



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



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

PAMELA FERNANDA DE ANDRADE

**ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DOS ESPAÇOS  
DE MEMÓRIA DA CIDADE**



---

Maringá  
2020

PAMELA FERNANDA DE ANDRADE

## **ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DOS ESPAÇOS DE MEMÓRIA DA CIDADE**

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.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elisa Teté Ramos

---

Maringá  
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-  
Publicação (CIP) (Biblioteca Central -  
UEM, Maringá - PR, Brasil)

A553e

Andrade, Pamela Fernanda de

Ensino de história por meio dos espaços de memória da cidade / Pamela Fernanda de Andrade. -- Maringá, PR, 2020.  
150 f.: il., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos .

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2020.

1. História - Ensino. 2. Patrimônio . 3. Educação histórica . 4. Literacia histórica . 5. Piraquara (PR) - História. I. Ramos , Márcia Elisa Teté, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907

PAMELA FERNANDA DE ANDRADE

## **ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DOS ESPAÇOS DE MEMÓRIA DA CIDADE**

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.

MARINGÁ, 15 de Abril de 2018.

### **COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Elisa Tete Ramos  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
Orientador

---

Prof. Dr. Ailton José Morelli  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof. Dr. Geyso Donley Germinari  
Universidade Estadual do Centro-Oeste- Irati  
UNICENTRO

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele não teria tido ânimo e perseverança para trilhar os caminhos que me fizeram chegar ao final dessa pesquisa.

Gostaria de agradecer especialmente a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos, por desde o primeiro ano do mestrado ter aceito me conduzir nesse trabalho de pesquisa, indicando-me caminhos possíveis e apresentando-me uma forma diferenciada de compreender a função, metodologia e importância do ensino de História. Dedico um agradecimento especial ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Ailton José Morelli, que muito me ajudou por meio de suas aulas, indicações de leituras, trocas de ideias, incentivos e em diversos momentos escutou minhas angústias em relação a Educação e a pesquisa. Obrigada a todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá, pela excelência da qualidade técnica de cada um.

Sou grata a minha família, principalmente aos meus pais Leonice G Madalena, Paulo R. De Andrade, e as minhas irmãs Vitoria F. De Andrade e Karen L. de Andrade que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo de toda a minha trajetória.

Obrigada a todos os meus amigos, especialmente a Priscila Colombelli, Debora Rodrigues, Danielle Sella, Fabiana Rodrigues e Savius M. Povaluk, que de alguma forma contribuíram com palavras de conforto, incentivo, paciência e compreensão demonstradas durante o período do mestrado. Sem vocês eu não teria conseguido concretizar a pesquisa, muito obrigada pelas leituras realizadas, trocas de ideias, discussões sobre autores, conversas e apoio por meio de palavras e abraços. Priscila Colombelli e Danielle Sella, não me esquecerei de todas as nossas participações em Congressos, Simpósios, grupo de estudos, estudos de artigos, Minicurso e outras atividades, além da amizade que levarei para toda vida. Sou muito grata a cada um de vocês.

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”*

(Paulo Freire)

ANDRADE, Pamela F de. Ensino de História por meio dos espaços de memória da cidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá. 2020.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar as possibilidades da utilização dos espaços de memória e patrimônios da cidade para o ensino da História Local. Procurando realizar uma reflexão sobre a funcionalidade e metodologia próprias da disciplina, fazendo uma defesa de sua aplicabilidade por meio do conceito de Literacia Histórica. Apresenta-se assim, as considerações finais da pesquisa que foi desenvolvida para o Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória, cursado desde 2018 na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Considera que a História ensinada não torna-se um instrumento importante para a vida dos sujeitos, se a mesma for pautada apenas na memorização de fatos e acontecimentos do passado, procurando exaltar figuras seletivas que representam apenas um determinado grupo social. Para romper com uma perspectiva denominada “tradicional”, é necessário fomentar o aprendizado histórico segundo algumas categorias: a importância da realidade cotidiana, as necessidades da vida prática dos estudantes, sua consciência histórica, trabalho com as fontes e a produção de narrativas históricas integrando passado, presente e futuro. A cidade pode ser compreendida forme tais categorias, bem como um espaço de sociabilidade que apresenta em sua paisagem, resquícios e vestígios do passado, possíveis de serem acessados por meio de seus patrimônios. Utilizar os patrimônios materiais e imateriais como documentos históricos nas aulas de História, possibilita, além de trabalhar com os componentes descritos anteriormente, realizar uma aproximação dos conteúdos a realidade cotidiana dos discentes, uma vez que muitos desses patrimônios são acessíveis ou ligam-se a história e vivência dos estudantes, embora muitas vezes não sejam apreendidos como importantes espaços de uma cidade, como, no caso desta pesquisa, o Hospital São Roque e a Aldeia Araçá-I. Os documentos curriculares nacionais, bem como a Proposta Curricular do Município de Piraquara, ajudam a compreender as proposições que seria indicada a tal área do conhecimento, e por tal, motivo foram importantes fontes de exame para a pesquisa. Além disso, a imagem que alguns estudantes possuem da cidade de Piraquara, foi coletada por meio de duas atividades a “ Chuva de Ideias” e a “ Pirâmide dos Espaços de Memória da Cidade”. Tanto os currículos, quanto os resultados obtidos das pesquisas dos estudantes foram analisados a partir das contribuições teóricas de autores como Peter Lee, Jörn Rüsen, Durval Muniz de Albuquerque Junior, Kevin Lynch, Heloisa Pinto, entre outros. A partir de tal pesquisa foi possível elaborar como produto final uma revista eletrônica que contém uma proposta de aula-oficina abordando o trabalho com os espaços de memória e patrimônios da Colônia Santa Maria do Novo Tirol, Hospital São Roque e a Aldeia Araçá-I, seguindo essa perspectiva da *Literacia Histórica*.

**Palavras-chaves:** Ensino de História; Literacia Histórica; Piraquara; Espaços de Memória e Patrimônios.

ANDRADE, Pamela F de. Teaching History through the memory spaces of the city. Dissertation (Professional Master in History Teaching). Universidade Estadual de Maringá. 2020.

### *ABSTRACT*

This dissertation aims to present the possibilities of using the city's memory and heritage spaces for teaching Local History. It seeks to reflect on the functionality and methodology of the discipline, making a defense of its applicability through the concept of Historical Literacy. The final considerations of the research that was developed for the Professional Master in History Teaching - ProfHistória, attended since 2018 at the Universidade Estadual de Maringá (UEM). It considers that the History taught does not become an important instrument for the subjects' lives, if it is based only on the memorization of facts and events of the past, trying to exalt selective figures that represent only a certain social group. To break with a perspective called "traditional", it is necessary to foster historical learning according to some categories: the importance of daily reality, the needs of practical life of students, their historical awareness, work with sources and the production of historical narratives integrating past, present and future. The city can be understood as such categories, as well as a space of sociability that presents in its landscape, remnants and traces of the past, possible to be accessed through its heritage. Using material and immaterial heritages as historical documents in history classes makes it possible, in addition to working with the components described above, to bring the contents closer to the daily reality of the students, since many of these heritages are accessible or link the history and experience of the students, although they are often not apprehended as important spaces in a city, such as, in the case of this research, the Hospital São Roque and the Aldeia Araçá-I. The national curriculum documents, as well as the Curricular Proposal of the Municipality of Piraquara, help to understand the propositions that would be indicated to such area of knowledge, and for this reason, were important sources of examination for the research. In addition, the image that some students have of the city of Piraquara, was collected through two activities the "Rain of Ideas" and the "Pyramid of Memory Spaces of the City". Both the curricula and the results obtained from the students' researches were analyzed from the theoretical contributions of authors such as Peter Lee, Jörn Rüsen, Durval Muniz de Albuquerque Junior, Kevin Lynch, Heloisa Pinto, among others. From this research it was possible to elaborate as a final product an electronic journal that contains a proposal of a workshop lesson approaching the work with the spaces of memory and patrimony of the Colônia Santa Maria do Novo Tirol, Hospital São Roque and the Aldeia Araçá-I, following this perspective of Historical Literacy.

Keywords: Teaching History; Historical Literacy; Piraquara; Spaces of Memory and Heritage.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MATRIZ DISCIPLINAR DA HISTÓRIA PROPOSTA POR JÖRN RÜSEN. ...	28
FIGURA 2: PROPAGANDA DE INCENTIVO A IMIGRAÇÃO NO SÉCULO XIX. ....	58
FIGURA 3: LOTES DA COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL DA BOCA DA SERRA, 1878. ....	61
FIGURA 4: MAPA DOS LOTES URBANOS DA COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL, 1978. ....	62
FIGURA 5: MAPA DO CAMINHO DA FERROVIA DE PARANÁGUA A CURITIBA. ....	64
FIGURA 6: IMAGEM DO CENTRO DE PIRAQUARA PRÓXIMO A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA, 1930. ....	65
FIGURA 7: IMAGEM DO CENTRO DE PIRAQUARA PRÓXIMO A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA, 1930. ....	66
FIGURA 8: BRASÃO DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA, 1890. ....	68
FIGURA 9: BRASÃO DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA DE 1950 ATÉ OS DIAS ATUAIS. ....	68
FIGURA 10: FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA 14ª FESTA TRENTINA EM PIRAQUARA. ....	71
FIGURA 11: LOCALIZAÇÃO DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS PESQUISADOS AO LONGO DO EIXO DA RODOVIA CONTORNO LESTE. ....	73
FIGURA 12: LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA ARACÁ-I EM PIRAQUARA. ....	75
FIGURA 13: ANTIGO LAZARETO SÃO ROQUE- BAIRRO MERCÊS, CURITIBA. ....	77
FIGURA 14: LEPROSÁRIO SÃO ROQUE 1926 - MUNICÍPIO DE PIRAQUARA. ....	78
FIGURA 15: CHEGADA DE UM GRUPO PARA A INAUGURAÇÃO DO LEPROSÁRIO SÃO ROQUE 1926 - PIRAQUARA. ....	79
FIGURA 16: INAUGURAÇÃO DO LEPROSÁRIO SÃO ROQUE 1926 - PIRAQUARA. ....	79
FIGURA 17: MAPA DOS ESPAÇOS DE PIRAQUARA DESENVOLVIDOS DIRETA OU INDIRETAMENTE PROVENIENTE DO HOSPITAL SÃO ROQUE. ....	82
FIGURA 18: IGREJA DO HOSPITAL SÃO ROQUE 1950. ....	86
FIGURA 19: IGREJA DO HOSPITAL SÃO ROQUE 2017. ....	86
FIGURA 20: MAPA DO ROTEIRO TURÍSTICO DO CAMINHO TRENTINO DOS MANANCIAIS DA SERRA. ....	88
FIGURA 21: PAINEL EM HOMENAGEM A IMIGRAÇÃO TRENTINA EM PIRAQUARA. ....	89

FIGURA 22: IGREJA DA COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL.....	89
FIGURA 23: MAPA COM A LOCALIZAÇÃO GEOGRAFICA DA COLÔNIA SANTA MARIA E DO HOSPITAL SÃO ROQUE. ....	91
FIGURA 245: ESPAÇOS DA CIDADE DE PIRAQUARA.....	99

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: COMPARAÇÃO ENTRE POPULAÇÃO, NÚMERO DE DOENTES E TAXA DE PREVALÊNCIA DA LEPROSA NOS 7 ESTADOS DO BRASIL COM MAIOR INCIDÊNCIA DA DOENÇA, 1923. ....	76
TABELA 2: JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO A -1. ....	104
TABELA 3:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO A -2. ....	106
TABELA 4:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO B-1. ....	109
TABELA 5: JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO B-2. ....	111
TABELA 6:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO A-1 ....	114
TABELA 7:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO A -2.....	116
TABELA 8:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO B -1. ....	119
TABELA 9:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO B -2. ....	121
TABELA 10:QUADRO DO MODELO DE AULA-OFICINA. ....	131
TABELA 11: METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. ....	134

## LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1: ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA " CHUVA DE IDEIAS" - 4º ANO A.....	102
GRÁFICO 2: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO A. ....	104
GRÁFICO 3: : ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO A. ....	105
GRÁFICO 4:ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA "CHUVA DE IDEIAS" - 4º ANO B. ....	107
GRÁFICO 5: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO B.....	108
GRÁFICO 6: ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO B.....	110
GRÁFICO 7: ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA "CHUVA DE IDEIAS" - 5 ANOS A.....	112
GRÁFICO 8:ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO A. ....	113
GRÁFICO 9:ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO A. ....	115
GRÁFICO 10:ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA " CHUVA DE IDEIAS" - 5 ANOS B.....	117
GRÁFICO 11: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO B. ....	118
GRÁFICO 12:ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO B.....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ASPP - Associação dos Servidores Públicos do Paraná

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEAM - Centro de Educação Ambiental Mananciais da Serra

PCNS - parâmetros curriculares nacionais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1.</b> .....	22
<b>LITERACIA HISTÓRICA E A HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES.</b> .....	22
1.1 UM ENSINO DO METODO CIENTÍFICO DA HISTÓRIA A PARTIR DA REALIDADE DOS SUJEITOS.....	22
1.2. DIALOGOS ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). .....	36
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA. ....	44
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	56
<b>OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA DA CIDADE DE PIRAQUARA: A COLÔNIA SANTA MARIA E O HOSPITAL SÃO ROQUE.</b> .....	56
2.1: COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL DA BOCA DA SERRA: UM ESPAÇO DE PRESTÍGIO PARA A MEMÓRIA OFICIAL DA CIDADE. ....	56
2.2. PARA ALÉM DA HISTÓRIA OFICIAL DE PIRAQUARA.....	67
2.3. HOSPITAIS SÃO ROQUE: UM ESPAÇO DE INDESEJADOS. ....	76
2.4 A CIDADE, SEUS ESPAÇOS E AS DISPUTAS DE MEMÓRIA.....	84
<b>CAPITULO 3</b> .....	96
<b>CRIANÇAS, CIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA.</b> .....	96
3.1 CRIANÇAS DO 4º E 5º ANO E SUAS REPRESENTAÇÕES DA CIDADE DE PIRAQUARA-PR. ....	96
3.2 COMO OS ESTUDANTES DO 4º ANO e 5º ANO REPRESENTAM A CIDADE DE PIRAQUARA. ....	101
3.2 “POR QUE EU PENSO A CIDADE? ”: A RELAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM A IMAGEM DA CIDADE.....	122
<b>CAPITULO 4</b> .....	127
<b>AULA-OFFICINA COM OS ESPAÇOS DE MEMORIA E PATRIMÔNIOS DA</b>	

<b>COLÔNIA SANTA MARIA, HOSPITAL SÃO ROQUE E A ALDEIA ARAÇÁ-I.....</b>	<b>127</b>
4.1 AULA-OFICINA E A LITERACIA HISTÓRICA.....	127
4.2 AULA-OFICINA COM OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS DA CIDADE.....	131
4.3 PRODUTO FINAL: REVISTA ELETRONICA COM A AULA-OFICINA E OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS DA CIDADE DE PIRAQUARA.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO:

As cidades não são apenas agrupamentos de construções e pessoas, pelo contrário, elas possuem dimensões que vão além dessas. A paisagem urbana pode ser entendida como uma construção humana não ingênua, composta de elementos que remetem a trajetórias históricas de diferentes grupos, e que podem assim transmitir uma ideia a quem se relaciona com eles. Piraquara é um Município da região metropolitana de Curitiba que enquadra-se nessa ideia descrita nas linhas anteriores. Fundada em 1890, foi espaço de morada e passagem de diferentes grupos antes mesmo do período de sua fundação, grupos humanos que deixaram seus vestígios materiais nos diferentes espaços dessa urbe. Tais vestígios de acordo com Rolnik (1995) podem ser acessados, lidos e interpretados por quem se relaciona com eles.

Por mais que Piraquara tenha sido, e seja até os dias atuais, espaço de vivência de diferentes grupos humanos, a História Oficial<sup>1</sup> perpetuada por grande parte da população piraquarense e incentivada pela equipe responsável pela gestão política da cidade, enaltece as origens da imigração italiana ocorrida naquele espaço ao final do século XIX. Desse modo, há uma série de mecanismos que se destinam a preservar os espaços de memórias e patrimônios ligados a história daquele grupo imigrante, o que delegou a todos os demais sujeitos que não encontram-se presentes na narrativa oficial, um espaço de marginalização, o que reflete no tratamento dado aos seus espaços de memória e patrimônios. Posto isto, o objetivo dessa pesquisa volta-se a uma tentativa de trabalhar com a história da cidade de Piraquara, rompendo com essa narrativa histórica oficial, procurando demonstrar como o ensino de História torna-se significativo na vida dos estudantes, quando trabalha com documentos históricos provenientes dos espaços de memória e patrimônios dos quais as crianças e adolescentes possuem algum tipo de contato. Mesmo que esses patrimônios não estejam presentes na narrativa Histórica Oficial perpetuada, eles podem tornar-se documentos significativos para abordar as trajetórias históricas de grupos marginalizados da narrativa oficial, além de possibilitar uma maior relação entre a vivência cotidiana dos discentes e os conteúdos da disciplina de História.

A intenção da pesquisa não é a de excluir o trabalho pedagógico com a História Local

---

<sup>1</sup> Entende-se como História Oficial, a perspectiva que corrobora e consolida determinada memória coletiva ou mesmo historiografia baseada no conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; história nacional ou regional que destaca eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso. Ver: NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.



com os espaços de memórias e patrimônios oficiais da cidade. Pelo contrário, a proposta defendida aqui seria abordá-los dentro de uma metodologia que possibilite ir além da narrativa histórica oficial, desmonumentalizando tal memória que muitas vezes encontra-se enraizada. Uma das justificativas para abordar outros patrimônios que não somente os oficiais, é de que muitas vezes é possível que a história seja abordada a partir de contextos e realidades próximas das vivências dos estudantes, ligando-se muitas a trajetória histórica dos seus grupos de pertença. Tal questão é possível de ser identificada na cidade de Piraquara, pois a mesma conta com o espaço de memória do Hospital São Roque, antigo Leprosário que foi inaugurado no ano de 1926, e foi responsável direto e indiretamente pelo desenvolvimento de alguns bairros do Município. Além da Aldeia Araçá-I, uma reserva em que residem algumas famílias de tradição indígena Mbya- Guarani, que possuem uma trajetória histórica ligadas a passagem e ocupação do território piraquarense antes mesmo da imigração italiana que ali fixou-se. Os espaços e patrimônios do Hospital São Roque e da Aldeia Araçá-I, podem tornar-se ferramentas importantes para que as crianças e adolescentes relacionem a História Local a suas necessidades e realidades cotidianas, transformando o conhecimento histórico em um instrumentos utilizável no dia a dia.

A ideia de História Local abordada nessa pesquisa vai além dos limites econômicos e geográficos de um determinado território, segundo Gonçalves (2007) o Local em História volta-se a relação que os sujeitos possuem e que ocorrem em um determinado local, essas relações sociais podem ser individuais ou coletivas, e essa dimensão local pode referir-se a um espaço como cidade, bairro, rua ou até mesmo uma instituição. Ao propor uma História ensinada que contemple o trabalho com a História Local, é importante que o docente propicie uma construção do conhecimento que relacione essa realidade com contextos mais amplos, fazendo com que os discentes compreendam que os acontecimentos históricos não podem ser entendidos como unidades isoladas, mas que eles fazem parte de um contexto maior. Tal abordagem proporciona levar os estudantes a realizarem uma ligação de suas realidades cotidianas com realidades mais amplas, de modo que venham a pensa-las como parte de um contexto mais abrangente e não apenas como algo isolado. De acordo com Schmidt (2007) o trabalho com a História Local pode tornar-se um instrumento importante para problematização da realidade dos estudantes, referente a tal questão a autora afirma que:

Esse trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a aprendizagem de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de

convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento. Desta maneira, podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas nos espaços nacionais e internacionais. (SCHMIDT, 2007, p.191)

A proposta de uma História ensinada por meio da abordagem Local não é uma proposta nova, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do ano de 1997, já propunha o trabalho pedagógico da História local como eixo temático no Ensino Fundamental I, e como perspectiva metodológica nas demais séries da educação formal. Essa orientação do trabalho pedagógico em História foi reafirmada com a Base Nacional Comum Curricular, em que o próprio texto indica a necessidade do trabalho com os conteúdos de tal disciplina a partir da realidade mais próxima dos estudantes, ampliando assim para contextos maiores. Além disso, os conteúdos, principalmente do Ensino Fundamental I, voltam-se a essa realidade Local com a História dos estudantes, do bairro, da cidade e do estado. Sendo assim, essa pesquisa parte do princípio de que trabalhar com os patrimônios e espaços de memórias que estão na cidade dos estudantes, seria uma estratégia didático-pedagógica importante, uma vez que por meio de tais documentos históricos seria possível trabalhar a História da cidade e ampliar para contextos maiores, aproximando os conteúdos históricos da realidade e familiaridade dos discentes.

O trabalho de construção do conhecimento a partir dos documentos históricos como o patrimônio por exemplo, depende da metodologia de trabalho adotado pelo docente em sala de aula. Rüsen (2010b) frisa que a História quando se torna disciplina escolar precisa voltar-se a um desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, de modo que eles consigam utilizar o conhecimento construído na escola para realizar uma navegação temporal, ou seja, utilizar o conhecimento do passado de modo a compreender e operar no seu presente de maneira não ingênua, visando suas ações em direção ao futuro. Para que isso seja possível Lee (2006) aponta que a melhor forma de desenvolver cientificamente a consciência histórica dos discentes, seria por meio da Literacia Histórica, em que o conhecimento do passado torna-se um instrumento significativo para que esses sujeitos operem em suas realidades práticas. Ainda segundo Lee (2002) o método de ensino da disciplina por meio do conceito de Literacia Histórica, deve ser operacionalizado pela matriz disciplinar proposta por Rüsen. Essa operacionalização além de realizar a junção entre as dimensões da vida prática cotidiana desses sujeitos, coloca a necessidade do trabalho com as dimensões do método científico própria da História.

Posto isto, o primeiro capítulo intitulado de *Literacia Histórica e a História Local: Possibilidades e Necessidades*, realiza uma análise teórica sobre a História ensinada por uma perspectiva da Literacia Histórica, mostrando que o ensino de tal disciplina na educação formal necessita voltar-se a realidade cotidiana prática dos estudantes, de modo que o conhecimento

histórico seja construído a partir das necessidades e carências de orientação que os discentes apresentam no seu dia-a-dia. Segundo Lee (2002) mais do que preocupar-se com que fator dos passados devem ou não serem recordados, é preciso que os docentes atentem-se para qual a funcionalidade da História e como o conhecimento histórico pode ser construído visando sua utilização prática. A partir do aprofundamento da pesquisa com o conceito de Literacia Histórica e sua operacionalização, sentiu-se a necessidade de verificar como a História ensinada era direcionada no Ensino Fundamental I, na rede pública de ensino da cidade de Piraquara. Buscou-se assim, identificar nos documentos oficiais curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular Municipal de Piraquara, quais os direcionamentos foram dados para o trabalho pedagógico com a disciplina, como a História Local aparece em todos esses documentos, e qual a função social que a mesma possui de acordo com eles, quais as aproximações e distanciamentos entre a teoria da Literacia Histórica e o que tais documentos propunham. Além disso, foi possível identificar nos PCNS, BNCC e na Proposta Curricular Municipal, como os espaços de memória e patrimônios são pensados para o trabalho pedagógico de História na educação formal.

Sendo assim, em seguida, no segundo capítulo, *Os espaços de memória da cidade de Piraquara: A Colônia Santa Maria, Hospital São Roque e a Aldeia Araçá-I*, observou-se que a cidade de Piraquara possui diversos mecanismos perpetuadores de uma narrativa histórica que oficializa e denota uma importância significativa, ao espaço de memória e patrimônio da Colônia Santa Maria do Novo Tirol. Tentando a partir da narrativa oficial criar uma imagem de uma identidade piraquarense que se liga quase que exclusivamente a imigração italiana ocorrida ao final do século XIX naquela região. Procurou-se demonstrar a existência de outros grupos com os quais os habitantes de Piraquara poderiam ter uma ligação identitária, grupos esses como os ex internos do Hospital São Roque e os indígenas Mbyá Guaranis. Tais questões foram importantes para lançar uma reflexão de como o trabalho da história ensinada por meio da utilização de espaços de memória e patrimônios da cidade, poderia propiciar uma aprendizagem da História que, rompesse com a simples transmissão de narrativas oficiais e que ajudasse a retirar da marginalização da memória coletiva grupos humanos que fizeram parte do surgimento e desenvolvimento do Município mas que não se encontram presentes na narrativa histórica oficial, além de ligar-se a realidade cotidiana dos discentes. Segundo Lynch (1960) a paisagem urbana é uma construção humana que pode ser apreciada, lembrada e contemplada, e todos os sujeitos que estão imersos no espaço urbano, entram em contato com essa paisagem urbana, e quando a contemplam acabam criando uma imaginabilidade desse espaço, é por meio dela que os sujeitos realizam sua interpretação da cidade. Sendo assim, podemos pensar que as crianças

e adolescentes que transitam pelos diferentes espaço de sua urbe, possuem interpretações dessa imagem urbana e que devem ser utilizadas nas aulas de História, possibilitando essa relação do conhecimento científico histórico com as ideias e percepções iniciais dos estudantes. Desse modo, o professor de tal disciplina pode transformar os espaços e patrimônios de uma cidade, em documentos históricos significativos para relacionar a vida prática dos discentes ao passado, de modo que esse passado venha a tornar-se algo histórico com sentido na vida desses sujeitos.

Foi refletindo justamente sobre essa percepção e leitura inicial que os estudantes realizam do seu espaço urbano, que o terceiro capítulo intitulado *Crianças, cidade e ensino de História*, voltou-se a uma análise da imagem urbana que alguns estudantes do Ensino Fundamental I possuíam do Município de Piraquara. Essa análise ocorreu por meio das respostas que os alunos das turmas de 4º e 5º ano da Escola Municipal João Batista Salgueiro, deram as atividades diagnosticas da “Chuva de Ideias” e a “ Pirâmide dos Espaços de Memória da Cidade”. Por meio de tal analise, foi possível indicar que as crianças constroem narrativas sobre o seu espaço urbano, e que as mesmas são produto direto da consciência histórica dos sujeitos. Tal fator, indicou a necessidade de trabalhar a História Local a partir dessas indigências dos discentes e que podem ser acessadas pelo docente de diferentes formas. Miranda (2018) afirma que as aulas de História precisam compreender os estudantes como sujeitos de direito, que pensam e operam em sua realidade prática. Tratar tais indivíduos como sujeitos de direito nessa disciplina, significa dar vez e voz a eles, respeitando suas formas de interpretar e interagir no mundo. O terceiro capítulo objetivou demonstrar justamente que as crianças pensam seu espaço urbano, e que a imagem que criam dele liga-se diretamente com esse pensar e agir em sua cidade. Sendo assim, dar vez e voz a esses sujeitos, significa levar para o processo de produção do conhecimento histórico as leituras de mundo realizadas por eles.

No quarto capítulo, *Aula-oficina com os espaços de memória e patrimônios da Colônia Santa Maria, Hospital São Roque e Aldeia Araçá-I*, adentra-se a uma discussão sobre a utilização de alguns patrimônios e espaços de memória da cidade de Piraquara, por uma perspectiva da Literacia Histórica, no processo de construção do conhecimento histórico. Para isso, defende-se que o modelo de aula-oficina sistematizado por Barca (2004) seja o instrumento que mais se adeque aos objetivos propostos durante a pesquisa. A aula-oficina pauta-se no processo investigativo, rompendo com as metodologias de ensino tradicionais, compreendendo o estudante como um investigador histórico que por meio do trabalho com o método científico próprio da História, é possível utilizar o conhecimento do passado como uma ferramenta de interpretação de mundo.

Além da pesquisa presente nessa dissertação, tem-se como produto uma aula-oficina

com os espaços de memória e patrimônios da Colônia Santa Maria do Novo Tirol, do Hospital São Roque e da Aldeia Araçá-I. Essa aula-oficina encontra-se em formato de revista eletrônica, disponível de modo digital para facilitar o acesso do mesmo, ajudando aos demais professores de História a pensarem as possibilidades do trabalho com a História Local por meio de documentos históricos patrimoniais presentes no espaço urbano.

A presente pesquisa pertence assim ao campo da Educação Histórica, que influenciada pelas discussões e investigações referentes ao ensino de História, que ocorreram nas décadas finais do século XX, acabou-se por inaugurar um campo de trabalho voltado a essa temática específica. Esse campo de pesquisa é algo relativamente recente no Brasil, segundo Germinari (2011) a partir do ano de 2005 é possível verificar a presença de grupos de pesquisa e linhas de pesquisa em Educação Histórica no país. O mesmo autor destaca ainda que atualmente a Educação Histórica apresenta uma perspectiva que se fundamenta em áreas do conhecimento próprias como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Desse modo, essa área de pesquisa inclina-se a uma investigação dessa cognição histórica, mas não pautando-se somente na psicologia da educação, esse desenvolvimento cognitivo passa a ser investigado a partir da própria epistemologia da História. A consciência histórica torna-se assim, objeto de interesse e investigação nesse campo, por meio dela é possível lançar uma melhor compreensão sobre os usos e importância da história na vida prática, cotidiana dos sujeitos. Esse objeto investigativo próprio da epistemologia da História, foi um conceito apresentado pelo historiador alemão Rüsen, que o desenvolveu para o campo da teoria da História, sendo assim, apropriado pelos pesquisadores da Educação Histórica.

“Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica que “[...] refere-se a pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica [...]” (RUSEN, 1997,p.17). Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História” (GERMINARI, 2011, p.56)

As pesquisas nessa área assumem segundo Germinar (2011) três principais enfoques: 1. Análise sobre as ideias de segunda ordem, 1. Análise das ideias substantivas e 3. Reflexão sobre o uso dos saberes históricos. O campo de pesquisa da Educação Histórica não é algo presente apenas no Brasil, esse é um campo investigativo desenvolvido principalmente em países como Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil.

## **CAPÍTULO 1.**

### **LITERACIA HISTÓRICA E A HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES.**

Faz-se necessário compreender que os documentos curriculares de abrangência nacional são fundamentais na função social da disciplina de História, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desde o ano de 1990 até o ano de 2018, esses documentos demonstram-se de uma relevância significativa, pois permitem identificar quais foram os caminhos teóricos e metodológicos das propostas curriculares municipais nas últimas décadas. O Parâmetro Curricular Nacional de História e a Base Nacional Comum Curricular são os principais norteadores, o primeiro serve de “bússola” teórica para a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Piraquara, a qual direciona o trabalho pedagógico da disciplina de História, desde o ano de 2009 até o momento. Contudo, compreender essas concepções que permeiam a disciplina de História ensinada na Base Nacional, pontualmente a estrutura apresentada na sua última versão no ano de 2018, é fundamental para compreender por qual caminho a Rede Pública de ensino de Piraquara pretende seguir em sua reformulação curricular, visto que essa já ocorre desde o ano letivo de 2018.

Desse modo, tentar-se-á compreender como é o ensinamento de História no Ensino Fundamental I, na Rede Pública do Município citado anteriormente, e também, como a perspectiva do ensino dessa disciplina por meio de um viés da Literacia Histórica pode tornar-se caminho relevante para o ensino de uma História significativa aos estudantes.

Antes disto, é necessário considerar o conceito de Literacia Histórica como importante para entender a construção do ensino e aprendizagem histórica, para posteriormente debater os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como, a História Local nestes currículos, e por fim, como se compõe o currículo do Município de Piraquara quanto aos pressupostos voltados para a História Local.

#### **1.1 UM ENSINO DO METODO CIENTÍFICO DA HISTÓRIA A PARTIR DA REALIDADE DOS SUJEITOS**

A partir da instituição de História como disciplina escolar, muito foram as indagações em relação as suas funções sociais e metodológicas correspondentes a tal função para serem usadas no processo de ensino aprendizagem. O historiador Luis Fernando Cerri (2009) destaca

que o ensino de História no século XIX mostrou-se uma importante ferramenta a serviço dos Estados Nacionais, que a percebiam como um elemento fundamental para a construção ou consolidação de uma identidade nacional. No século seguinte, a mesma se manteve por décadas voltada a uma formação moral e cívica dos sujeitos, seguindo um caminho de trabalho que de acordo com Circe Bittencourt (2008), objetivava uma formação moral e cívica dos indivíduos ancorados na ideia de uma nação vinculada a pátria.

As características descritas anteriormente podem ser observadas nos currículos brasileiros durante os séculos XIX e XX. Selva Guimarães (1995) enfatiza que a disciplina escolar de História no Brasil esteve fortemente influenciada por uma tradição francesa, esse fato ocorreu devido a um privilégio do ensino da História Universal deixando a História do Brasil em segundo plano, seguindo uma tradição eurocêntrica voltada a um programa civilizador ancorada numa ideia de História Oficial. Essa perspectiva histórica teve como significado uma tentativa de garantir a legitimação e controle da história pelos grupos dominantes com o intuito de que a trajetória, feitos e ações dos sujeitos que encontravam-se a margem desses grupos não tivessem lugar de visibilidade nas narrativas históricas. Tal questão, resultou em situações metodológicas que esvaziaram as discussões e problematizações de conflitos que fossem contrários a narrativa histórica oficial, não possibilitando uma aproximação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, esvaziou-se a ideia de que esses indivíduos não eram apenas observadores mas também sujeitos históricos. Guimarães (1995) traz a reflexão de que essa metodologia de trabalho não possibilitava um pensamento histórico.

Essa realidade tanto da função social quanto das concepções metodológicas do ensino de História sofreu modificações nas décadas finais do século XX. Carlos Mathias (2011) destaca que a referida área do conhecimento, nesse período, para de servir aos interesses dos Estados Nacionais passando a seguir uma nova concepção, sendo assim, de que sua função social deveria preparar os sujeitos para conviver em uma sociedade democrática.

Desso modo a mesma volta-se a ter como objetivo a formação de indivíduos capazes de intervir em sua realidade, de modo a transformá-la, para poder construir uma sociedade justa e igualitária. Sendo assim, o ensino de História necessitava se desvincular de metodologias passadas. Uma das influências para essa mudança foram as correntes historiográficas da Nova História Francesa e da Nova Esquerda Inglesa, que a partir da década de 1990, influenciaram os currículos da disciplina com novas temáticas, objetos de estudos e abordagens metodológicas como Cultura e a História do cotidiano.

O ensino de História nesse período sofreu ainda influências das transformações ocorridas no campo da pedagogia, principalmente quando tratamos da História ensinada no

Ensino Fundamental I. Uma delas foi a Escola Nova, essa concepção pedagógica foi instaurada no Brasil nas primeiras décadas do século XX, principalmente pelo educador Anísio Teixeira, baseando-se principalmente nas contribuições teóricas de John Dewey. Suhr (2012) destaca que a proposta da Escola Nova defendida por Anísio Teixeira era de que a instituição escolar superasse a simples transmissão de conhecimento, a intenção seria educar para um futuro incerto, de modo que as crianças fossem preparadas para viver com tolerância e felicidade, para isso era necessário fundamentar o trabalho pedagógico nas contribuições da psicologia infantil. Seguindo as ideias de Dewey, Suhr (2012) frisa, que para esse autor a escola e a vida não se separam, sendo que as experiências cotidianas são o eixo norteador da aprendizagem. A Escola teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades, uma vez que deveria trabalhar com a reconstrução das experiências e aprendizagem dentro da vida de cada sujeito. Para ele o conhecimento só possuía valor quando orientava a ação, assim, a construção do conhecimento deveria ser feito por meio de metodologias ativas. Segundo Saviani (1989) A Escola Nova foi uma contribuição importante para romper com a ideia do ensino tradicional, contudo, a mesma ainda manteve uma ideia errônea de que era um instrumento que possuía a função de equalização social. Segundo Chakur (2015) as metodologias ativas baseadas no construtivismo seguiram influenciando em diversos momentos a educação brasileira, que mesmo em alguns períodos da história da educação tal tendência tenha sido posta de lado em detrimento a outra, ela não foi esquecida juntamente com o primeiro momento da Escola Nova, retornando e influenciando também nas décadas finais do século XX, em documentos curriculares como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre essa trajetória histórica a autora expõe que:

1. Entre os anos de 20 e 40 do século XX, disseminaram-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno.
2. Durante os anos de 1950 e 1970, o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo. A chamada Tecnologia Educacional entra em voga defende a ideia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.
3. A partir dos anos de 1970, o Construtivismo de Piaget e a abordagem Socio-Histórica de Vigotski convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.
4. Por fim, nos dias atuais, pode-se afirmar que continuam a tendência anterior, mas tomando o Construtivismo como uma teoria não diretivista, numa espécie de retorno ao escolanovismo.

Schmidt e Garcia (2005) apontam que o ensino de História deve ter seus conteúdos reconsiderados, ou seja, faz-se necessário relacioná-los com a realidade dos estudantes com outros tempos e espaços. O ensino dessa deverá ainda problematizar e trazer os grupos e sujeitos



silenciados, que em diversas ocasiões encontram-se ligados as vivências pessoais ou coletivas das crianças, tal perspectiva não poderia ser acessada por meio da História Oficial. Durval Muniz de Albuquerque Junior (2016) salienta que a função social da História seria a desnaturalização do tempo presente, sendo assim, fazer que o passado seja usado para compreender e formar uma visão de mundo no presente a fim de que os diferentes sujeitos possam fazer uso dessa orientação no futuro, sobre tal questão o autor afirma:

Portanto uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana... A história quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construção de formas de ver, sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p.31).

A disciplina de História necessita obter esse papel de formar sujeitos, para que, os conteúdos adquiridos possam servir de bússola a fim de auxiliar os estudantes em suas ações cotidianas. Schmidt (2009) frisa que a Literacia Histórica necessita propor um ensino o qual crie condições para que as crianças possam ser capazes de fazer escolhas intencionais em relação ao passado. Lee (2008, *apud*, SCHMIDT, 2009, p.14) ressalta que a História é um conhecimento público que deve ser compreendido como algo que está em constante transformação, sendo assim, essa necessita seguir critérios para que possa se basear nos princípios da Literacia a fim de condicionar os sujeitos a pensarem historicamente o passado. Tais critérios são:

- Pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações;
- Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar;
- Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009, p.29).

Esse movimento requer uma mudança cognitiva no indivíduo, ou seja, um desenvolvimento de sua consciência histórica. Cerri (2011) argumenta que essa consciência é produto da relação dos sujeitos com o tempo, em decorrência dessa se produz narrativas que servem de instrumentos para a orientação e tomada de ações temporais no dia a dia. A consciência histórica não é fruto apenas do trabalho escolar, ela irá se desenvolver na vida prática em diferentes situações e instituições, entretanto, é a escola que possui como obrigação social

fundamental desenvolvê-la a partir dos conhecimentos científicos. Segundo Peter Lee (2016) essa abordagem do ensino de História, seguindo o método científico histórico, qualifica as crianças a pensarem no passado historicamente, dificilmente essas crianças teriam oportunidades além do contexto de uma educação formal.

O conceito de Literacia Histórica tem como perspectiva de que os discentes necessitam construir, por meio do ensino escolar de História, uma estrutura do passado capaz de ser usada em suas relações cotidianas a fim de que possam criar visões e interpretações de mundo para construir bases de apoio para suas decisões. O ensino dessa necessita que a Literacia Histórica saia dessa discussão de conceitos e torne-se possível de operar em diferentes níveis de ensino. Esta operacionalização necessita ter como base os conhecimentos provenientes dos espaços públicos em que as relações dessas crianças ocorrem, ou seja, as necessidades e sentidos comuns desenvolvidos por eles sobre o passado, sendo assim, por meio da metodologia própria da história é possível trabalhar pedagogicamente a fim de que esses sejam transformados em conhecimentos históricos capazes de serem usados no cotidiano.

