pelos saberes que já tinham.

Nesta questão consideramos outra forma de classificar, pois as respostas foram diversificadas. Um exemplo de narrativa bem elaborada, considerando a faixa etária da aluna:

“Intolerância a religiosa é um termo que descreve a atitude ou vontade em reconhecer e respeitar as diferenças ou crença religiosa de terceiros... Fenece devido à ausência de tolerância religiosa, liberdade de religião e pluralismo religioso” (Aluna, 13 anos)

Pergunta 6: O que saberia sobre patrimônio histórico?

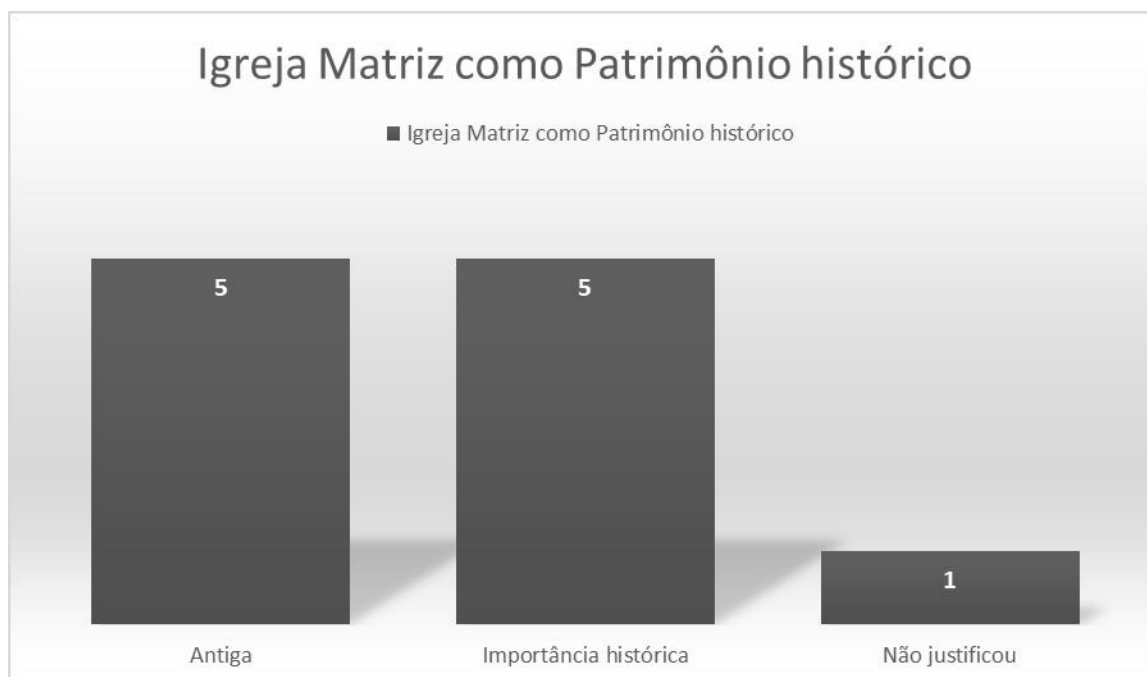


**Gráfico 5: Sobre patrimônio histórico, dados do autor**

Nesta pergunta, podemos ver que, grande parte dos alunos conseguiram responder. Porém, alguns alunos não conseguiram assimilar o que seria Patrimônio no seu real entendimento. Deste modo, exemplificaremos o que seria uma resposta equivocada: *“Algo histórico, tipo: Jesus, Moisés, etc”*. Assim, muitos sabem o que é patrimônio histórico, embora poucos citem que este deve ser preservado.

Pergunta 7: Se a Igreja Matriz pode ser considerada um patrimônio histórico. Justificar.

Apenas um aluno disse que não *“porque é uma igreja e não uma coisa que serve para se lembrar o passado”* (Aluno, 12 anos). Os outros justificaram que a Igreja é um patrimônio pelos seguintes argumentos:



**Gráfico 6: Sobre a igreja Matriz patrimônio histórico, dados do autor**

As respostas nos mostraram que deveríamos investir no entendimento sobre o que é patrimônio histórico na prática. Na questão anterior, os alunos souberam responder de “forma teórica” o que seria patrimônio histórico, mas ao pensarem na Igreja Matriz como patrimônio, embora 5 alunos tenham respondido de forma satisfatória, 5 apenas entenderam que a Igreja é patrimônio por ser antiga, um aluno não soube responder – como vimos acima – e um não soube justificar.

Os alunos que responderam na categoria “importância histórica”, justificaram dizendo que integra a história da cidade, é importante para várias pessoas e não apenas para católicos, representa a cultura de grande parte das pessoas da cidade e está no centro econômico e cultural da cidade.