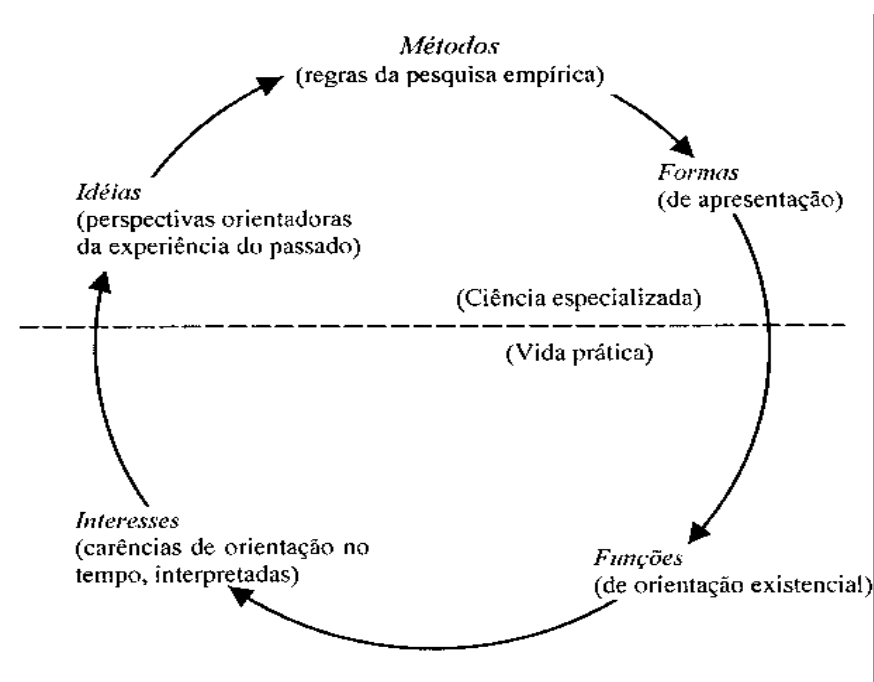
É uma falácia pensar que somente dentro das instituições escolares essas representações do passado são possíveis de acessar, essas não estão restritas apenas aos muros da escola, pois representar os ocorridos em tempos longínquos são atividades feitas em esferas públicas, palco das relações sociais. Diante disso, pode-se considerar que tanto crianças quanto adolescentes possuem uma consciência histórica, a qual é fruto dessas relações ocorridas em espaços de vivência pública ou privada. De acordo com Jörn Rüsen, a consciência histórica tem relação com todas as áreas do pensamento histórico e não somente com o ensino e aprendizagem da disciplina, ela é responsável por permitir uma estrutura ao conhecimento passado de modo a utilizá-la como um meio de compreender o presente e trilhar caminhos para o futuro, isto é, são situações cotidianas da vida dos indivíduos que formam sua consciência histórica, “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica.” (RÜSEN, 2010, p.54).

O dever da instituição escolar é não desconsiderar essa consciência a qual se contrói a priori da escola, sendo assim, faz-se necessária que a operacionalização da Literacia Histórica passe a relacionar o cotidiano das crianças com a dimensão científica própria da construção do conhecimento histórico. Sendo assim, os conteúdos escolares precisam partir da realidade e do contexto sócio cultural desses indivíduos e voltar-se a ele ao final do processo, diante dessa questão Miranda discorre que “é preciso respeitar as formas como as crianças e adolescentes veem o mundo e agem sobre eles.” (MIRANDA, 2018, p.171).

Desse modo, respeitar a cultura da criança, sua visão e ação sobre o mundo significa que o

ensino deve ser focado em formar cidadãos para a convivência pública em um espaço democrático preparando-os para interagir com o diferente e isso corresponde a uma necessidade de orientação que o sujeito tem no presente, responsável muitas vezes, pela defesa ou perpetuação de práticas ameaçadoras dos princípios democráticos. Bittencourt (2008) demonstra que as disciplinas escolares não podem hierarquizar o conhecimento, ou seja, deslocar-se da realidade social dos discentes, sendo assim, deve haver uma interação entre ciência, metodologia e dimensão social. Ainda nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que o processo educacional perde o significado quando o social, a vida prática dos educandos, não está inserido aos conteúdos científicos. Para o autor, é necessário trabalhar com base na tríade ciência, escola e contexto social, sendo assim, realizar um ensino o qual se distancia do contexto sociocultural e das experiências práticas dos educandos é um trabalho pedagógico que corrobora para uma educação não democrática, a qual não irá desenvolver as competências necessários ao indivíduo para que esse opere em seu cotidiano.

A matriz disciplinar proposta por Rüsen atua nas dimensões descritas nos parágrafos anteriores, as quais trabalham pedagogicamente com o método histórico. É importante frisar que a matriz disciplinar não foi pensada e desenvolvida para o ensino de História, ela se refere a teoria e ao paradigma da ciência histórica. Contudo, ela foi utilizada e adaptada para os objetivos do ensino escolar da disciplina de História no ambiente escolar.

FIGURA 1: MATRIZ DISCIPLINAR DA HISTÓRIA PROPOSTA POR JÖRN RÜSEN.<sup>2</sup>

Rüsen (2010a) expõe que os elementos da matriz disciplinar de história são inter-relacionados, desse modo, não podem ser trabalhados de modo isolado, pois perdem sua verdadeira razão e função social. O Parâmetro Curricular Nacional de História e a Base Nacional Comum Curricular de 2018 apresentam a necessidade de uma abordagem a cerca do contexto local dos discentes, pois é por meio desse contexto que partem-se as carências sobre orientação ou necessidades de compreensão dos sujeitos provenientes de suas consciências históricas a priori da instituição escolar. Fernandes (1995) traz que a história enquanto disciplina escolar precisar atentar-se e notar-se esses pré-conceitos como relevantes aos estudantes, esses por sua vez, muitas vezes são forjados em suas experiências cotidianas, pois fazem uso dela para dar sentido ao momento presente. A grande maioria desses pré-conceitos baseiam-se no sendo comum podendo representar uma necessidade de orientação dos sujeitos. Segundo Assis (2010) fundamento em Rüsen demonstra que os indivíduos têm seu desenvolvimento de pensamento histórico diretamente relacionado com suas necessidades de administrar suas experiências temporais, dessa maneira, encontram-se em situação capazes de desencadear determinadas carências existentes dessa orientação cultural, entretanto, se essas não ocorrem não haveria um campo de desenvolvimento do pensamento histórico. Pode-se

<sup>2</sup> RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2010, p.35.

afirmar que essas carências e necessidades são provenientes das tentativas de deixar o passado inteligível e compreensivo no presente desses indivíduos fazendo que a história enquanto ciência possa se desenvolver, desse modo, ela será responsável pelo fornecimento de respostas a esses indivíduos. Caso o método científico não trabalhe com esses pré-conceitos, carências e com as necessidades dos indivíduos, há grandes chances desses permanecerem com tais questões ou de encontrarem respostas em outros meios sociais, os quais não tem a obrigatoriedade do conhecimento científico. Sendo assim, os autores Lee (2002) , Rüsen (2010a, 2010b, 2010c) e Pacheco (2017) salientam que é deveramente importante que a escola obtenha esse papel para o desenvolvimento e construção do conhecimento histórico científico. Sobre tal questão Lee afirma que:

Podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós...O ensino de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016, p.128).

Diante dessa perspectiva, aprender história significa compreender o passo de maneira histórica adotando como ponto de partida as necessidades da vida prática desses indivíduos. Para tanto, trabalhar com esses discentes de modo histórico irá possibilitar o desenvolvimento de habilidades a partir da formação do pensamento não ingênuo desses sobre suas realidades. Para tal Pacheco (2017) traz a necessidade que o processo de ensino aprendizagem necessita trabalhar com conceitos próprios da disciplina.

As atividades de ensino aprendizagem, voltadas a uma prática emancipatória e formadoras do pensamento crítico, devem assumir o desafio de estimular o educando a operar conceitos, para fazer tanto a interpretação da experiência humana no passado, como também a observar concretamente sua própria realidade social no tempo presente. (PACHECO, 2017, p.23).

Sendo assim, o ensino de história não deve ser baseado apenas na transmissão de fatos e acontecimentos do passado, assim como, em narrativas pautadas no senso comum. Diante disso, Peter Lee (2016) chama a atenção para desconstruir juntamente com crianças e adolescentes alguns desses pré-conceitos que estão relacionados a disciplina que fazem com que esses a considerem sem função social. Pode-se citar como exemplo, desses pré-conceitos, o fato desses considerarem a narrativa histórica como algo pronto e acabado, ou seja, que não será possível apreender a cerca do passado visto que não é vivenciável, além disso, há as ideias baseadas no senso comum que permitem que os discentes considerem a história um

conhecimento impossível de ser acessado. Segundo o autor, faz-se necessário a contraposição do senso comum que permeia essa consciência histórica inicial das crianças e isso será possível quando o trabalho em sala de aula considerar em suas metodologias conceitos substantivos e de segunda ordem.

Sendo assim, para que o docente possa ter condições de empregar esses conceitos em sua metodologia, de ensino da disciplina de História, é necessário que esse saiba diferenciá-las e compreender que esses conceitos são complementares e inexistentes um sem o outro. Germinari (2010) ressalta que os conceitos substantivos estão diretamente ligados as ideias relacionadas a conceitos do passado, pois “envolve noções gerais (revolução, imigração...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e espaço (exemplo: História Nacional, Regional e Local).” (GERMINARI, 2010, p.20). Diante disso, é possível compreender que essas ideias e conceitos substantivos estão diretamente relacionados com os conteúdos próprios da disciplina, essa carência de orientação inicial transforma-se em interesse ao passado, ou seja, esse movimento de voltar-se ao passado de modo reflexivo torna-se um caráter histórico.

Segundo Rüsen (2010a), essas ideias estão relacionadas ao passado de modo que estejam ligadas as ações humanas, sendo assim, esse agir é dotado de intenção e determinado de significado. Essas ideias em relação ao passado baseiam-se no agir humano na sociedade.

Como critérios orientadores de sentido, tais ideias são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. Elas constituem assim, *as perspectivas gerais nas quais o passado aparece como história*. Ela do homem e de seu mundo formam modelos de interpretação para os quais as experiências da evolução temporal do homem e de seu mundo são transpostas e nos quais são integradas, se se deve agir intencional e significativamente com relação a elas. (RÜSEN, 2010a, p.32).

Diante disso, é possível perceber que essas ideias substantivas, voltadas para a reflexão do passado, necessitam estar ligadas com as carências de orientação inicial dos indivíduos. Essas são capazes de direcionar as ações do homem no tempo, a partir de experiências do passado, no entanto, apenas identificar essas experiências do passado não faz com que esses sejam considerados como algo histórico. De acordo com Assis (2010), essas ideias podem transformar as carências em conhecimento histórico e assim determinar as seleções, críticas e a interpretação de materiais históricos, ou seja, para que os conteúdos acerca do passado possam ser baseados nas ideias substantivas a fim de possuir caráter histórico voltado para o método científico da disciplina tornando-se instrumento para a vida prática desses indivíduos, esse também precisa estar relacionado com os demais fatores que irão determinar a ciência da

história.

A história como conhecimento científico detém uma estrutura de pensamento próprio, bem como métodos que concedem a ela esse *status*. Essa esfera precisa ser considerada também na metodologia aplicada em sala de aula a fim de desenvolver a consciência histórica dos estudantes, impactando diretamente a vida prática desses. Sendo assim, é fundamental que o conhecimento histórico decorra em nível da segunda ordem, chamados também de conceitos estruturais da história, de acordo com Lee (2016) esses correspondem a estrutura da história marcando a maneira de trabalho científico dentro da disciplina. Segundo Germinari (2010), esses conceitos de segunda ordem estão relacionados com o conhecimento histórico próprios da meta-histórica como narrativa: explicação, evidências históricas, mudanças/permanências, contextualização, entre outras, isto é, esses conceitos correspondem ao modo próprio desse pensar históricos formando os parâmetros da construção do conhecimento disciplinar. Nesse momento é fundamental que o trabalho com elementos e procedimentos da esfera científica sejam usados, como a coleta e análise das fontes históricas, levantamentos de semelhanças e diferenças, permanências e mudanças, ou seja, os métodos de pesquisa empírica devem ser usados juntamente com os estudantes, visto que esse garante o conhecimento histórico produzido na escola possa adquirir uma pretensão de verdade e, assim, abandonar as ideias históricas do senso comum.

Pretende-se desenvolver progressivamente a cognição histórica das crianças fazendo com que essas consigam usar esse conhecimento do passado para interpretar as suas realidades, além de construir e transformar a sua identidade, a partir disso traçar ações práticas em direção ao futuro por meio do trabalho com o método científico da história como uma forma de mini-historiadores. Essa dimensão de orientação temporal de maneira crítica, necessita de uma modificação na condição da consciência histórica inicial, da qual surgiu a carência da orientação inicial, para isso é fundamental que os discentes desenvolvam formas de narrativas.

Segundo Baldissera (1997, p. 85, *apud* PACHECO, 2017, p.24- 25) o ensino de História necessita propiciar situações que levem os estudantes a aplicar esses conceitos a fim de estabelecer as relações entre os diversos objetos do conhecimento histórico. São os processos da construção de narrativas que terão o papel de constituir o sentido de suas experiências no tempo, essas realizam uma modificação cognitiva no sujeito uma vez que precise trabalhar didaticamente com as dimensões e conceitos anteriores, assim como, organizar essas informações com o método histórico requer uma reorganização cognitiva dos processos mentais para dar sentido ao tempo.

De acordo com Durval Muniz (2016), uma das funções atuais do ensino de História é a

construção de narrativas significativas que desmonumentalizem as memórias, “a história teria, assim, mais essa função social, a de nos fazer aprender a narrar, contar histórias, a enredar fatos, atividades humanizadoras por excelência.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2016, p.38). Isto é, não há sentido em apenas identificar uma carência ou necessidade provenientes do entendimento do seu presente, pois é necessário identificá-las dentro das ideias do passado que serão transformadas em conteúdos próprios da disciplina, para que possa ser trabalhado metodologicamente com as estruturas próprias da história para significar uma mudança de ação no cotidiano dos indivíduos. Sendo assim, o processo descrito anteriormente poderá realizar uma mudança e/ou uma nova organização cognitiva mental nos indivíduos, essa questão é por conta da produção de narrativas históricas, pois essa será responsável por organizar as informações históricas apreendidas, assim como, relaciona-lás com o passado, presente e futuro. Todas essas dimensões temporais serão organizadas de modo a transformar o conhecimento do passado em algo histórico com sentido direto na vida cotidiana dos indivíduos. Narrar histórias referentes ao passado corresponde ao desenvolvimento de habilidades capazes de fazer com que os indivíduos deem sentido ao tempo relacionando-os com suas identidades históricas. Sendo assim, só é possível falar em aprendizagem de uma história significativa quando essa propiciar um trabalho pedagógico focado nas operações mentais da consciência histórica, a qual volte para a produção de narrativas.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) coloca a reflexão de que as carências de orientação da vida prática no tempo presente, ou seja, os sujeitos na relação entre passado e futuro e suas consciências históricas se constroem por meio das relações com o passado a partir do seu presente. A autora a partir das contribuições de Oakeshott (2003) considera que essa relação ocorre por meio das distinções entre o passado prático e o histórico, considera-se como passado prático a somatória das experiências dos sujeitos que independe de rememoração, o passado lembrado que se relaciona a memória e o consultado diretamente ligado a psicanálise. O passado registrado corresponde aos vestígios do passado que são encontrados e que o historiador é capaz de transformar em documento histórico e que serve para a construção das narrativas históricas científicas, a esse convencionou chamar-se de passado histórico. Tanto o passado histórico quanto o prático possuem como elemento comum seu ponto de partida no presente. Segundo Schmidt é por meio das formas narrativas que o conhecimento torna-se consciente, de modo que o indivíduo passe a compreender o passado historicamente, dessa maneira, o sujeito realizará uma operação cognitiva que permitirá uma reorganização intelectual entre os diferentes tempos (passado, presente e futuro). Dessa forma, permitirá que



o conhecimento adquirido em relação ao passado torne-se algo prático e capaz de ser aplicado a fim de que diferentes indivíduos possam compreender a sua realidade atual, assim como consigam operar conscientemente nela. Sendo assim, compreender o passado de modo histórico significa transformá-lo numa narrativa, a qual dê conta de repensar a realidade e orientar-se no tempo de maneira consciente. Vale salientar que essa narrativa, que determina a mudança de pensamento dos indivíduos, tem necessidade de ser pautada seguindo os métodos científicos próprios da área da História, de modo que essa modificação do pensamento cognitivo histórico não encontre-se traçada no senso comum, mas venha a superá-la. Sobre tal questão Schmidt destaca que:

Aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. (SCHMIDT, 2009, p.15).

A competência narrativa se apresenta em estágios de desenvolvimento, isto é, não será em apenas uma aula trabalhando com os conceitos apresentados na matriz disciplina que o estudante irá desenvolver uma narrativa que o fará pensar em sua realidade histórica. Desse modo, há diferentes formas dessa produção que conduzem os indivíduos a ações diferentes em seu contexto social. A consciência histórica passa por etapas do desenvolvimento de sua estrutura, que determinará a maneira pela qual os indivíduos utilizarão o conhecimento do passado para suas ações no tempo. Sendo assim Jörn Rüsen (2010c) evidencia a existência de quatro tipos de consciência histórica, que são: 1. Tipo Tradicional: o que orienta a consciência histórica são as tradições, ou seja, elas que definem as orientações dos sujeitos; 2. Tipo Exemplar: As regras são utilizadas para as orientações da consciência histórica, ou seja, corresponde a aplicação das regras comprovadas e derivadas historicamente das situações atuais; 3. Tipo Crítico: O sujeito não consegue verificar a relação do presente com o passado, ou seja, não se tem a ideia de uma totalidade temporal é visto como algo negativo, e a história funciona como uma ferramenta que faz uma ruptura nessa continuidade temporal; 4. Tipo Genético: Esse tipo considera que a mudança temporal e que dá sentido à história, o conhecimento do passado se constrói dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico, ancorado nas necessidades do presente e na identidade dos indivíduos, compreendendo que ela está em uma incessante transformação. Contudo, as formas de interpretações históricas precisam voltar-se para a dimensão social da vida prática, elas também são construções históricas, uma vez que são desenvolvidas para responder questões relativas ao presente, cultura

e identidade dos sujeitos de um determinado tempo e espaço.

Com as formas de apresentação, o pensamento histórico remete, por princípio, às carências de orientação de que se originou. Ele se exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia com a qual volta ao contexto de orientação prática da vida no tempo. (RUSEN, 2010c, p.34).

As formas de representação são fundamentais para desenvolver a consciência dos indivíduos, que por sua vez influenciará diretamente numa mudança em suas relações na vida prática. Não há como pensar em um ensino de História por um viés da Literacia Histórica sem que haja a modificação da ação final do indivíduo, como afirma Jörn Rüsen, “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa.” (RUSEN, 2010c, p.54). O sentido do ensino da disciplina, como já citado anteriormente, deve voltar-se a necessidade de desenvolver a cognição histórica relacionando as esferas científicas e sociais de modo que proporcionem uma orientação temporal e uma ação cotidiana racionalmente histórica. De acordo com Schmidt (2009) é por meio das narrativas que os homens orientam seu agir no tempo, visto que essa atividade é capaz de desenvolver a consciência histórica por meio das relações genéricas e elementares da vida prática. Sendo assim, as formas de narrativas fazem com que as diferentes dimensões temporais sejam integradas e sirvam de guia na vida diária. Essa narrativa histórica precisa ter os seguintes elementos para serem usadas de acordo com os propósitos da Literacia Histórica:

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente de memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna desta três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.
- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas permanências e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (RUSEN, 2010, p.97).

Dessa maneira, todo esse caminho percorrido terá como objetivo final a função de orientação no cotidiano. Tal função irá ligar-se diretamente com a identidade dos sujeitos, ou seja, a maneira como esses compreendem e definem a si mesmo, o grupo para qual pertença e

aos outros. Assis (2011) apresenta que ao recorrer as representações identitárias em diferentes situações da vida cotidiana são fundamentais para direcionar as bases das ações humanas. Essas ações precisam ser dotadas de sentido, que haverá se a mesma estiver ligada a identidade dos indivíduos e que esses sejam capazes de transitar nas mudanças do tempo de modo seguro. Desso modo, deve haver um entrelaçamento ou uma articulação entre o conhecimento histórico e a identidade humana.

De acordo com Germinari (2017), o homem age de modo intencional e esse agir necessita de interpretações que devem transpassar suas condições iniciais, isto é, relacionar-se com a realidade fará que o sujeito seja capaz de desenvolver carências de orientação provenientes de suas ações no presente e a partir dessa necessidade é que os indivíduos voltam ao passado procurando por respostas.

Tais respostas devem ser trabalhadas de maneira histórica, isto é, voltadas para uma necessidade de modificar esse agir inicial e quando isso ocorrer significará que houve uma transformação na sua consciência histórica. Um instrumento fundamental para essas formações são as produções de formas de narrativas, pois essas procuram responder as carências iniciais sendo uma das formas de materialidade do pensamento histórico, a qual tendem a fazer os indivíduos modificarem suas relações com o mundo, visto que suas carências estruturais iniciais foram supridas significando uma nova maneira de agir em seu cotidiano. No entanto, esse novo agir poderá resultar na produção de novas exigências e necessidades, sendo assim, todo esse processo irá reiniciar.

Diante disso, vale frisar que a consciência histórica não é um produto pronto e acabado, mas algo que encontra-se em constante transformação e formação. A medida em que os indivíduos se relacionam no tempo surgirá a necessidade de interpretá-los, esse processo fará que os homens modifiquem-se a si mesmos e ao meio o qual estão inseridos. De acordo com Paulo Freire (1996) estar inserido no mundo fará com que os processos educativos adquiram um caráter político de intervenção. Diante disso, torna-se insuficiente que as aulas sejam restringidas apenas para a transmissão de informações, pelo contrário, essas aulas precisam ser meios de condições reais de aprendizagem, isto é, formar indivíduos capazes de construir e reconstruir os saberes aprendidos na escola. Essa transmissão de informação empobrece a função social escolar, além disso, faz que a mesma apenas reproduza discursos hegemônicos de pequenos grupos.

Manter esse método científico da construção do conhecimento histórico apenas nos meios acadêmicos, não é algo que venha ao encontro das necessidades contemporâneas educacionais, uma vez que a funcionalidade da disciplina tem ligação com a vida prática

tornando-se uma dimensão pública. De acordo com Rüsen (2010b), a didática da História tem relação entre a teoria da disciplina e os instrumentos próprios das questões pedagógicas, as quais estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de História, ambas partem do mesmo pressuposto, pois as necessidades ou carências de orientação aos indivíduos na vida prática passam a ser compreendidas como carências de aprendizado.

A teoria da história... e a didática da história... coincidem em suas análises das operações narrativas da consciência histórica com suas confecções sistêmicas. Fazendo isso elas superam a infeliz separação que tem existido entre reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática. (RÜSEN, 2010b, p.38).

Sendo assim, os professores necessitam obter o conhecimento específico de como ensinar de acordo com o método próprio da história enquanto ciência e que a didática irá nessa teoria de conhecimento para buscar instrumentos para tal. Quando a aprendizagem histórica em sala de aula volta-se às necessidades da vida prática, essa não poderá permanecer apenas nas transmissões de informações ou nos discursos de grupos hegemônicos, os quais não colocam os demais como produtores de conhecimento. Vale ressaltar que não há como pautar discurso da produção acadêmica, sem que haja a ligação dessa com as carências de orientação dos indivíduos. Esse papel da História como ferramenta de navegação para orientação no tempo por meio da formação de consciência histórica necessita estar presente em todos os níveis de ensino, inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

## 1.2. DIALOGOS ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).

A História ensinada sofreu algumas modificações importantes no Brasil, principalmente a partir do final da década de 1970. De acordo com Azevedo (2010), a partir desse período, impulsionado por diversos movimentos sociais, políticos e intelectuais, voltados à redemocratização do país, ocorreu a formulação e aprovação de legislações e documentos norteadores do ensino brasileiro, com o intuito de conter as ideias de homem, sociedade e educação presentes naquele momento. Principalmente no que se refere às crianças e adolescentes, que compõem a grande parte do corpo estudantil da educação formal, a discussão que acarretaram em diferentes documentos norteadores da sociedade nas últimas décadas do século XX, viriam a influenciar o trato com tais sujeitos em diferentes instituições como por exemplo a Escola. Até o início da década de 1980, predominou uma cultura menorista que

sustentava uma ideia de Infância idealizada, desvalorizando aquelas crianças e adolescentes que não enquadravam-se nesse ideal, durante décadas o termo “ Menor” foi usado para designar crianças e adolescentes em situação de vadiagem, criminalidade e abandono. Contudo, o conceito de menor não se restringiu apenas a crianças e adolescentes em situação de criminalização, mas também os provenientes das periferias, filhos de famílias desestruturadas, pais desempregados e imigrantes como afirma Passeti “Eles são menores de idade juridicamente independente da procedência de classe social e são “menores” quando procedentes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica” (PASSETTI, 2018, p.357). Esses menores recebiam do Estado uma educação normalizadora baseada no autoritarismo com uma idealização de atitudes de modo a transformá-los em cidadãos com noções para uma vida em sociedade. Lançou-se assim um estigma de que aquele considerado “menor” necessita de uma tutela moralizante passível de punição por não se enquadrarem no todo social.

Essa representação predominante da menoridade foi repensada com a abertura política que ocorreu ao fim do período Militar e as discussões dos Direitos Humanos, o que culminou no artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Já no período da redemocratização brasileira, o presente artigo constitucional colocou as crianças e adolescentes pela primeira vez como sujeitos de direito no Brasil, o que demonstrou um importante marco para a substituição de uma cultura do menor. A estigmatização do menor ligado a pobreza, abandono e delinquência encontrava-se em declínio legislativo com o Estatuto da Criança e do Adolescente no ano de 1990. Miranda (2018) salienta que esse estatuto foi um marco importante na concepção de políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes institucionalizando os direitos humanos dos mesmos, de modo a influenciar na forma de pensar e governar voltados as suas necessidades. A partir dessas legislações, esse grupo, ao menos juridicamente, iniciou uma cultura como sujeitos de direito e o Estado passou de um tratamento autoritário e punitivo para um caráter de proteção, penalizando aqueles que ferissem ou descumprissem as políticas públicas destinadas a proteção de tais indivíduos. Essa concepção da criança e adolescente como sujeitos de direitos deveria ser refletida em todas as áreas da sociedade dentre as quais a educação faz parte, o que impreterivelmente necessitava refletir na Escola como um todo e principalmente na metodologia de ensino em sala de aula.

De acordo com Perez e Passone (2010) a Regulamentação da Constituição Federal em 1988, foi um marco importante pois a partir dela foram fundadas outras ordenações legais que seguiam nesse direcionamento do tratamento desses sujeito com base nos direitos sociais, dentre essas ordenações podemos destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo esses autores citados

no início desse paragrafo, todo o aparato legal que surgiu a partir da Constituição de 1988, forneceu as condições necessárias para “assegurar as diretrizes de políticas sociais básicas com capacidade de atender às necessidades primordiais da população como saúde, educação, cultura, alimentação, esporte, lazer e profissionalização, considerado o acesso aos direitos sociais uma dimensão da cidadania.” (PEREZ E PASSONE, 2010, p.664). Um dos fatores destacáveis na Constituição Federal de 1988, segundo Cury (2008), foi o fato da educação básica passou a ser um direito social, o artigo 205 do presente documento explicita que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Sendo assim, esse documento estabelecia a visão que a sociedade brasileira e as instituições que a compõem deveriam passar a ter em relação a Infância e a Educação, e como destacado por Vieira (2007) propõe a incorporação de grupos e sujeitos que historicamente encontravam-se excluídos do acesso e direito a Educação.

Como já apontado no paragrafo anterior, a Constituição Federal de 1988, serviu de apoio para outras legislações que foram criadas na sequência e impactaram diferentes áreas da Educação. Uma das legislações importantes para esse período foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa documentação objetivou traçar um perfil da educação básica no Brasil, que deveria voltar-se a formação de estudantes preparando-os para o exercício da cidadania em um contexto social plural e complexo. Essa nova perspectiva referente a educação deveria então se fazer presente nos diferentes níveis de ensino, sempre adequando as realidades, necessidades e especificidades próprias de cada um deles. Silva (1998) frisa que essa legislação educacional foi objeto de discussão de educadores e estudantes antes mesmo da homologação da Constituição Federal de 1988, e seguiu alguns dos valores defendidos pelos Direitos Humanos, ainda segundo o autor sua aprovação só foi possível em decorrência do contexto político e social ao qual o país se encontrava, e que se mostra refletida em sua redação final com características tanto das demandas provenientes de questões de grupos ligados a defesa dos valores dos Direitos Humanos quanto de concepções do neoliberalismo<sup>3</sup>. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 juntamente com a Constituição Federal, teriam como indicado por Cury

---

<sup>3</sup> Em relação a tal questão ver de modo mais aprofundado em SILVA, Carmen S. B. *A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal*. In: A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea)

(2008) o objetivo de influenciar de maneira importante no problema social da desigualdade social. Desse modo, a Educação enraizaria em seus princípios a igualdade e preceitos democráticos, possuindo como função social o prepara dos diferentes sujeitos para o exercício da cidadania, essa legislação em seus artigos 2º e 3º indica que a educação no território nacional, precisaria voltar-se ao exercício da cidadania e lecionada em princípios como apreço a tolerância, respeito e liberdade nos níveis da educação básica.

O Ensino Fundamental I possui componentes que o caracterizam e formam a identidade dessa parcela da educação básica. A LDB 9394/96 coloca que tal modalidade de ensino deve ser ofertada obrigatoriamente nas instituições escolares com duração de 9 anos, tendo como idade de acesso aos 6 anos e possui alguns objetivos como “ O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores” (LDB, 1996, p.23). Ou seja, podemos considerar que o ensino e aprendizagem das disciplinas que compõem o currículo próprio do Ensino Fundamental I, precisa voltar-se ao desenvolvimento de habilidades que interfiram em seus valores e atitudes, lembrando que esses elementos necessitam estar de acordo com os preceitos da sociedade democrática, como a própria LDB destaca nos artigos iniciais de seu texto. A formação do discente não pode concentrar-se apenas na ideia de um sucesso escolar que seja utilizável somente dentro dos muros escolares, é fundamental que o trabalho pedagógico ocorrera de modo que ultrapasse esse limite.

O inciso IV do artigo 32, da lei citada anteriormente, aponta que a modalidade de Ensino do Fundamental I, necessita voltar-se ao fortalecimento dos vínculos com a família, os laços de solidariedade, tolerância e reciprocidade humanas, visando seus contextos sociais. É indicado que essas características estejam presente nos trabalhos pedagógicos das diversas áreas do conhecimento, fazendo com que a dimensão sociocultural da criança, seja substancialmente utilizada em sua formação, ou seja, a partir dessa legislação as crianças e adolescentes, bem como toda a sua dimensão social, interesses e necessidades, devem ser compreendidas como um componente fundamental do processo educativo. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma das principais legislações voltadas a regularização e organização do sistema educacional brasileiro, outro documento que ganhou notoriedade nos anos finais da década de 1990, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ele foi um dos responsáveis em traçar o perfil pedagógico das áreas do conhecimento do currículo da educação básica, servindo de base para as construções curriculares que surgiram após a sua publicação.

O PCN de História do Ensino Fundamental foi publicado no ano de 1997, em seu texto inicial já é possível identificar o estabelecimento do objetivo geral desse nível de ensino, que

deve ocorrer em torno da construção da ideia de um cidadão crítico, integrante ativo social e politicamente capaz de se transformarem em agentes atuantes em sua realidade. Maria Auxiliadora Schmidt (2012) destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram com a intenção de suprir a necessidade de uma aprendizagem, que se apropriasse de uma maior interação dos estudantes com a sua realidade. Com tais transformações houve a necessidade de um estreitamento dos conteúdos a realidade dos discentes e essa questão deveria se apresentar nos documentos curriculares. O que ocorre nos anos finais da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, documento esse que de acordo com Schmidt (2012) foi um importante marco de modificação da concepção relacionada ao ensino de História. Ele documenta que o processo de ensino aprendizagem da disciplina voltar-se a uma aproximação dos conteúdos a realidade dos estudantes, propondo uma maior interação entre discente e seu contexto sociocultural. Almejando a realização prática de tal questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História do Ensino Fundamental I, propõem o trabalho com o eixo temático da História Local e do Cotidiano. Eixos esses que passam a ser reafirmados na Base Nacional Comum Curricular de 2018, que em seu texto referente aos conteúdos e metodologias voltam-se a refletir sobre as práticas sociais nas localidades de origem dos diferentes sujeitos. Esses eixos podem ser evidenciados nas unidades temáticas e objetos de conhecimento do primeiro segmento do Ensino Fundamental, conteúdos como: Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo; A comunidade e seus registros; As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o Município; O lugar em que vive; A noção do espaço público e privado; entre outros. É importante frisar que os conteúdos do Ensino Fundamental I, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, indicam a realidade das crianças como componente fundamental de trabalho, ou seja, ela deve ser o ponto inicial e final do processo de ensino aprendizagem.<sup>4</sup>

Em relação a disciplina de História, os Parâmetros Curriculares fazem uma crítica a chamada história tradicional, partindo de uma visão eurocêntrica que segue uma linha de análise evolutiva, desconsiderando a vivência cotidiana dos sujeitos. A partir de tal crítica propõe-se

---

<sup>4</sup> Esse direcionamento apresentado nos PCN e posteriormente na BNCC, do trabalho histórico a partir dos eixos temáticos da História Local e do Cotidiano no Ensino Fundamental I, revela-se pertinente para essa pesquisa uma vez tais documentos servem de orientação para as propostas curriculares brasileiras que se estruturarão a partir de 2018, e as práticas pedagógicas dessa disciplina no Ensino Fundamental I. É importante traçar um caminho entre o que tais documentos compreendem como História Local e a História ensina e as perspectivas apresentada durante a pesquisa. A ideia de que a construção do conhecimento por meio da relação entre a Literacia Histórica, História Local, Espaços de Memória e Patrimônios da Cidade como uma possibilidade para o conhecimento histórico se torne algo significativo para a vida prática dos discentes, se compreendermos como o Ensino de História é pensado hoje. Essa documentação apresenta algumas evidências para que isso seja possível.



uma história voltada as necessidades do contexto social, “Introduziu-se a chamada história-critica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias” (BRASIL, 1997, p.24). A partir do momento que se coloca a pretensão de seguir por essa visão da história em contrariedade da tendência tradicional, as aulas não deveriam basear-se em metodologias que objetivavam a simples transmissão de narrativas históricas, que muitas vezes dão voz apenas a seletos grupos hegemônicos.

De acordo com o documento citado no parágrafo anterior, a História ensinada no Ensino Fundamental I, precisava trabalhar a identidade social dos estudantes, proveniente de seus grupos de origem e a partir disso articulá-las com demais grupos sociais que formam a população brasileira. Posto isto, a disciplina abrangeria as dimensões do “Eu, Nós e Eles”, trabalhando pedagogicamente os conteúdos a partir da realidade cotidiana e dos grupos aos quais as crianças fazem parte e se relacionam, abordando conseqüentemente panoramas mais globais, de modo a possibilitar a compreensão das ações do nós e dos outros. Essa compreensão do nós, significava que os discentes precisam ser capazes de identificar elementos que caracterizariam culturalmente seu grupo local e os demais, primeiramente no contexto regional e nacional, e progressivamente nos contextos mais distantes no espaço/tempo.

Para existir a compreensão do outro, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o outro exterior, o forasteiro, aquele que vive em outros locais. Para existir a compreensão do nós, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comuns a toda a população nacional e, ainda a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados. (BRASIL, 1997, p.27)

Segundo este documento curricular, o ensino de História deveria preocupar-se com o caráter científico da produção do conhecimento, relacionando essa identidade social e a realidade dos indivíduos. Há nos PCN de História, segundo Freitas (2015), uma organização dos conteúdos das séries do Ensino Fundamental I, que estão organizados pelos eixos temáticos da História Local, do Cotidiano e a História das Organizações Populacionais. No 1º ciclo (1ª a 2ª série) o foco se mantém na compreensão da realidade local, possibilitando que os discentes observem e compreendam as relações sociais e econômicas do seu e de outros tempos, a localidade, família e escola são os principais objetos de análise da disciplina. O 2º ciclo (3ª e 4ª série) propõem uma ampliação do trabalho pedagógico com as fontes documentais, principalmente as escritas, uma vez que eles possuem um maior domínio da língua escrita, os conteúdos abordam as relações da coletividade nos espaços locais, nacionais e mundiais em diferentes tempos. Percebe-se, que a localidade em que os sujeitos têm suas relações cotidianas

é o ponto de partida das discussões históricas e posteriormente deve-se ocorrer a abrangência para os demais contextos. Sobre tal questão o documento enfatiza que “Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruir em dimensões mais complexas.” (BRASIL, 1997, p.47)

Um novo documento surgiu no cenário educacional brasileiro propondo uma reflexão dos elementos curriculares da educação brasileira desde a educação infantil até o ensino médio. Segundo Pereira e Rodrigues (2018), no ano de 2015, iniciou-se a construção de uma Base Curricular Nacional, proveniente da demanda da constituição de 1988, da LDB 9394/96 e a partir das metas do Plano Nacional de Educação de 2014, surgindo assim a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua terceira versão aprovada no ano de 2018. O presente documento, em sua última versão, reforça-se a ideia de que desde o Ensino Fundamental I – agora chamado de primeiro segmento do ensino Fundamental - se tem a necessidade de um ensino organizado em torno das necessidades, interesse e das vivências imediatas das crianças, e ampliar progressivamente a compreensão de contextos além de suas imediações, ao mesmo tempo em que ocorre um desenvolvimento das operações cognitivas capazes de possibilitar ao sujeito operar em seu mundo. Assim como no PCN, a Base Nacional lança uma crítica ao ensino dos valores considerados como universais, e que de nada dizem ou fazem relação com as comunidades e grupos presentes na escola. Em seu texto destaca-se que o objetivo da educação no Ensino Fundamental deve ser o de desnaturalizar o tempo presente, colocando em discussão e rompendo com o discurso hegemônico de universalidade. Objetiva-se contemplar os discentes como personagens principais do processo educativo, reconhecendo que os mesmos já possuem um conhecimento que se constrói a priori a escola e que deve ser abordado pela instituição escolar nas diversas disciplinas que compõem o currículo. “ A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas ...fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2018, p.60).

O olhar para um passado histórico se dá a partir das necessidades que surgem no tempo presente, com isso, se pretende o estabelecimento de diálogo entre presente e passado, devendo a disciplina de História precisa levar em consideração a identidade social do sujeito, sua noção de “Eu” e ampliar para as dimensões do “ Nós e do Outro”, compreendendo-os como parte do mundo em constante transformação. Se faz necessário que os discentes identifiquem as semelhanças e diferenças entre as vivências e relação desses grupos em diferentes espaços e tempos, não exaltando um determinado grupo social como melhor que o outro mas,

desenvolvendo instrumentos que possibilitem “ o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas por tensão ou pelo conflito” (BRASIL,2018, p.396).

A História no Ensino Fundamental I, segundo o currículo escolar, trabalha com a relação do Eu e do Outro nas vivências cotidianas em seu tempo e espaço, em instituições nas quais essas relações ocorrem como por exemplo a família e a escola. A organização dos conteúdos do 1º ao 5º ano deveria, para a Base Nacional, trabalhar em graus de complexidades diferentes, procurando propiciar o conhecimento do Eu a partir dos referenciais de seus círculos pessoais, noções de comunidade, vida em sociedade e ampliando para contextos maiores. Os 3º e 4º anos apresentam conteúdos que enfatizam a importância de sua localidade, destacando como objetos de estudo a cidade, vivências públicas e privadas dos espaços urbanos e rurais e ampliando a escala de análise. Para o 5º ano a proposta é ampliação desse contexto espacial, trabalhando com a diversidade de povos e culturas, noções de cidadania e respeito a diversidade. A proposta do documento seria a intenção de colocar os discentes como sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

O Parâmetro Curricular Nacional de História e a Base Nacional Comum Curricular da disciplina de História se assemelham em algumas questões, como por exemplo a crítica a uma versão universal e hegemônica de interpretação do passado que marginaliza diversos grupos, além da importância da relação dos conteúdos com as vivências cotidianas e a identidade social dos sujeitos, evidenciando a importância do contexto local para o processo de ensino aprendizagem da disciplina. Outro ponto de aproximação de ambos os documentos corresponde a metodologia que incentiva o trabalho pedagógico com a utilização de diversos documentos históricos, como artefatos patrimoniais, documentos escritos, fotografias, entre outros. O trabalho com as fontes documentais deve ser feito desde o Ensino Fundamental I, adequando as realidades e conteúdo dos anos que compõem os ciclos dessa modalidade de ensino. Os objetivos gerais em ambos os documentos mantem-se em grande parte no nível da compreensão e identificação, pouco se fala ou dá a entender que se objetiva a utilização dos conhecimentos históricos de modo prático na realidade dos educandos. Não há grande efetividade em possuir um discurso que exalta a necessidade de um ensino voltado a um repensar da realidade social do sujeito, se o mesmo não utilizar o conhecimento científico do passado como um instrumento significativo para operar em seu dia a dia. Ambos os documentos curriculares destacam a temporalidade presente e passado, voltar-se ao passado a partir das necessidades do presente. Contudo, fazer esse diálogo somente com a finalidade de entender seu tempo presente, empobrece a função social da História ensinada.

A Base Nacional ressalta a necessidade de um ensino que ocorra com ludicidade, procurando não realizar uma ruptura brusca entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, elemento esse que não aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Percebe-se que a questão do trabalho com os grupos indígenas, africanos e afro-brasileiros, recebem uma certa invisibilidade no Ensino Fundamental I, ficando a interpretação dos educadores trabalharem os conteúdos com esses grupos.

Refletir sobre o direcionamento do ensino de História para o Ensino Fundamental I, tanto na Base quanto no Parâmetro Curricular, se faz deveras importante para compreender as propostas curriculares municipais e estaduais que serão construídas a partir do ano de 1997, bem como as reformulações que deverão ser feitas tendo como base a BNCC, que não poderão se distanciar dos preceitos teóricos/metodológicos que a mesma possui.

### 1.3 ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA.

Os PCN referentes a área de História expõem a importância da instituição escolar para o desenvolvimento da concepção de mundo da criança.

As crianças desde pequenas, recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Entretanto, suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas. (BRASIL,1997, p.39).

O excerto destacado dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia que as crianças ingressam na escola com essas representações do passado e que essas se desenvolvem em seus contextos locais e vivências cotidianas. Entretanto, essas são compostas por concepções do senso comum<sup>5</sup> que devem ser colocadas à prova e substituídas por conhecimento científico. Dessa maneira, além de trabalhar com seu contexto local faz-se necessário que o mesmo seguisse uma metodologia científica capaz de produzir o conhecimento histórico por meio da operacionalização do conceito de Literacia Histórica. Desse modo, a Histórica Local poderia proporcionar maior proximidade com as fontes históricas presentes nessa realidade circulante.

De acordo com os autores estudados, seria condizente que o trabalho pedagógico com a História Local possibilitasse ações que levassem a problematizar e analisar com as crianças os

---

<sup>5</sup> Quando nos referimos a senso comum, estamos diferenciando de senso crítico. O primeiro relacionado aos saberes criados nas experiências cotidianas e o segundo, mais elaborado, baseado na ciência. Nem sempre o senso comum está distante da ciência e nem sempre conhecimento acadêmico está distante do senso comum.

seus contextos locais, sendo esses uma delimitação próxima espacial, uma instituição ou um determinado grupo, não sendo compreendido apenas como resultado dos acontecimentos que ocorrem no contexto nacional. Bittencourt (2008) e Schmidt (2012) frisam que a História Local permite aos professores da disciplina realizarem uma associação entre histórias individuais e as da coletividade e que esse olhar para o passado deve ter como ponto de partida as necessidades e vivências dos sujeitos, pois essas se constroem a partir das relações humanas realizadas nos diferentes meios sociais. De acordo com Fernandes (1995), a perspectiva do ensino de Histórica sob tal viés rompe-se com a visão tradicional do ensino de modo a dar visibilidade ao homem comum da história, uma vez que , parte de vivências locais e de experiências cotidianas.

Segundo Gonçalves (1998) o trabalho com a História regional não pode restringir-se a uma abordagem política-econômica de um Estado, isso esvazia a sua função social. Se faz necessário então atentar-se para a realidade social próxima dos estudantes, pois as mesmas encontram-se dotadas de histórias e memórias significativas, que em diversas situações ligam-se a vida dos discentes. Sendo esse um dos caminhos para realizar a aproximação entre suas trajetórias históricas de vida, História Local e ampliar para contextos históricos maiores.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário relacionar a História Local com a vivência das crianças e adolescentes, de acordo com Germinari (2014), deveriam “desenvolver a noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, por meio, do estudo da diversidade dos modos de viver no presente e no passado da localidade.” (GERMINARI, 2014, p.357). Desse modo, ao se trabalhar a História Local aproximando-a da realidade dos educandos possibilita abordar histórias individuais de cada um mostrando sua relação com os conteúdos históricos presentes nos currículos escolares De acordo com Gonçalves (2007), a História Local volta-se a uma produção de conhecimento histórico relacionado as relações individuais e coletivas ocorridas em um determinado lugar a fim de desenvolver a consciência desses sujeitos acerca de diferentes espaços nos quais estão inseridos, esses espaços são produtos diretos de suas relações materiais cotidianas e aos quais nomeiam, leem, identificam-se e localizam-se. Essas relações fazem que esses sujeitos compreendam que sua realidade não é algo isolado, mas sim parte de um processo histórico amplo.

Nessa tentativa de abordar com a História Local, o professor precisa cuidar para não trabalhar os conteúdos históricos de modo a enaltecer figuras, espaços ou monumentos que pertençam a determinados grupos, isto é, não voltar-se apenas a um enaltecimento das narrativas que limitam-se a questões locais gerando uma compreensão de que há uma separação entre o contextos menores e maiores. Segundo Noronha (2007), o ensino de História voltado ao contexto da localidade próxima do discente, que não contemple apenas a visão oficial e eletista

de determinado grupo social, rompem as ideias de que esses sejam simples espectadores do processo de ensino, isto é, eles e suas histórias devem tornar-se objeto de interesses e estudos. Sendo assim, esse processo irá possibilitar que as experiências e vivências desses indivíduos sejam contempladas, além disso, esses e grupos próximos são peças fundamentais para compreender a construção da identidade individual e coletiva desses.

De acordo com autores citados anteriormente, a metodologia de ensino da presente disciplina deve corresponder a uma nova demanda social da História escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dessa já apresentam uma defesa do trabalho pedagógico com a História Local, seja como metodologia ou eixo temático, segundo Noronha (2007), com o objetivo de “possibilitar ao aluno a identificação do próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.” (NORONHA, p.6). A autora traz ainda que essa abordagem histórica requer cuidados para que não caía numa situação reducionista, a qual trabalhe-se o local apenas por ele mesmo.

De acordo com Ciampi (2012), a perspectiva da História Local presente no PCN, coloca-a como eixo temático das séries do Ensino Fundamental I e como perspectiva metodológica nos anos escolares seguintes, com o objetivo de contribuir para a construção de um sentimento de pertencimento a um determinado grupo social e cultural, propõe-se o abordar os modos de viver em diferentes tempos no contexto local do quais os discentes fazem parte. Por esse motivo, a preocupação em relação ao processo de ensino aprendizagem dessa concentra-se, de acordo com Lee (2006), não somente em quais fatos do passado devem ou não serem recordados, mas como o passado se faz presente nas vivências dos indivíduos e de que maneira o trabalho pedagógico escolar pode auxiliar em sua reflexão. Sendo assim, caso o docente não consiga realizar um *link* da história com a realidade dos discentes, essa tende a tornar-se um conhecimento sem sentido. Diante disso, o ensino de História precisa acontecer a partir de um conceito de Literacia Histórica, que a transforme em um instrumento de navegação temporal para que esses consigam utilizar os conhecimentos do passado em seu presente, de maneira não ingênua servindo como um fator importante em suas tomadas de decisões no presente, ou seja, significa utilizar a História para fazer sua própria leitura de mundo. Sobre tal questão o autor afirma que:

Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua

visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então. (LEE, 2016, p.116).

O Município de Piraquara passou por uma reformulação em sua Proposta Curricular no ano de 2009, entretanto, esse processo de discussão que acarretou na reformulação do documento aconteceu em 2007. Já na introdução, da versão final da proposta curricular, é possível destacar uma construção coletiva a qual contou com a participação de docentes da Rede Pública Municipal, em suas discussões acerca dos textos provisórios e levantamento de questões referente a versão final. O objetivo geral da educação em Piraquara, a partir desse documento, seria contribuir para que a escola tivesse como base os princípios democráticos, que deveriam garantir o acesso e a permanência dos estudantes, além de fundamentar a qualidade do ensino por meio da socialização dos conhecimentos científicos.

Diante da versão final, o processo de ensino referente ao Fundamental I deverá fundamentar seu trabalho pedagógico com as concepções teóricas e filosóficas adotadas em sua elaboração, essa concepção denominada de pedagogia histórico-crítica tem como base os princípios do materialismo dialético apoiando-se em autores como: João L. Gasparin; Dermeval Saviani; Celso Vasconcellos; Victor H. Paro, entre outros. Propõe-se que o processo educativo aconteça por meio do método didático da Prática Social possuindo como ponto de partida e chegada a prática social dos sujeitos, isto ocorrerá em cinco passos não necessariamente lineares, mas que mantém uma interdependência, são eles: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Dessa maneira, no currículo de Piraquara, os professores precisariam desenvolver aulas que garantam a relação das vivências sociais com o conhecimento científico, de modo que a utilizem para resolução de suas dúvidas e necessidades.

O professor sistematiza o conhecimento científico propondo aos alunos atividades dinâmicas, diversificadas, desafiadoras, com crescente grau de complexidade e com significação social, levando o aluno a refletir, analisar, estabelecer relações, argumentar, criticar, participar com autonomia nas discussões acerca do conteúdo exposto. Também deve desafiar o aluno, criando uma necessidade para que busque o conhecimento, sempre se colocando à disposição para ajudá-lo nos momentos de dúvida. (PIRAQUARA, 2009, p.19).

Diante disso, a prática social final não deverá ser compreendida, conforme documento, como ponto final do processo, mas fazer que esses indivíduos possam modificar suas ações acerca de seu contexto social, e assim, surgir novas indagações e necessidades as quais devem ser superadas na escola. Sendo assim, todas as disciplinas que compõem a Proposta Curricular Municipal deveriam estar fundamentadas de acordo com as concepções apresentadas nos

parágrafos acima.

Durante a elaboração dos textos finais e das discussões referentes a cada área do conhecimento havia uma assessoria de mestres e doutores especialistas nas referentes áreas que compõem a proposta. Para a área de História, no período de sua formulação, contou com a consultoria do Mestre e Doutor em Educação Geyson Dongley Germinari, que atualmente é professor na Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO – Campus de Irati, esse desenvolve pesquisas relacionadas a História e Educação com ênfase em Educação Histórica e Ensino de História. Em sua pesquisa e dissertação desenvolvida para o Mestrado em Educação da UFPR, Germinari trabalhou com o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, que evidencia seu conhecimento acerca das especificidades desse nível de ensino. Já sua pesquisa de Doutorado em Educação também concentrou-se no ensino de História, todavia, o foco eram os jovens de Curitiba, a identidade desse grupo e sua consciência histórica em relação a capital paranaense. As duas pesquisas são fundamentais, pois seguem a linha teórica que o mesmo propõe para a Proposta Curricular do Município de Piraquara, além de apresentar metodologias e caminhos de pesquisas aplicáveis para a reflexão da realidade do Ensino Fundamental I, como identidade e consciência histórica relacionada a cidade.

A pedagogia histórico-crítica estende-se a todas as disciplinas escolares<sup>6</sup> enquanto a Educação Histórica compreende uma epistemologia e metodologia específica da História. A pedagogia histórico-crítica tem bastante prioridade no projeto de mudanças rumo à redemocratização após o Regime Civil-Militar, considerando o conhecimento histórico acumulado pela humanidade como material de formação do “sujeito histórico”, capaz de questionar a realidade para poder intervir. Já a Educação Histórica é mais recente, tendo como influentes nessa área, os seguintes autores: Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, etc, esses exploram as ideias de Jörn Rüsen para lidar com o aprendizado histórico a fim de construir o conhecimento por intermédio da metodologia da história científica. Destacamos nessa pesquisa que existe a possibilidade de realizar uma aproximação entre a concepção histórico-crítica e o conceito de Literacia Histórica, isso não ocorre de maneira natural, sendo produto assim do trabalho de pesquisa e estudo do professor pesquisador.

Um dos principais teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil e também um dos autores presentes na Proposta Curricular Municipal de Piraquara é Dermeval Saviani. Segundo

---

<sup>6</sup> Sobre esse assunto ver mais em GASPARIN, João L. *Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica*. 3ª edição, Campinas, 2005; VASCONCELLOS, Celso. *Construção do conhecimento em sala de aula*. Libertad, São Paulo, 1999.



Saviani (2013), essa teoria pedagógica compreende a prática educativa como um fator fundamental de mudança dentro da prática social, sendo assim, é fundamental que os educadores e todos que trabalham diretamente com a Educação conheçam a maneira que a sociedade está estruturada. Essa é uma tendência pedagógica alinhada com as ideias do materialismo histórico, que a coloca na teoria marxista da luta de classes, passando a ser entendida por seus teóricos como instrumento importante contra a dominação capitalista, “no caso da pedagogia histórico-crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.” (SAVIANI, 2013, p.26). Os autores Orson e Malanchen (2016) reforçam essa relação fundamental entre o materialismo histórico dialético e a teoria histórico-crítica de modo que seriam insuficientes reduzi-las a métodos de sequências com o intuito apenas de transmitir os conteúdos escolares. Para esses autores, a pedagogia histórico-crítica “trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de educação e de sociedade, na perspectiva da superação da sociedade capitalista.” (ORSON E MALANCHEN, 2016, p.2).

Assim, a partir dessa perspectiva teórica, de acordo com o currículo a escola deveria realizar a transmissão desses conhecimentos a fim de proporcionar meios para que os discentes possam assimilar. Nessa direção o currículo é compreendido como um produto histórico, forjado nas ideias das lutas de classes contemplando as questões de luta coletiva, questões sociais, políticas e pedagógicas. Esse conhecimento não deve ser desinteressante, mas sim ter uma seleção significativa que venha fazer a diferença na realidade social desses educandos. Segundo Malanchen (2014), a partir de uma reflexão embasadas nas obras Dermeval Saviani, apresenta que essas assimilações de conteúdos possibilitam que os indivíduos os resignifiquem por meio das necessidades humanas encontradas em seu meio social. O papel da educação escolar seria direcionar os educandos na compreensão e conhecimento de sua realidade social, afim de direcioná-los em um projeto de transformação social, essa aos moldes do materialismo histórico dialético.

A educação, cabe, neste processo, a formação da consciência revolucionária do ser humano e isso está articulado aos conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva. (MALANCHAN, 2014, p.7).

Essa tendência pedagógica volta-se para superar a alienação dos indivíduos por meio do conhecimento científico historicamente acumulado pelo meio social, por isso o trabalho

pedagógico dentro de sala de aula, segundo Orson e Malanchen (2016), deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos. Entretanto, esse conhecimento não deve ser algo limitador no processo educativo, mas sim, algo que deve ser superado, isto é, ir além do senso comum. No entanto, a partir da leitura de alguns teóricos sobre o estudo da tendência pedagógica histórico-crítica, percebe-se diferenças significativas com a Educação Histórica. A primeira teoria volta-se a necessidade do estudante ter acesso ao conhecimento científico acumulado historicamente pela sociedade, essa é uma das condições para que a classe trabalhadora rompa com sua condição de alienação. Além disso, essa teoria volta-se para a questão da luta de classes embasada no materialismo dialético que coloca a História ensinada como uma ferramenta para essa questão, dessa maneira, os conteúdos relevantes seriam voltados aos problemas coletivos enfrentados pela classe trabalhadora. O ensino de História por um viés da Literacia Histórica não está voltado para a questão do materialismo dialético, diante disso, a construção do conhecimento pauta-se a partir do significado para a vida do discente. Os conteúdos estão ligados a carência de orientação e voltam-se a vida prática dos indivíduos e a questão da luta de classes não é um elemento fundamental para nortear essas necessidades.

A pedagogia histórico-crítica ou pedagogia social dos conteúdos e a vertente representada por Geyson Dongley Germinari apontada como a Educação Histórica a qual preza pelo conceito de literacia histórica como nós apresenta várias divergências, mas acredita-se que no currículo do Município, o autor tenha trabalhado mais as convergências. Vale lembrar que, esse autor escreveu um livro em 2006 em coautoria com Geraldo Balduino Horn intitulado *Ensino de história e seu currículo: Teoria e Método*, já na quinta edição, voltado para a pedagogia histórico-crítica, nos últimos anos está dedicando-se mais à Educação Histórica, sendo assim, conclui-se que o autor aproxima-se uma corrente da outra.

A Proposta Curricular, da Rede Pública Municipal de Piraquara, considera que o processo de ensino aprendizagem de todas as disciplinas que compõem sua estrutura curricular deve seguir os passos do método da Prática Social, composta por cinco momentos:

1. *Prática Social Inicial: momento inicial de sensibilização e desafio do estudante para a construção do conhecimento, aqui a criança coloca suas impressões iniciais a respeito do conteúdo que será trabalhado, oportunidade do professor saber quais pré-conceitos os discentes possuem a respeito do objeto do conhecimento que será trabalhado.* Sob tal perspectiva, assemelha-se com a ideia da Educação Histórica de que o conhecimento prévio do aluno deve ser valorizado como ponto de partida. Seria o item interesses da matriz disciplinar de Rüsen, posta na figura 1.

2. *Problematização: Período em que se deve construir problemáticas sobre os*

*conhecimentos prévios dos estudantes e determinar quais conteúdos são necessários de serem trabalhados a fim de chegar à resolução desses problemas.* Aqui, o currículo do Município, se coaduna também com o segundo item da matriz rüseniana, Ideias, quando por meio de lacunas apresentadas pelos alunos em suas protonarrativas, sendo assim, são estabelecidas quais autores e materiais devem direcionar o trabalho pedagógico. É um momento de pesquisa para o professor que também pode estender o princípio investigativo ao aluno.

*3. Instrumentalização: Momento de trabalho com os estudantes dos conhecimentos científicos, relacionando-os aos seus conhecimentos iniciais. Aqui o professor deve propor atividades diversificadas e com graus variados de complexidade, relacionando-as com as vivências sociais dos sujeitos.* Essa etapa refere-se ao terceiro item da matriz disciplinar, Método, ou seja, o uso de fontes históricas sob mediação do professor. No caso da História Local, acervos, monumentos, objetos, documentos, documentários, filmes, álbuns de homenagem, edificações, patrimônio, etc.

*4. Catarse: Relacionado a avaliação escolar, em que o docente deve verificar o nível de incorporação do trabalho pedagógico realizado, deve estar presente em diferentes momentos do trabalho docente com o conteúdo, dando mais de uma oportunidade ao estudante poder demonstrar o quanto aprendeu do que foi ensinado.* É o momento da verificação do conhecimento e exige que os alunos mostrem seus aprendizados na forma de apresentação do Discurso Histórico, quarto item da matriz, podendo ser relatório, história em quadrinhos, teatro, música, etc.

*5. Prática Social Final: Fase em que o estudante faz a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática, demonstrando de forma autônoma como utilizar em sua vivência social cotidiana os conteúdos trabalhados em sala de aula, essa dimensão muitas vezes não se é percebida na escola, mas sim nas relações cotidianas do mesmo.* É a última etapa da matriz, Funções, quando a construção do conhecimento histórico terá sentido somente se refletir e mudar a vida prática, em outras palavras, ter uma “função” prática.

Para a área do conhecimento da História, o texto do presente documento, traz a reflexão para o rompimento da disciplina que está voltada somente para a curiosidade, versões históricas de grupos hegemônicos que destacam-se personagens heróicos, além de realizar uma separação entre o passado e presente. Defende-se que o ensino de História seja uma ferramenta para que os indivíduos possam agir e transformar suas realidades sociais, sendo possível que esses expliquem sua realidade social em diferentes tempos. Já com relação ao objeto de estudo da História, esse deve ocorrer de acordo com o tempo e a sociedade a qual o sujeito está inserido. Esse objeto, segundo o documento, deve ser transposto como conteúdo escolar a partir dos

objetivos e intenções que os discentes têm no presente com suas relações sociais considerando que essas relações são atravessadas pela cultura e as relações de poder. Por meio da, consultoria do Professor Germinari, a Proposta Curricular visa um ensino da disciplina com o intuito de romper com as versões e narrativas prontas e monumentalizadas da História Oficial.

Uma sociedade democrática precisa dar vez a todos os membros, participantes da história, isso significa dar voz à memória das pessoas que não possuem nomes nas ruas e praças públicas. É preciso resgatar a memória esquecida, silenciada, das pessoas comuns e não dos heróis, grandes vultos e das datas comemorativas. (PIRAQUARA, 2009, p.248).

Sendo assim, é proposto pelo Currículo Municipal trabalhar o ensino de História por meio de conceitos como cultura, trabalho, poder, noções de tempo com o intuito de desenvolver a consciência histórica das crianças, para que essas desenvolvam habilidades de compreensão de seu tempo e tornem-se sujeitos de suas próprias histórias. Sendo assim, deve-se trabalhar com os conceitos de tempo cronológico e histórico a fim de que o ensino de História relacione ambos para o desenvolvimento de uma relação passado e presente. A intenção é utilizar essas concepções de tempo para abordar as transformações sociais de uma maneira não linear, isto é, sem perder a importância de identificá-las dentro de uma totalidade de tempo e espaço não ficando apenas em fatos isolados. Destaca-se ainda a necessidade de realizar as problematizações para os conteúdos partindo de suas práticas sociais.

É preciso levantar hipóteses buscando desvelar, resolver aspectos, problemas do cotidiano das pessoas ou da sociedade, envolvendo o presente e o passado para reconstruir por meio do documento histórico, as possibilidades de interpretação do passado e suas relações com o presente. (PIRAQUARA, 2009, p.253).

Desse modo, o trabalho didático-pedagógico com os conteúdos deve sistematizar e problematizar o conhecimento histórico com as crianças por meio de suas vivências cotidianas, análise de diferentes fontes históricas a fim de desenvolver reflexões, argumentações e produzir suas próprias narrativas ao final do processo. Ao pensar-se na formação dos conteúdos com uma significativa relação com o contexto social dos discentes, a Proposta Curricular do Município de Piraquara determina que o trabalho pedagógico ocorra a partir de eixos temáticos norteadores que são: Criança como Sujeito Histórico; Criança e Convivência; História Local e suas relações com totalidade; As Crianças e a vida em sociedade. Sendo assim, é possível perceber uma aproximação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de modo que esse determine o trabalho com os eixos temáticos da História Local e do Cotidiano com a

modalidade do Ensino Fundamental I. A proposta de Piraquara evidencia em seu texto, a necessidade de trabalhar os conteúdos desses eixos relacionando-os com a história e a Cultura Indígena e da África, entretanto, dois parágrafos são destinados para estabelecer a relevância do trabalho com esses elementos contando com um quadro explicativo da possibilidade de relacioná-los com os conteúdos do 1º, 2º e 3º anos, além de um destaque específico descrito em um dos conteúdos dos 3º, 4º e 5º anos. Visto isso, a reflexão do documento a cerca do trabalho com esses grupos é de romper com estereótipos de inferioridade desses necessitando identificá-los como fundamentais para a construção histórica e cultural da população brasileira.

Diante desses fatores, os professores de Rede Pública Municipal de Piraquara, não podem desenvolver seus trabalhos pedagógicos diferente da proposta do Currículo formulado desde de 2009, pois esse processo de ensino aprendizagem de história no Fundamental I precisa ter como prática constante o trabalho com os documentos históricos.

O documento histórico fundamenta todo trabalho em História, por que permite o diálogo do aluno com a realidade passada e desenvolve o sentido de análise histórica. É ele que dá uma base científica a esta disciplina e é a partir dele que instrumentalizamos as crianças, para que construam construções mais elaboradas sobre o mundo, superando os saberes do senso-comum. (PIRAQUARA, 2009, p.253).

Sendo assim, não pode haver um plano de trabalho docente de História, na rede pública de Piraquara, que não contemple o uso das fontes históricas para a mediação do conhecimento. Os docentes não podem utilizar apenas documentos escritos e que contenham selos que concedam certa oficialidade dos órgãos públicos e, também, que abordem somente formas simples de ilustrações das narrativas históricas apresentadas. Essas fontes históricas devem ser instrumentos para a construção de respostas em torno das problematizações realizadas para os conteúdos. Com isso, propõem-se que o trabalho com diferentes documentos históricos como escritos, iconográficos, fontes orais, artefatos patrimoniais, entre outros, estimulem os discentes a serem pesquisadores no processo educativo. Sendo assim, o trabalho pedagógico com as diferentes fontes possibilitam abordar o passado de grupos que não se encontram-se presente nas narrativas oficiais ou de grupos hegemônicos da cidade. Os objetivos são compostos com as ideias de compreensão, identificação e interferência em seu contexto social.

A Proposta Curricular Municipal apresenta a concepção de ter sido proposto para uma determinada representação de sociedade com necessidades decorrentes de seu tempo e espaço sendo necessário reformulá-las, quando essas não conseguissem suprir as necessidades sociais. Sendo assim, essas propostas precisam ser repensadas, a partir da versão definitiva da Base

Nacional Comum Curricular brasileira, que desde de 2015, tornou-se uma espécie de guia para se pensar na educação do país, sendo assim, deve ser levado em consideração as reformulações curriculares que ocorrem a partir daquele ano. O Município de Piraquara não começou a sua reformulação curricular mas, desde o ano de 2016, a Secretaria de Educação do Município faz formações continuadas para estudo de Base, ao final do ano de 2018, formaram-se grupos para realização de estudos das áreas do conhecimento relacionando a Proposta Curricular com a Base Nacional, esses são caminhos para a reformulação da proposta que devem ocorrer nos anos seguintes, uma vez que a secretaria demanda de orçamento específico para a contratação de consultores para que a reformulação seja possível.

O Currículo escolar municipal, na área de História e, recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular destinada aos anos iniciais contemplam em seus conteúdos a necessidade de trabalhar os espaços de memória, assim como, o Patrimônio Histórico e Cultural da cidade dos estudantes como forma de aproximar o conhecimento da realidade desses fazendo-os compreender os outros grupos sociais de diferentes tempos e espaços, além de abordá-los para refletir e problematizar sobre sua própria formação identitária por meio desses documentos históricos.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos... Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2018, p.402).

Os direcionamentos propostos por esses que norteiam o ensino história não devem significar o engessamento do professor impondo-lhe que siga tal perspectiva, entretanto, esses apresentam indícios consideráveis como, por exemplo, o trabalho pedagógico associado a realidade dos discentes, isto é, a importância dada a perspectiva da História Local e ao indicativo da utilização de diferentes documentos históricos nas aulas. Sendo assim, a cidade apresenta uma oportunidade significativa para relacionar os conteúdos históricos a realidade dos estudantes possibilitando que os mesmos construam seu conhecimento histórico de modo a torná-lo sujeito de sua própria história. Os espaços de memória e patrimônios oficiais e não oficiais que compõem o espaço urbano podem tornar-se fontes históricas importantes para romper com o discurso histórico oficial que mostra-se sem ligação com a realidade e identidade

dos discentes, além disso, vai na direção daquilo que é proposto pelo PCN, BNCC e a Proposta Curricular Municipal de Piraquara. Entretanto, tornar tais conhecimentos e trabalhar esses objetos pela perspectiva da Literacia Histórica seria o caminho possível para transformar o passado em conhecimento histórico prático para a vida dos diferentes sujeitos.

Desse modo, o ensino de História no Ensino Fundamental I deve abordar pedagogicamente os espaços de memória da cidade do estudante não contemplando somente os espaços oficiais, mas sim abordando e problematizando junto com as crianças aqueles patrimônios e territórios de memórias que fazem sentido e estão ligados a sua identidade e que algumas vezes encontram-se marginalizados da narrativa histórica oficial da cidade. Pensar nos espaços de memória da cidade de Piraquara e utilizar os patrimônios presentes irá de encontro tanto com o que é proposto na Base Nacional quanto na própria Proposta Curricular do Município, todavia, trabalhar apenas os espaços de destaque da cidade não significa romper com a narrativa histórica de grupos hegemônicos. Desse modo, faz-se necessário repensar que espaços e quais patrimônios podem ser abordados a fim de dar vez e voz aos sujeitos e grupos que se mantêm invisíveis nas narrativas oficiais da cidade, mas que contribuíram para a formação dessa que mantém relação direta com a vivência cotidiana dos estudantes e deixaram vestígios patrimoniais de sua história presentes no cenário urbano.

## **CAPÍTULO 2**

### **OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA DA CIDADE DE PIRAQUARA: A COLÔNIA SANTA MARIA E O HOSPITAL SÃO ROQUE.**

Neste capítulo, retomaremos a história da Colônia Santa Maria com o objetivo de mostrar como determinada memória é consolidada e atualizada em detrimento de outras memórias a fim de estabelecer a História Oficial de Piraquara. Nessa História Oficial, os imigrantes trentinos são edificados como “pioneiros” que, mediante sacrifícios e abnegação, desbravaram a região e construíram a cidade. Segundo Hall (2006), a sociedade pós-moderna encontra-se com uma crise de identidade nas sociedades tradicionais a identidade a qual é compreendida como algo unificado, completo, seguro e coerente e, essa, entrará em declínio decorrente das mudanças ocorridas nas instituições e estruturas sociais. Desse modo, de acordo com Hall (2006), os indivíduos da pós-modernidade são compostos não de uma, mas de múltiplas identidades que ao serem provisórias, variáveis e problemáticas são acessadas em diferentes momentos dependendo da ocasião ao qual os sujeitos se encontram, essa auxilia nas representações de mundo e tomadas de decisão no seu cotidiano.

Sendo assim, a noção de “pioneiro” como aquele que corajosamente, formou a cidade, implica na exclusão de outros protagonistas da história, como mulheres, negros, indígenas, emigrantes, etc. A história narrada na cidade elege a memória de determinado grupo como válida, e assim, alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou enraizaram-se na memória coletiva. Dessa forma, considera-se como patrimônio histórico aquilo que está relacionado ao “pioneiro” trentino, sendo assim, o Hospital São Roque, não é visto como algo fundamental na história da cidade. Diante disso, o preconceito em relação àqueles grupos que não são reconhecidos como parte da identidade mestra, sendo eles, o homem/branco/europeu/cristão, estende-se também aos doentes, os “leprosos”. Sendo assim, a história desse hospital será retomada.

#### **2.1: COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL DA BOCA DA SERRA: UM ESPAÇO DE PRESTÍGIO PARA A MEMÓRIA OFICIAL DA CIDADE.**

O Município de Piraquara, localizado no Estado do Paraná, faz parte da região metropolitana de Curitiba e detém de uma importância para a região devido ao abastecimento



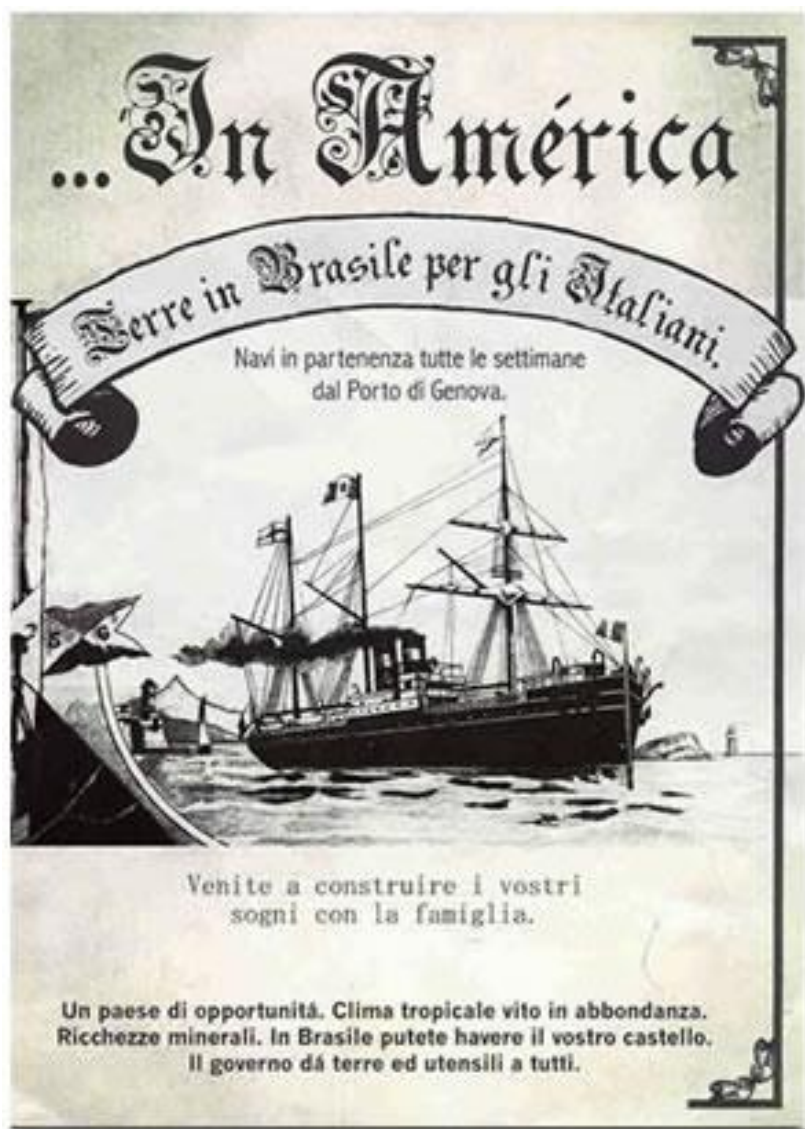
de água. A presente cidade parece orgulhar-se de suas raízes identitárias provenientes da imigração italiana ocorrida ao final do século XIX e essa questão torna-se perceptível por meio da narrativa histórica oficial. Essa formada por símbolos, monumentos, eventos culturais, entre outros instrumentos que serão apresentados no decorrer desse capítulo.

O grupo de imigrantes que chegaram na região, ao final do século XIX, deu-se devido a onda emigratória europeia que teve como objetivo trazer mão de obra para habitar e trabalhar nas fazendas brasileiras, uma vez que, o país entrava no “Grande Ciclo do Café.”<sup>7</sup> Para isso, foram realizadas propagandas de incentivo nos países europeus, entre eles a Itália, como poderá ser verificado a seguir.

---

<sup>7</sup> Pereira (2003) expõe que em meados do século XIX, o Brasil passou pelo desenvolvimento de uma cultura do café, a produção cafeeira no país apresentou características significativas que a diferenciou das tendências produtivas anteriores como a cultura do açúcar e extração do ouro. Entre suas características destacou-se a utilização do trabalho assalariado em grande escala, ao invés da mão-de-obra escrava. Grande parte dessa força de trabalho era formada por imigrantes europeus. Ver mais em: PEREIRA, Luis C. B. *Desenvolvimento econômico: A revolução industrial e nacional*. In: Desenvolvimento e crise no Brasil: História, Economia e Política de Getúlio Vargas a Lula. São Paulo, Editora 34, 2003, p. 41-77.

FIGURA 2: PROPAGANDA DE INCENTIVO A IMIGRAÇÃO NO SÉCULO XIX<sup>8</sup>.



Por meio da propaganda apresentada é possível verificar a tentativa do governo brasileiro em transmitir a ideia que a vinda ao país seria repleta de facilidades, sendo assim, possibilitava saídas semanais de navios do porto de Genova com destino ao Brasil, marcando a possibilidade quase que certa de possuir terras e ferramentas de trabalhos próprios. O propósito era vender a oportunidade de se conseguir riquezas a partir do labor em terras. Tal questão fica evidente no discurso da figura 1, quando descreve-se a possibilidade dos futuros colonos “construírem seus castelos” com a ajuda do governo brasileiro que daria terras para todos que aqui aportassem.

<sup>8</sup> FONTE: Acervo Digital Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

Todos esses fatores apresentados na publicidade de incentivo a imigração causaram um certo encantamento em muitos italianos naquele período, pois de acordo com Trento (1989), uma das grandes causas da onda emigratória italiana, em meados do século XIX, era a miséria ocasionada pela crise agrícola dos anos 80. Essa crise econômica fez com que muitos camponeses perdessem suas terras, além disso, o governo não impôs muitas sanções contrárias ao fluxo emigratório. Portanto, deparar-se com a disseminação da imagem de que um país na América era dotado de grande quantidade de terras férteis, riquezas minerais em abundância e diversas facilidades contribuíram com que os italianos emigrassem em quantidades significativas para o Brasil até as primeiras décadas do século XX.

Nesse contexto social e com esse anúncio de incentivo brasileiro que algumas famílias provenientes de Trento decidiram seguir em direção a região Sul do Brasil. Tomaz e Tomaz (1998) apontam que a situação desses eram desfavoráveis em seu país de origem, pois suas regiões possuíam terras de difícil cultivo, poucas propriedades disponíveis, altos impostos, dificuldades em realizar comércio com as regiões próximas que não pertenciam a Itália. Sendo assim, esses indivíduos criaram uma idealização de que emigrar significaria uma nova oportunidade em suas vidas. Porém, no Paraná o projeto de colonização não alcançou o êxito esperado, principalmente no período que antecipava a emancipação política da província, ocorrida em 1853, parte desse insucesso foi resultado direto de uma carência estrutural do espaço que tornou o desenvolvimento colonial uma difícil tarefa. Drabek e Gonçalves (2004) expõem que essas dificuldades enfrentadas foram em grande parte porque os primeiros núcleos das colônias estavam instaladas distantes dos centros consumidores, havia ainda, uma precariedade das vias de comunicação com outras localidades. Esses fatores dificultaram o desenvolvimento e prosperidade de tais espaços, uma vez que, impactaram diretamente a escoação da produção colonial.