Existem outras formas de se realizar o levantamento de conhecimento prévio dos alunos. Para o professor que pode não ter disponibilidade de tempo para aplicar um questionário, pode-se utilizar a técnica de tempestade de ideias (*brainstorming*). Geysso Germinari (2010), por exemplo, buscando compreender o que os alunos entendiam sobre a cidade de Curitiba, colocou o nome da cidade no centro com cinco balões para o aluno escrever a associação rápida que fariam com a palavra. Esta técnica demonstrou que os alunos associam a cidade de Curitiba com apenas palavras positivas que remetem à ideia de ser a “Europa brasileira”, “progressista”.

Em outra técnica, Marlene Cainelli (2009) solicitou que os alunos escrevessem uma carta para os primeiros habitantes da cidade de Londrina, PR. As cartas mostraram que para os alunos de 4º ano, foram os chamados pioneiros que estavam primeiro na cidade, ou seja, o colonizador, homem, branco e cristão. Não existe referência alguma aos indígenas, embora na cidade, indígenas estão presentes na cidade na atualidade.

Vanessa Kiara Rodrigues Milian (2015) escolheu a técnica da “história hipotética” para saber o que os alunos sabiam sobre escravidão, abolição e proclamação da república. A autora criou uma pequena história sobre o menino negro Joaquim de 10 anos, filho de ex-escravizados, e realizou várias perguntas, entre elas: 1) o que mudou na vida de Joaquim depois da proclamação da República? 2) Como era o dia a dia do menino Joaquim? 3) O que o menino Joaquim pensaria ao ver a rua repleta de soldados no dia 15 de novembro de 1889? 4) O que Joaquim esperaria com a proclamação da República? 5) Em que tipo de lugar, casa que Joaquim morava? Como era seu bairro? 6) Como seria s brincadeiras de Joaquim e seus vizinhos? 7) Como era a vida de Joaquim comparada a de uma família rica? 8) Quais seriam as principais preocupações da mãe e do pai de Joaquim? A autora, através desta estratégia, conseguiu perceber se os alunos sabiam desenvolver um raciocínio histórico pautado na contextualização e empatia.

### **3.2.2. Conceitos históricos substantivos e estruturais:**

A contextualização é um dos conceitos próprios do conhecimento histórico. Os conceitos históricos são compreendidos/construídos gradualmente, a partir da relação com os conceitos prévios que o sujeito comum adquire na sua experiência (BARCA, 2004, p. 137). Os conceitos históricos substantivos são específicos da história, e estão mais vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc. Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica,

fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001). No nosso caso, os conceitos substantivos vão se referir à história da cidade e à história das religiões na cidade, sublinhando a Igreja Matriz.

Vimos por meio do questionário de conhecimento prévio que os alunos tendem a pensar o passado através dos fatos, data, lugares, personagens, o que nos faz ver que o passado é pensado como longínquo e distante dos alunos, como argumenta BARCA (2013). E ainda:

Ensinar História de modo linear faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, a moçada se torna incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. Se essas duas questões não forem levadas em conta, a turma pode ter uma compreensão limitada da disciplina e da história propriamente dita, formulando ideias vagas e genéricas, o que contribui para o não-entendimento das causas e consequências dos fenômenos estudados. (BARCA, 2013, s/p)

Por isso, quando se diz contextualização, deve-se ter em mente que é mais do que a cronologia. Para dialogar com o passado e pensar historicamente é necessário saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriá-lo. Segundo Schmidt (2007) isto significa dizer que é preciso saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente, conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas, aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que “falam” sobre esses fatos e construir as próprias explicações sobre as relações entre o passado e o presente, a História de outros povos, outras pessoas, e a sua própria História. Isso constitui uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da História.

A contextualização histórica seria um dos pilares do conhecimento histórico:

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações

mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 395)

Deste modo, a contextualização é um conceito fundamental para o ensino de história, mas também, segundo a BNCC, para as Ciências Humanas em geral: “A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 349).

É através da contextualização que podemos desenvolver a empatia histórica, como forma de se colocar em determinada época, pensando como os sujeitos da época, vivendo o cotidiano da época. A história hipotética, neste sentido, pode ser uma estratégia utilizada não apenas no início do processo de ensino-aprendizagem, mas depois, com o objetivo de verificar se os alunos conseguiram alcançar esta compreensão histórica/empatia histórica.

a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, BNCC, 2017, p. 396).

Considerar a tolerância religiosa significa historicizá-la, considerando também o momento da colonização da região. Um cotidiano difícil que fazia com que as pessoas se juntassem conforme suas ideias religiosas: “Quando os colonos migraram para o Novo Mundo transportaram os seus valores e com um repertório de conhecimentos, técnicas, hábitos e crenças, reconstruíram a sua nova condição existenciais” (BORGES, 2010, p. 120). Assim, Campos em sua análise, “O Homem desde sempre enfrentou o real pela compreensão e conhecimento, exprimindo no

fundo, os seus medos e incertezas, num mundo complexo e duro”. (CAMPOS, 2009, p. 89).

A substituição dos elementos da vida anterior, da sua vida cotidiana, significava repor os espaços anteriores, reconstruir uma nova organização espacial para alocar as suas memórias. Por isso, procuraram edificar igrejas, templos e reuniram-se em associações religiosas a fim de garantir proteção na esfera divina, apoio afetivo entre os seus semelhantes e a solidariedade destes na vida e na morte. Graças, pois, a esse conjunto de ações os povoadores foram capazes de sedimentar as suas memórias pessoais e coletivas e construir novas referências dentro das fronteiras recém-conquistadas. (BORGES, 2010, p. 120).

Um estudo toponímico poderia ajudar para perceber a história da cidade, ou seja, uma pesquisa sobre nomes de ruas, avenidas e praças que correspondem à História Oficial e que correspondem à História Não-Oficial. Em Mandaguáçu, como em qualquer outra cidade, existem nomes de bandeirantes, militares, supostos heróis, dentre os quais, nomes daqueles considerados pioneiros. Mas existem nomes daqueles que nunca foram considerados pioneiros, mas que representam uma profissão, uma classe ou mesmo movimento social da cidade? Quais seriam? (SILVA; MORAES; MEDEIROS, 2016). E enfim: existe alguma praça, avenida ou rua com nome de algum religioso?

Em cidades que existem museus ou acervos, seria interessante uma visita pedagógica para problematizar a história da cidade. Além da contextualização, na história, há necessidade de superar a mera constatação factual, construindo a problematização. Como se desenvolve a narrativa da exposição museal? Quais personagens parece enfatizar? Quais acontecimentos?

Problematizar requer análise: “A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 396).

Excertos da historiografia, como a que utilizamos aqui, podem ser postos para os alunos para que comparem com as narrativas problemáticas sobre a história da cidade e da Igreja Matriz, presentes na História Oficial. Para a BNCC, é específico do conhecimento histórico: “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica”. Com isso, podemos



afirmar, que os trechos historiográficos não são suficientes, sendo que para um melhor entendimento histórico é necessário mostrar aos alunos como o historiador construiu sua historiografia. Quais fontes? Quais referências? Quando escreveu? Defende qual perspectiva?

Um dos principais conceito desta aula-oficina seria o conceito de tolerância religiosa, como no caso, a História Local e o Patrimônio Religioso que a BNCC enfatiza no Ensino Religioso, em que se “busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL ,BNCC, 2017, p. 432), sendo que o objetivo fundamental desta área de ensino seria: “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 433). Para nós, profissionais da história, estes princípios também são fundamentais. Contudo, na BNCC, se apresenta de forma geral como respeito à diversidade: “Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 397).

Bastante utilizado nos currículos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de meados da década de 90, o conceito de “tolerância” precisa ser investigado pelos alunos.

tolerância

*substantivo feminino*

1. ato ou efeito de tolerar; indulgência, condescendência.
2. qualidade ou condição de tolerante.
3. tendência a admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas às adotadas por si mesmo.
4. isenção de norma, de regra geral; licença, dispensa.<sup>17</sup>

Conforme definição, é possível apreender que talvez “tolerância” não seria um conceito satisfatório para a história. Não se quer “suportar” o Outro apesar dele ser diferente, mas respeitá-lo, compreendê-lo. A empatia histórica vai neste sentido:

<sup>17</sup>

entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003, p. 21). Para nós: “Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001, p. 58).

Outro conceito que pode ser trabalhado é o de religião, mesmo que este tema seja mais apropriado para Ensino Religioso.

As questões humanas ainda se mantém: de onde viemos? Quem somos? E para onde vamos?”. (CAMPOS, 2009, p. 89). As filosofias, as ideologias, as religiões, as ciências buscam responder estas perguntas.

O Brasil teve grande influência das diversas correntes religiosas: “...tanto o protestantismo histórico quanto o pentecostalismo tiveram início através da atuação de missionários estrangeiros”. (MAFRA, 2007, p. 146). Portanto, a religião está ligada ao processo migratório/imigratório.

Se a religião é resultado do modo como respondemos certas questões e da diversidade socioeconômica e cultural, não teria como distanciar-se da diversidade como componente intrínseco.

E é claro, o conceito de patrimônio histórico, como:

O patrimônio é compreendido como os elementos materiais e imateriais, naturais ou culturais, herdados do passado ou criados no presente, no qual um determinado grupo de indivíduos reconhece sinais de sua identidade. Os elementos culturais são conformados pelas manifestações materiais e imateriais criadas pelos sujeitos que nos precederam. Neles se incluem objetos e estruturas dotados de valores históricos, culturais e artísticos, bens que representam as fontes culturais de uma sociedade ou de um grupo social e que podem ser materiais ou imateriais. Conservá-lo é uma forma de garantir o testemunho e referencial, não apenas de seu valor arquitetônico e histórico, mas dos valores culturais, simbólicos, de sua representatividade técnica e social (ZANIRATO, 2009, p. 138).