Mimesse e Maschio (2008) destacam que os primeiros grupos de italianos que chegaram ao Paraná foram alojados na Colônia Alexandra em Morretes. Entretanto, esse núcleo colonial passou por grandes dificuldades acarretando na insatisfação desses imigrantes ali instalados. O relatório provincial do ano de 1878 destaca que em Alexandra existiam 700 imigrantes e esperava-se a chegada de mais 1200. Todavia, a mesma não conseguiria comportar todos os imigrantes e por esse motivo, de acordo com Mimesse e Maschio (2008), o governo provincial decidiu então alojar os novos italianos que chegassem na recém-criada Colônia Nova Itália, fundada em 1877, que naquele período contava com 870 colonos. De acordo com o relatório de província de 1880, esse núcleo colonial contava com as produções de café, cana de açúcar, milho e outros cereais, o governo esperava que o espaço fosse desenvolvido produtivamente e

de modo rentável. Mas, o mesmo relatório apresenta indícios de que os colonos careciam de maquinários para o cultivo.

Esse núcleo colonial não apresentava, naquele período, boas condições estruturais de seu espaço, sendo assim, uma realidade diferente da veiculada pelas propagandas imigratórias do governo brasileiro em meados do século XIX. Esse fator causou um descontentamento de algumas famílias de imigrantes que ali foram inicialmente alojadas. Tal descontentamento, bem como as consequências desses foram manifestada no relatório provincial de 1879:

No mez de Março, quando pela primeira vez visitei esta Colônia, existiam preparados 150 lotes e, sem destino, cerca de tres mil colonos, numero que posteriormente se argumentou. Grande parte destes colonos, filhos de províncias do Norte da Itália, não se podendo acomodar com o clima de Morretes, foi por mim transferida para as novas colônias: Alfredo Chaves, Antonio Rebouças, Nova Tyrol, Murici e Inspector Carvalho. (PARANÁ, 1879, p.44).

Segundo o fragmento do Relatório de Província de 1879, citado acima, o principal motivo para a mudança de algumas famílias de colonos foi a não adaptação ao clima e as péssimas condições de infraestrutura da Nova Itália. Condições ruins como os alagamentos decorrentes do transbordamento dos rios próximos, falta de ruas abertas, saneamento básico e as terríveis condições de higiene. Henemann e Fontana (2012) destacam que uma das regras referentes a imigração nesse período consistiam no direito dos colonos mudarem de localidade por até duas vezes. Foi no cumprimento de tal direito que aproximadamente 350 famílias compostas por imigrantes provenientes de Trento e Vêneto abandonaram a Nova Itália em direção a Curitiba procurando reivindicar uma nova colocação. Dessas 350 famílias, algumas foram para o bairro de Santa Felicidade, na capital da província, o restante seguiu caminho para uma porção de terras no bairro de Piraquara que naquele período pertencia ao Município de São José dos Pinhais.

A Colônia Santa Maria, de acordo com o relatório de província do ano de 1880, era composta por 88 lotes urbanos e 60 rurais dos quais cada família ficou de posse de um urbano e um rural.

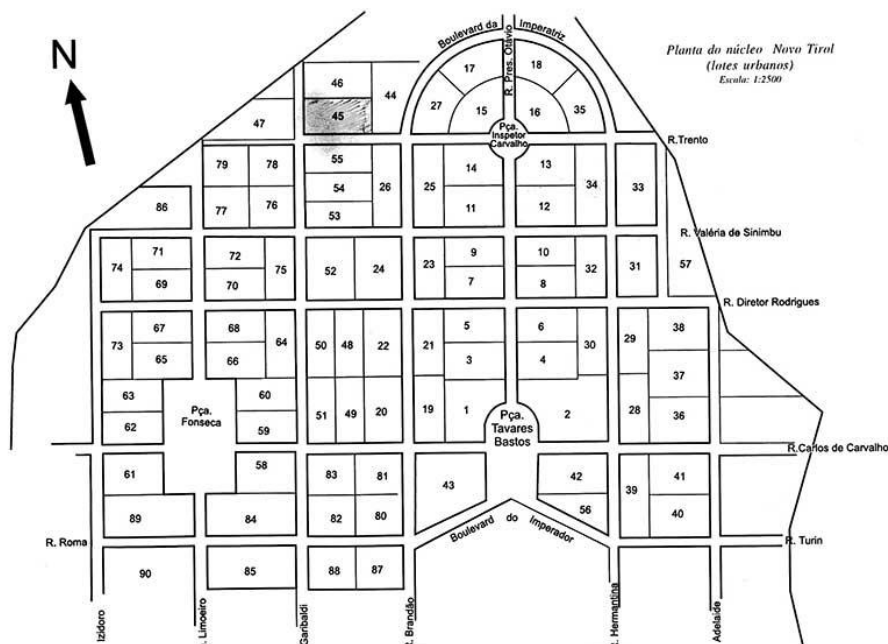
FIGURA 3: LOTES DA COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL DA BOCA DA SERRA, 1878.<sup>9</sup>



De acordo com Tomaz e Tomaz (1998), esse espaço foi destinado para a formação da Nova Tirol comprado pelo governo provincial de José de Barros Fonseca, o qual possuía como metragem inicial aproximadamente 10.749.670 m<sup>2</sup>. Esperava-se que a Colônia alcançasse um desenvolvimento considerável podendo ser verificada na porção destinada aos lotes urbanos. O projeto inicial dessa porção colonial contavam com ruas retas, quadras assimétricas, praças, boulevards e terrenos públicos indicando que haveria uma intensa vida econômica e social.

<sup>9</sup> Fonte: Arquivo digital do Instituto de Terras e Cartografia.

FIGURA 4: MAPA DOS LOTES URBANOS DA COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL, 1978.<sup>10</sup>



No início a colônia contava com uma “escola promiscua<sup>11</sup>”, ou seja, uma instituição escolar destinada ao atendimento misto de meninas e meninos. Havia uma reivindicação dos novos habitantes para que o governo realizasse a construção de uma Igreja, entretanto, com a emancipação colonial, ocorrida no ano de 1879, o desenvolvimento estrutural ficou por responsabilidade dos trentinos ali residentes. Assim os mesmos foram os responsáveis diretos, sem o auxílio do governo, pela construção do cemitério, no ano de 1880, da igreja e de algumas estradas nos anos seguintes. Uma das dificuldades enfrentadas pelos primeiros colonos era o isolamento, pois o governo por meio do relatório provincial, de 1880, descreve que a Colônia Santa Maria estava a cerca de 26 quilômetros dos núcleos urbanos de São José dos Pinhais e 45 quilômetros de Curitiba, isto é, a única maneira dos habitantes acessarem Curitiba era via São José dos Pinhais, o trajeto de ida e volta levava aproximadamente três dias. Sendo assim, esses fatores foram prejudiciais para o desenvolvimento colonial.

De acordo com Tomaz e Tomaz (2000), os trentinos de Santa Maria desenvolviam como atividades produtivas o cultivo agrícola, além de moinhos que produziam fubá, quirera, farinha

<sup>10</sup> Fonte: Arquivo digital do Instituto de Terras e Cartografia.

<sup>11</sup> Entende-se por Escolas Promiscuas aquelas que nesse período eram frequentadas por meninos e meninas, sobre tal assunto ver mais em: LUCHESE, Ângela T. *O processo escolar entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1138-intok.pdf>. Acessado em 01 de Novembro de 2019.

de trigo, descasque de arroz e o corte de palha; serralherias. Havia ao todo três estabelecimentos comerciais, entre seus habitantes encontravam-se trabalhadores considerados “artesãos”, pois desenvolviam atividades como sapateiros, construtores, carpinteiros e ferreiros, ocupações que naquele período eram muito requisitadas nos centros urbanos de sua província.

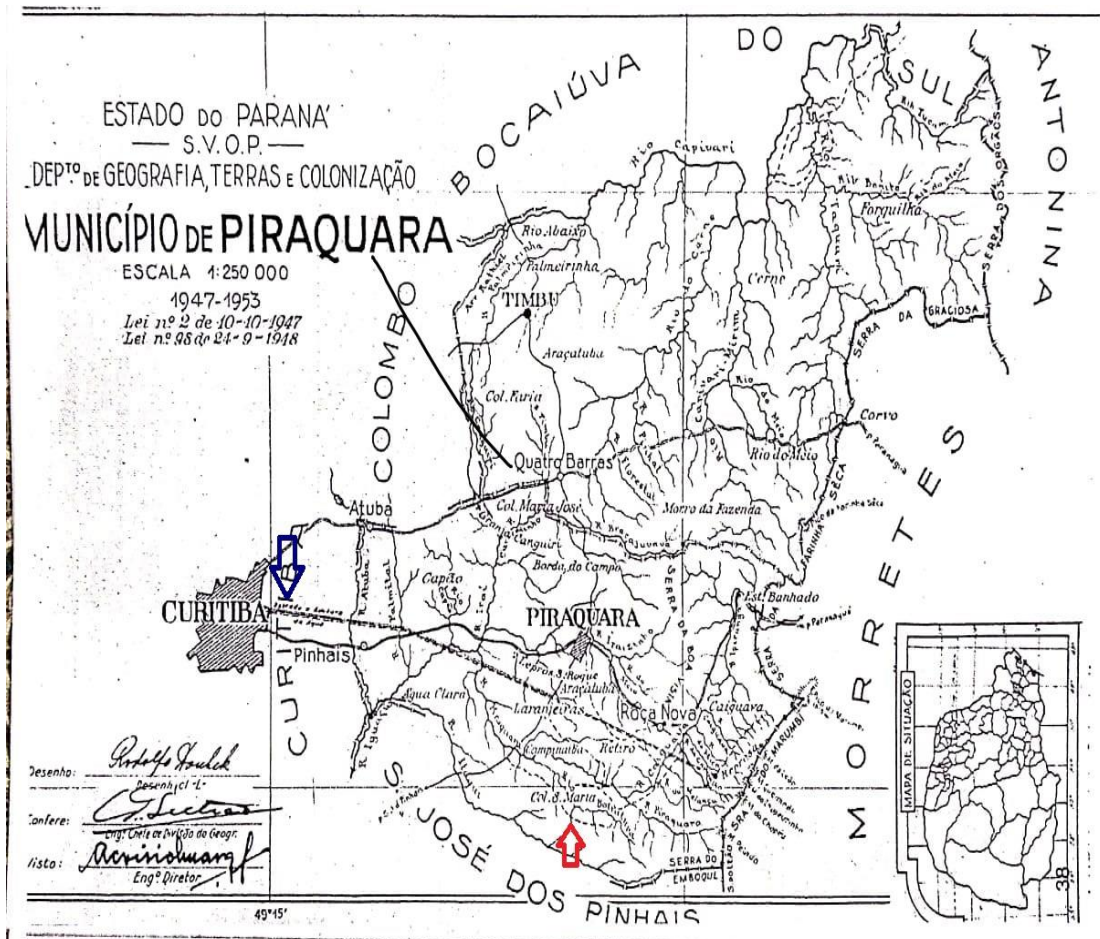
Henemann e Fontana (2012) destacam que os colonos passaram por diversos contratemplos como a dificuldade para as regiões vizinhas ocasionado assim um empecilho para a escoação de suas produções. Havia ainda uma quantidade considerável de colônias que produziam as mesmas culturas, sendo assim, barateava os preços dos produtos e influenciava diretamente no lucro colonial. A ausência de estradas abertas acabava isolando os colonos e para dificultar não havia uma variedade considerável de ocupações trabalhistas na região. Entretanto, mesmo com tais contrariedades, a Colônia Santa Maria, conseguiu manter grande parte da sua população fundadora até aproximadamente o ano de 1950.

Todo o desenvolvimento inicialmente projetado para o Novo Tirol enfrentou dificuldades para concretizar-se, pois o fracasso do projeto inicial resultou diretamente nas ações provenientes da construção da estrada de ferro que ligou Paranaguá à Curitiba. Essa ferrovia teve sua construção iniciada no ano de 1880 e, de acordo com Tomaz e Tomaz (1998), havia uma esperança dos colonos que o projeto inicial contemplasse a sua passagem pelas terras de Santa Maria, todavia, isso não ocorreu. Os trentinos do Novo Tirol acreditavam que a passagem da estrada de ferro resolveria o problema do isolamento sofrido pela colônia, contudo, o mapa a seguir mostrará que tal realidade não se concretizou e o isolamento permaneceu.

FIGURA 5: MAPA DO CAMINHO DA FERROVIA DE PARANÁGUA A CURITIBA.<sup>12</sup>

Estrada de Ferro Paranaguá/Curitiba

Colônia Santa Maria do Novo Tirol.



De acordo com Henemann e Fontana (2012) a ferrovia Paranaguá/Curitiba representou de certa forma uma mudança significativa para a Colônia e para a cidade de Piraquara. A situação empregatícia de Santa Maria não era das melhores, assim como, a produção agrícola não gerava lucros significativos, devido as questões apontadas nos parágrafos anteriores, as demais atividades econômicas não supriam a necessidade de empregar todos os colonos. Em decorrência desses fatores, muitos dos seus habitantes conseguiram ocupações trabalhistas na construção e manutenção da ferrovia Paranaguá/Curitiba, conforme a obra avançava, os indivíduos passaram a abandonar a Colônia para acompanhar a construção ou trabalhar em sua manutenção. Uma importante fonte de renda para os colonos foi o fornecimento de madeira para o trem denominado como Maria Fumaça. Quando abandonou-se a utilização desse

<sup>12</sup> Fonte: TOMAZ e TOMAZ, 1998, p.38.



maquinário ferroviário substituindo-o por trens elétricos ou a Diesel, a Colônia perdeu uma fundamental fonte de renda que viabilizava a manutenção de muitas famílias naquele espaço, pois o fornecimento de madeira não era mais necessário. Decorrente de tais fatores houve um abandono populacional significativo e referente a essa questão Tomaz e Tomaz apresentam que:

Houveram fatores significativos que contribuíram para a gradativa diminuição de seus habitantes. As terras não eram as melhores, havia o problema da grande distância o que dificultava a locomoção para outros lugares, havia uma boa demanda de trabalho em Curitiba, principalmente para ofícios que não eram ligados a agricultura...Algumas famílias foram para outros locais, como por exemplo as colônias de São José em busca de melhores condições. Nos anos de 1950, a diminuição da população culminou com o fechamento do Correio e da última casa de comércio existente. (TOMAZ e TOMAZ, 1998, p.56)

Segundo Castro (2014), Piraquara recebeu em 1885, sua primeira estação ferroviária, com isso alguns espaços que, até aquele momento, possuíam pouco ou nenhum desenvolvimento populacional recebem habitantes aumentando progressivamente sua ocupação territorial. Os colonos trentinos formaram um grupo considerável desses primeiros habitantes e, assim, em Janeiro de 1890, Piraquara foi elevada à categoria de Município. Contudo, nas primeiras décadas do século XX, o novo Município não contava com todo o seu território desenvolvido urbanamente, as fotografias do período de 1930, retratam o centro urbano de Piraquara ainda com poucas casas e partes consideráveis ainda tomadas por vegetação.

FIGURA 6: IMAGEM DO CENTRO DE PIRAQUARA PRÓXIMO A ESTAÇÃO FERROVIARIA, 1930.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Fonte: Acervo Digital do Museu Paranaense.



FIGURA 7: IMAGEM DO CENTRO DE PIRAQUARA PRÓXIMO A ESTAÇÃO FERROVIÁRIA, 1930<sup>14</sup>.



Tais imagens correspondem a região central da cidade, sendo assim, os demais espaços periféricos comportariam a ocupação de outros grupos e não apenas os provenientes da imigração trentina. Diante disso, o mapa presente na figura 5 revela indícios de poucos núcleos populacionais em Piraquara, principalmente, nas regiões mais próximas de Curitiba. Nesse

---

<sup>14</sup> Fonte: Acervo Digital do Museu Paranaense.

período a Colônia Santa Maria encontrava-se de certa forma esquecida pelo poder público do Paraná e antes de sua emancipação o governo provincial auxiliava-os com a construção de vias terrestres no território colonial. De acordo com Tomaz e Tomaz (2000), após a construção da estação ferroviária e o início do desenvolvimento urbano do centro de Piraquara havia a necessidade de ligar o Novo Tirol ao centro do Município, uma vez que, muitos dos colonos passaram a se fixar nessa região. Os trentinos solicitaram por diversas vezes que o poder público construísse uma estrada que fizesse tal ligação, todavia, suas solicitações não obtiveram sucesso sendo necessário que os próprios habitantes de Santa Maria a fizessem. A estrada passou a ser denominada como Nova Tirol e até os dias atuais encontra-se presente no Município.

No início do século XX até a década de 1940, a população da Colônia Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra foi diminuindo, muitos abandonaram seus lotes em decorrência da estrada de ferro fixando moradia em outros espaços de Piraquara, alguns transferiram-se para outras colônias em São José dos Pinhais e Curitiba. Os habitantes coloniais que desempenhavam as ocupações de “artistas” como sapateiros, carpinteiros e marceneiros, eram bem procurados no centro da Província e muitos mudaram-se para Curitiba. Sendo assim, em 1950 não havia uma quantidade considerável de habitantes no Novo Tirol o que resultou no fechamento dos correios e da última casa de comércio devido a essas questões houve a desapropriação, na década de 1970, de alguns lotes rurais e urbanos para a construção da Barragem Cayuguava- Piraquara I <sup>15</sup>que contribuiu para a saída de mais alguns colonos e no ano de 1998, a colônia Santa Maria contava apenas 38 moradores.

A Colônia Santa Maria do Novo Tirol por diversos fatores não conseguiu manter seu crescimento populacional, mas seus habitantes formaram um dos grupos responsáveis pelo desenvolvimento urbano de Piraquara, principalmente dos bairros do centro do Município, muitas ruas e comércio levam o sobrenome de algumas das primeiras famílias trentinas.

## 2.2. PARA ALÉM DA HISTÓRIA OFICIAL DE PIRAQUARA.

Denominamos História Oficial, aquela que prevalece em uma sociedade exaltando determinados acontecimentos e personagens em detrimento de outros. Não é necessariamente uma “história inventada”, mas uma história atualizada constantemente nas narrativas sobre a

---

<sup>15</sup> A barragem do Cayuguava- Piraquara I, foi inaugurada em 1979, possuindo como objetivo amenizar os efeitos das enchentes no Vale do Iguaçu, impactando principalmente alguns territórios de Curitiba e São José dos Pinhais. A Barragem recebeu esse nome em decorrência do Rio Cayuguava. Sobre tal assunto ler mais em: TESSEROLI, Ana Elizabete M. *Atlas Geográfico de Piraquara*. Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE-Coordenação Estadual, Paraná, 2010.

história de determinado espaço, no caso, da cidade de Piraquara. Assim, tem-se como mitofundador a história da colônia Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra que anteriormente consideramos.

A Cidade possui uma narrativa histórica oficial que enaltece as origens e desenvolvimento do seu espaço proveniente dessa imigração Italiana, tal versão histórica de um passado romantizado na figura do desbravador e do pioneiro, encontra-se presente em exposições que homenageam a cidade, nos livros de genealogia das famílias de descendia trantina, em algumas ruas e nomes de instituição que compõem a cidade. Sendo assim, a mesma possui alguns mecanismos oficiais que procuram perpetuar a ideia de uma tradição e identidade piraquarense ligada diretamente aos colonos trentinos, como por exemplo, o brasão oficial da cidade.

FIGURA 8: BRASÃO DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA, 1890.<sup>16</sup>



FIGURA 9: BRASÃO DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA DE 1950 ATÉ OS DIAS ATUAIS.

---

<sup>16</sup> Fonte: PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Símbolos*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/SIMBOLOS-1-40.shtml>.



Esses brasões encontram-se disponíveis no site oficial da Prefeitura de Piraquara juntamente com a história e o significado desses, lá consta que:

Como suporte do escudo, à direita deste, três hastes de trigo frutificado e à sua esquerda, três ramos de videira frutificada, ambos em suas cores e com as hastes 3, trespassadas sob o listel. Representam estes, o cultivo primário da terra desenvolvidos pelos italianos, que trouxeram várias mudas de árvores frutíferas quando se fixaram no lugar denominado Colônia Santa Maria. (PIRAQUARA, 2018).  
18

Por meio da análise do escudo oficial, assim como a explicação do significado de suas alegorias, é possível compreender que a administração dessa urbe procura transmitir a ideia de que a identidade do município está diretamente ligada a memória proveniente da imigração italiana ali instalada. Em todo o discurso histórico presente no site oficial de Piraquara, esse grupo imigratório é de maior destaque e importância. A relevância pode ser verificada também por meio do espaço territorial da Colônia Santa Maria que costuma ser utilizado para atividades esportivas, assim como, festas ligadas a tradição trentina funcionando como um espaço de memória oficial pelo poder público local.

O espaço da Colônia Santa Maria, localizado na área rural do município, até os dias atuais recebe uma festa anual em homenagem aos pioneiros trentinos. Além da constante utilização para o desenvolvimento de diversas atividades ecológicas e esportes de aventura. O

<sup>17</sup> Fonte: PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Símbolos*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/SIMBOLOS-1-40.shtml>.

<sup>18</sup> PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Símbolos*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/SIMBOLOS-1-40.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

município conta ainda com o Caminho Trentino fazendo uma homenagem a colonização e no site da Secretaria de Turismo encontra-se o seguinte trecho apontando a importância da colonização e seu espaço para a memória de Piraquara.

O patrimônio histórico e cultural é outro atrativo de Piraquara, pois a cidade congrega a única colonização de trentino-tirolezes do Paraná. Eles são originários de Tirol e Trento, localizada na Europa, em região de altas montanhas que, na época, pertencia ao Império Austro-Húngaro. Eles chegaram em 1878, no município com 59 famílias totalizando 300 pessoas, que formaram a **Colônia Imperial Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra**. Seus costumes locais, sua culinária e arquitetura foram incorporadas pela população de Piraquara, juntamente com o aspecto físico desta população. Sendo a única colônia trentina do Paraná, a Colônia Imperial Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra busca resgatar a cultura e as tradições italianas, além do intercâmbio tecnológico especialmente agroturismo. (PIRAQUARA, 2013)<sup>19</sup>.

O discurso oficial da cidade concentra-se nas raízes trentinas, assim como, busca meios de preservá-la. A tentativa de preservação e perpetuação dessa memória proveniente da imigração pode ser observada também na tradicional Festa Trentina que possui como objetivo principal a manutenção da memória da imigração, cultura e tradição dos primeiros colonos sempre presente. Tais questões podem ser identificadas no folder distribuído pela Prefeitura no ano de 2015:

---

<sup>19</sup> PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Caminhos Trentino nos Mananciais da Serra*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Roteiro-Turistico-Caminho-Trentino-nos-Mananciais-da-Serra-26-851.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

FIGURA 10: FOLDER DE DIVULGAÇÃO DA 14ª FESTA TRENTINA EM PIRAQUARA. 20

**14ª Festa Trentina** 137 ANOS

Venda antecipada

Associação Trento Transforma  
3590-3880  
Turismo  
3590-3321  
www.trentini.com.br  
www.piraquara.pr.gov.br

Parque Trentino Piraquara - PR **31 de maio**  
Domingo, a partir das 10h30, almoço típico na Colônia Santa Maria do Novo Tiro!

**14ª Festa Trentina** 137 ANOS

**31 de MAIO** - Parque Trentino :: Piraquara :: Paraná :: BR

Em 1878, 59 famílias oriundas da Província de Trento, na Itália, formaram a Colônia Santa Maria do Novo Tiro, em Piraquara. Além dos costumes, sabores e tradições de sua terra natal, os trentinos trouxeram com eles a imagem de Nossa Senhora da Assunção, atual padroeira da Igreja da Colônia. Todos os anos, a comunidade e os amigos de Piraquara se reúnem para celebrar o pioneirismo daquelas 59 famílias e a união entre elas. Uma festa regada à muita música, boa comida, boa bebida e muita fé. Venham, participem, divirtam-se e se emocionem com a gente.

Nel 1878, 59 famiglie oriundi della Provincia Autonoma di Trento - Italia, hanno costruito la Colonia di "Santa Maria do Novo Tiro" a Piraquara. Al di là' dei costumi, sapori e tradizioni del loro paese di origini, i trentini hanno portato l'immagine della Madonna di Assunzione, attuale patrona della chiesa della Colonia. Tutti gli anni, la comunità e amici di Piraquara si incontrano per celebrare il pionierismo di quelle 59 famiglie e l'unione tra di loro. Una festa piena di musica, buon cibo, buon vino e molta fede. Venite, partecipatevi, divertitevi e emozionatevi con noi.

**PROGRAMAÇÃO**

31/05 - Domingo - Colônia Santa Maria  
11:00 - Santa Missa em honra a Nossa Senhora da Assunção  
12:00 - Almoço  
Prato típico Trentino - Itália  
(Pastas de queijo fresco assadas no forno; polenta; risotto de frango cozido; frango frito ao molho e saladas variadas)  
Sobremesa: sago de vinho com creme de baunilha.  
Bebidas: refrigerante, cerveja, água.  
Aproveite para saborear o vinho trentino produzido pela comunidade.  
12:30 - Música e dança italiana trentina  
15:30 - Show de Prêmios  
Café colonial trentino.

**PROGRAMMAZIONE**

31/05 - Domenica - Colonia Santa Maria  
11:00 - Santa messa per onorare la Madonna di Assunzione;  
12:00 - Pranzo  
Cibo Tipico Trentino - Italia  
(Fette di formaggio fresco arrostita sulla pietra; polenta; risotto di pollo cuipiro; Pollo fritto al sugo e insalata verde).  
Dessert: "Sagu" - Dolce di Vino con crema alla vaniglia.  
Bibite: Acqua, Birra e Bibite gasate.  
Approfittate per assaggiare il vino trentino prodotto dalla comunità.  
12:30 - Musica e danza italiana trentina  
15:30 - Show de di Premiazione;  
Caffè Coloniale Trentino.

**PREÇOS**

Adultos: R\$ 30,00 antecipado.  
Crianças de 6 a 12 anos: R\$ 20,00 antecipado.  
Venda antecipada.

**PREZZI**

Adulto: R\$ 30,00 in anticipo  
Bambini di 6 a 12 anni: 20,00 in anticipo.  
Previdita presso.

<sup>20</sup> Fonte: Acervo pessoal de Pamela F. Andrade.

Essa perpetuação da memória dá-se em decorrência de lembrar a história dos primeiros colonos nota-se que o folder retrata a chegada por meio de representações de cavaleiros com roupas típicas e bandeiras tanto da Itália como do Brasil. Os mesmos são representados cavalgando em uma estrada de terra cercada por campos verdejantes fazendo uma alusão a chegada dos primeiros trentinos no que iria se tornar a Colônia Novo Tirol. Sendo assim, essa remete-se ao discurso da propaganda do governo brasileiro de incentivo a imigração do século XIX. Junto a tais representações que buscam reafirmar uma memória desse pioneirismo europeu, o folder apresenta ainda uma dupla linguagem em sua escrita, apresentando as informações em Língua Portuguesa e Italiana. Isso evidencia a tentativa de manter uma tradição cultural italiana, além disso, há o esforço em representar a afirmação dessa dupla identidade da cidade, isto é, a ideia de que o cotidiano piraquarense possui essa origem identitária trentina.

É inegável a importância desse núcleo colonial para o desenvolvimento de alguns bairros do Município, contudo, há outros grupos que integram a história e cultura piraquarense. Como por exemplo, a influência dos indígenas, pois o nome de Piraquara é de origem tupi e significa para “toca dos peixes” ou “comedor de peixe” (pescador). A ocupação desse território ocorreu antes da chegada dos colonos italianos em 1878, de acordo Sganzerla *et al.* (1996), foram encontrados artefatos materiais pertencentes aos grupos indígenas de tradição ceramista como os Itararé, Tupi-guarani e Neobrasileiros<sup>21</sup>, a partir de escavações arqueológicas ocorridas para a construção da Rodovia Contorno Leste, que passa pelo Município de Piraquara, apresentando evidências de que esse território serviu de morada aos povos indígenas antes da colonização europeia. De acordo com Parellada *et al.* (2006), a região Sul do Brasil foi território de vivência de grupos indígenas caçadores-coletores possuindo indícios arqueológicos que correspondem a aproximadamente doze mil anos no passado. O estado do Paraná contou com diferentes tradições de populações indígenas ceramistas e agricultoras. Desse modo, a região conhecida como Primeiro Planalto ou Planalto Curitibano que engloba Curitiba e algumas cidades da região metropolitana, incluindo a cidade de Piraquara, foi território de ocupação de grupos indígenas pertencentes as famílias linguísticas Tupi-Guarani e Macro- Jê. Noelli (1999)

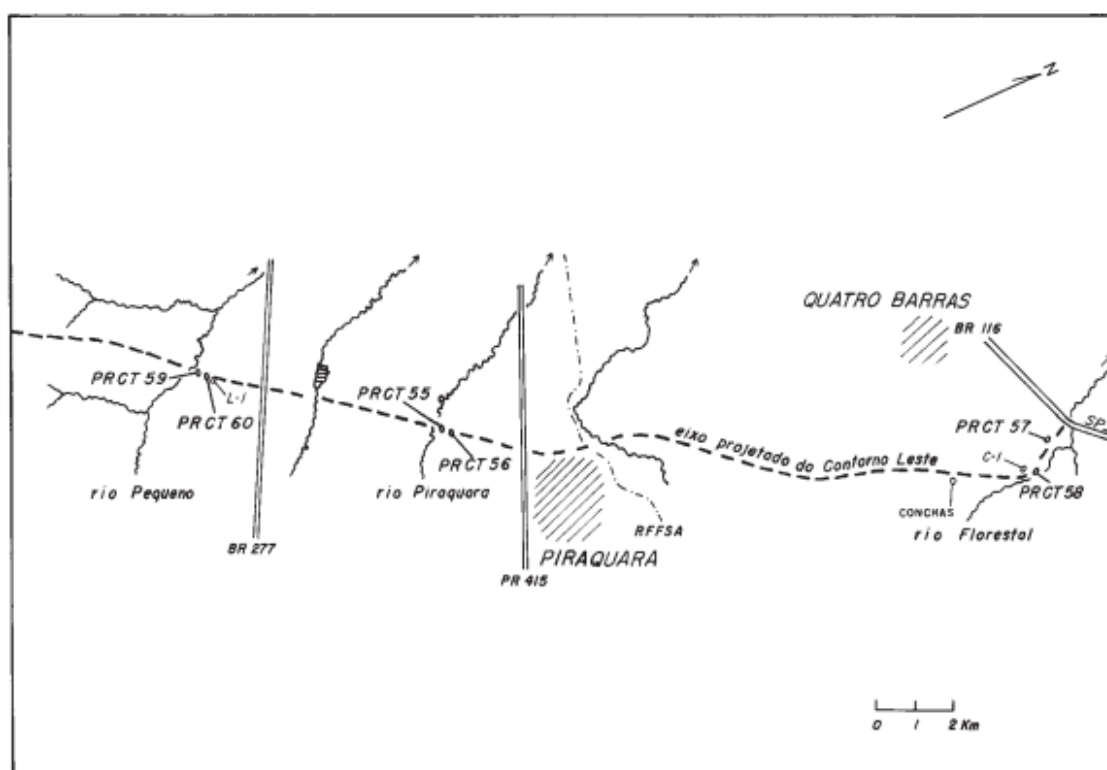
---

<sup>21</sup> Morales (2001) destaca que a tradição denominada como Neobrasileira, corresponde as cerâmicas que apresentam a sobreposição de estilos, ou seja, contém padrões tradicionais anteriores a relação dos povos indígenas com os grupos provenientes da colonização, e elementos novos que deram origem a uma cerâmica genericamente conhecida como cabocla. Sobre o assunto ver mais em: MORALES, W.F. A cerâmica “neo-brasileira” nas terras paulistas: um estudo sobre as possibilidades de identificação cultural através dos vestígios materiais na vila de Jundiá do século XVIII. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 77: 165-187, 2001.



destaca que o tronco linguístico Tupi corresponde aos grupos Guaranis e Xetas, enquanto os Kaíngang e Xakling pertencem ao tronco linguístico Macro- Jê. Segundo Tesseroli (2010), a região específica de Piraquara houve território de ocupação e passagem de povos indígenas conhecidos como Kaíngangs e Guaranis que além de produzirem cerâmicas e cultivarem seus alimentos abriram trilhas e caminhos, os quais mais tarde foram utilizadas pelos mineradores e agricultores que ali se estabeleceram, a partir do século XVIII, esses indícios de ocupações indígenas foram encontradas na construção da Barragem Cayugava que também é conhecida como Piraquara I. Sganzerla *et al.* (1996) destaca que alguns indícios arqueológicos desses foram encontrados também em municípios da região Metropolitana de Curitiba.

FIGURA 11: LOCALIZAÇÃO DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS PESQUISADOS AO LONGO DO EIXO DA RODOVIA CONTORNO LESTE.<sup>22</sup>



Segundo Canieli (2001), muitos desses exploradores atraídos por indícios da existência de ouro na baía de Paranaguá começaram a fixar território naquela região e tempos depois adentraram no território dando origem aos povoados de Antonina, Morretes e Guaratuba em meados do século XVII. A autora frisa que antes do surgimento dos núcleos de Curitiba, São

<sup>22</sup> Fonte: SGANZERLA, Eliane Maria *et al.* A arqueologia do Contorno Leste de Curitiba. *Arqueologia*. Curitiba, V.7, p.15, 1996.

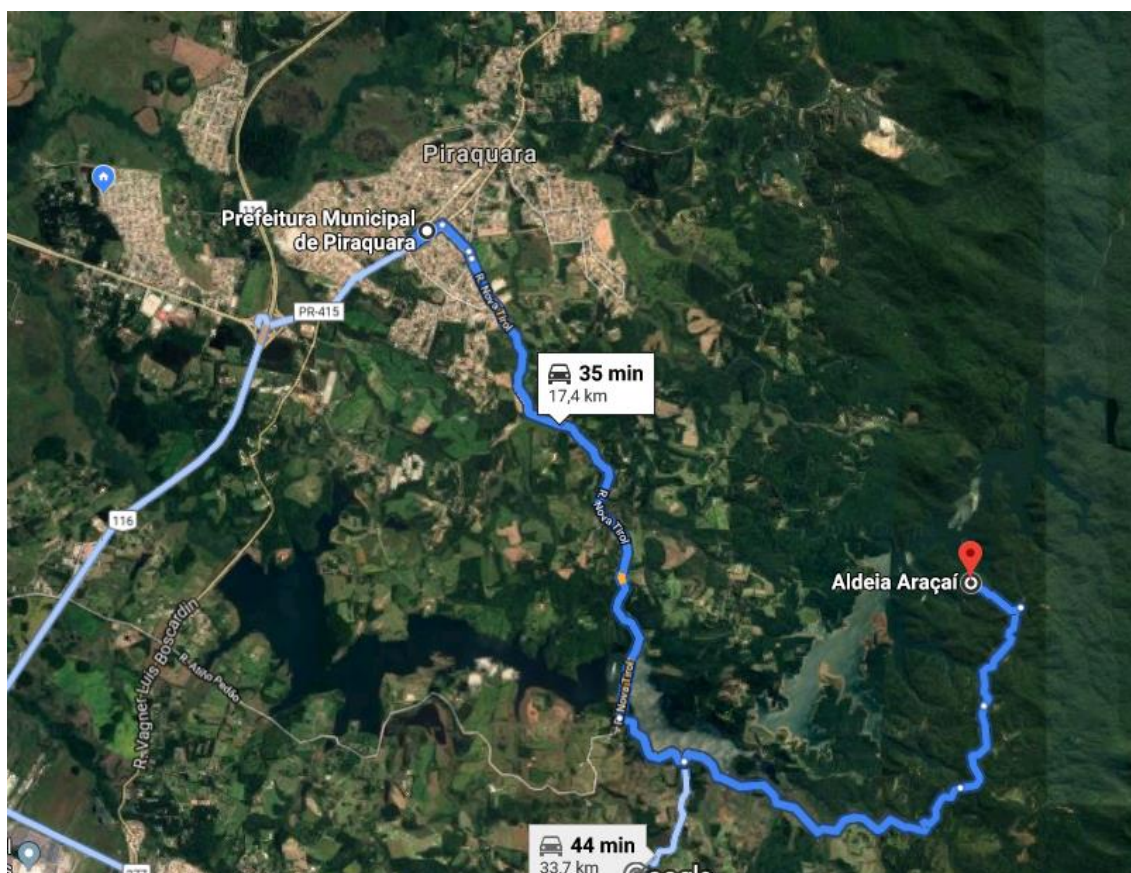
José dos Pinhais e Bocaiuva do Sul, todas essas regiões possuíam ocupações de vários povos indígenas como os Kaingang, Xoklen, Guarani e Xetá. Vale lembrar que Não podemos que até meados de 1920, a cidade de Piraquara pertencia a São José dos Pinhais, sendo território dos povos Guaranis. O povo indígena conhecido como Guarani, segundo o Verbetes da Enciclopédia dos Povos Indígenas do Brasil (2011), os subgrupos que ocupam o território brasileiro são: os Mbya, Pãi-Tavyterã e Avá Guarani.

Os povos indígenas que ocupavam a região de Piraquara tiveram seus territórios ocupados a partir da expansão territorial com o objetivo da mineração, de acordo com Sganzerla *et al.* (1996), os mineradores no século XVII fixaram-se nessa região nas proximidades dos cursos fluviais e estradas que seguiam até o litoral, devido a diminuição e abandono das atividades de mineração, essa região destinou-se ao desenvolvimento da agricultura até o final do século XIX, momento que esse será destinado a colonização italiana.

Diante disso, a cidade de Piraquara mantém a Aldeia indígena Araçá-i morada de um grupo Mbya-Guarani, segundo Auzani e Giordani (2008), um dos fatores possíveis pra que a aldeia esteja localizada em Piraquara seja a sua aproximação da região do litoral. Os Guaranis possuem uma grande mobilidade migrando de um território para o outro, o motivo de suas migrações relacionam-se com a busca por uma “ Terra-sem-Mal”, essa seria segundo o Mapa Guarani Continental (2016), uma terra em que pudessem se desenvolver sem guerras, fome, intervenções externas como: invasão, discriminação e desprezo a cerca de seus modo de vida, além de uma terra que possuísse campos verdejantes e propícios para a agricultura. Ainda em relação as aldeias é relevante frisar que:

Os Mbya-Guarani buscam instalar suas aldeias em territórios tradicionais, principalmente regiões litorâneas, que, anteriormente eram ocupados por seus ancestrais, por acreditar que migrando encontrarão a Terra Sem Mal. As migrações ocorrem sempre em direção ao litoral, por acreditarem que a localização da Terra Sem Mal está além do oceano. A história de aldeamento entre os Mbya-Guarani é recente e eles buscam locais que possam isolar-se da sociedade envolvente, para cultivarem seus hábitos tradicionais de vida. As Aldeias são denominadas de *tekoa* e devem conter os recursos naturais que possibilitem a vivência do jeito de ser Mbya-Guarani, denominado por ele de *nhandereko*. (AUZANI E GIORDANI, 2008, p.131).