O próprio trecho acima pode ser trabalhado junto aos alunos. Embora os alunos não tenham apresentado grandes problemas quando indagados sobre o

conceito, neste ponto podemos mostrar imagens do que seria patrimônio histórico na cidade, incluindo não apenas a Igreja Matriz, mas outras Igrejas, templos, centros espíritas, etc. Os livros referentes a estas religiões podem ser patrimônios culturais e se for possível, seria bom levar em sala de aula outros livros sagrados para além da Bíblia. Também pode-se mostrar que o patrimônio histórico também pode ser imaterial, como a religiões de origem africanas baseadas na oralidade. Nas religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, a aprendizagem e a iniciação religiosa ainda hoje se fazem com o uso da memória e da palavra falada

Os símbolos das religiões também são importantes para entender o patrimônio, como: cruz; a lua crescente com estrelas do islamismo; o símbolo OM do hinduísmo; a estrela de Davi do judaísmo; a roda do Dharma do budismo; o yin e yang do taoísmo; etc.

Ter acesso à história da cidade ou de algum patrimônio histórico, requer que se faça também uma relação entre passado e presente: “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, BNCC, 2017, p.412). Sem recair no anacronismo, o aluno pode comparar o antes e o depois, as semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, conforme temporalidades diferentes. Por exemplo: Como a Igreja hoje pensa a questão indígena? Existem indígenas na cidade ou apenas no nome da cidade? Se não existem indígenas, onde eles estão hoje? Como era a antiga Igreja católica de Mandaguaçu? Existem fotos representando este antes e agora? Qual a religião dos indígenas no passado e hoje?

O patrimônio histórico também pode incluir sítios arqueológicos. Nesses lugares, os pesquisadores encontram vestígios de povos que viveram ali em um passado distante. Um dos sítios arqueológicos do Brasil é o de São Miguel Arcanjo, na cidade de São Miguel das Missões, no estado do Rio Grande do Sul. Lá, viveram missionários enviados para catequizar os indígenas, no século XVII, em uma época em que o território era controlado pela Espanha. Assim, é fácil observar que alguns sítios arqueológicos estão ligados à religião.

A estátua de Santa Rita de Cássia, na cidade de Santa Cruz, no Rio Grande do Norte, em 2017. Inaugurada em 2010, tem 56 metros de altura e é a maior

estátua católica do mundo. Existiria na cidade de Mandaguaçu (ou na cidade em que se desenvolve a aula-oficina) uma estátua vinculada à religião? Um monumento?

A contextualização, a problematização, a tolerância religiosa e mesmo o conceito de patrimônio histórico, podem ser todos tratados com o uso escolar da fonte histórica.

### **3.2.3. Uso escolar da fonte histórica**

Seria própria da construção do conhecimento histórico “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas intenções, sua validade, bem como o cruzamento com outras fontes e mensagens (BARCA, 2004, p. 133).

Como vimos no primeiro capítulo, a narrativa sobre a história da cidade não questiona o vazio demográfico, o nome Cala a Boca (um aluno lembrou deste nome da cidade no questionário de conhecimento prévio), o vocábulo “pioneiro” para designar, não os primeiros habitantes, mas o homem branco colonizador, etc. O álbum que homenageia a cidade pelos seus 32 anos, escrito em 1984, pode servir de fonte histórica, que deve ser problematizada. Nestas narrativas, fica evidente a ausência do indígena no lugar, mas se quisermos despertar o aluno para a questão da diversidade religiosa, é de suma importância problematizar “a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 397).

Também, a Igreja Matriz na cidade de Mandaguaçu, mobiliza a ideia de que esta veio para em uma missão “civilizatória”. Os trechos da escrita do Frei Orleans, pautados nesta concepção de que se deve catequisar a população – inclusive os indígenas – para civilizá-los podem ser utilizados para crítica. As narrativas que nos apresenta o cotidiano da década de 50 do século passado no lugar, podem ser revisitadas na Revista Comemorativa dos 50 anos da Igreja, produzida em 2001, aqui já utilizada e problematizada. As narrativas do frei Orleans também são interessantes para serem consideradas como fontes. Por exemplo, ao falar da

importância da Igreja para a cidade, o frei destaca disseminar a religião católica era uma questão também política e por isso mesmo o Frei entende que: “Pede-se aos pais que mandassem as crianças para o catecismo” (ORLEANS, 1958, p. 13). Fica evidente o sentido apresentado pelo frei à religião, na sua relação com o que chamava de “marcha civilizatória”, para o controle dos cidadãos.

Enfim, o uso escolar das fontes históricas nos leva à base de construção do conhecimento histórico, pois pressupõe a análise, a interpretação. A fonte histórica, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico, portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos.

fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, BNCC, 2017, p. 394).

Para construir o conhecimento histórico, as fontes históricas nos servem para laborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições, nos auxiliando a interpretar contextos históricos específicos.