Desse modo, o distanciamento dos centros urbanos pode ser percebido na localização da aldeia Araçá-I, dentro da Área de Preservação Ambiental (APA) da Bacia do Iraí, próximo a barragem de Piraquara I que contribui ao abastecimento de água da Região Metropolitana de Curitiba como é possível verificar na imagem a seguir:

FIGURA 12: LOCALIZAÇÃO DA ALDEIA ARACÁ-I EM PIRAQUARA.<sup>23</sup>

Diante disso, foram construídas quinze casas pelos próprios indígenas e um campo de futebol que serve como espaço para a prática da disciplina de educação física da escola. A prefeitura instalou na aldeia banheiros coletivos com vasos sanitários e chuveiros, além disso, instalou-se também tanques para a lavagem de roupas, louças e torneiras no chão para o acesso à água potável. A maior construção da aldeia é a Casa de Reza (*opy*), uma casa de pau-a-pique, de chão batido, telhado de capim localizada no mapa residencial no centro das demais casas e ao lado da casa do Cacique Marcolino que também é o pajé. (AUZANI, GIORDANI, 2008).

Os indígenas são poucos vistos nos bairros urbanos de Piraquara, algumas instituições escolares realizam aulas de campo na Aldeia afim de conhecer o modo de vida desse grupo. Como colocado por Zoccoli e Castanheira “aquilo que não se conhece, não se valoriza e nem respeita, efetivamente só se respeita de fato aquele que se conhece com certa profundidade e sem preconceito” (ZACCOLI e CASTANHEIRA, 2012, p.389), sendo assim, ao edificar a figura do pioneiro como o personagem que originou a cidade, como o desbravador, o herói que sacrificou-se pelo progresso da cidade, os grupos indígenas são silenciados, não reconhecidos

<sup>23</sup> Fonte: Mapa modificado pela autora, 2019.

na história da cidade. Outros grupos também não são vistos como importantes, pois não se enquadram na ideia de identidade do pioneiro, como as mulheres, os negros, os pobres/trabalhadores ou até mesmo os baianos, cearenses, etc. Diante disso, apenas o patrimônio histórico ligado à história dos “pioneiros” trentinos são considerados. A seguir será tratado sobre o patrimônio histórico desprezado pela História Oficial, visto que, esse está relacionado a outro grupo discriminado: os doentes, no caso, denominados pejorativamente de “leprosos”.

### 2.3. HOSPITAIS SÃO ROQUE: UM ESPAÇO DE INDESEJADOS.

No início do século XX, o Paraná encontrava-se como o sétimo estado brasileiro com o maior número de casos de Lepra<sup>24</sup>, conforme o quadro a seguir:

TABELA 1: COMPARAÇÃO ENTRE POPULAÇÃO, NÚMERO DE DOENTES E TAXA DE PREVALÊNCIA DA LEPROSA NOS 7 ESTADOS DO BRASIL COM MAIOR INCIDÊNCIA DA COENÇA, 1923.<sup>25</sup>

Estados	População Total	Doentes de Lepra	Taxa de Prevalência 1/10.000 hab.
São Paulo	4.973.128	3.128	6,29
Pará	1.076.700	1.452	13,48
Minas Gerais	6.226.910	602	0,97
Distrito Federal	1.259.702	456	3,62
Maranhão	931.754	450	4,83
Paraná	746.134	285	3,82
Amazonas	378.852	272	7,18

<sup>24</sup> No Brasil por determinação do governo trocou-se nos documentos oficiais no ano de 1976, a nomenclatura Lepra por Hanseníase, uma tentativa de acabar ou diminuir o preconceito social com os acometidos pela doença. De acordo com o Guia Prático da Hanseníase, lançado pelo Ministério da Saúde em 2017 descreveu-a como: “Uma doença crônica, infectocontagiosa, cujo agente etiológico é o *Mycobacterium leprae*, um bacilo álcool-ácido resistente, fracamente gram-positivo, que infecta os nervos periféricos e, mais especificamente, as células de Schwann. A doença acomete principalmente os nervos superficiais da pele e troncos nervosos periféricos (localizados na face, pescoço, terço médio do braço e abaixo do cotovelo e dos joelhos), mas também pode afetar os olhos e órgãos internos (mucosas, testículos, ossos, baço, fígado, etc.)”. Ver mais em: BRASIL. *Guia Prático da Hanseníase*. Ministério da Saúde, 2017.

<sup>25</sup> Fonte: CASTRO, Elizabeth Amorim de. *O Leprosário São Roque e a Modernidade: Uma abordagem da Hanseníase na perspectiva da relação Espaço-Tempo*. Dissertação de Mestrado, Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná, 2005. p.134.

O Estado já possuía um hospital destinado ao tratamento desses indivíduos acometidos pela doença. Esse hospital estava localizado no bairro Mercês com o nome de Lazareto São Roque, porém não conseguia atender a demanda de doentes que aumentava com o passar dos anos. Diante disso, havia ainda a necessidade de que as colônias ou leprosários fossem edificadas em espaços afastados dos centros urbanos facilitando o isolamento dos internos. Desse modo, em 1926 ocorreu a inauguração do novo Leprosário São Roque num espaço afastado dos centros urbanos no Município de Piraquara.

FIGURA 13: ANTIGO LAZARETO SÃO ROQUE- BAIRRO MERCÊS, CURITIBA. <sup>26</sup>



De acordo com Andrade (2013), o hospital para o tratamento da lepra foi resultado direto da política sanitária, do presidente da província Caetano Munhoz da Rocha, que possuía como um dos pontos fortes de sua gestão livrar a população paranaense dos “males da raça”. Esses males eram considerados como doenças e os péssimos hábitos de higiene por parte da população, essas ações tinham como objetivo colocar o Paraná no caminho do progresso. Vale ressaltar que durante esse período o Brasil estava diante de um discurso modernizador, como afirma Zigmunt Bauman (1999), o projeto da modernidade procurou o estabelecimento da ordem na sociedade, a mesma ocorria principalmente, baseada nas descobertas científicas e

---

<sup>26</sup> Fonte: CASTRO, Elizabeth Amorim de. *O Leprosário São Roque e a Modernidade: Uma abordagem da Hanseníase na perspectiva da relação Espaço-Tempo*. Dissertação de Mestrado, Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná, 2005. p.5.

tecnológicas com o intuito de excluir os elementos fomentadores da desordem. Colocar o projeto da modernidade em prática era função do soberano, no caso do Paraná na década de 1920, essa tarefa era por conta do presidente de província, uma vez que, era “chefe” do estado e aplicava ações em diferentes dimensões do social como a saúde pública.

Posto isso, o Hospital São Roque pode ser compreendido como um instrumento decorrente do projeto de modernidade do século XX, pois esse teve como função tratar os corpos leprosos da sociedade paranaense isolando-os e excluindo-os da sociedade sadia. Quando esses eram contagiados pela doença passavam a ser improdutivos para o projeto de progresso, como descrito anteriormente, o grande objetivo do governo de Munhoz da Rocha era livrar a sociedade dos “males da raça”, as quais a lepra se enquadrava. Sendo assim, o Município de Piraquara foi escolhido para a construção do novo Leprosário combinando isolamento, exclusão e baseando-se nos principais ideais de modernidade do período.

FIGURA 14: LEPROSÁRIO SÃO ROQUE 1926 - MUNICIPIO DE PIRAQUARA.<sup>27</sup>



De acordo com a figura 14 evidencia, o Leprosário São Roque no período de sua inauguração encontrava-se quase que em total isolamento, pois seu bloqueio com os demais espaços urbanos tanto de Curitiba como os de Piraquara ocorriam por meio de uma vasta vegetação que o circundava e formava um “muro verde” de bloqueio. O acesso ao complexo

---

<sup>27</sup> Fonte: BUENO, Fernanda Godoy. *Caetano Munhoz da Rocha e as Políticas de Saúde pelo Paraná (1920-1928)*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2003. p 19.

hospitalar ocorria somente por via férrea como é possível constatar por meio de algumas fotografias do dia da inauguração.

FIGURA 15: CHEGADA DE UM GRUPO PARA A INAUGURAÇÃO DO LEPROSÁRIO SÃO ROQUE 1926 - PIRAQUARA.<sup>28</sup>



FIGURA 16: INAUGURAÇÃO DO LEPROSÁRIO SÃO ROQUE 1926 - PIRAQUARA.<sup>29</sup>



Por meio das imagens é possível notar a falta de urbanização no espaço que circundava o Hospital. O isolamento era tamanho que o único acesso ao São Roque dava-se por meio da

<sup>28</sup> ANDRADE, Pamela F. *Leprosário São Roque: Da Modernidade a Exclusão*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná UTP, 2012. Disponível em [http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev\\_hist\\_8/pdf\\_8/art\\_7.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev_hist_8/pdf_8/art_7.pdf). p.300.

<sup>29</sup> ANDRADE, Pamela F. *Leprosário São Roque: Da Modernidade a Exclusão*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná UTP, 2012. Disponível em [http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev\\_hist\\_8/pdf\\_8/art\\_7.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev_hist_8/pdf_8/art_7.pdf). p.300

via férrea, tal informação pode ser conferida na Figura 13, que mostra a chegada de um grupo para a cerimônia de inauguração e, também, por meio de reportagens de jornais que realizaram a cobertura midiática do evento como o periódico, O Estado do Paraná, que afirmou o seguinte:

O acto inaugural do modelar estabelecimento está marcada para ás 13 horas como já dissemos. Afim de assisti-lo partirão desta capital o Sr. Dr. Presidente do Estado, autoridades civis, militares e eclesiásticos e bem assim os demais convidados do Sr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha ... No ultimo trem está reservado um carro para os estudantes das escolas superiores que queiram visitar o estabelecimento. (O ESTADO DO PARANÁ, 1926, p.1).

Tanto as fotografias quanto o fragmento da reportagem, de 1926, demonstram que essa instituição foi construída em um espaço quase que completo isolamento dos centros urbanos. Essas informações corroboram com a ideia de que o Município de Piraquara, nas primeiras décadas de 1920, não havia desenvolvido urbanamente todo seu espaço, ou seja, os habitantes provenientes da imigração trentina não formavam naquele período o grupo populacional único responsável pelo desenvolvimento dessa localidade. O Leprosário ainda representou uma importante obra do governo do período tendo um status de importância para o projeto de saúde pública paranaense, no sentido de alcançar o objetivo inicial proposto por Munhoz da Rocha, de livrar a população dos “males da raça”.

Após a década de 1940 surgiram os primeiros medicamentos que apresentaram uma certa eficácia no tratamento da Lepra, contudo, isso não representou a cura definitiva da moléstia e na década de 1970 precisou ser substituído, pois apareceram reagentes a ele. De acordo com Ducatti (2008), surgiu um novo tratamento poliquimioterápico que apresentou êxito para a cura da doença, esse foi um feito fundamental para o encerramento da reclusão forçada dos doentes, contudo, em decorrência de como o tratamento ocorreu anterior a utilização desse fármaco, isto é, com uma política de reclusão forçada, muitos internos do Hospital perderam contato com suas famílias e começaram a trabalhar na instituição<sup>30</sup>, outros constituíram famílias por meio de casamentos com outros pacientes. Houve ainda situações de familiares de doentes que se descolaram de suas cidades de origem a fim de acompanhar aqueles

---

<sup>30</sup> De acordo com Serres (2011) o trabalho por parte dos internos nas Instituições de Isolamento fazia parte do Sistema Formal, todos deveriam cooperar para a organização e o bom funcionamento do Hospital, além disso as atividades de trabalho eram responsáveis por manter o estabelecimento funcionando normalmente e se configurava como um dos sistemas em que os doentes deveriam ingressar, ele tinha como função deixar os pacientes ocupados, criando assim uma rede de controle generalizada. Ver mais em: SERRES, Juliane C.P. *Expulsos do mundo dos são: Histórias de exclusão*. In: Nascimento, Dilene R. do; MARQUES, Vera, R. B. Hanseníase: A voz dos que sofreram o isolamento compulsório (org). Curitiba, Ed.UFPR, 2011. p. 23-56.



que foram internados, esses não podendo fixar residência no espaço do São Roque, acabaram instalando-se aos arredores. Essa afirmativa pode ser acompanhada no relato de uma ex-interna, que quando criança teve seu pai diagnosticado com Lepra sendo internado no Hospital, sendo assim, ela e os familiares moravam no norte do estado do Paraná e necessitaram abandonar a cidade, sendo essa uma estigma<sup>31</sup> que afetou aos familiares e doentes.

A minha mãe ficou quase louca, porque foi assim nos saímos de uma casa que nem eu falei para você, 11 peças... nós éramos uma família de nove irmãos, mais pai e a mãe, então a gente saiu de lá e veio chegar aqui no Irai em uma casa com duas peças, entrava três e tinha que sair... é como eu sempre falo nós podíamos ser rico, a gente sempre estava bem de vida daí aconteceu isso, quando nós saímos de lá, a nossa casa eles tacaram fogo, era uma casa de 11 peças e mais embaixo que tinha a sapataria, mas acabou, porque ninguém queria, as vacas tudo ficou porque ninguém queria, então era assim. (ANDRADE, 2013, p. 306).

Tais situações evidenciam como essas pessoas estabeleceram uma relação de pertencimento com o Hospital tendo esse como ponto de referência de suas próprias identidades. Diante disso, muitos desenvolveram suas vidas ao redor desse espaço físico por meio da ocupação do território que o circundava e em consequência acabaram por urbanizar parte do Município de Piraquara. Criou-se também um espaço social tendo como referência o Hospital, esse espaço foi criado por meio das relações desenvolvidas a partir do isolamento compulsório, pois esses fizeram da instituição seu lar, visto que, não tinham para onde voltar ao final do isolamento forçado. Algumas reportagens apresentam essa realidade:

Depois de curado, voltei para casa. Mas os Holandeses ameaçaram expulsar até a minha família de casa. Então, por preconceito da comunidade e para deixar meus filhos e minha esposa tranquilos, eu preferi ficar aqui, lamenta. Aqui sou bem cuidado, tenho cama limpinha. Mas não me acostumo, tenho saudade da minha família. (FOLHA DE LONDRINA, 2006).

Eu digo que tenho duas famílias. Uma lá fora e uma aqui no hospital. Da minha família eu não posso reclamar. Mas do desprezo dos outros ... Só Deus sabe o que eu passei, afirma Joenize que optou por ficar no

---

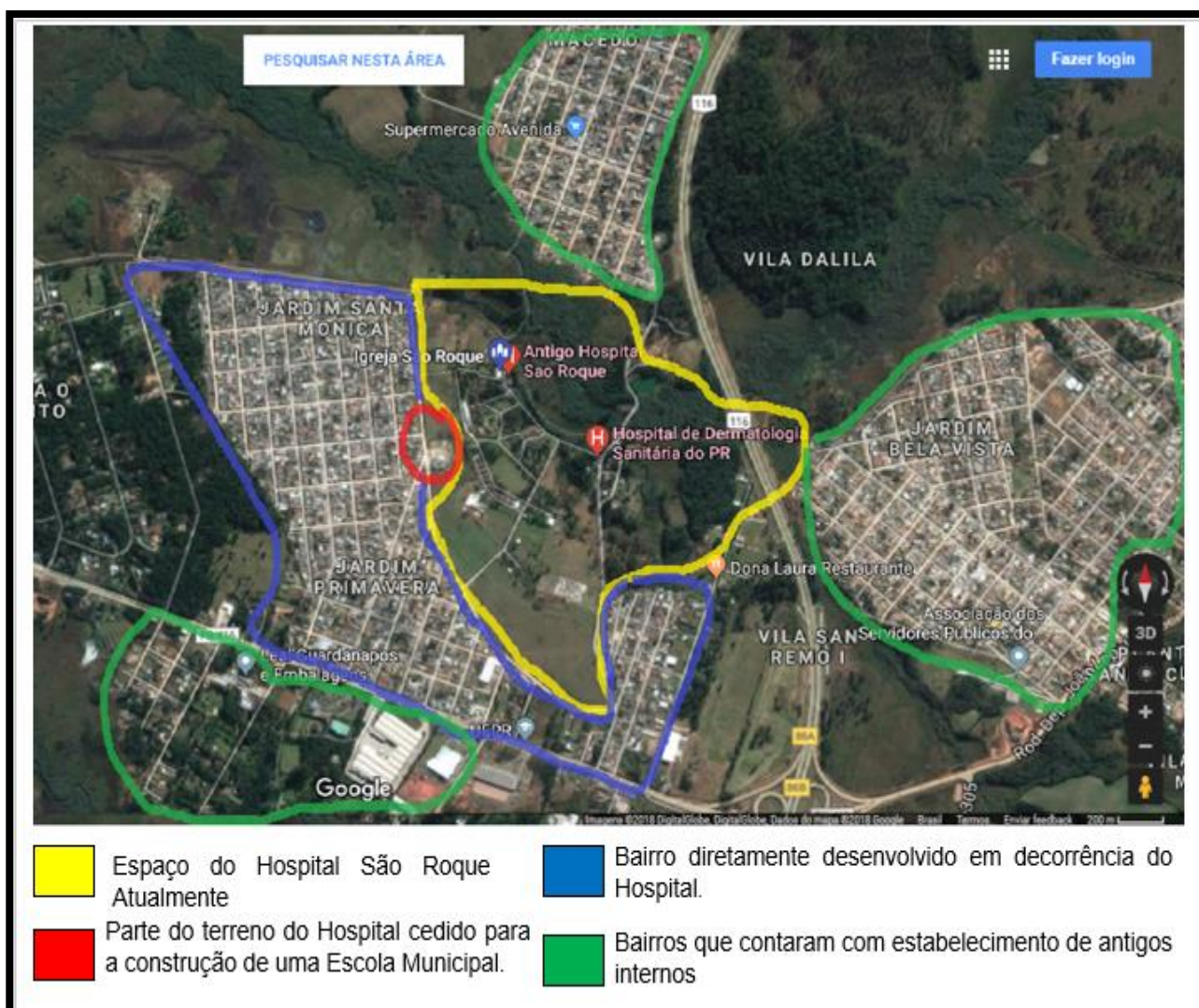
<sup>31</sup> De acordo com Erving Goffman em sua obra “Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, o estigma ocorre quando se é atribuída evidências e características diferentes ao outro, atribuindo a esse “outro” um status de diferente, externo a normalidade, alguém que oferece perigo a essa normalidade que se instaurada. Assim, deixamos de considera-lo como uma pessoa comum, reduzindo-o a uma pessoa “estragada” e diminuída socialmente, colocando-o em uma categoria diferente da que ele estava inserido anteriormente. Ver mais em: GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

hospital por achar que ali teria mais condições de saúde do que ficar em casa. (O ESTADO DO PARANÁ, 2005)

Os pacientes que saíram do isolamento, em sua grande maioria, não se desligaram totalmente da instituição, uma vez que, suas identidades sociais passaram a ter uma ligação com essa instituição. Desenvolveram-se núcleos urbanos ao redor dos chamados Hospitais Colônia, com o Hospital São Roque em Piraquara, não foi diferente. Os atuais bairros do Jardim Primavera, Santa Mônica e Vila Macedo desenvolveram-se diretamente ou indiretamente decorrente das situações descritas anteriormente, como por exemplo, o deslocamento dos familiares para acompanhar seus parentes durante o tratamento. Todavia, esses espaços urbanos cresceram ao final da reclusão obrigatória, muitos dos ex-internos fixaram sua moradia, principalmente, devido ao preconceito que a sociedade sadia nutria contra eles. O mapa a seguir demonstra a dimensão dos espaços que desenvolveram-se do Leprosário, mesmo tratando-se de um mapa do século XXI, esse apresenta até os dias atuais como a instituição mostra-se um espaço imponente na paisagem do bairro.

FIGURA 17: MAPA DOS ESPAÇOS DE PIRAQUARA DESENVOLVIDOS DIRETA OU

INDIRETAMENTE PROVENIENTE DO HOSPITAL SÃO ROQUE.<sup>32</sup>



Diante disso, o tratamento profilático da Lepra concentrou-se em um isolamento compulsório desde a década de 1920 até 1970. As instituições hospitalares foram criadas para funcionar separadamente do restante dos centros urbanos, ao final da reclusão obrigatória essas perderam grande parte de sua existência. Todavia, o Leprosário São Roque permaneceu como um Hospital de Dermatologia Sanitária, do Estado do Paraná, sua estrutura perdura quase que intacta contendo vestígios remetentes ao período que esse tinha a função de cidade colônia de exclusão. Sendo assim, esses espaços como as casas dos ex-internos, campo de futebol e pequenos bosques, refeitórios, prédios destinados a enfermaria, que mantém a arquitetura original do período com sutis modificações, a Igreja que conserva elementos físicos no espaço

<sup>32</sup> Fonte: Mapa modificado pela autora, 2018.

que remetem a separação entre doentes e sadios que passaram durante as décadas de tratamento e o cemitério que contém as sepulturas dos primeiros internos que ali chegaram a falecer.

Como observado no mapa anterior e descrito em parágrafos anteriores, a instituição de saúde ocupa um espaço de destaque na paisagem de alguns bairros. Esse pode ser observado como um Museu a céu aberto, o qual é possível abordar por meio de seus patrimônios o desenvolvimento histórico de parte da cidade e até mesmo a história do próprio estado paranaense. Além disso, é um ambiente que está diretamente ligado a formação da identidade de alguns moradores dos bairros funcionando até uma Escola Municipal de Educação Básica em parte do terreno cedido pelo governo do Estado. Dessa maneira, as crianças, os pais e demais funcionários dessa encontram-se em constante contato visual com o ambiente, de modo que, alguns desconhecem a verdadeira história e como esse continua ali até o momento. Diante desses fatos, embora a instituição tenha determinada importância para o surgimento e desenvolvimento de alguns bairros do Município, esse não aparece em destaque ou prestígio na narrativa oficial da história de Piraquara, tão pouco seu espaço é considerado relevante na preservação histórica ligada a memória dessa urbe. Sendo assim, qual é o real motivo desse espaço de memória da cidade ou grupo configure-se mais relevantes que outros na História?

#### 2.4 A CIDADE, SEUS ESPAÇOS E AS DISPUTAS DE MEMÓRIA.

A cidade é um espaço importante na vida do homem moderno, isso porque, é nela que ocorre as mais diversas atividades cotidianas por esse motivo não pode-se compreender o espaço urbano como uma porção do ambiente composta apenas de construções e ruas que não visam interferir na vida material e imaterial daqueles os quais relacionam com elas. De acordo com Raquel Rolnik (1995), há a reflexão de que as cidades podem ser compreendidas como uma construção humana planejada e por mais haja diferenças entre elas, essas possuem elementos comuns que são frutos direto da coletividade. Um desses primeiros elementos corresponde ao fato de que essa é uma forma da dominação da coletividade sobre a natureza, essa dominação resulta num espaço urbano organizado possuindo diferentes dimensões que vão além da organização territorial, entre elas pode-se destacar a política e a simbólica. Desse modo, é possível entendê-la como um ambiente propício a produção de mitos e símbolos devido à grande rotatividade de grupos e indivíduos que são características das cidades contemporâneas, para tanto, essas possuem diferentes espaços decorrentes da rotatividade de grupos e indivíduos que transitam, ocupam e relacionam-se formando imagens do espaço e transformando-os de acordo com a imagem e relação feita com eles.

O espaço urbano contemporâneo pode ser compreendido como um agrupamento humano, mas também como um agrupamento de espaços provenientes e representantes de diferentes grupos e tempos. Um exemplo dessa questão são alguns locais presentes no Município de Piraquara, a cidade enquadra-se nesse cenário de produto da contemporaneidade com uma diversidade de grupos que ocupam, transitam e interagem com o espaço deixando características de sua identidade. Sendo assim, pode-se destacar a Colônia Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra e o Hospital São Roque ambos fazem parte da paisagem urbana, sendo resultados de ocupações territoriais distintas e com objetivos diferentes, ambos importantes para a História e desenvolvimento da cidade. Esses dois grupos formam imagens da urbe de acordo com os locais os quais ligam-se tem relação e interação direta. Segundo Rolnik (1995), os espaços urbanos são carregados de História que evidenciam-se não apenas nos monumentos, mas também em espaços e na arquitetura que os ocupam. A sua parte arquitetônica pode ser compreendida como um produto fabricado pelos cidadãos e que remetem-se ao período de sua construção estando repleto de vestígios tanto de quem os fez quanto do período feito.

Devido a essa diversidade de localidades, a cidade pode ser comparada a uma arte temporal, porém, que não segue uma sequência controlada e limitada como outras artes temporais. Kevin Lynch (1960) expõe que a paisagem urbana é uma construção humana em grande escala e pode ser apreciada, lembrada e contemplada. Contudo, esse cenário possui um designe temporal que é capaz de ser interpretado, invertido, anulado em diferentes ocasiões e de acordo com o grupo que se relacionam com ele. Posto isto, a cidade pode ser interpretada como um texto, pois mantém o registro de sua história e de sua identidade devido aos grupos e indivíduos que por ali passaram, sendo assim, Rolnik descreve “por isso além de continentes das experiências humanas, a cidade é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história.” (ROLNIK, 1995, p.9). Essa materialização apresenta-se por meio de seus patrimônios, esses são mais que simples empilhamento de tijolos e formas geométricas, pois o patrimônio tem o intuito de transmitir uma ideia, assim como, a arquitetura dos prédios e a localização espacial. O Hospital São Roque construído em seu início para transmitir a ideia de um espaço destinado para a separação ou isolamento daqueles que eram indesejados pela sociedade devido a uma doença contagiosa decorreu um estigma para seus portadores mesmo após serem curados. Diante disso, atualmente esses vestígios mantêm-se presente em sua arquitetura e pode ser visto por diferentes indivíduos que obtenham contato, como por exemplo, a Igreja:

FIGURA 18: IGREJA DO HOSPITAL SÃO ROQUE 1950. <sup>33</sup>FIGURA 19: IGREJA DO HOSPITAL SÃO ROQUE 2017. <sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Fonte: ANDRADE, Pamela F. *Leprosário São Roque: Da Modernidade a Exclusão*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná UTP, 2012. Disponível em [http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev\\_hist\\_8/pdf\\_8/art\\_7.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev_hist_8/pdf_8/art_7.pdf). p. 308.

<sup>34</sup>Acervo pessoal da autora.

De acordo com a figura 18, verifica-se que a arquitetura do prédio da Igreja está configurada a uma necessidade do período, isto é, em separar os corpos por meio de instrumentos físicos. Nesse caso o vestígio do passado são as cercas separando o altar e os bancos localizados no balcão superior, para desagregar os internos da população sadia que trabalhavam na instituição<sup>35</sup>. Ao observar a figura 19, do ano de 2019, é possível constatar como esses vestígios arquitetônicos mantêm-se presentes e conservados sendo ressignificado pelo grupo que atualmente relaciona-se com ele. Todavia, essas ainda mantêm em sua arquitetura fragmentos capazes de trazer ao espaço material vestígios de uma história, isto é, o isolamento compulsório para o tratamento da lepra. A cidade é repleta de espaços que remetem a história e identidade de um grupo que ao manter-se em contato e relação direta com eles procuram conservar e perpetuas ideias, sentimentos e características que a fazem ser um elemento fundamental para fazê-los distinguir-se dos demais grupos sociais, a partir de suas trajetórias históricas e elementos indenitários formados a partir dessa

Ao entrar em contato com tais espaços, assim como, os patrimônios materiais que o ocupam, os indivíduos formam uma representação dessa que é contemplada de histórias, lembranças e acontecimentos que podem ser analisados. De acordo com a construção da imagem do sujeito em relação aos espaços da cidade, o autor Lynch afirma, “ todos os cidadãos possuem numerosas relações com algumas partes da sua cidade e sua imagem está impregnada de memórias e significados.” (LYNCH, 1960, p.11). Desse modo, nem todos os cidadãos possuem uma relação com todos os espaços e patrimônios de sua urbe, isto é, não são todos que configuram-se como espaços de memórias. Sendo assim, essa poderá obter tal status e cumprir essas funções ao possuir significado e tornar-se capaz de ler por quem vê ou está em contato, caso contrário, esses não conseguem formar uma imagem com um significado claro e inteligível. Diante disso, a cidade de Piraquara orgulha-se de suas origens trentinas, a narrativa histórica oficial tenta construir uma memória destacando a importância desse grupo para o desenvolvimento dessa, desse modo, visa evidenciar diferentes espaços urbanos relacionando-os a imigração italiana transmitindo a ideia dessa identidade piraquarense ligada as origens

---

<sup>35</sup> A Igreja Católica Apostólica Romana determina que o espaço destinado aos seus sacerdotes, celebrantes, diáconos, ministros seja aquele mais próximo do altar, sendo assim, os cercados ao redor do altar possuíam a função de delimitar o espaço destinado a esses indivíduos, separando-os dos demais fieis. Em relação a tal assunto é possível ver mais em: DISPOSIÇÃO DO PRESBITÉRIO PARA A CELEBRAÇÃO LITÚRGICA. In INSTRUÇÃO GERAL SOBRE O MISSAL ROMANO. Tradução portuguesa para o Brasil da separata da terceira edição típica preparada sob os cuidados da Congregação para o Culto Divino e a Disciplina dos Sacramentos. 3. Ed. Roma, 2002. Disponível em <<http://bit.ly/2WxbiyI>>. Acesso em: 02 novembro de 2019. Entretanto, no caso específico do Hospital São Roque, as cercas do altar delimitava o espaço dos sacerdotes e das freiras que atuavam na instituição e as cercas da parte superior se destinavam prioritariamente aos trabalhadores sadios que atuavam no Hospital São Roque, como os médicos, por exemplo. O que as transformavam em um elemento representativo de segregação.

italianas. Essa ideia por der vista, por exemplo, com o esforço da construção identitária por meio dos espaços de memória da cidade podendo ser visto por meio da importância dada ao espaço da Colônia Santa Maria. Nesse local são realizadas festividades a fim de manter a memória da imigração sempre presente, além de desenvolver atividades de cunho ecológico, consta site da prefeitura um mapa destacando espaços com influências trentinas. Diante desses, esses patrimônios são materiais cheios de vestígios desse passado e essas questões podem ser verificadas nos meios de comunicação e destaques da Secretaria de Turismo de Piraquara.

FIGURA 20: MAPA DO ROTEIRO TURISTICO DO CAMINHO TRENTINO DOS MANANCIAS DA SERRA.<sup>36</sup>



<sup>36</sup> Fonte: PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Caminhos Trentino nos Mananciais da Serra*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Roteiro-Turistico-Caminho-Trentino-nos-Mananciais-da-Serra-26-851.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.



FIGURA 21: PAINEL EM HOMENAGEM A IMIGRAÇÃO TRENTINA EM PIRAQUARA.  
37



FIGURA 22: IGREJA DA COLÔNIA SANTA MARIA DO NOVO TIROL.<sup>38</sup>



---

<sup>37</sup> Fonte: PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Turismo Histórico-Cultural no Roteiro*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Turismo-HistoricoCultural-no-Roteiro-26-852.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

<sup>38</sup> Fonte: PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Parque Trentino- Colônia Santa Maria*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Parque-Trentino--Colonia-Santa-Maria-26-3588.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

A cidade mostra-se repleta desses mecanismos que buscam reproduzir uma memória, a qual mantém-se por meio do design arquitetônico que compõem sua imagem espacial, de acordo com Rolnik (1995), esses elementos cumprem um papel de documento, isto é, um inventário da memória. Contudo, esses documentos não são desprezíveis e ingênuos, pois o espaço urbano como um todo representa o mundo daqueles que o produziram. Os indivíduos que percorrem os espaços da cidade e deparam-se com seus patrimônios fazem o mesmo exercício que a leitura de um texto procurando decifrar as informações que esses possuem. Sendo assim, saber ler o mundo e as informações que os grupos e indivíduos procuram passar por meio de sua arquitetura é desvendar a história, a memória e torná-los inteligíveis para quem os vê e relaciona-se com eles.

Sendo assim, já destacado anteriormente, a cidade contemporânea é formada por contribuições de diferentes grupos que precisam distinguir seus espaços e patrimônios dos demais, isto é, significa que esses possuem a necessidade de criar uma identidade e dar-lhes um sentido. Diante disso, Zanirato (2009) afirma que o patrimônio deverá ser considerado como tal, somente ao possuir elementos que são reconhecidos por determinados grupos de modo a ligar a identidade desses. Posto isto, tanto o Hospital São Roque quanto a Colônia Santa Maria, possuem as características de patrimônio, uma vez que, são espaços de memória importantes e que relacionam-se com a identidade dos grupos a quais identificam-se com esses. Entretanto, como destacado pela autora, para criar uma relação com tais patrimônios é necessário que ocorra uma vivência com esses. Diante disso, ao observar o mapa a seguir e analisar geograficamente a localização de ambos os espaços de memória do Município de Piraquara percebe-se a necessidade da cidade desenvolver mecanismos de aproximação dos cidadãos com eles.

FIGURA 23: MAPA COM A LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA COLÔNIA SANTA MARIA E DO HOSPITAL SÃO ROQUE.<sup>39</sup>



Nota-se pelo mapa que Piraquara apresenta dois espaços de memória distintos provenientes de grupos totalmente diferentes que ocuparam e desenvolveram o território com objetivos e devido a forças externas distintas. Contudo, ambos carregam as características que os concedem o status de patrimônio, uma vez que, possuem particularidades que os diferenciam dos demais e são elementos importantes para a identidade de determinados grupos. Entretanto,

<sup>39</sup> Fonte: Mapa modificado pela autora, 2018.

é perceptível pelo mapa que ambos os espaços estão em dois extremos da cidade, para que, os que compõem a cidade reconheçam, identifiquem e consigam criar uma leitura crítica faz-se necessário que ocorra uma interação entre indivíduos e patrimônios, sem que haja uma hierarquização e que esses possuam um uso social. Zanirato salienta que :

Esses usos sociais correspondem aos modos socialmente construídos para a participação da sociedade em geral na identificação, conservação, estudo e difusão dos bens que configuram a sua identidade. Isso implica que a população se sinta identificada com os elementos a serem conservados, que se reconheça neles, para que eles se tornem, de fato, representativo dela e para ela. O reconhecimento do pertencimento coletivo dos bens acarreta esforços comuns para a sua preservação e quanto mais coletivo e representativo eles forem, mais protegidos serão. (ZANIRATO, 2009, p.139).

Diante disso, para o patrimônio fazer sentido, de modo que, as coletividades dos cidadãos retirem dele tal função é fundamental que ocorra uma educação patrimonial, a qual propicie por meio da relação direta com esses, pois o reconhecimento qualitativo de sua história e o porquê desse espaço ser considerado um ambiente de histórico e de memória importante para a cidade e seus cidadãos como um todo. Desse modo, seu uso social requer uma participação da coletividade em todos os sentidos para preservação, identificação e manutenção de memória, pois sentimento de pertencimento será possível somente por meio das medidas interativas que fazem com que todos criem uma relação com esses. Os espaços de memórias, destacados anteriormente, do Município de Piraquara mantêm-se distantes um do outro, ou seja, faz referência a grupos específicos e influência na formação da identidade e memória em grande parte somente daqueles que possuem relação com eles. Diante disso, é necessário que os diferentes grupos criem a relação de uso social com eles, sendo assim, é crucial haver uma interação dos cidadãos com todos esses patrimônios. No caso da Colônia Santa Maria e da tradição cultural italiana proveniente dos imigrantes que a fundaram nota-se que há uma série de mecanismos da equipe dirigente da cidade que procura interagir todos os cidadãos com o patrimônio a fim reforçar a memória e identidade trentina. Mecanismos esses como a festa de comemoração da imigração, caminho trentino que passa por diferentes espaços da cidade, diferentes atividades esportivas que iniciam ou passam pelo espaço da colônia. Além da cidade contar com um grupo de dança folclórica italiana, chamado Primo Amore, que -se em diferentes situações festivas que ocorrem nessa urbe. Diante desses fatos, há evidências de uma pré-disposição do Município em estabelecer a Colônia como um espaço de memória oficial da mesma.

Assim sendo, essa relação é contrária tratando-se do Hospital São Roque, o qual demonstrado por meio da análise do mapa presente na Figura 15, tal espaço também é considerado importante para o desenvolvimento de alguns bairros do município. Entretanto, não há esforços da equipe política para integrá-lo em sua narrativa oficial, nem mesmo mecanismos para demonstrar o feito e, principalmente, as práticas de preservação patrimoniais, uma vez que já salientado anteriormente, suas edificações são importantes para compreender como ocorreu o tratamento da Lepra no Brasil e no Paraná, isto é, a política sanitária do início do século XX, assim como, a própria história local do Município.

Há, portanto, uma desigualdade em relação ao que deve ser espaço de memória e patrimônio para a memória e identidade de uma cidade.

Em sociedades desiguais, a apropriação dos valores se faz de modo desigual. Os conhecimentos, crenças e gostos dependem do modo como os grupos sociais acessam o que é considerado bem. Por isso não é raro que objetos e saberes gerados pelos grupos que tem maior informação e formação acabem por ser majoritariamente considerados como bens patrimoniais. Esses grupos não só definem o que é digno de conservação, como ainda dispõem de condições para atribuir maior qualidade e refinamento a esse mesmo bem. (ZANIRATO, 2009, p.139).

O patrimônio de uma urbe não escapa de ser fruto de disputas de memórias, uma vez que, realizar essa escolha de qual espaço deverá ser incorporado na narrativa oficial da cidade, ajudando assim, a moldar a identidade dessa a fim de construir uma imagem ligada a um grupo específico e relegando os demais a um segundo plano de memória. Esse movimento requer uma disputa de poder referente a quais grupos devem ser destacados como importantes, isto é, quais deveriam ser deixados em segundo plano ou não lembrados. Tais questões determinam de que maneira irá trabalhar-se com tais patrimônios, ou seja, esse será preservado ou não, seu acesso será definido pelo grupo dirigente da cidade, como Zanirato salientou no trecho acima. Há certa desigualdade social de memórias, de acordo com Rolnik (1995), as construções de significado do passado que são acessadas pelos indivíduos por meio da legibilidade do patrimônio que compõem a imagem da cidade modificam-se com o tempo, seja por sofrer degradação ou uma mudança em sua funcionalidade, sendo assim, revelará quais caminhos a história tende a tomar, podendo dessa maneira, reforçar a narrativa oficial ou não. Portanto, os espaços urbanos enfrentam brigas de memória, pois seus patrimônios apresentam tarefas que demonstram quais memórias e histórias determinados grupos decidem preservar.

Diante disso, a cidade de Piraquara desempenha mecanismos que criam a imagem de uma forte identidade com a memória da imigração italiana. Demonstrando assim, que nessa briga de memórias o Município opta por uma história romantizada, ou seja, embasar a identidade e

imagem dessa ao grupo imigratório trentino e colocá-los como os grandes pioneiros de Piraguara reforçando a ideia do europeu branco que chegou ao Brasil com objetivos nobres de desenvolver territórios e trazer a civilidade a essas terras. Contudo, tais versões históricas marginalizam grupos que destoam dessa romantização histórica, mas que ainda assim, possuem uma relação importante na história da Cidade. O grupo que possui uma ligação com o Hospital São Roque tem em sua identidade uma trajetória histórica repleta de elementos não tão agradáveis como os imigrantes da Colônia, isto é, elementos como isolamento compulsório, doenças e um estigma que os colocou como indesejáveis para grande parte da população, mesmo após a cura mostrar-se eficaz. Diante disso, ter uma imagem ligada a esses elementos rompe com o modelo tradicional da história, ou seja, ligar a identidade dos cidadãos a essas características, é um caminho que o Município aparenta não querer seguir.