Para evitar uma visão de que existe uma verdade apenas, podemos recorrer às formas de registros variados, para que se entenda que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. A questão da comparação das diferentes fontes históricas seria pertinente, para mostrar esta multiperspectividade.

O uso escolar da fonte histórica é ressaltado na BNCC. Esta propõe problematizar as fontes da seguinte forma:

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a

identificação de uma questão ou objeto a ser estudado. Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 394-395)

Exemplifica:

O pilão, por exemplo, serviu para preparar a comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava e o utiliza? Qual era a sua utilidade na cozinha? Que novos significados lhe são atribuídos? Por quê? (BRASIL, BNSS, 2017, p. 394)

Outro roteiro de problematização de fontes é a de Francisco César Ferraz (1999). Seu exemplo é quanto às problematizações possíveis de um fontes imagéticas, mas nos permite adaptá-la para qualquer tipo de fonte, inclusive sobre patrimônio histórico.

<b>Procedência de uma imagem</b>	Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Encontra-se alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso (fotografia)?
<b>Finalidade de uma imagem</b>	Por quem foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?
<b>Tema ou Assunto</b>	Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem é/são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual a sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Relacionam-se com as pessoas retratadas? Relacionam-se com os objetos retratados? Qual é o tempo retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?
<b>Estrutura</b>	Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa

<b>Técnico-Formal</b>	fotográfica, pôster, etc.)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizaram-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou procedência do autor?
<b>Simbolismo</b>	Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?

Tabela 1: Problematização de fontes

### 3.2.4. Atividades didático-pedagógicas possíveis:

Também integra a literária histórica, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido. Isabel Barca resume: seria “expressar a sua interpretação e compreensão”, ou seja, a história aprendida, “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134).

Como atividade que do aluno pode realizar, ele pode levantar as fontes, que são narrativas sobre a história da cidade ou da Matriz por intermédio de uma *entrevista* que poderá ser com um idoso, que viu a cidade crescer. Um idoso de qualquer sexo, etnia, grupo social, religião, etc., que possa dizer como era cidade “antigamente”, quando chegou em Mandaguaçu, quantas Igrejas haviam, quais religiões eram preponderantes, se mesmo em uma religião as práticas religiosas eram diferentes. As perguntas devem ser roteirizadas junto como professor, que saberá priorizar aquelas que darão sentido a uma História Não-Oficial (BARON, 2011);

A *contrapropaganda*: como as propagandas da Companhia de Terras Norte do Paraná eram relacionadas às mensagens de terras férteis, terras sem saúva e “vazio demográfico”, e assim, seria interessante promover uma campanha às avessas, em que se revela como a terra era realmente, já povoada, com mata

densa, mosquitos, bichos perigosos, etc. A contrapropaganda pode ser escrita, desenhada ou em forma de telejornal (DUARTE, 2012).

No caso de nossa aula-oficina, o objetivo seria o de realizar uma visita pedagógica à Igreja Matriz, mas mediante os resultados do questionário de conhecimento prévio, percebemos que deveríamos repensar a proposta e percebemos que seria mais coerente, devido à presença de muitos evangélicos em sala de aula, visitar também estas Igrejas, também patrimônio históricos. Inclusive, solicitando que se pesquisasse a história de cada Igreja. Por isso, visitamos a Igreja Católica, mostrando como poderíamos percebê-la: arquitetura (a Igreja Matriz pode ser considerada “moderna” se comparada a outras igrejas católicas de cidades pequenas); símbolos (mostramos que grande parte das igrejas católicas apresentam no altar o Cristo na Cruz, a via sacra, imagens de Nossa Senhora, etc., enquanto as igrejas evangélicas não apresentam imagens. Discutimos também os símbolos de outras religiões); rituais (falamos da eucaristia, o que ela representava e consideramos rituais de outras religiões, como por exemplo, as danças do candomblé); objetos (falamos do terço usado pelos católicos e sua semelhança com o japamala dos budistas); gestos (consideramos o hábito do católico se ajoelhar, ou seja, o que representa, bem como se os gestos em outras religiões são as mesmas); deuses (consideramos os deuses de algumas religiões, Jesus Cristo, orixás, Buda, entre outros); líderes religiosos (falamos do Papa como representante máximo da igreja católica e a hierarquia padre/bispo/arcebispo, mãe de santo, pastor, pajé).

Destacamos, que embora a visita ao patrimônio histórico-religioso tenha sido planejada considerando a Igreja Matriz (católica), outras visitas poderiam ter sido realizadas em outros espaços religiosos. Também sugerimos que os alunos fossem aos respectivos espaços religiosos que frequentam, procurando perceber os mesmos pontos que foram vistos quando na visita à Igreja Matriz.

A visita deu margem a várias problematizações, depois, em sala de aula. Algumas questões podem ser relacionadas às religiões indígenas. Os vários povos que já habitavam as terras às quais os colonizadores chegaram tinham suas próprias religiões, muito diferentes das religiões cristãs. De forma geral, eles acreditavam nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados. Além disso, a forma como buscavam alimento, como formavam suas famílias, o tipo de moradia e as crenças religiosas variavam de uma comunidade indígena para outra. As



diferenças permanecem até hoje entre os diversos grupos indígenas no Brasil. Como seria a relação entre o colonizador que quer catequizar o indígena e o indígena com religião tão diferente? Outra questão que o aluno precisa pensar é que na colonização do Brasil, esta situação era parecida. Uma das principais influências portuguesas no modo de vida das pessoas no Brasil é a religião cristã. Por serem católicos, os portugueses que para cá vieram queriam não apenas continuar a viver sua fé, mas também levar os indígenas, e depois os africanos, a seguirem a mesma religião. Os diferentes povos indígenas que habitavam o território brasileiro, na época da chegada dos portugueses, possuíam suas próprias religiões. Uma das formas de dominação encontrada pelos portugueses foi a tentativa de impor a fé cristã católica aos indígenas.

Tendo tais patrimônios históricos podem ser analisados conforme a adaptação da tabela de problematização.

<b>Procedência</b>	Quem fez, qual religião produziu? Onde? Quando? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) produtor(es) na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)?
<b>Finalidade</b>	Por qual religião foi feita? Havia outra Igreja no local? Houve mudança na arquitetura de uma Igreja para outra (se houve outra Igreja no local)?
<b>Tema ou Assunto</b>	Qual o estilo arquitetônico da Igreja? Moderna? Segue um padrão em relação à outras Igrejas da mesma religião? Segue um padrão em relação à outras Igrejas de outras religiões? Como é o interior da Igreja? Existem imagens? O que retratam?
<b>Estrutura Técnico-Formal</b>	É feita de alvenaria? Madeira? Era diferente em outras temporalidades? É de qual cor? Comporta quantos membros?
<b>Simbolismo</b>	Se existem imagens, o que representam? Porque?

**Tabela 2: problematização da fonte (patrimônio histórico-religioso)**

Patrimônio histórico, como dissemos várias vezes, não são apenas materiais seria conveniente ver com os alunos as festas relacionadas às suas religiões e de outras. Qual importância estas festas têm na cidade, se muitas pessoas participam. Algumas imagens podem ser usadas para mostrar a diversidade religiosa.

A maneira como algumas religiões africanas foram recriadas aqui no Brasil nos permite compreender alguns aspectos da formação da identidade negra

brasileira. A festa de São Cosme e Damião, celebrada nos dias 26 e 27 de setembro, é um exemplo. Alguns povos africanos cultuavam os Ibejis, duas divindades gêmeas e crianças. Como cada povo contava a história de um jeito, há várias versões para a origem dos Ibejis. No Brasil, eles foram identificados com São Cosme e São Damião, dois santos do catolicismo que também eram irmãos gêmeos. Com isso, tem-se no Brasil uma religião que não é nem africana, nem europeia, mas uma mistura e uma modificação dessas tradições.

Um *museu na escola* permite que o aluno aproxime a história da cidade ou de sua religião à sua realidade. Propor que o aluno traga alguma foto antiga da cidade ou de alguma manifestação religiosa (Igreja, festa, práticas) ou ainda algum objeto, pode fazer com que ele experiencie de forma mais concreta a história.

Dependerá muito da faixa etária do aluno, que quanto mais novo se sentirá mais apto para expressar o que aprendeu pelo desenho ou arte. Podemos dizer que a arte é um tipo de narrativa histórica, geralmente desprezada pelos professores e pelos alunos de faixa etária mais avançada, mas que é tão válida quanto qualquer outra (LIMA, 2017).

A seguir, fizemos um quadro resumindo as etapas que podem ser feitas em relação à proposta de aula oficina:

<b>Atividade</b>	<b>Descritor</b>	<b>Número de aulas</b>
Pesquisa/planejamento do professor	Ao se falar que a aula-oficina segue o princípio investigativo, não se destaca apenas que o aluno fará a pesquisa ou que o professor fará pesquisa sobre o conhecimento prévio do aluno mas que o professor fará antes, sua própria pesquisa sobre o tema a ser trabalhado	Não se aplica
Pesquisa do conhecimento prévio	Buscar os saberes prévios dos alunos sobre o tema. Podem ser de diferentes formas, sendo que na aula-oficina aqui descrita, se privilegiou um questionário.	01 aula
Categorização/tabulação	Perceber/analisar os problemas que as respostas dos alunos apresentam. Quais as tendências nas respostas dos alunos para seguir planejando. Na presente pesquisa, houve produção de gráficos para uma melhor leitura dos dados.	Não se aplica