Diante disso, propor uma educação patrimonial, isto é, um repensar dos espaços de memória no ensino de História, buscando ir além daqueles tidos como oficiais pela narrativa da cidade seria uma tentativa de igualar a “balança” da briga de memórias, além de colocar na história, grupos marginalizados na narrativa oficial. Sendo assim, determinados indivíduos iriam se reconhecer como sujeitos históricos e pertencentes desse espaço urbano, uma vez que, sua identidade pode não estar relacionada aos espaços de memórias oficiais que procura evidenciar sua imagem. Porém, conhecer essas informações, memórias e histórias acerca dos patrimônios, sejam esses oficiais ou não, seria uma forma de munir esses indivíduos com elementos capazes de torná-los habilitados para realizar uma leitura crítica do espaço e da imagem urbana.

Sendo assim, compreender criticamente a história dos espaços urbanos faz que o cidadão atribua um novo sentido a eles, seja por meio do conhecimento do mundo e das histórias que envolvem a arquitetura e as diferentes utilizações do espaço. Dando-lhes desse modo, o poder de reescrever o texto que é o espaço urbano, como destacado por Rolnik, “é como se a cidade fosse um imenso alfabeto, com o qual se monta e desmonta palavras e frases.” (ROLNIK, 1995, p.18). Um texto que pode ser montado e desmontado pelos cidadãos que com ele interagem formando e reformulando a imagem da urbe de acordo com as informações transmitidas por seus espaços e patrimônios. É como se a cidade fosse um grande museu a céu aberto, com o qual é possível relaciona-se a todo momento, uma vez que é imprescindível transitar pelos espaços urbanos e quando isso ocorre, é possível entrar em contato com elementos que funcionam como vestígios históricos de diferentes mundos e grupos que foram responsáveis por sua construção.

As cidades são repletas de referências e símbolos ligados a experiências humanas do passado. Isso faz com que os sujeitos que se relacionam com os espaços urbanos e acabem por acessar suas memórias ou criar indagações de histórias desconhecidas por eles, fazendo assim, que essa paisagem urbana visível torna-se parte integrante da vida dos sujeitos da cidade. Esse movimento entre espaço e indivíduos favorece uma relação de troca, isto é, quanto mais o cidadão consegue de maneira inteligível realizar uma leitura não ingênua dos espaços de memória, mais ele será capaz de estabelecer um uso social dos mesmos tornando a paisagem urbana algo vivo e em constante transformação. O patrimônio material do Hospital São Roque, pode revelar diversos vestígios não apenas de sua própria história, mas também da saúde, de políticas públicas brasileiras e paranaense. Acessar as representações de uma sociedade de um determinado período mostra-se uma fonte rica para conhecer e problematizar a história da cidade, mesmo não sendo um espaço oficial de memória, esse tem muito a revelar sobre a trajetória histórica do Município. Do mesmo modo, ao abordar a história da Colônia Santa Maria a partir de seu patrimônio material possibilita romper com a narrativa romantizada que a História Oficial propõem. Além disso, levar os moradores da cidade para terem esse contato direto com os espaços de memória é realizar uma aproximação da História tornando-a algo mais concreto e inteligível a seus cidadãos.

## CAPITULO 3

### **CRIANÇAS, CIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA.**

Todas as pessoas que vivem, transitam e relacionam-se com a cidade extraem diversas impressões e informações, isso ocorre porque, o espaço urbano é composto de componentes que são capazes de transmitir uma série de mensagens para quem interage diretamente com ela. Ao realizar essas interações, os diferentes sujeitos talvez consigam internalizar elementos e informações que podem vir a incidir na formação de sua identidade e consciência histórica, capaz de modificar o modo como os mesmos se relacionam com tais espaços e patrimônios presentes na cidade. Assim, é possível verificar em uma mesma urbe, diferentes grupos que se relacionam com diferentes espaços de memórias que compõem essa paisagem urbana. Isso pode levar a uma reflexão de que é possível encontrar distintas relações de pertença em uma mesma cidade e que tais relações podem ser determinadas por características diversas.

Todas essas questões interferem na maneira como os cidadãos interpretam e valorizam os diferentes espaços da cidade. As Crianças e Adolescentes precisam ser considerados como agentes importantes de uma urbe, pois elas, segundo Gaitán (2008) são cidadãs que interagem e modificam o espaço urbano, ou seja, é necessário reconhecer que elas estão interagindo, pensando e atuando em sua urbe. Sendo assim, tais atividades extraem suas representações do espaço urbano, isto é, conhecer como esses sujeitos pensam sua cidade é um dos instrumentos que podem se tornar relevantes para o ensino da História Local por um viés da Literacia Histórica, uma vez que, procura partir das necessidades e visões das crianças compreender a infância como um período de produção de conhecimento.

#### **3.1 CRIANÇAS DO 4º E 5º ANO E SUAS REPRESENTAÇÕES DA CIDADE DE PIRAQUARA-PR.**

O ensino da História Local por um viés da Literacia Histórica tem a necessidade de apresentar como porto de partida e chegada a realidades das Crianças. Desse modo, a História ensinada demanda um rompimento com a cultura “adultocêntrica”, a fim de possibilitar que os discentes tenham suas percepções, conhecimentos e visões de mundo abordados e respeitados na educação formal. Partindo dessa premissa, com o intuito de investigar o modo como os estudantes interagem e representam os espaços de memória, da cidade de Piraquara, realizou-



se uma pesquisa com 112 crianças da Escola Municipal João Batista Salgueiro<sup>40</sup>. Esses estudantes encontravam-se divididos em duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano tendo discentes de 8 a 12 anos. A grande maioria desses residem em bairros próximos a escola e, segundo o Projeto Político Pedagógico<sup>41</sup> da instituição, a escola atende principalmente as crianças que moram nos bairros Jardim Primavera, Jardim Esmeralda e outros adjacentes.<sup>42</sup>

Para coletar as representações dos estudantes foram utilizadas algumas ferramentas investigativas como: a “Chuva de ideias”, Recorte e Colagem e um breve questionário relacionado os espaços e patrimônios presentes no Município de Piraquara. A “Chuva de ideias” é um instrumento investigativo utilizado inicialmente pelo Profº Drº Geyson Dongley Germinari, atualmente é professor da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e desenvolve pesquisas relacionadas à História e a Educação com ênfase em Educação Histórica e Ensino de História. Em sua pesquisa e dissertação desenvolvida para o Mestrado em Educação, da UFPR, Germinari trabalhou com o ensino de História no Ensino Fundamental I, o que evidencia seu conhecimento acerca das especificidades desse nível de ensino. Sua pesquisa para o Doutorado em Educação também concentrou-se no ensino de História, todavia, o foco foram os jovens da Cidade de Curitiba, a identidade desse grupo e sua consciência história em relação a capital paranaense. A “Chuva de Ideias” consiste em colocar uma palavra central e os discentes escreverem palavras relacionadas com a em destaque. No caso dos estudantes do 4º e 5º ano a palavra em destaque era “Piraquara” e as crianças deveriam elencar lugares os quais relacionam-se a cidade.

Diante disso, a segunda tarefa constituiu-se em três etapas, primeiro foram distribuídas uma folha com imagens de diferentes espaços e patrimônios relacionados a história de Piraquara. Os estudantes deveriam selecionar aqueles que, segundo eles, seriam importantes ou dispensáveis para a cidade. Na sequência, classificavam-nos em uma pirâmide, colando os mais importantes no topo e os totalmente dispensáveis em sua base. As crianças deveriam com base nos espaços escolhidos e organizados na pirâmide responder alguns questionamentos justificando suas escolhas. Com os estudantes do 4º e 5º ano, também nessa etapa, a palavra em destaque era Piraquara, as crianças deveriam escrever palavras dos lugares que elas pensam

---

<sup>40</sup> Esta pesquisa segue rigorosamente a RESOLUÇÃO n. 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre Ética na pesquisa com seres humanos. Em especial, houve consentimento livre e esclarecido por parte da escola, dos pais e alunos em relação à presente pesquisa. Lembrando que a pesquisa segue objetivos investigativos, mas também educacionais, ou seja, serve ao propósito de potencialização do processo didático-pedagógico na História como disciplina escolar.

<sup>41</sup> PIRAQUARA. *PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal João Batista Salgueiro*. 2017.

<sup>42</sup> Tais bairros, bem como sua proximidade com a Escola em que se realizou a pesquisa, é possível de ser verificado na Figura 15, página 65, capítulo 2 dessa Dissertação.

quando escutam falar da cidade.

FIGURA 24 : CHUVA DE IDEIAS.

CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ESTUDANTES- ENSINO FUNDAMENTAL I.

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_ PERÍODO: \_\_\_\_\_

1) ESCREVA PALAVRAS QUE VOCÊ PENSA QUANDO FALAMOS SOBRE A CIDADE DE PIRAQUARA:

```
graph TD; P((PIRAQUARA)) --> T(( )); P --> B(( )); P --> L(( )); P --> R(( ))
```

A intenção da “Chuva de ideias” é deixar os estudantes livres para fazerem as associações. A segunda tarefa teve maior assistência, pois consistia em três etapas, primeiro foram distribuídas uma folha contendo diferentes espaços da cidade de Piraquara, como é possível verificar a seguir:

FIGURA 245: ESPAÇOS DA CIDADE DE PIRAQUARA.



Os estudantes deveriam selecionar aqueles que, segundo eles, seriam importantes ou

dispensáveis para a cidade. Na sequência, classificavam-nos em uma pirâmide, colando os mais importantes no topo e os totalmente dispensáveis em sua base.

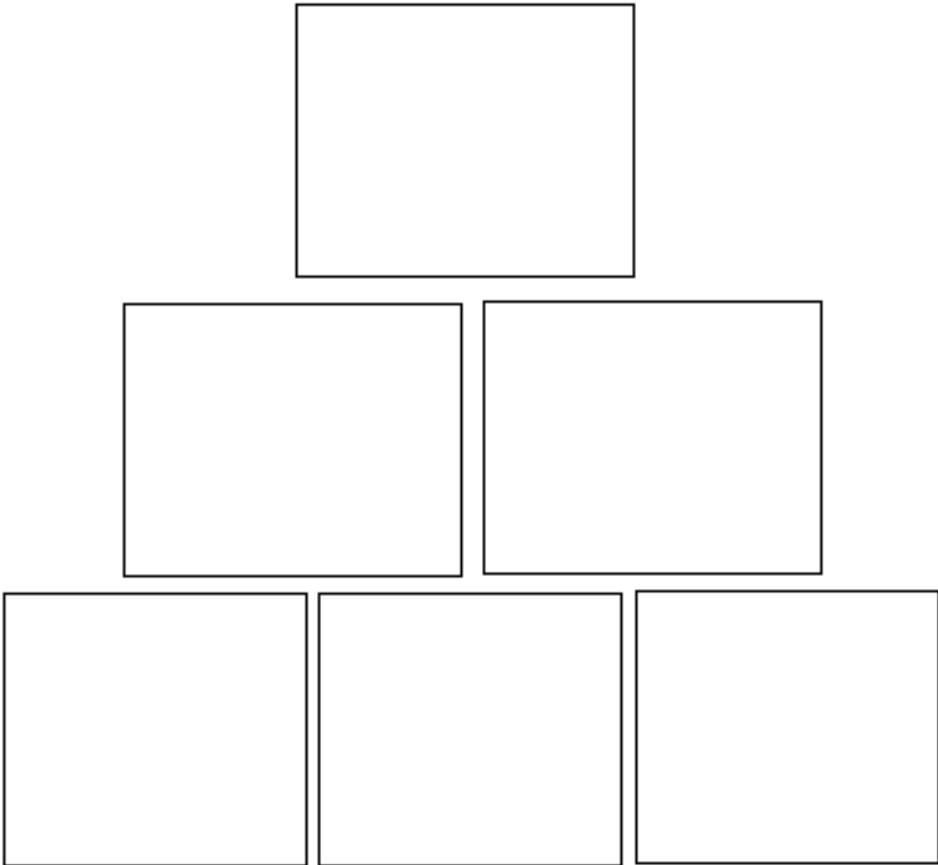
FIGURA 26 : PIRÂMIDES PARA COLAGEM DOS ESPAÇOS DA CIDADE.

CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ESTUDANTES- ENSINO FUNDAMENTAL I.

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ PERÍODO: \_\_\_\_\_

1. COLE NA PIRÂMIDE OS ESPAÇOS MAIS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA, LEMBRANDO QUE O MAIS IMPORTANTE DEVE ESTAR NO TOPO E O DE MENOR IMPORTANCIA NA BASE DA PIRÂMIDE.



Na sequência as crianças deveriam, com base nos espaços escolhidos e organizados na pirâmide, responder alguns questionamentos justificando suas escolhas. Para o questionário foram utilizadas as seguintes questões:

- 1) POR QUE OS ESPAÇOS DESTACADOS NA BASE DA PIRÂMIDE VOCÊ

CONSIDERA COMO MENOS IMPORTANTE?

2) POR QUE O ESPAÇO NO TOPO DA PIRÂMIDE É O MAIS IMPORTANTE?

3) TEM ALGUM ESPAÇO NA CIDADE QUE VOCÊ ACHA IMPORTANTE, MAS QUE NÃO APARECEU NAS IMAGENS?

A atividade descrita acima exigiu mais dos estudantes, uma vez que, precisaram desenvolver uma argumentação para suas escolhas. Desse modo, o presente instrumento investigativo mostrou-se muito significativo possibilitando identificar alguns elementos impulsionadores das escolhas dos estudantes demonstrando o que pode determinar a formação de suas representações sobre a cidade. Suas valorações dos espaços não foram feitas de maneira desinteressada ou ao acaso, pelo contrário, essas podem revelar se os discentes conseguem utilizar os conhecimentos da História Local para formar sua representação da paisagem urbana de Piraquara.

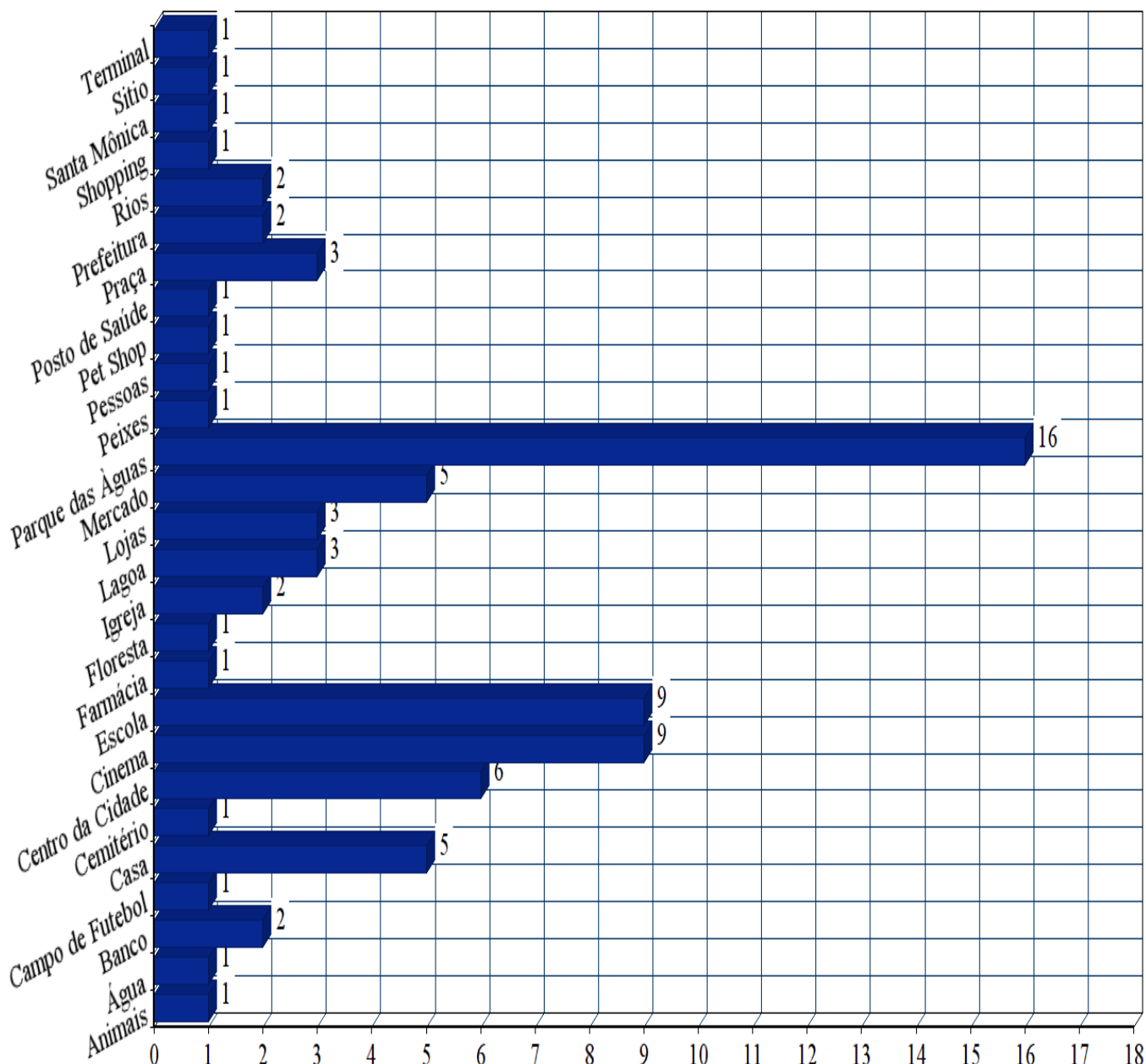
### 3.2 COMO OS ESTUDANTES DO 4º ANO e 5º ANO REPRESENTAM A CIDADE DE PIRAQUARA.

A aplicação das atividades diagnósticas com as turmas do 4º ano A e B foram realizadas no dia 04 de Abril de 2019, assim sendo, uma turma no período da manhã e outra no período da tarde. Os 4ºs anos possuem como professora regente a docente Daniele A. Kekes, com mais de dez anos de experiência em docência no Ensino Fundamental, essa possui graduação em Pedagogia e especialização na área da Educação. Essa docente está responsável por lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Geografia. A Escola João Batista Salgueiro, desde o ano de 2019, optou por delegar a disciplina de História para as professoras responsáveis pela ministração das disciplinas de Arte, Educação Física e Letramento Literário, áreas do conhecimento determinada como “Área”, essas são lecionadas nos dias em que as professoras regentes da turma têm sua hora-atividade.

No dia 04 de Abril, a turma do 4º ano A contava com 26 dos 31 estudantes presentes em sala, desses haviam 4 crianças inclusas que necessitaram de um auxílio individualizado principalmente para as atividades que envolviam algum tipo de leitura e escrita. No momento inicial, antes da entrega da “Chuva de ideias”, realizou-se uma conversa com os estudantes, perguntando se esses moravam no bairro, qual era o nome da cidade em que residiam, que lugares costumavam frequentar em Piraquara. Algumas crianças, em um primeiro momento, não sabiam dizer se Piraquara era um município ou um bairro, outros estudantes nomearam

alguns espaços que frequentavam, mas que pertencem a cidades vizinhas. Em relação a “Chuva de ideias” os espaços enunciados pelos estudantes foram os seguintes:

GRÁFICO 1: ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA " CHUVA DE IDEIAS" - 4º ANO A.



A partir das respostas dos estudantes, esses dados foram organizadas em gráficos, é possível verificar indícios de que quanto mais contato os sujeitos apresentam com um espaço

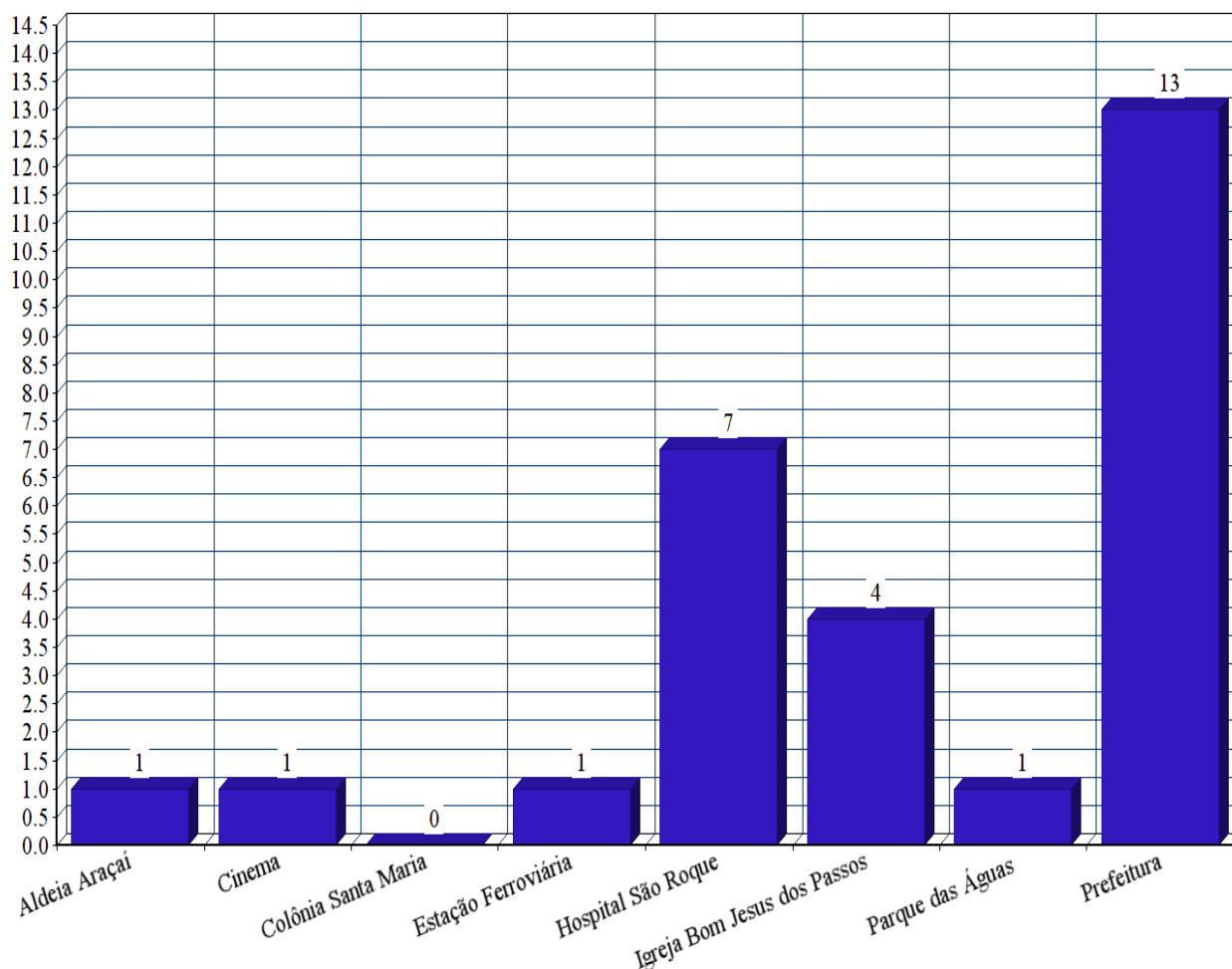
mais ele é lembrando. O Parque das Águas Jacob Simião inaugurado no ano de 2016<sup>43</sup> trata-se de um espaço que recebe grande destaque dos órgãos públicos municipais e é constantemente utilizado pelas escolas para aulas de campo e visitas em suas dependências. Essa turma havia realizado uma atividade nas dependências do Parque há algumas semanas antes da realização da pesquisa, além disso, muitas crianças relataram que costumam visitar esse parque com suas famílias aos finais de semana demonstrando que esse é um local da cidade com o qual elas têm ou tiveram algum contato, isto é, não sendo algo estranho para esses. Talvez esse seja, possivelmente, uma das razões pelas quais o Parque das Águas foi lembrado por uma parcela significativa das crianças.

A questão do conhecimento e contanto diário também são percebidos como um fator importante para os outros dois espaços mais nomeados, a Escola e Cinema. A Escola é a instituição com a qual esses indivíduos têm contato direto, espaço no qual eles desenvolvem atividades cotidianas e encontram-se diretamente ligado à sua vida prática. O Cinema por sua vez, palco de uma atividade de lazer realizada pela escola e que envolveu todas as turmas da instituição no início do ano. Por mais que esses espaços tenham sido lembrados nessa tarefa inicial, a mesma importância delegada a eles não manteve-se na tarefa seguinte, como é possível constatar no gráfico abaixo:

---

<sup>43</sup> Fonte: PIRAQUARA. Inauguração do Parque das Águas reúne milhares de pessoas em Piraquara. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/Inauguracao-do-Parque-das-Aguas-reune-milhares-de-pessoas-em-Piraquara-4-5841.shtml>. Acessado em 31 de Julho de 2019.

GRÁFICO 2: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO A.



Percebe-se que o espaço da cidade considerado de grande relevância para a cidade foi a Prefeitura, novamente as respostas evidenciaram o fato de relacionarem ou conhecerem o espaço e seu patrimônio são fundamentais para delegarem um grau de importância. Nota-se pelas respostas dos estudantes que os argumentos utilizados por esses dizem respeito à alguns marcos administrativos (funcionamento da cidade), religião, familiaridade e proximidade dos estudantes. Tais questões podem ser ilustradas em algumas das respostas a seguir:

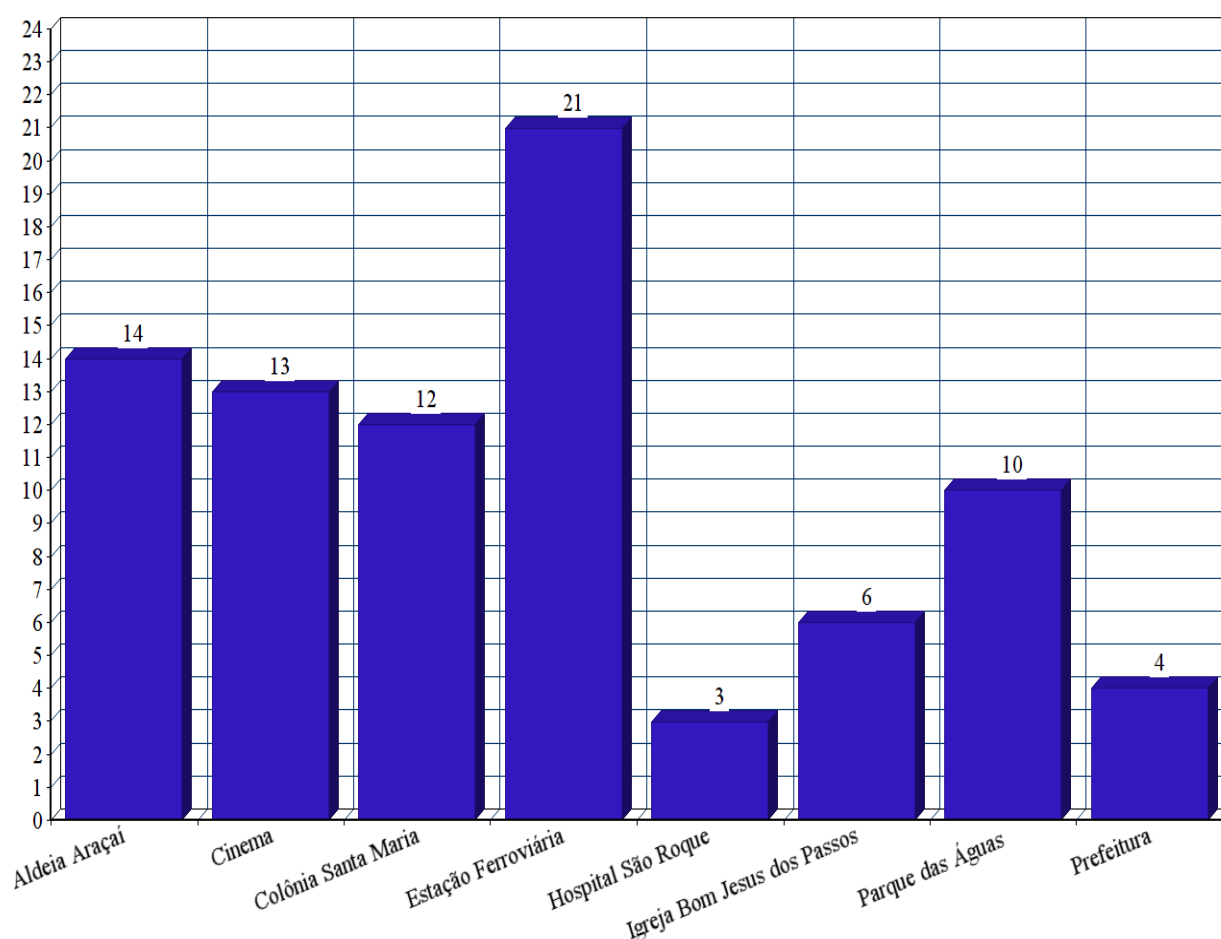
TABELA 2: JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO A -1.

ESTUDANTE/ IDADE	ESPAÇOS	JUSTIFICATIVA
Estudante 1	Prefeitura	A Prefeitura é importante porque ajuda a



<sup>44</sup> 8 anos		fazer e construir prédios e outras coisas. <sup>45</sup>
Estudante 2 9 anos	Prefeitura	A Prefeitura porque sem ela não seria nada permitido.
Estudante 3 8 anos	Igreja Bom Jesus dos Passos	Escolhi a Igreja como mais importante porque é a casa de Deus e é um lugar que eu conheço muito.
Estudante 4 8 anos	Hospital São Roque	Ele é importante porque minha vó trabalha lá e fica próximo a nossa Escola.

GRÁFICO 3: : ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO A.



<sup>44</sup> A identidade do aluno deve ser preservada, por esse motivo utiliza-se a nomenclatura “Estudante”, contudo, cada linha corresponde a um estudante diferente. Os discentes da mesma turma serão numerados em sequência, na tabela de justificativa dos espaços importantes e não importantes para a cidade.

<sup>45</sup> As respostas apresentadas nos Tabelas de Justificativas, são transcrições exatas e por isso seguem a grafia original, tal qual está nas atividades originais.

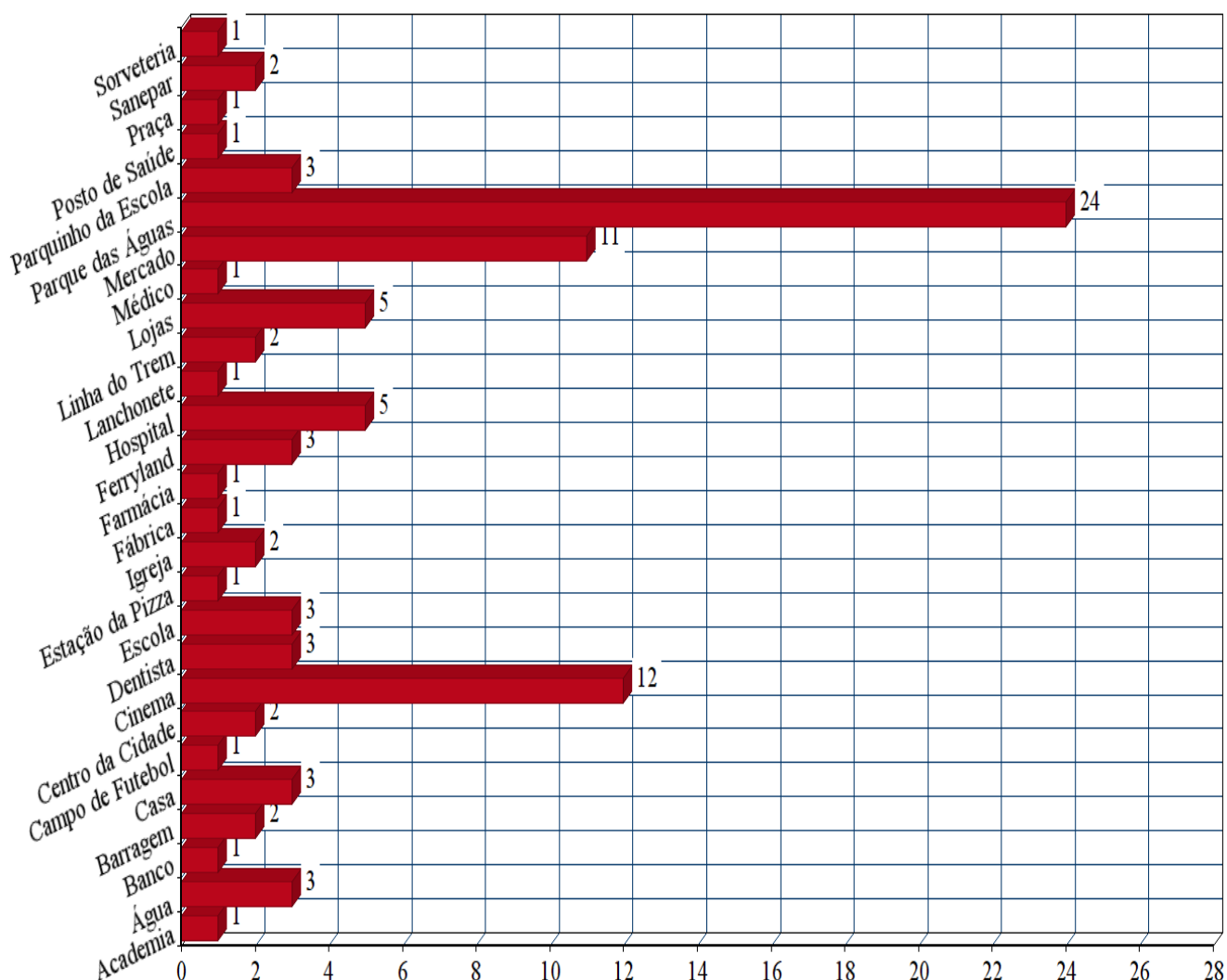
Uma constante que mostrou-se possível de perceber ao analisar os espaços considerados de pouca importância para o Município deu-se ao fato desses discentes não manterem contato ou desconhecem sua existência. Muitos dos patrimônios e espaços descartados encontram-se geograficamente distantes dos bairros em que a escola está localizada e que muitos desses residem. Ao todo foram 13 crianças que destacaram em suas narrativas o fato de não conhecerem tais espaços colocando-as em um *status* de sem relevância para a paisagem urbana de Piraquara. Em decorrência dessa questão surgiram respostas que frisam os espaços como inúteis para a cidade, desconhecidos, pouco utilizados pela população ou por apresentarem algum perigo aos habitantes. Os argumentos utilizados pelos estudantes nas justificativas a seguir, dizem respeito à alguns marcos como segurança, não significado ou funcionalidade, a não proximidade e familiaridade para os discentes.

TABELA 3:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO A -2.

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 5 8 anos	Parque das Águas.	O Parque das Águas é dispensável porque tem muita água e muita gente pode se afogar.
Estudante 6 9 anos	Aldeia Araçaí.	A Aldeia não é importante porque ela ocupa espaço, nesse espaço deveriam ser construídas casas para as pessoas.
Estudante 7 8 anos	Aldeia Araçaí.	A Aldeia é chata, os índios que vivem lá apenas brincam, o dia todo.
Estudante 8 8 anos	Estação Ferroviária, Cinema, Parque das Águas.	Esses espaços não são importantes porque o cinema você só assiste, a estação não tem lógica se tem caminhão, e o Parque é porque dá para caminhar na rua e fazer exercício em casa e na piscina

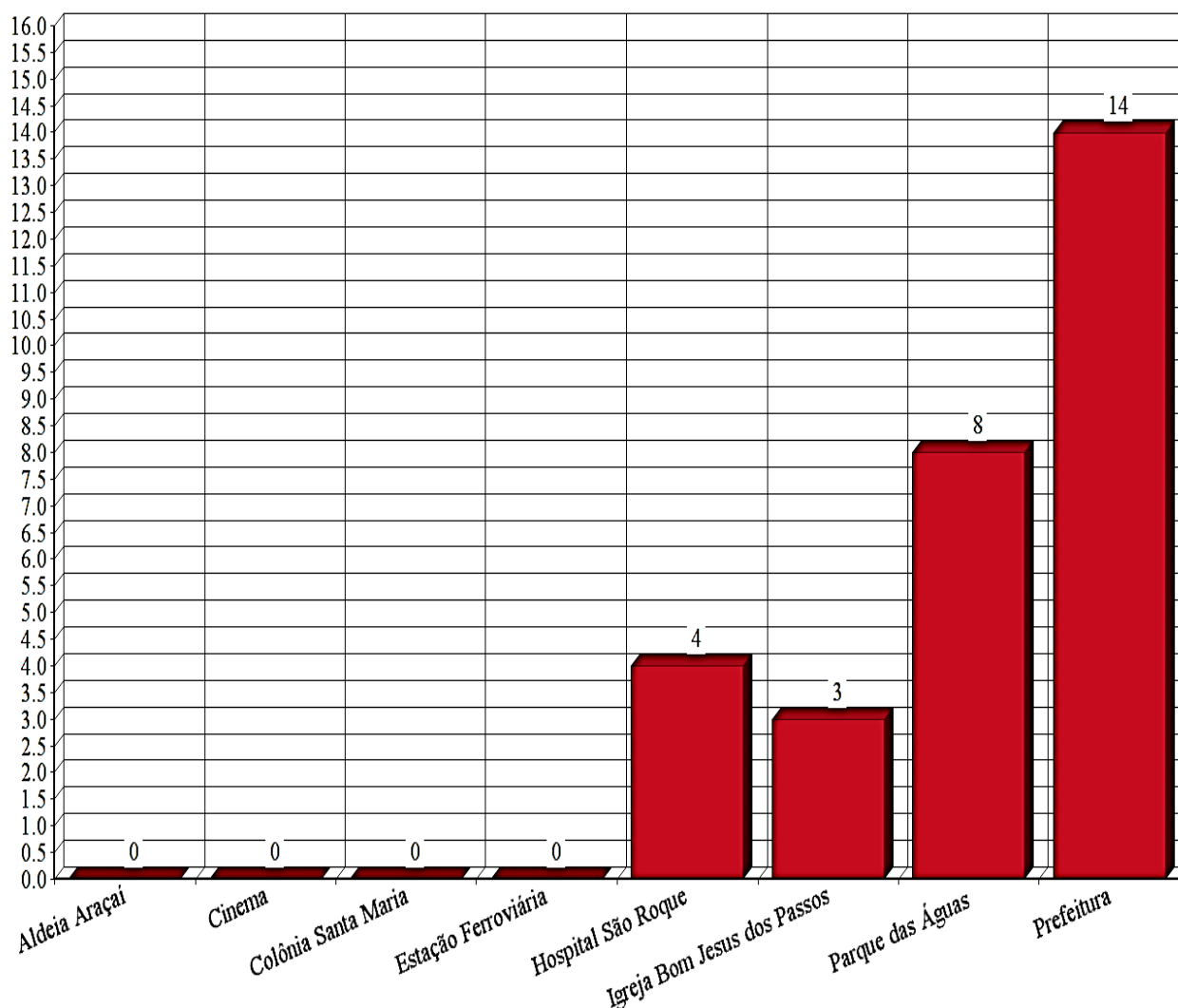
Na mesma data foram realizadas as mesmas atividades com a turma do 4º ano B, porém, no período da tarde, estiveram presentes 29 estudantes nesse dia. Para a “Chuva de ideias” foram obtidas as seguintes respostas:

GRÁFICO 4: ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA "CHUVA DE IDEIAS" - 4º ANO B.