Uso de fontes escolares	O patrimônio histórico pode ser considerado como fonte histórico. Mas outros tipos de fontes podem ser utilizados. No caso, usamos as narrativas de álbuns de homenagens e relatos de padres da época. Ver a tabela anterior de problematização da fonte	De 01 a 03 aulas
Contextualização	Para esta pesquisa, fizemos um retrospecto histórico em relação à Igreja Matriz, mas isto não é necessário quando se trata da sala de aula. Nesta, este retrospecto pode ser mais simples. Mais interessante é contextualizar historicamente a Igreja Matriz, considerando sua mentalidade na época da ocupação. Nada impede que trechos pequenos da historiografia sejam utilizados.	01 aula
Historiografia/livro didático	Como dissemos, trechos de historiografia podem ser utilizados para contextualizar melhor o período. Se houver livro didático regional, seria interessante retomar para ver a história da região	
Multiperspectividade	Ao tratar das fontes ou da historiografia, explicar que existem versões diferentes sobre o mesmo fato. Por exemplo: os álbuns de homenagem edificam os pioneiros e a historiografia especializada questiona esta ideia.	
Definições/conceitos	É interessante retomar excertos da historiografia ou dicionário para que alguns conceitos sejam esclarecidos. No caso, o conceito de tolerância, segundo dicionário e o de patrimônio histórico, segundo historiografia (ZANIRATO, 2009)	01 aula
Visita	Considerar autorização dos pais. Mesmo se algum pai ou responsável não autorizar, trabalhar isto em sala de aula de forma a entender os motivos para a não autorização. É importante que o aluno que não foi à visita se inclua na atividade conforme o relato dos alunos que puderam ir. Como é importante também que se destaque que a visita pode ser realizada posteriormente, por conta da família do aluno, em outros espaços religiosos. Na visita, discutir com os alunos de forma que estes percebam as diferenças entre uma religião e outra.	03 aulas

Resultado	Deve haver alguma avaliação e/ou atividade para que se possa perceber se os objetivos da aula-oficina foram atendidos. No caso, questionamos/discutimos no decorrer da visita o que os alunos entendiam vendo a Igreja Matriz em sua arquitetura, símbolos, gestos, objetos, deuses líderes, associando/lembrando de outras religiões. A discussão continuou em sala de aula.	01 aula
-----------	---	---------

**Tabela 3: etapas da aula-oficina**

## Considerações finais

É nesse entendimento sob “aula-oficina”, que, ao aplicar a metodologia de Barca, o aluno possa compreender melhor os conceitos e a repensar a relação de si com a história. A investigação sobre a história da Igreja Matriz São Sebastião será o mote para que o aluno construa a história não só da Igreja, mas da cidade também. Dará condições para que o aluno saiba como se escreve a história, a partir da metodologia específica deste campo. Ao mesmo tempo, embora o objeto da pesquisa-ação seja uma Igreja, não haverá distanciamento da concepção que destaca que existem outras Igrejas, templos, instituições religiosas, etc., que integram a cultura de Mandaguçu, que são tão importantes quanto. Parte-se da noção de que deve haver respeito, tolerância e compreensão quanto a outros espaços sagrados e/ou religião, pois esta é a função social do ensino e da aprendizagem histórica: compreender-se, compreender o mundo e o Outro.

Lembrando que vivemos em uma sociedade pluralista onde a diversidade está a todo o momento presente e em constante transformação seja ela, religiosa, social, econômica ou mesmo, questões relacionadas a um tipo de classificação por gênero.

No primeiro capítulo contextualizamos a Igreja Matriz conforme o momento histórico da colonização do Norte do Paraná. Tomamos um álbum e uma revista comemorativos para mostrar como se compunha a História Oficial da cidade. Porém, contrastamos estas narrativas com a historiografia especializada que problematiza a ideia de vazio demográfico, marcha da civilização e pioneirismo.

No segundo capítulo falamos um pouco do ensino e aprendizagem histórica por intermédio do patrimônio histórico, em especial, o religioso. Também consideramos os princípios da aula-oficina de Isabel Barca.

No terceiro capítulo, minuciamos a prática da aula-oficina, considerando três frentes: levantamento do conhecimento prévio do aluno; construção de conceitos históricos e uso escolar de fontes históricas. No primeiro, percebemos o que os alunos pensavam sobre a história da cidade e da Igreja, bem como patrimônio histórico, o que nos reorientou na pesquisa. Concluímos que seria bom extrapolar a Igreja Matriz como patrimônio histórico e tratar de outras Igrejas, referentes às religiões dos alunos e outras. As outras religiões seriam tratadas em sala de aula com imagens. Consideramos alguns conceitos que deveriam ser construídos: 1)

conceitos substantivos: tolerância religiosa e patrimônio histórico e 2) conceitos estruturais ou de segunda ordem: contextualização, problematização, interpretação, comparação, relação passado-presente. Finalmente, propomos a interpretação do patrimônio histórico-cultural-religioso de forma mais ampla, não apenas restrito aos “prédios” das Igrejas.

Em última instância, o objetivo é o de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

## Referências bibliográficas

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

BARCA, Isabel. Entrevista a Bruna Nicolelo. *Revista Nova Escola*. 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia> Acesso em 18 de nov. de 2018.