O espaço mais lembrado por essa turma também foi o Parque das Águas, seguido pelo Cinema, dois locais aos quais os estudantes frequentam com suas famílias e tinham, assim, como a turma anterior, participado da aula de campo tanto no Parque quanto no Cinema da cidade. Por meio da análise dos espaços destacados pelos estudantes da turma do 4º ano B, é possível perceber indícios de que os locais que conhecem ou desempenham alguma ação cotidiana são relevantes para os estudantes e por esse motivo são lembrados. Com isso, surgiram espaços como escola, mercado, igreja, lojas e outros colocando-nos a reflexão de que são espaços conhecidos e vivenciados por esses sujeitos. Entretanto, o fato de conhecerem não significa que denotem a eles o *status* de relevância, essa questão pode ser verificada nas respostas dadas na “Pirâmide dos espaços de memória”.

GRÁFICO 5: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO B.



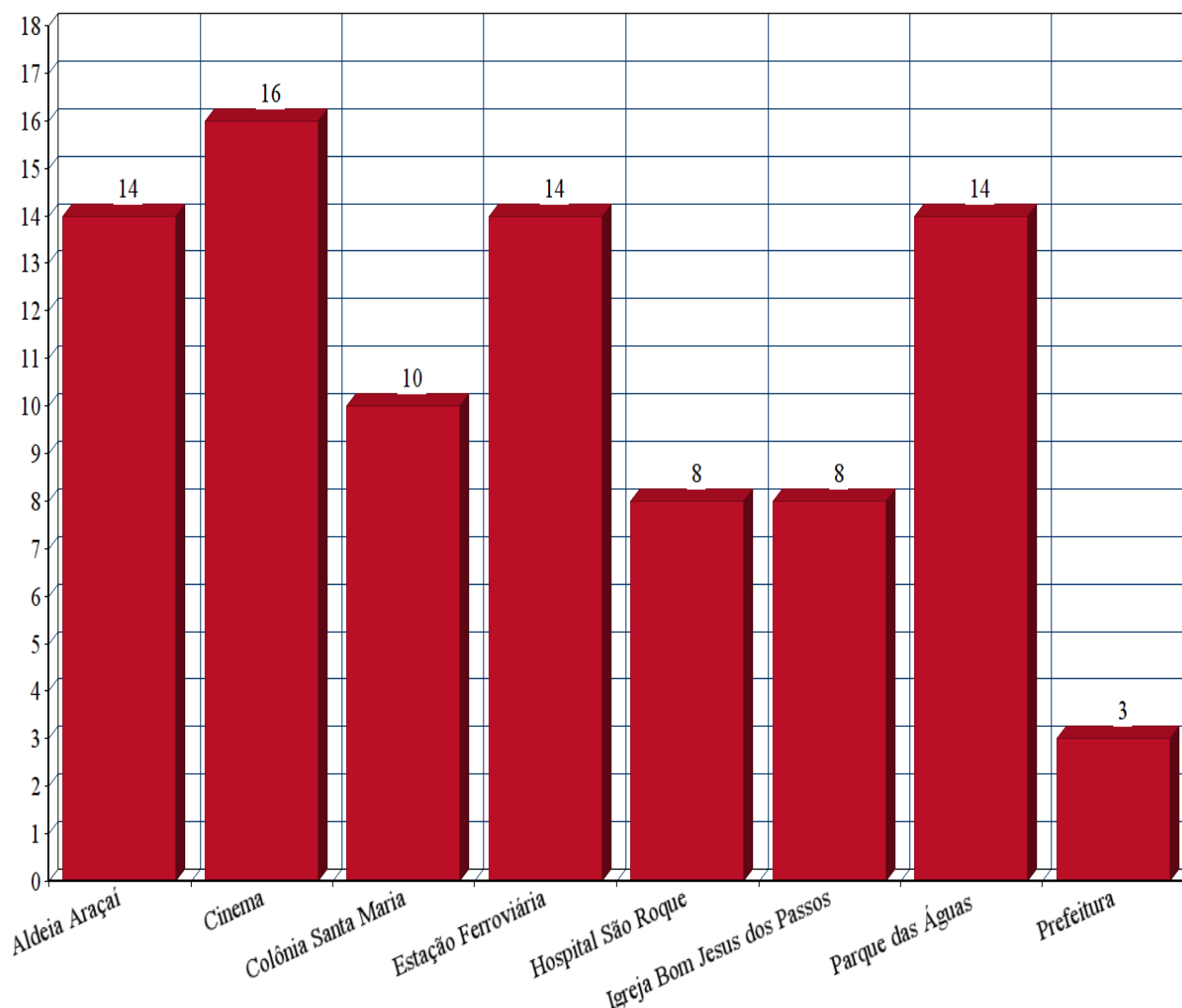
O status de relevância tem como fator principal para esses estudantes o fato de apresentarem uma utilização prática para a vida desses, seguida pela condição de conhecerem seu patrimônio. Contudo, o contrário a tal questão também mostrou-se verdadeiro, de modo que o fato de não conhecer ou não saber sua utilidade demonstra-se significativo para denotar ao espaço seu *status* de inutilidade para a paisagem urbana Piraquararense. Em alguns casos foi possível identificar que o estudante conhece o lugar, frequenta-o, mas não consegue saber qual a sua funcionalidade para a comunidade acabando por defini-lo como algo dispensável e sem relevância. No total 07 estudantes responderam que a falta de importância a determinados espaços deve-se em decorrência do não conhecimento dos mesmos, ou seja, desconhecimento

tanto de seu espaço físico quanto de sua funcionalidade. Os argumentos utilizados pelos estudantes do 4º ano B referem-se a espaços que não possuem significados, funcionalidade ou proximidade e familiaridade para os estudantes. Segue algumas justificativas produzidas pelos estudantes.

TABELA 4:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO B-1.

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 1 9 anos	Colônia Santa Maria, Estação Ferroviária, Prefeitura.	A Colônia Santa Maria é chata, A estação Ferroviária impede os carros de passarem e a Prefeitura não é importante porque os políticos incomodam.
Estudante 2 / 8 anos	Parque das Águas, Estação Ferroviária, Cinema.	O Parque das Águas não é importante porque as pessoas só passeiam por lá, A estação Ferroviária eu nunca ví. O cinema não é importante porque as pessoas só ficam sentadas assistindo filme e comendo pipoca.
Estudante 3 8 anos	Colônia Santa Maria, Parque das Águas, Aldeia Araçaí.	Esses lugares não são importantes porque não trazem benefícios nenhum para a nossa cidade.
Estudante 4 8 anos	Parque das Águas, Cinema, Estação Ferroviária.	O Cinema não é importante porque lá você apenas assiste, não pode resolver nenhum problema.

GRÁFICO 6: ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 4º ANO B.



Os argumentos utilizados dizem respeito à alguns marcos: significado ou funcionalidade, lazer, meio ambiente e proximidade/familiaridade para o aluno. Sendo assim, a importância dos espaços da cidade para esses estudantes relaciona-se diretamente com a utilidade prática cotidiana do mesmo. Todas as crianças que destacaram o Hospital São Roque dissertaram como justificativa o fato de ser um hospital e a sua função de melhorar a saúde das pessoas. Em relação à Prefeitura a maioria das respostas concentrou-se no fato dela ser a responsável pelo gerenciamento e resoluções de problemas na urbe. As respostas referentes ao Parque das Águas apresentaram questões de preocupação com o meio ambiente ressaltando a relevância de um espaço com árvores e água preservadas em Piraquara, além de, ser um local de lazer para a família piraquarenses.

TABELA 5: JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 4º ANO B-2.

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 5 8 anos	Parque das Águas.	Por que eu amo muito o Parque das Águas, eu o escolhi como mais importante porque quando não tem nada para fazer em casa, tem o Parque para ir!
Estudante 6 9 anos	Prefeitura.	A Prefeitura é o mais importante porque ela melhora a nossa cidade.
Estudante 7 9 anos	Hospital São Roque.	O Hospital é o mais importante porque ele ajuda as pessoas doentes a melhorarem.
Estudante 8 9 anos	Parque das Águas.	Ele é o mais importante porque ajuda a cidade a preservar sua natureza.

De acordo com a Proposta Curricular Municipal de Piraquara, os conteúdos da área disciplinar de História deveriam ser trabalhados pedagogicamente com os estudantes partindo sempre da realidade próxima das crianças. A proposta pedagógica da Rede Municipal defende a ideia de que a História Local seja trabalhada como uma estratégia pedagógica e não apenas como um conteúdo de ensino. Isso significa que segundo esse documento, seria importante que:

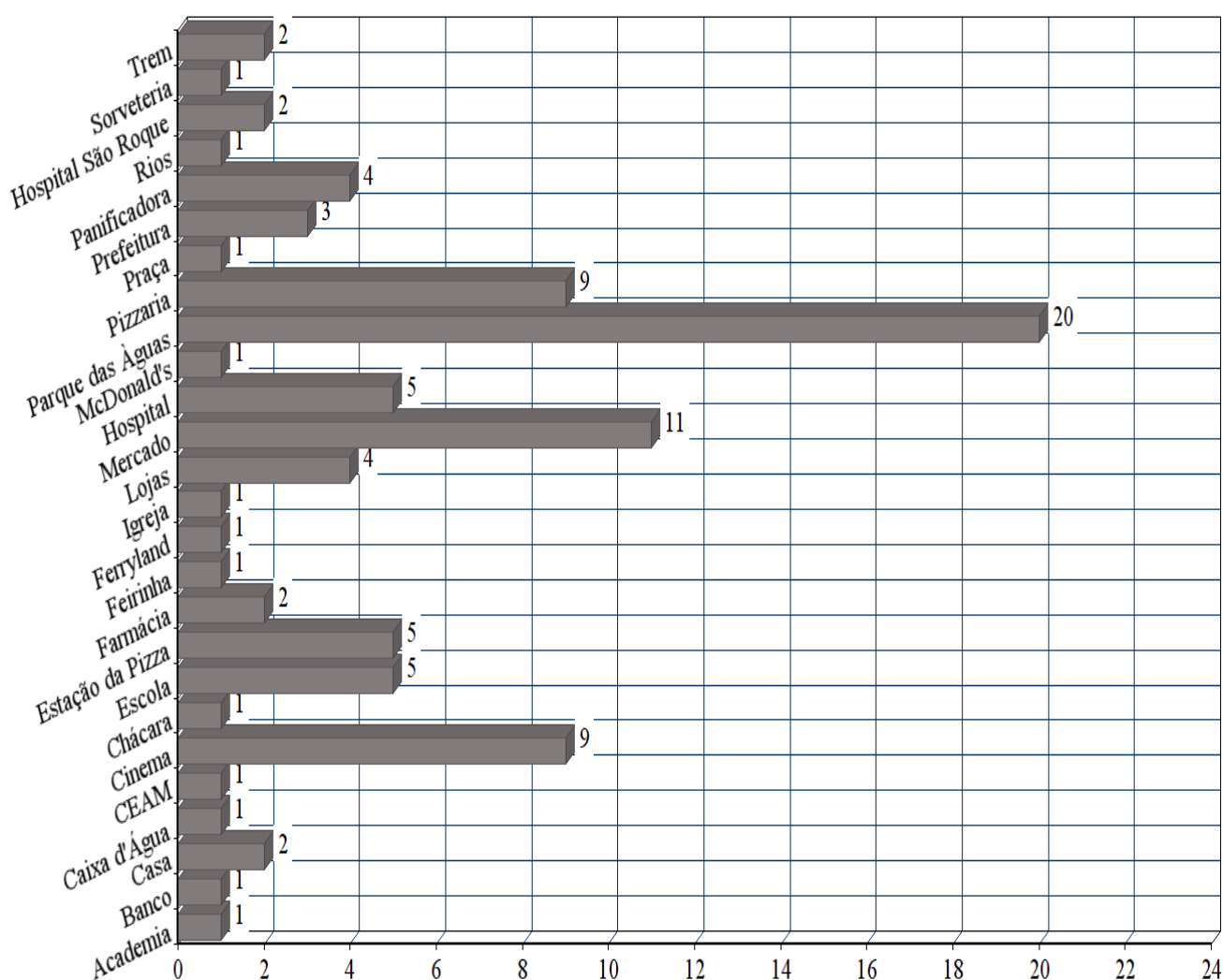
[...] as atividades partam da vida da criança e estabeleçam relações mais amplas com a sociedade, pois é importante que os alunos percebam que os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais de uma localidade estão, relacionados com outras localidades e com outros países. (PIRAQUARA, 2009, p.256).

Sendo assim, somente a partir do 4º ano estabelece-se de maneira discriminada na Proposta Curricular, o trabalho com o eixo temático da História Local. Somente a partir desse ano escolar tem-se os conteúdos diretamente nomeados com a História Local que colocam uma “imposição” para abordar pedagogicamente a História do Município em diferentes dimensões, como: seus espaços de lazer, história das famílias, imaginário: causos e contos, entre outros. Nesse ano, especificamente o foco é em torno da história da Cidade, com isso, os estudantes do 5º ano talvez tivessem maior conhecimento histórico relacionado à sua urbe. Isso poderia vir a possibilitar que esses realizassem uma leitura histórica dos espaços urbanos de Piraquara. Para investigar tal proposição foram aplicadas as atividades investigativas da “Chuva de Ideias” e a

“Pirâmide dos Espaços de Memória”, com as duas turmas de 5º ano da Escola Municipal João Batista Salgueiro. O intuito dessa é investigar se os conhecimentos históricos da História Local influenciariam na representação da Cidade e como isso pode refletir na valoração dos espaços e patrimônios da paisagem urbana de Piraquara.

Sendo assim, 28 estudantes da turma do 5º ano A responderam as tarefas propostas, no período da manhã, dos quais foram elencados os seguintes espaços na “Chuva de ideias”.

GRÁFICO 7: ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA "CHUVA DE IDEIAS" - 5 ANOS A.

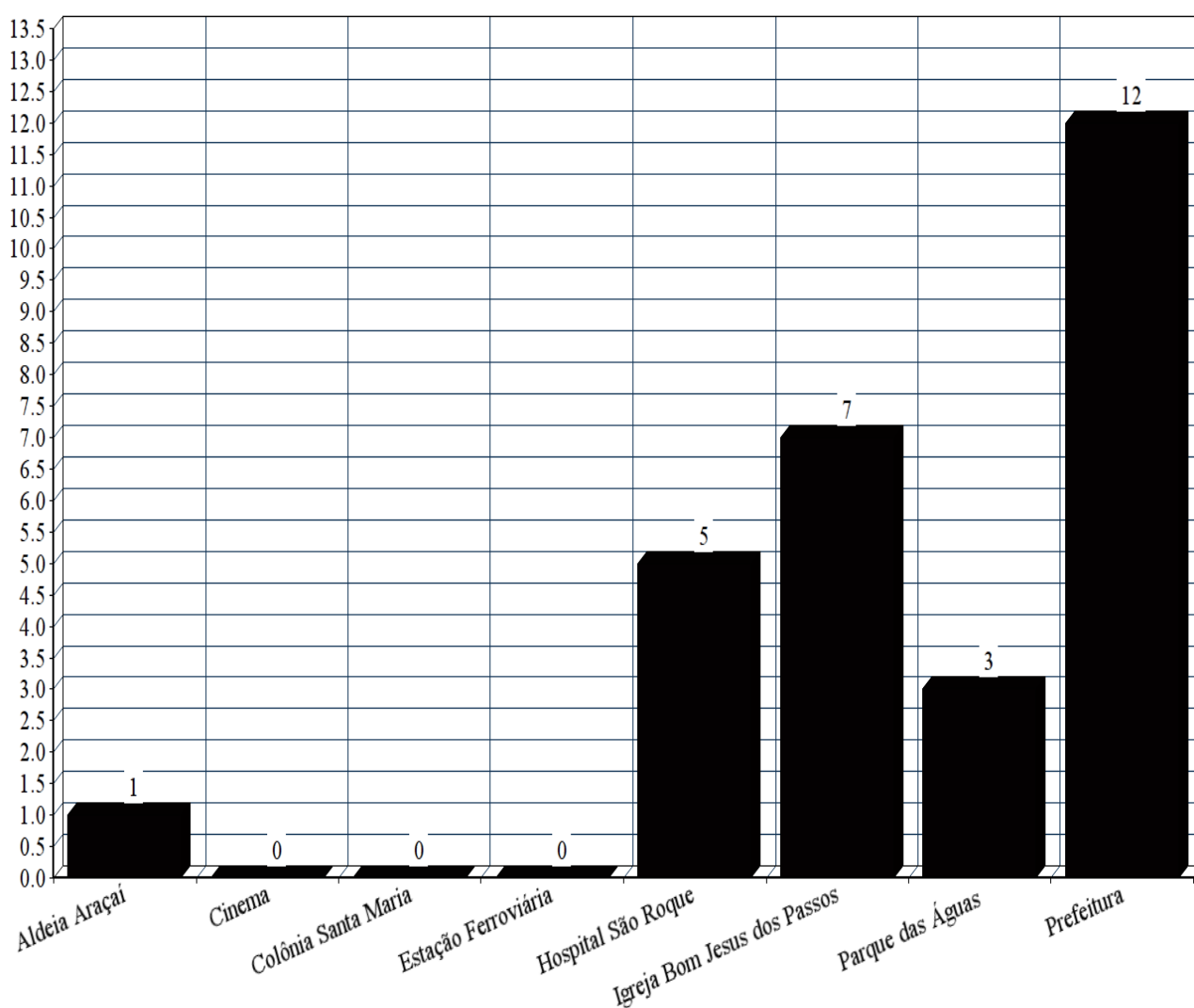


Diante disso, de acordo com as respostas das crianças dessa turma, ainda é possível identificar que os espaços mais elencados foram aqueles frequentados recentemente ou que compõem o cotidiano desses. Durante a conversa inicial, antes do preenchimento da tarefa, as crianças comentaram sobre alguns locais que frequentam com suas famílias ou que visitaram



durante as aulas de campo da escola. Sendo esses lugares: O Parque das Águas, Cinema, Prefeitura, entre outros. Para a “Pirâmide dos Espaços de Memória” verificou-se que alguns dos patrimônios elencados na “Chuva de Ideias” também apareceram contendo um status de relevância para Piraquara, como é possível verificar a seguir:

GRÁFICO 8: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO A.



A ligação de importância, a partir das respostas dos estudantes, deu-se em grande parte em decorrência da funcionalidade prática do mesmo aparecendo muitas justificativas ligadas à sua utilização por grande parte da comunidade local. Entretanto, nessa turma já foi possível identificar que alguns discentes utilizaram o valor histórico do Patrimônio para delegar ou não importância a ele. Essas características não foram percebidas nas turmas dos 4º anos. Segue as justificativas dadas por alguns estudantes em relação aos espaços de Piraquara que consideram importantes, sendo assim, nessa turma alguns dos argumentos utilizados pelos estudantes diz

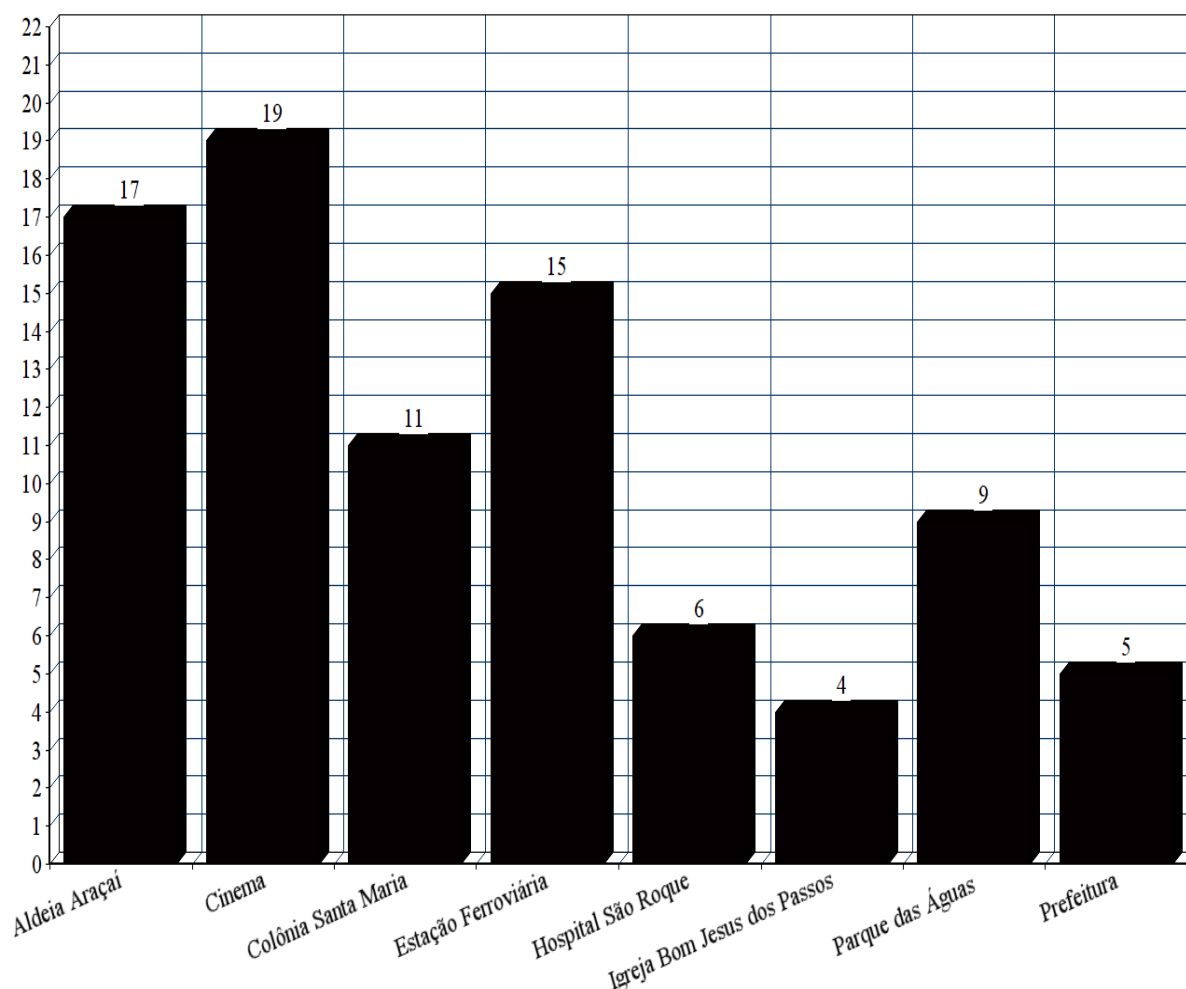
respeito a marcos como o significado, funcionalidade e historicidade dos espaços apresentados.

TABELA 6:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO A-1

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 1 9 anos	Hospital São Roque.	Porque se não fosse por esse espaço, o nosso bairro e nossa cidade não iriam existir.
Estudante 2 9 anos	Hospital São Roque.	Porque é onde as pessoas iam e vão para curarem a doença e os machucados.
Estudante 3 10 anos	Prefeitura.	A Prefeitura é importante porque ela que coordena a Cidade.
Estudante 4 10 anos.	Aldeia Araçaí.	Ela é importante porque eles foram os primeiros habitantes de Piraquara.

Alguns discentes já conseguem utilizar as informações históricas para selecionar os espaços de memória, portanto, foi possível elencar que alguns ainda se preocupam com a questão ambiental da cidade. O Parque das Águas tem como justificativa o fato de possuir um amplo espaço verde preservado e limpo, o qual as pessoas podem ter momentos de lazer. A Prefeitura teve como justificativa o fato de ser importante para manter a ordem da urbe. Contudo, a relação dos espaços dispensáveis para Piraquara concentra-se, em grande parte, no fato de tais sujeitos não frequentarem ou desconhecerem a funcionalidade dos espaços e seus patrimônios. A invisibilidade desses espaços foi determinante para o status de não relevância para a paisagem urbana.

GRÁFICO 9: ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO A.



O fato dessas não conhecerem os espaços ou não conseguirem relacioná-los com suas atividades cotidianas mostrou-se fundamental em suas respostas, por esse motivo, cerca de 19 estudantes justificaram suas escolhas como não sendo importantes, pois não a conheciam, sendo assim, não tem nada a declarar e também não sabem para que serve. Verificou-se que a questão de lazer também influencia nas justificativas, pois muitos colocaram como fator dispensável para o espaço urbano, uma vez que, não é utilizado para resolver possíveis problemas da coletividade. A argumentação dos estudantes faz referência a alguns marcos, como o não estabelecimento de significado, funcionalidade, proximidade familiaridade com os espaços de memória da cidade.

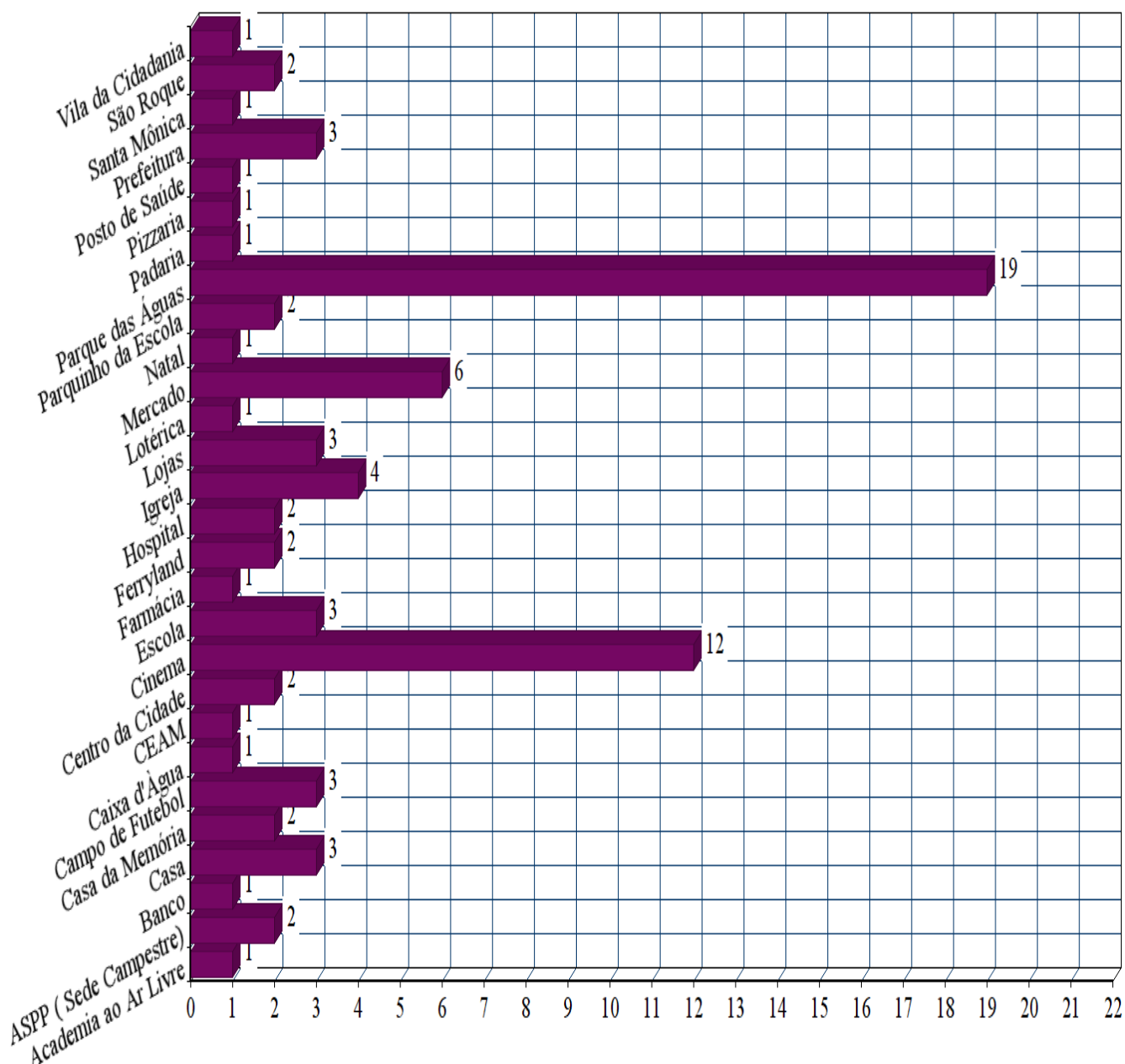
TABELA 7:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO A -2

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 5 12 anos	Estação Ferroviária, Hospital São Roque, Aldeia Araçaí.	A Aldeia não é importante porque eu não gosto de Índios. O Hospital São Roque eu não conheço, eu só vejo ele pelo pátio da escola. A Estação Ferroviária eu não conheço também.
Estudante 6 10 anos	Aldeia Araçaí, Parque das Águas, Estação Ferroviária.	O Parque das Águas não é importante porque naquele parquinho não dá para brincar muito, a Prefeitura eu nunca fui, e a Estação Ferroviária é apenas uma estação.
Estudante 7 9 anos	Aldeia Araçaí, Cinema, Parque das Águas.	Todos esses espaços são apenas para a gente se divertir, claro que pode se divertir, mas isso não significa que eles sejam importantes.
Estudante 8 10 anos	Estação Ferroviária, Cinema, Igreja Bom Jesus dos Passos,	Eu escolhi a Igreja como não importante porque ela não faz coisas para Piraquara. O Cinema é um lugar só para se esvaziar a cabeça, por isso não serve para a cidade. A Ferrovia só traz os trens.
Estudante 9 9 anos	Cinema, Hospital São Roque, Colônia Santa Maria.	Esses lugares não são importantes porque o Cinema é apenas entretenimento, o Hospital São Roque já está fora de funcionamento e a Colônia Santa Maria eu nem conheço porque nunca fui.

A turma do 5º ano B é composta por 32 estudantes, dos quais 27 participaram da pesquisa. No período inicial, antes da entrega da “Chuva de Ideias”, algumas crianças destacaram oralmente alguns espaços do Município de Piraquara, os quais frequentam com as famílias acrescentando instituições nas quais seus pais, avôs ou tios trabalham, como por

exemplo, o Hospital São Roque.

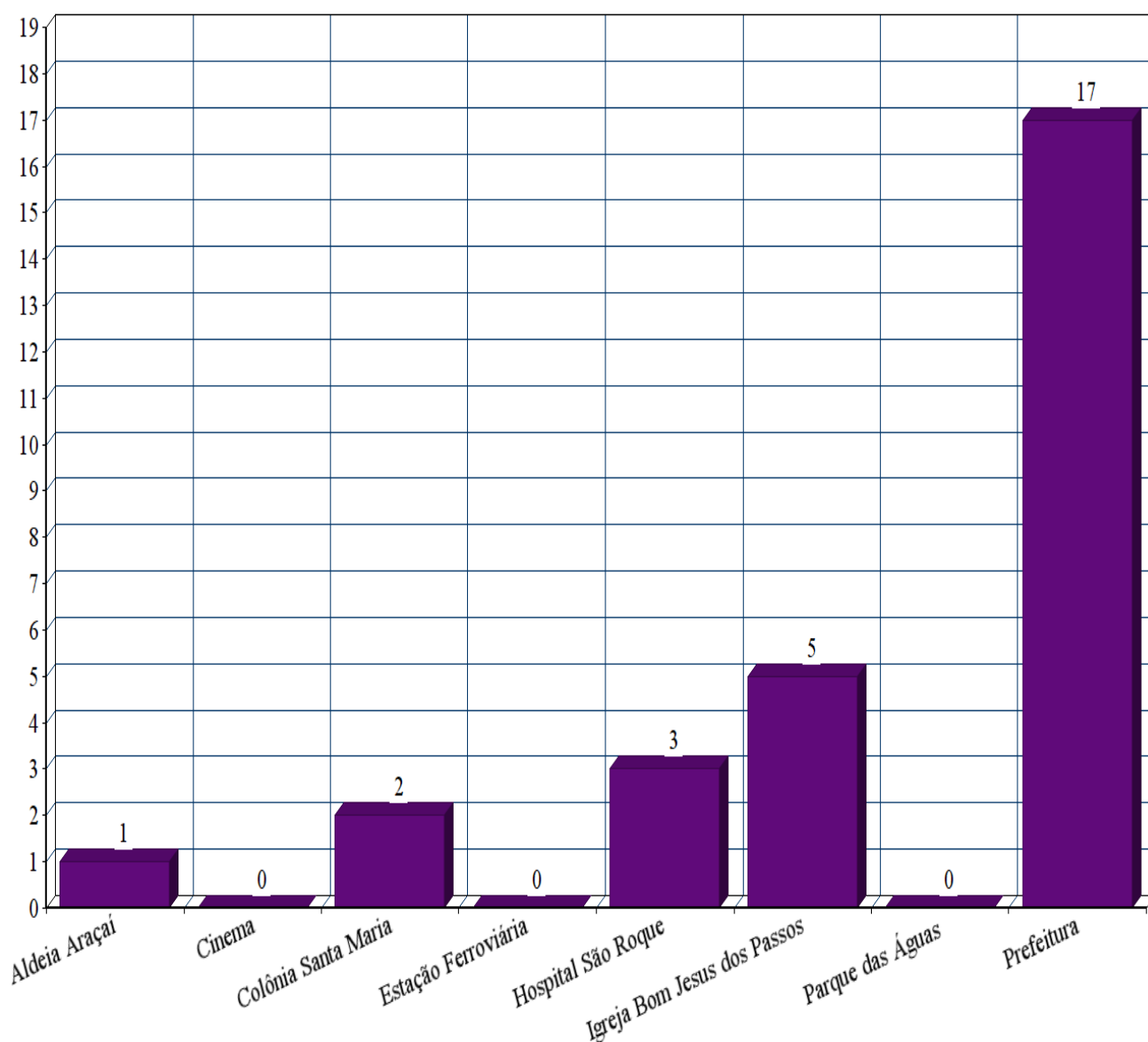
GRÁFICO 10: ESPAÇOS DA CIDADE DESTACADOS NA " CHUVA DE IDEIAS" - 5 ANOS B



Os espaços que mais ganharam destaque na perspectiva dos estudantes dessa turma foram o Parque das Águas e o Cinema. Novamente esses dois locais foram visitados pelos estudantes, durante uma aula de campo ou uma atividade de lazer proporcionada pela própria instituição escolar. Outros espaços foram destacados pelo mesmo motivo como, o CEAM

(Centro de Educação Ambiental Mananciais da Serra), ASPP (Associação dos Servidores Públicos do Paraná) e a Casa da Memória de Piraquara. Os demais lugares evidenciados pelos discentes tem uma utilização prática cotidiana como, por exemplo, a escola, mercado, igreja, hospital, farmácia, entre outros. Essa relação também é perceptível nas justificativas das atividades de recorte e colagem dos espaços urbanos, esses dados são perceptíveis nos gráficos a seguir. Os argumentos utilizados correspondem a alguns marcos como o significado, funcionalidade, proximidade e familiaridade com o cotidiano dos alunos.

**GRÁFICO 11: ESPAÇOS IMPORTANTES DA CIDADE DE PIRAQUARA DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO B.**



A História Local foi um elemento que apareceu nas narrativas dos estudantes para justificar sua relevância para a paisagem urbana de Piraquara. Todavia, foram poucos os discentes que conseguem fazer uma leitura da cidade utilizando os conhecimentos históricos que possuem dela, muitos ainda relacionam a importância com o fato da sua funcionalidade para a comunidade, ou seja, uma utilidade prática de seus patrimônios no dia a dia. Certas respostas demonstram que além da funcionalidade cotidiana, o fato de frequentarem ou conhecerem os espaços conotou relevância a eles, essas são verificadas nas respostas a seguir. Os argumentos utilizados pelos estudantes referem-se a alguns marcos como significado, funcionalidade, historicidade e familiaridade com o cotidiano dos estudantes. A resposta do Estudante 3 (5º Ano B) apresenta uma noção histórica que liga-se a versão da História Oficial do Município, que enaltece a imigração Italiana na Cidade, identificando neles o grupo fundador da urbe Piraquarense reproduzindo a ideia de que a história inicia-se com esses imigrantes, isto é, ignorando e delegando ao esquecimento grupos que tiveram alguma relação na ocupação ou desenvolvimento desse espaço urbano.

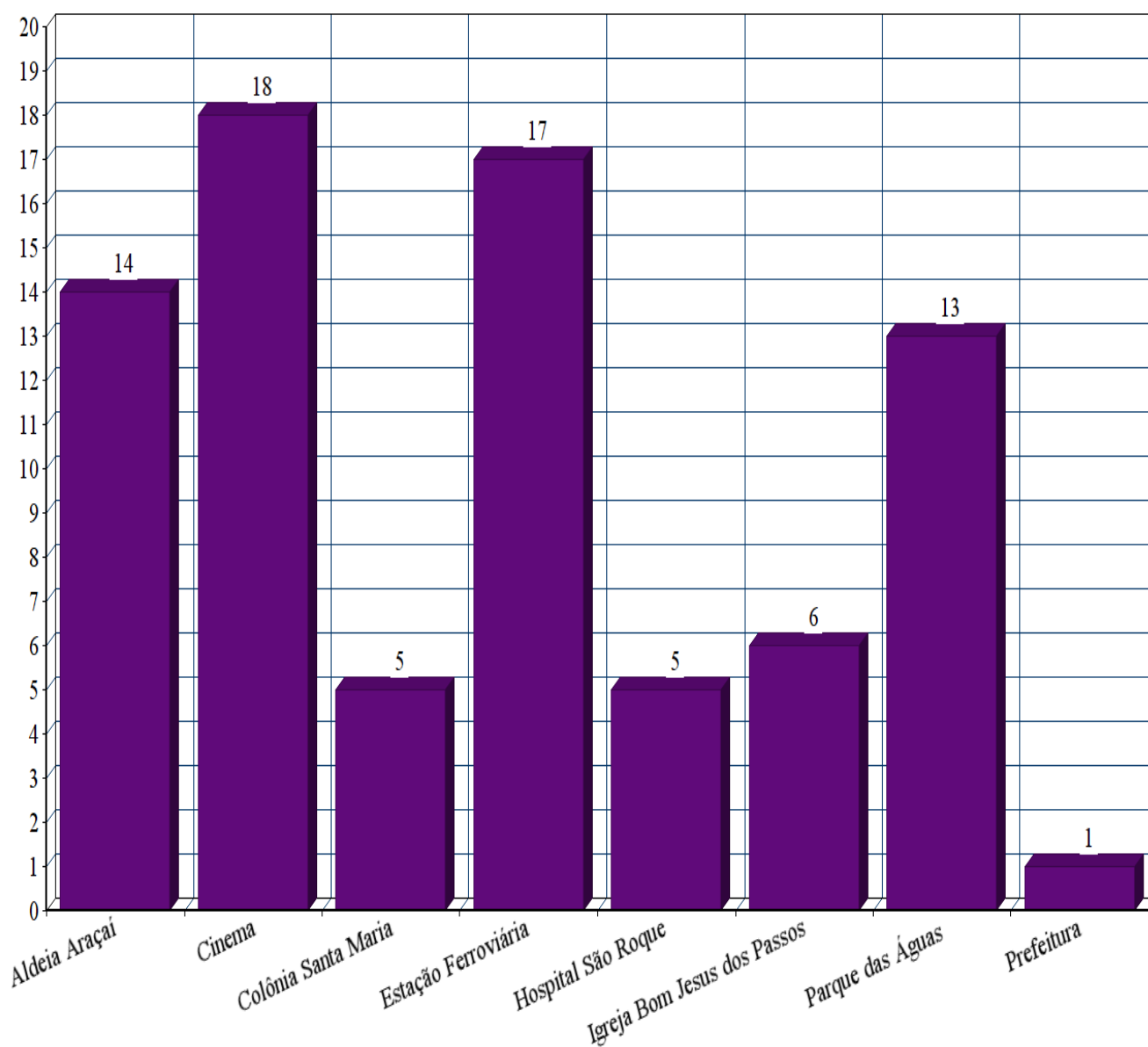
TABELA 8:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO B -1.