BARON, Willian Carlos Cipriani. A entrevista mediada como estratégia metodológica no ensino de história. *História & Ensino*. v. 17, n. 1, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da História Ou Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

BORGES, Célia Maia, A memória e o espaço sagrado: os colonos e a apropriação simbólica dos lugares. *Locus, Revista de História*. v. 16, n. 2, 2010.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. (3ª versão) MEC, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 26 de julho de 2018.

CAINELLI, M. R. Educação Histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel. (Org.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. 1ed.Ijuí: Editora Unijuí, 2009, v. 3, p. 117-138.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados, escritos de história e política*. Belo Horizonte: 1998.

.....

CHIES, Cláudia; YOKOO, Sandra Carbonera. Colonização do norte paranaense: avanço da cafeicultura e problemas decorrentes deste processo. *Revista Geomae*, 2012.

Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná, Editora Ave Maria, São Paulo, 2ª ed., 1975, p. 35.

DUARTE, Geni Rosa. A linguagem televisiva na escola. In AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina (Org.). *História; metodologia do ensino*. Maringá: EDUEM, 2012.

FERRAZ, Francisco César Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos*. 1999.

FOGARI, Edina Regina Gomes; MOTA, Lúcio Tadeu. NORTE DO PARANÁ: Um estudo dos movimentos de ocupação e sua recente história. Maringá: EDUEM, 1999

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GERMINARI, Geyso Doncley. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. 306 fls. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, 2010.

GOMES, Valdir. Colonização do Norte do Paraná: um olhar na perspectiva da administração e do meio ambiente. *Sociedade e Território*. v. 27 n. 1, 2015.

GONÇALVES, Caroline Cassoli; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. *Patrimônio cultural, História e Memória: Abordagens para o Ensino de História*. UFMT, 2015

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

.....



JALUSKA, Taciane Terezinha. Educação patrimonial em espaços sagrados: o patrimônio artístico religioso como recurso educativo. *EDUCERE. VII Congresso Internacional de Educação*, PUC-PR, 2015.

LACERDA, Aroldo et. al. *Patrimônio Cultural em Oficinas: atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

LE GOFF, Jacques, 1924 – *História e memória*, tradução Bernardo Leitão. 5 ed., Campinas SP: Editora da Unicamp, 2003.

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

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. Perspectivas em educação histórica. *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001.

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

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. *História Hoje*. v. 6, n. 11, 2017.

Livro do Tombo. Frei Guilherme de Magridis (Pároco), 24/10/1951 - Matriz São Sebastião – Mandaguaçu.

MAFRA, Clara. Casa dos homens, casa de Deus. *Anál. Social* n.182 Lisboa jan. 2007.

.....

MEDEIROS, Mércia Cárreia de; SURYA, Leandro. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. *Anais do Simpósio Nacional de História – História e Ética*. Fortaleza: Anpuh, 2009. p. 1-9.

MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. *Literata e ensino de história: construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto*. 151 fls. Dissertação (Mestrado em História Social). UEL, Londrina, 2015.

MOTA, Lúcio Tadeu. *História do Paraná: Ocupação Humana e Relações interculturais*. Maringá: EDUEM, 2005.

NOLASCO, Simone Ribeiro. *Patrimônio Cultural Religioso: A herança portuguesa nas devoções da Cuiabá Colonial*. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2010.

ORLEANS, Frei Capuchinho Casimiro. P. R. – Mandaguá Histórico, 1958;

PRIORI, Ângelo (Organizador), *História, Memória e Patrimônio – Maringá*: Eduem, 2009.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. *Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Revista comemorativa dos 50 anos da Paróquia São Sebastião de Mandaguá, data 28/10/2001 editoração Styllle.

ROBLES, Orivaldo, Pe. *A Igreja que Brotou da mata Maringá Pr*, Dental Press, 2007.

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

SALA, Gabriela Cubaski, *Patrimônio Religioso Cultural: Memória e Identidade na Igreja do Bom Jesus do Saivá, Antonina/Pr*. UEL-Pr – 2014

.....

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino. Laboratório de Ensino de História*. v. 15. 2009.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Trajetórias da Investigação em Didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. *Revista on-line Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales*, 2007, p. 1-13. Disponível em . Acesso em 28 set. 2018.

SILVA, Bruno Sanches; MORAES, Daniela Reis; MEDEIROS, Talita. Essa rua tem um nome: memórias e sociabilidades da Saul Elkind. Londrina: UNIFIL, 2016. Disponível em <http://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/livros/essa-rua-tem-historia.pdf> Acesso em 26 de jul. de 2018

TOMAZ, Paulo Cesar. Região Norte do Paraná e a formação da cidade de Maringá. *Revista Semina*. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Política e planejamento educacional*. 3 ed. Fortaleza Demócrito Rocha, 2002.

ZANIRATO, Sílvia. *Usos sociais do patrimônio cultural e natural*. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 5, n.1, p. 137-152 - out. 2009.

.....