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 1 10 anos.	Prefeitura.	Eu coloquei a prefeitura como mais importante porque ela que comanda a cidade inteira, a prefeitura é o coração de Piraquara.
Estudante2 9anos.	Hospital São Roque.	O São Roque é importante porque cuidavam e cuida de as pessoas doentes melhorarem e ficarem saudáveis de novo.
Estudante 3 9 anos.	Colônia Santa Maria.	A Colônia é mais importante porque ela que fundou Piraquara.
Estudante 4 9 anos.	Hospital São Roque.	O Hospital é o mais perto da minha casa e eu conheço, e também é um lugar em que se salvam pessoas.
Estudante 5 9 anos.	Hospital São Roque.	Ele é importante porque atendia e atende os doentes, e ajudam as pessoas

		que precisam.
--	--	---------------

No gráfico a seguir é possível verificar os espaços e patrimônios considerados como irrelevantes para o Município de Piraquara de acordo com os discentes da turma do 5º ano B.

**GRÁFICO 12: ESPAÇOS NÃO IMPORTANTES DA CIDADE DE ACORDO COM OS ESTUDANTES DO 5º ANO B.**



Dante disso, quanto maior a distância e desconhecido for dos estudantes, maior será a irrelevância do espaço de acordo com as respostas dos estudantes. As justificativas ficam em torno de não saberem a funcionalidade e contribuição desses para a coletividade da cidade, em



relação ao Parque das Águas e ao cinema é comum as crianças colocarem como um espaço apenas de lazer e que esse é dispensável para os cidadãos. Tais questões podem ser verificadas nas respostas de alguns desses estudantes.

TABELA 9:JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTE DO 5º ANO B -2.

<b>ESTUDANTE/ IDADE</b>	<b>ESPAÇOS</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>
Estudante 6 9 anos	Cinema, Parque das Águas, Aldeia Araçaí	Esses espaços não são importantes porque servem apenas para ver. O cinema não é importante, ele só é legal, o Parque das Águas só serve para ir ao teatro e Aldeia, pra que serve a Aldeia?? (O estudante colocou dois pontos de interrogação)
Estudante 7 12 anos.	Estação Ferroviária, Parque das Águas, Cinema.	Esses espaços são apenas pontos turísticos e não tem importância.
Estudante 8 10 anos.	Colônia Santa Maria. Aldeia Araçaí, Estação Ferroviária	Não tem importância porque eu não vou naqueles lugares, alguns eu nem sei para que serve e por isso eu acho menos importante.
Estudante 9 9 anos.	Cinema, Parque das Águas, Prefeitura.	Não são importantes pois não ajudaram a fundar Piraquara
Estudante 10 10 anos	Estação Ferroviária, Colônia Santa Maria, Aldeia Araçaí.	Eu coloquei porque eu não conheço e não sei para que serve mas só sei que não é importante para nenhuma parte da cidade.

Os argumentos utilizados dizem respeito à alguns marcos: significado ou funcionalidade, lazer, historicidade e proximidade/familiaridade para o aluno. Vale ressaltar que “significado ou funcionalidade” são categorias que podem ser vistas de duas formas, como: 1) integrar a vida prática do aluno fazendo com que esse atribua sentido para o lugar 2) pragmatismo, ou seja, o espaço só é reconhecido se “serve para algo”, se tem utilidade. A

categoria “historicidade” não significa necessariamente que o aluno tenha uma perspectiva histórica elaborada, mas que tenha algum tipo de explicação histórica para o lugar, mesmo que incoerente, fragmentada ou não pertinente.

### 3.2 “POR QUE EU PENSO A CIDADE? ”: A RELAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM A IMAGEM DA CIDADE.

As Crianças estão em constante relação com a cidade, como destacado anteriormente nesse capítulo, esses sujeitos interagem, pensam e modificam a paisagem urbana. Lynch (1960) destaca que a urbe possui elementos que vão além dos componentes contemplados na paisagem, tais componentes podem ser analisados e a partir dessa análise é possível extrair diversas informações, recordações e experiências do passado.

Sendo assim, essa pode ser percebida por meio de dados e narrativas formuladas pelos estudantes que participaram das atividades desenvolvidas, tanto da “Pirâmide dos Espaços de Memória da Cidade” quanto da “Chuva de Ideias”. Nessas narrativas apareceram diversos itens referentes a utilização dos espaços que ultrapassam o limite da simples contemplação ou funcionalidade. Muitos dos estudantes evidenciaram a importância delegada aos espaços que se encontravam diretamente ligados a suas memórias, lembranças e experiências. Tal questão traz a reflexão de que esses não são expectadores passivos de sua urbe, pelo contrário, eles interagem à sua maneira com esse espaço.

Entretanto, essa interação não é algo integral, ou seja, esses não relacionam-se com toda a cidade, mas sim com partes fragmentadas dela. Diante disso, esses fatos explicam o porque de alguns espaços e patrimônios, das atividades que foram realizadas, serem apontadas pelas crianças como desconhecidos ou sem importância. As justificativas apresentadas pelos discentes indicam que muitas vezes as ideias ou pré-conceitos relacionados a algum grupo e seu espaço de memória, como os indígenas, estão ligadas ao fato de conhecerem e terem proximidade e familiaridade com eles. Os discentes não veem significado ou importância naquilo que não conhecem, por tal motivo uma das funções da História ensinada é justamente torná-los conhecidos, trabalhar com esses sujeitos a trajetória histórica, importância e relação que tais grupos possuem com a cidade e o tempo presente. Trabalhar com o patrimônio e a História Local, a fim de compreender e trazer a discussão da história desses grupos marginalizados, para que, dessa forma esses possam compreender e superar os preconceitos e ideias errôneas embasadas no senso comum.

Sendo assim, por meio dessa relação entre cidade e seus habitantes, os indivíduos passam a desenvolver uma imagem mental de sua urbe. Imagem essa que, de acordo com Lynch (1960), é dotada de significado, história e lembranças, sendo assim, uma troca entre o observador e seu meio, isto é, quando os sujeitos se relacionam com as diferentes unidades da cidade, esses o fazem de modo interessado e com objetivos próprios. É por meio desses objetivos que os cidadãos selecionam, organizam e dotam de sentido os espaços e patrimônios com os quais se relacionam. Logo, quando os estudantes dos 4º e 5º anos foram indagados sobre quais locais e patrimônios consideravam importantes para Piraquara, acessaram essa imagem mental que possuíam da sua cidade e a partir dessa realizaram sua valoração.

Desse modo, o agir das crianças para escolher os espaços de memória da cidade, não é algo feito ao acaso demonstrando que os estudantes utilizam sua consciência histórica para interpretar sua realidade, ou seja, para completar as tarefas foi necessário que os discentes interpretassem sua realidade demonstrando quais espaços que compõem a paisagem, eles possuíam uma interação ou não. Rüsen (2010) frisa que a consciência histórica possibilita que os homens realizem uma operação mental que os permitem interpretar sua realidade prática de maneira intencional influenciando diretamente no seu modo de agir em sociedade. Interpretar o espaço urbano e guiar suas ações nele ocorrem a partir da necessidade que os cidadãos as apresentam, pois suas experiências no tempo influenciam nas interpretações da paisagem urbana e nas ações destinadas a ela. Os sujeitos se relacionam com a cidade de maneiras distintas, isso significa que os diferentes componentes dessa urbe terão significados variados, dependendo do ponto de vista do observador, Lynch (1960) destaca que os significados e funções dos espaços da cidade podem ligar-se a identidade dos cidadãos. Desse modo, é possível verificar que um mesmo espaço ou patrimônio de Piraquara apresenta significados diferentes dependendo de qual relação as crianças possuem com eles, por exemplo, é possível encontrar justificativas que colocam o Hospital São Roque como um espaço de extrema importância para a cidade, pelo fato de ser um hospital, mas há estudantes que destacam a sua importância histórica.

As respostas coletadas nas avaliações investigativas realizadas com os discentes dos 4º e 5º anos demonstraram que alguns estudantes conseguem utilizar os conhecimentos históricos referentes a História Local para criar essa imagem da cidade. Rüsen (2010) frisa que os conhecimentos do passado só passam a ser considerados como conhecimento histórico, quando são utilizados em suas ações na vida cotidiana servindo como um elemento importante para a leitura do espaço urbano e influenciando na formação da imagem mental que os sujeitos possuem da sua cidade. A questão da escolha dos patrimônios revela uma intencionalidade da

ação dos indivíduos, produto da consciência história dos sujeitos, quando os mesmos interpretam sua realidade utilizando o conhecimento demonstram uma superação da estrutura de pensamento histórico do senso comum passando a um pensamento crítico.<sup>46</sup>

Segundo Rüsen (2010), o pensamento histórico é algo habitual dos seres humanos, a cientificidade é um meio de produzir formas de pensar elaboradas, sendo assim, pensar os espaços de memória e patrimônios de Piraquara utilizando os conhecimentos da História Local, evidencia a utilização da consciência história, a partir dos conhecimentos científicos próprios da História para interpretar a sua realidade. Contudo, nem todos os estudantes demonstram utilizar o conhecimento histórico para realizar essa interpretação. Alguns, principalmente os dos 4º anos, utilizam o sendo comum para valorar os espaços e patrimônios. Evidenciando assim, que por mais que tais discentes tenham contato com os espaços de memória da cidade, é fundamental trabalhar sua história com as considerações e conhecimentos prévios das crianças para que transformem-se em pontos de ancoragem do processo de aprendizagem.

Por mais que a Proposta Curricular Municipal de Piraquara destaque que a História Local deva ser utilizada como uma estratégia pedagógica que procura realizar a aproximação dos conteúdos a realidade dos estudantes. Pode ser, que tal estratégia pedagógica não tenha alcançado o êxito necessário ao qual possibilite a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa, principalmente os dos 4º anos, a utilizarem a História Local como instrumento de interpretação e leitura crítica de sua cidade. Sendo assim, por mais que a Proposta Curricular destinada aos conteúdos devem ser trabalhadas em cada ano específico do Ensino Fundamental I, o eixo temático da História Local aparece apenas no 4º ano, as demais séries também precisariam trabalhar seus conteúdos a partir de tal perspectiva. Mobilizar os conhecimentos históricos nos 1º, 2º e 3º anos deveriam ocorrer a partir da realidade das crianças relacionando-as com a História Local. Alguns estudantes do 5º ano conseguiram realizar a leitura dos espaços de memória da cidade a partir de alguns conhecimentos históricos, sendo assim, da-se a reflexão de que os 4º anos já haviam trabalhados a História da cidade apresentando mais instrumentos que possibilitassem realizar essa valoração dos espaços por meio de conhecimentos históricos. Outro fator determinante para acrescentar valor de importância aos espaços e patrimônios foi o fato dos discentes conhecerem ou ter relação com os mesmos, de acordo com Hatuka (2017), muitas vezes a questão da fisicalidade dos lugares e o fato dos sujeitos poderem experimen-

---

<sup>46</sup> Ao falarmos em pensamento crítico referimos aquele que existe em oposição ao senso comum, aquele proveniente de da pesquisa científica, reflexão e do pensamento formulado a partir do conhecimento científico. Desse modo, o pensamento crítico é não ingênuo pois não baseia-se apenas nas experiências, vivências e observações do mundo cotidiano, ou daqueles conhecimentos não científicos que são perpetuados de geração em geração.

los em sua vida, os tornam mais relevantes e significativos do que sua significação histórica, por isso a importância de se conhecer os espaços de memória/história. Quando os estudantes utilizaram os conhecimentos históricos para realizar a tarefa demonstraram uma modificação em sua consciência histórica. Rüsen (2010) coloca a reflexão de que o pensamento histórico científico requer uma modificação na estrutura do pensamento, de modo que, tenha-se uma nova forma de pensar que supere o conhecimento proveniente do senso comum.

A História ensinada adquire qualidade, segundo nosso ponto de vista, se existe a premissa do desenvolvimento da consciência histórica a partir dos conhecimentos científicos, de modo que supere o senso comum influenciando as suas ações na vida prática cotidiana. De acordo com Rüsen (2010), o agir humano é sempre intencional, ideias transformam-se em interesses que organizam a interpretação que os homens têm de si e do seu tempo modificando ou influenciando no seu modo de agir. Posto isto, é possível compreender que as atividades realizadas com os estudantes, revelam a importância de trabalhar pedagogicamente com os conhecimentos prévios dos mesmos demonstrando que eles possuem percepções e pensamentos sobre a sua própria realidade e que muitos desses são compostos de conhecimentos do senso comum que necessitam ser superadas ou modificadas. Segundo Lynch (1960), é possível treinar a percepção do observado em relação a sua cidade influenciando a imagem que os mesmos desenvolvem da paisagem urbana, esse treinamento se dá por meio de estímulos e processos de aprendizagem. Com isso, o ensino de História pode ser um dos caminhos para a realização de tal processo de aprendizagem, de modo que a História Local venha a influenciar a imagem mental que se criam da cidade modificando a maneira inicial como as crianças percebem, representam e interagem com ela, e ainda, agem nela, individual ou coletivamente.

Diante disso, deve-se compreender a cidade não como um espaço que mantém a sua paisagem intacta e sem alterações, pelo contrário, essa pode-se modificar a partir das intervenções e interesses de seus cidadãos. A urbe é composta por diferentes grupos, com objetivos e imagens distintas dela, de acordo com Hatuka (2017), essas imagens mentais funcionam como um mapa de memórias e que o mesmo opera como um instrumento de poder ou de lutas sociais, que favorece um determinado grupo e coloca outro em status de invisibilidade. É possível verificar que nas respostas dos estudantes alguns espaços de memória, provenientes de determinados grupos encontram-se em um *status* de invisibilidade, como por exemplo, a Aldeia Araçaí, considerada por grande parte das crianças como irrelevantes para Piraquara.

Lynch (1960) reforça a ideia de que a cidade é algo em constante mudança, sendo assim, não existe uma paisagem urbana que seja pronta e impossível de ser modificada, mas sim uma

sucessão de fases que transforma-se de acordo com os grupos de poder e os objetivos dos seus cidadãos. Ou seja, conforme os espaços da cidade se modificam por diversos motivos ocorre uma necessidade de realizar uma nova análise da paisagem urbana, que por sua vez, impacta diretamente na imagem mental que os cidadãos possuem. Quando a cidade modifica-se é necessária uma nova reinterpretação da realidade e, conseqüentemente, uma modificação na imagem mental que os indivíduos possuem de sua urbe.

Segundo Rüsen (2010), quando os sujeitos realizam a tentativa de interpretação da sua realidade, o fazem por meio das operações da consciência histórica que são possíveis de serem identificadas nas tomadas de decisão na vida cotidiana dos homens. Assim, quando as crianças interpretaram os espaços de memória e o valoraram segundo suas experiências no tempo manifestaram sua consciência histórica, seja composta por elementos do senso comum ou do conhecimento científico. Quando os componentes da paisagem urbana se modificam, é necessária uma nova reinterpretação da realidade prática dos sujeitos precisando que a consciência histórica das mesmas desenvolva-se suprimindo uma possível carência de orientação, uma vez que, a imagem mental inicial da urbe não dá conta de auxiliar na interpretação de sua realidade em uma nova paisagem da cidade.

Trabalhar pedagogicamente com os espaços de memórias e patrimônios de uma cidade mostram-se como ferramentas que possibilitam uma aproximação dos conteúdos históricos a realidade cotidiana das Crianças. Matozzi (2008) afirma que:

O Professor pode aproveitar essa ligação entre a história e os bens culturais para incluir no currículo estratégias de pesquisa histórico-didática que façam uso dos bens culturais (arquitetônicos, monumentais, de museus, de arquivos...), com o objetivo de orientar os alunos para a produção de conhecimentos que dizem respeito ao território e aos bens culturais. Os processos de ensino e de aprendizagem que incluem bens culturais são relativos ao território e o devem incluir na atividade formativa. Esses produzem conhecimentos históricos com escala local e dão aos alunos a possibilidade de melhor compreender o cenário da sua vida. (MATOZZI, 2008, p.137).

Propor um ensino da História Local que desenvolva-se a consciência histórica das crianças, por uma perspectiva científica, necessita dar-se a vez e voz aos estudantes respeitando e valorizando suas percepções e conhecimentos a priori a escola. Diante disso, por meio das respostas coletas, nas atividades realizadas com os estudantes da Escola Municipal João Batista, foi possível perceber que esses possuem ideias e leituras diferentes entre espaços da sua cidade, que precisam ser considerados no trabalho pedagógico da História Ensinada. Essa pode ser compreendida como um instrumento de leitura de mundo possibilitando uma orientação na vida prática das crianças, principalmente, em relação a sua cidade.

## **CAPITULO 4**

### **AULA-OFICINA COM OS ESPAÇOS DE MEMORIA E PATRIMÔNIOS DA COLÔNIA SANTA MARIA, HOSPITAL SÃO ROQUE E A ALDEIA ARAÇÁ-I.**

Esse capítulo apresentará as possibilidades de trabalho com os espaços de memória e patrimônios da cidade de Piraquara abordando-os como documentos históricos dentro da metodologia da aula-oficina. Sendo assim, tem-se como objetivo seguir a proposta de aula-oficina proposta pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Barca baseando-se na compreensão de que os discentes possuem conhecimento prévio e que por meio da intermediação do professor poderá formar ideias e experiências com o conhecimento científico por meio do método histórico competência capaz de se fazer pensar o passado historicamente.

#### **4.1 AULA-OFICINA E A LITERACIA HISTÓRICA.**

O produto a ser desenvolvido para a presente pesquisa é uma aula-oficina demonstrando as possibilidades da construção do conhecimento histórico com os discentes do Ensino Fundamental I, a partir dos espaços de memória e patrimônios que compõem a cidade de Piraquara. A intenção é trabalhar com os conceitos apresentados durante os três primeiros capítulos dessa dissertação a fim de tornar algo benéfico em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário compreender a ideia de uma aula-oficina e quais os elementos presentes nela que possibilitaram a operacionalização do conceito de Literacia Histórica.

As reflexões realizadas no primeiro capítulo dessa dissertação indicam a necessidade de uma História ensinada que contemple as necessidades do discentes partindo da sua realidade prática e voltando-se a essa ao final do processo. Além disso, desde a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçaram a ideia das Crianças e Adolescentes como sujeitos de direitos e essa educação voltada para o respeito de tal premissa. De acordo com Miranda (2018), as metodologias pedagógicas precisariam romper-se com a concepção tradicional de ensino a fim de trazer para as aulas de História, os diferentes modos dos estudantes em ver, compreender e interpretar suas realidades. De acordo com Paulo Freire (1996), faz-se necessário que a prática educativa respeite os saberes dos educandos de modo que a educação não restrinja-se em uma transmissão de conteúdos, mas sim na construção significativa do conhecimento, isto é, podendo concretizar-se por meio da relações de saberes escolares juntamente com a realidade concreta de diferentes sujeitos.

De acordo com Isabel Barca (2004), a aula-oficina irá na contramão do ensino tradicional, a autora baseia-se na ideia de uma aula-conferência. A aula-conferência desconsidera os conhecimentos prévios dos estudantes focando na transmissão do conhecimento por meio do docente, visto que, esse é considerado como detentor do verdadeiro conhecimento, sendo assim, os discentes são compreendidos como sujeitos passivos e receptores desse conhecimento verdadeiro. Ramos (2013) destaca que o ensino tradicional compreende esse sujeito como “vazio”, isto é, que precisa ser preenchido com o conhecimento exposto pelo professor, sendo assim, o conteúdo histórico que é transmitido passa a ser entendido como uma verdade única e absoluta, esvaziada de problematizações e repleta da priorização de alguns fatos, datas e nomes. Sendo assim, a metodologia de ensino baseia-se em aulas expositivas, a avaliação concentra-se na quantidade de informações decoradas pelos educandos, sendo assim, o modelo avaliativo composto de testes escritos que não refletem sobre a realidade desses, uma vez que, esses são vistos apenas como tabulas rasas. Contudo, é possível identificar segundo Barca (2004), outro modelo de aula que diferencia-se da aula-conferência, mas que ainda não cria condições para a construção do conhecimento de modo não ingênuo, ou seja, voltando-se para as necessidades dos educandos. Surgiu assim, o modelo de aula-colóquio o qual permite aos estudantes a responsabilidade de sua própria aprendizagem, de acordo com a autora “o pressuposto de que o conhecimento deve ser contruído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.” (BARCA, 2004, p.133).

Diante disso, a metodologia da aula-oficina segue uma linha de orientação diferenciada, ou seja, pautando-se na construção coletiva do conhecimento, pois o professor não seria a peça central do processo de ensino aprendizagem. Posto isso, Barca (2004) frisa que o estudante adquire aqui um papel fundamental, pois torna-se agente de construção do conhecimento e não mais uma tabula rasa. A autora salienta ainda que o docente adquire uma postura de investigador social procurando interpretar o mundo do estudante a fim de poder utilizar tais informações nessa construção do conhecimento juntamente com os estudantes. Desse modo, propõem-se atividades não rasas, isto é, com pouca reflexão e análise, pelo contrário, as tarefas propostas são diversificadas intelectualmente, desafiadoras e motivadoras, denotando assim, a relevância das ideias prévias dos estudantes. A avaliação nesse modelo volta-se para a produção dos discentes possuindo diferentes instrumentos avaliativos.

Em relação a disciplina de História é importante nesse modelo de aula propor que a investigação ocorra em sala de aula, isto é, levar os estudantes juntamente com o docente a investigar esse passado o qual pretende-se estudar. Desse modo, o trabalho com as fontes



históricas não deve ser negligenciado, da mesma forma que, o historiador precisa dos documentos históricos para construir sua narrativa sobre o passado, esse é um material fundamental de trabalho para o ensino de história e, também, para que o estudante construa o seu conhecimento e narrativa não ingênua sobre esse passado. Para Barca (2004), os estudantes precisam construir o conhecimento histórico a partir de problematizações contextualizadas do passado e, isso será possível, somente a partir de evidências disponíveis por meio do desenvolvimento de uma orientação temporal em que aborde dimensões temporais do passado, presente e futuro. Diante disso, a autora apresenta que a aula-oficina de História necessita contemplar os seguintes pontos:

1. Interpretação de fontes: Ler fontes históricas com suportes e mensagens diversas; cruzar essas fontes nas suas mensagens, intenções e validades; selecionar as fontes a partir de critérios de objetividade metodológica seja para confirmar ou refutar algumas hipóteses descritivas e explicativas.
2. Compreensão contextualizada: Procurar compreender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços; relacionar os sentidos do passado com suas próprias ações no tempo presente e projeções para o futuro; levantar novas questões, novas hipóteses que devem ser investigadas (esse seria a essência para a progressão do conhecimento).
3. Comunicação: Manifestar suas interpretações e compreensões das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade realizando essa comunicação de diferentes maneiras, uma vez que, há uma diversidade de meios de comunicação disponíveis atualmente.

Vale ressaltar que esses tópicos apresentados acima precisam ser trabalhados nas aulas de História em situações de progressão de complexidade ao longo das aulas e das séries que compõem os diferentes níveis de ensino da Educação escolar. Ao pensar no planejamento de uma aula-oficina, a autora salienta que mais importante que o conteúdo selecionado, o docente não pode deixar de considerar as competências que pretende desenvolver. Nesse sentido, o conhecimento prévio dos estudantes não deve ser desconsiderado, principalmente, ao pensar na relação do ensino História por uma perspectiva da Literacia Histórica, de acordo com Ramos (2013), esse conhecimento não deve ser tratado como errado ou certo, mas ser reelaborado a fim de superar as ideias de senso comum e construir outros conhecimentos. A aula-oficina em

História volta-se aos passos do método científico da disciplina<sup>47</sup> articulando a vida prática cotidiana dos estudantes e a dimensão dos métodos que garantem o status de ciência ao conhecimento histórico. Todos os encaminhamentos presentes na matriz histórica proposta por Jörn Rüsen realizam essa junção entre a vida cotidiana prática dos sujeitos e a dimensão científica que irá de encontro com a defesa realizada por Isabel Barca (2004), em que os planos de trabalho docente necessitam seguir uma perspectiva de construtivismo social que siga as seguintes vertentes:

- Levantar e trabalhar com as ideias iniciais dos estudantes atentando-se para as informações que essas trazem podendo identificar se são vagas ou precisas, aproximadas do conhecimento científico.
- Propor questões orientadoras por meio de problemas que estimulem os alunos a fim de mostrar os desafios cognitivos adequados aos estudantes rompendo com a lógica da transmissão de conteúdos sem significado.
- Propor atitudes adequadas ao trabalhar-se com as fontes históricas possibilitando aos estudantes um modo de interpretação linear das mesmas, isto é, não induzi-los a uma compreensão simplista de uma versão histórica do passado.
- Integrar as tarefas em situação diversificadas propondo diferentes formas de trabalhos de construção de narrativas históricas, sejam trabalhados em pares, individuais, orais ou por escrito.
- A avaliação deverá ocorrer de diferentes formas e em diversificados momentos seguindo uma ideia de progressão de aprendizagem.

Sendo assim, é possível encontrar semelhança e coerência entre as vertentes de Barca (2004) para um plano de aula de História com os elementos da Matriz disciplinar de Rüsen que Peter Lee (2006) considera como a melhor forma de operacionalização do conceito de Literacia Histórica. As ideias prévias dos estudantes e a necessidade de valorizá-las terão acesso quando os docentes retiraram as carências da orientação desses discentes a cerca de suas realidades práticas. O trabalho progressivo com os conceitos históricos estão presentes nas carências de orientação que são transformadas em conceitos substantivos, os quais passam a ser desenvolvidos a partir das investigações e problematizações realizadas por meio do trabalho

---

<sup>47</sup> Quando defende-se a metodologia própria da História enquanto ciência, fazemos referência a Matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen, possível de ser verificado no capítulo 1 dessa dissertação, possuindo um esquema de sua matriz detalhada na página 21.

prático das diferentes fontes históricas trabalhando com os conceitos de segunda ordem próprias dos fundamentos teóricos e metodológicos da história. Esse trabalho possibilita o desenvolvimento cognitivo do pensamento histórico por meio da produção de narrativa, que pode proporcionar uma construção de orientação no tempo de forma mais elaborada, compreendendo de maneira significativa a orientação temporal do passado, presente e futuro. Essa interpretação histórica volta-se a uma reflexão da ação na vida prática dos discentes, uma vez que, pretende-se trabalhar em suprir e modificar as carências de orientação inicial dos estudantes. Desse modo, o modelo de aula-oficina molda-se, segundo Barca (2004), com os seguintes preceitos:

TABELA 10:QUADRO DO MODELO DE AULA-OFICINA.<sup>48</sup>

<b>Lógica</b>	O aluno que será agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas. O professor que será investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
<b>Saber</b>	Modelo de saber multifacetado e a vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia.
<b>Estratégias e Recursos</b>	Múltiplos recursos intervenientes, aula-oficina.
<b>Avaliação</b>	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos.
<b>Efeitos Sociais.</b>	Agentes sociais.

#### 4.2 AULA-OFICINA COM OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS DA CIDADE.

Sendo assim, o produto final dessa pesquisa desenvolvida para o ProfHistória consiste em trabalhar com o ensino da História Local por uma perspectiva da Literacia Histórica. Para

<sup>48</sup> BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do projecto à avaliação. In: *Actas das quartas jornadas internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho, 2004, p.134.

isso, os conceitos trabalhados serão apresentados em uma proposta de aula que seguem os preceitos da aula-oficina apresentados, no 4.1 desse capítulo, a fim de desenvolver um trabalho destinado a realidade dos estudantes do Ensino Fundamental I, do Município de Piraquara, a partir de alguns espaços de memória e patrimônios presentes nessa cidade. É importante salientar a utilização do patrimônio na aula-oficina como um documento histórico e não uma simples ilustração do passado. Para que tal questão efetive-se as fontes patrimoniais necessitam transformar-se em evidências a partir da investigação dos estudantes, ou seja, compreender uma articulação fundamental entre as ideias substantivas e de segunda ordem que compõem o método próprio da ciência histórica. Ou seja, trabalhar pedagogicamente com espaços de memórias e patrimônios nas aulas de História a fim de abordá-los dentro de um conteúdo próprio da disciplina, mas também, utilizá-los como evidências do passado, aos quais os estudantes problematizam e façam suas críticas, tal qual os historiadores voltem-se a uma investigação do passado.

De acordo com Lowenthal (1998), o passado sempre provocou uma certa atração e interesse aos sujeitos, pois esse apresenta indícios e evidências esboçados em diferentes paisagens. Essas, segundo o autor, podem refletir detalhes em que os sujeitos fizeram e sentiram em diferentes tempos, tais resquícios do passado são acessados pelos diferentes sujeitos tornando-se um passado próximo da realidade, principalmente, ao encontrarem-se geograficamente próximos as áreas de vivências de quem os acessa. Tal reflexão traz a ideia de que os patrimônios presentes nessa paisagem urbana podem tornar esse passado acessível e próximo da realidade desses estudantes quando trabalhados dentro da educação formal. Para isso, é importante segundo Pinto (2015), que o mesmo não seja abordado e tratado como uma expressão intacta e estável do passado, pois muitos dos patrimônios que compõem a paisagem urbana, por exemplo, são reutilizá-dos ao longo do tempo, passando a ter novos usos.

Posto isto, trabalhar pedagogicamente com o patrimônio traz a necessidade de compreender sua temporalidade a fim de abordá-la e analisá-la como evidência histórica. As possibilidades de utilização do patrimônio no ensino de história, vão além do direcionamento a uma educação patrimonial que vise a preservação de tais artefatos, sendo esse, um documento histórico e trabalhado como evidência do passado serem ferramentas importantes para realizar a construção de um passado histórico significativo. De acordo com Pinto (2016), os vestígios do passado continuam presentes no ambiente material que nos cerca, a partir desse trabalho é possível realizar a construção do conhecimento do passado no tempo presente, tornando-o um conhecimento significativo voltado para a realidade cotidiana prática. Contudo, para que tal premissa torne-se verdadeira faz-se necessário que o mesmo ligue-se a identidade dos sujeitos

que a vejam como objeto histórico, pois nem sempre uma paisagem urbana salva apresentará uma relação de identidade e significância para a memória de um determinado grupo, sujeito ou comunidade. Segundo Pinto (2016), em diversas situações os moradores de uma determinada cidade conhecem o patrimônio da mesma, todavia, esse não torna-se algo significativo e relevante para a comunidade local. Esse fator coloca uma das características que auxiliam na significância do patrimônio como documento histórico na disciplina escolar de História, esses podem ser compreendidos como dados visuais que tornam-se vivos, uma vez que, encontram-se ligadas as vivências cotidianas possibilitando a aproximação dos conteúdos históricos a realidade desses sujeitos.

Para que o trabalho pedagógico com as fontes patrimoniais não volte-se para um objetivo de simples preservação de um artefato, o professor regente da disciplina precisa investigar, identificar e compreender a associação e importância que a comunidade local destina a ele. Essa investigação e determinação da relação entre comunidade e patrimônio não devem restringir-se apenas ao tempo presente, mas buscar o seu significado e representação em diferentes tempos. Contudo, uma coisa não exclui a outra, pois Pacheco (2017) frisa que a utilização das fontes patrimoniais na construção do conhecimento histórico, por uma perspectiva da Literacia Histórica, possibilita desenvolver nos estudantes a sensibilidade para a preservação dos artefatos, pois os discentes estabelecem uma relação de sentido com a existência do patrimônio.

A História ensinada por uma perspectiva da Literacia Histórica coloca o direcionamento para uma interlocução entre a História Local, Nacional e Universal, não havendo espaço para uma hierarquização das mesmas, desde que não sejam trabalhadas de maneira isolada. As fontes históricas utilizadas nas aulas dessa disciplina ao serem trabalhadas dentro dos preceitos da matriz disciplinar e da aula-oficina, assumem essa dimensão. Sendo assim, há artefatos patrimoniais que possuem uma maior facilidade para realizar essa relação entre os contextos históricos locais, nacionais e internacionais, contudo, é função do professor analisar essas possibilidades e direcionar o trabalho da melhor forma, sem perder a relação de tais contextos com as necessidades e realidades sociais de seus estudantes. Sobre tal assunto Helena Pinto, afirma que “a utilização como evidência histórica de fontes patrimoniais ligadas à história local poderá também possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa e ultrapassar a ideia de fragmentação dos temas estudados.” (PINTO, 2016, p.60). A História ficará empobrecida quando sua única função concentra-se em recordar ou decorar fatos e acontecimentos do passado, a mesma premissa torna-se verdade quando volta-se a utilização do patrimônio como instrumento de ensino, isto é, utilizar tais artefatos culturais para ilustrar

algo que ocorreu seria uma limitação de suas potencialidades de utilização. É importante ressaltar que ao propor uma aula-oficina de tal disciplina faz-se necessário seguir tais caminhos descritos nas linhas acima, caso contrário, seria um retorno as premissas de uma metodologia proposta nos modelos de aula tradicional e da aula-colóquio.

Posto isto, Pacheco (2017) apresenta que esse método pedagógico do ensino de História com a utilização de fontes patrimoniais, possibilitará o trabalho com diferentes noções que vão além do salvaguardamento dos mesmos. Segundo o autor, é possível fazer uma relação entre ensino, história e vida, abordando questões como cidadania, coletividade e a importância da preservação coletiva de tal patrimônio, uma vez que, o espaço ao qual ocupa passará a ser um meio ambiente social significativo para sua comunidade. O valor social atribuído aos artefatos patrimoniais não relacionam-se apenas por suas características estéticas de preservação ao tratá-lo como evidência histórica do passado possibilita remeter aos valores e características de outros tempos e grupos que possuem significância para os diferentes sujeitos que relacionam-se com ele.

Os professores contemporâneos devem saber selecionar saberes e fazeres que sejam significativos para a comunidade local e, a partir daí, provocar os alunos a utilizarem conceitos e informações gerais para dar sentido ao que é experienciado no contexto de suas vidas [...] Mas também o conhecimento histórico deve auxiliar na compreensão das relações sociais concretas vivenciadas pelos estudantes. (PACHECO, 2017, p.69-70).

Esse é um dos princípios a serem seguidos na aula-oficina, os quais visam trabalhar com as fontes patrimoniais, a construção do conhecimento e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, os quais não cabem apenas ao professor. Ou seja, significa que é imprescindível possibilitar ao aluno um papel ativo em todo o caminho metodológico adotado. Diante dessa, usar o patrimônio nas aulas de história requer, segundo Pacheco (2017), alguns caminhos metodológicos próprios desse objeto:

TABELA 11: METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.

<b>OBERSVAÇÃO</b>	Momento inicial em que propõe-se exercícios de observação e percepção por parte dos estudantes dos artefatos patrimoniais, sejam eles de cultura material ou imaterial. É o momento em que os discentes identificam a função ou significado social dos objetos, inicia-se o processo para que percebam tais patrimônios como portadores de significado.
	Após a observação inicial é importante que as crianças realizem

<b>REGISTRO DE INFORMAÇÕES</b>	anotações das informações percebidas no momento da observação. O registro pode ser realizado de diferentes formas como relatos orais, escritos, desenhos, fotografias, entre outros. Esse momento é importante para que o professor perceba que leitura os seus alunos fazem de tais objetos e que significância o mesmo tem para eles, quais as particularidades que cada um observa. É interessante segundo Pacheco (2017), que nesse momento observe-se elementos como: tamanho dos objetos materiais, participantes das práticas imateriais, estado de conservação, tudo que possa perguntar ao objeto.
<b>EXPLORAÇÃO</b>	Momento de pesquisa para complementação de informações sobre o objeto observado. Um artefato patrimonial é repleto de informações que são capazes de ser acessada por meio da aboservação, contudo, não diz tudo por sí só. Sendo assim, é importante possibilitar aos estudantes situações em que os mesmos tenham acesso a informações complementares sobre o artefato estudado. Isso poderá ser encontrado em livros, fotografias, depoimentos, vídeos, entre outros, nesse momento é fundamental a interferência do professor para investigar tais materiais e levá-los para a sala de aula. “Aqui é o momento de buscar os significados atribuídos ao objeto cultural, de entender como outras pessoas e grupos sociais interpretam e valorizam aquele objeto ou prática social.” (PACHECO, 2017, p.75).
<b>APROPRIAÇÃO DOS SIGNIFICADOS</b>	Sendo esse o final do processo, uma vez que, os estudantes apropriaram-se de novos significados a cerca do objeto cultural, sendo possível assim, fazer uma nova releitura dos artefatos em diferentes linguagens, manifestando significado a eles. “Agora se busca que o aluno incorpore os significados do objeto cultural estudado, que reconheça como algo que lhe pertence e que tem sentido para sí.” (PACHECO, 2017, p.76).

Posto isto, a metodologia da educação patrimonial incorporada nas aulas de História seguindo as premissas da Literacia Histórica e da aula-oficina, voltam-se a uma possibilidade de construção do conhecimento histórico de maneira significativa para os estudantes,

contrariando a ideia de memorização de informações. Sendo assim, preocupa-se em fornecer instrumentos para que esses consigam realizar uma leitura e interferência de suas realidades cotidianas, assim como, desse ambiente material ao qual sua vida se desenvolve tendo o conhecimento histórico como um elemento importante para que isso ocorra. É importante reforçar que a metodologia da educação patrimonial deve estar relacionada com o método próprio da disciplina da História, compreendendo os artefatos culturais como evidências históricas importantes para a História ensinada, sobre tal questão Pinto (2016), traz a seguinte reflexão:

O contacto direto com artefactos e edificios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir mais do que isso. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Os alunos precisam de tempo para aprenderem a ler objetos, tal como para ler textos, e conhecerem os princípios básicos de sua análise. Desta forma, os alunos não só desenvolvem competências para interpretar um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico. (PINTO, 2016. P. 60).

Diante desse direcionamento apresentado, faz-se necessário trabalhar esse objeto como uma fonte histórica promatizando-o como tal, a fim de desenvolver propostas pedagógicas significativas para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Isso porque, as atividades relacionadas com o patrimônio histórico presente no espaço urbano, em que os estudantes convivem, quando trabalhados na perspectiva da Literacia Histórica podem favorecer a aprendizagem de conceitos históricos que serão utilizados em outras situações. Desse modo, as fontes históricas são passíveis de questionamentos, levantamento de hipóteses, argumentações e proposições, essas auxiliam os sujeitos para a formulação de suas interpretações do contexto histórico estudado. Para a construção de um conhecimento que não torne-se uma versão da história como a verdade única e absoluta, é importante o trabalho com diferentes formas de registro do passado possibilitando ao estudante entender que há diferentes formas de produzir recordações e memórias sobre o passado e que essas podem influenciar no estabelecimento de identidade e reconhecimento de pertencimento de um determinado grupo social. O trabalho com diferentes fontes históricas proporciona mostrar tais questões, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a própria Base Nacional Comum Curricular de História apresentam em seu texto a defesa do trabalho com as fontes históricas diversas.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de



diferentes fontes e tipos de documentos ( escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geram. 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 históricotransforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. ( BRASIL, 2018, p.396).

Diante disso, a construção do conhecimento passa pela utilização não ingênua dos documentos históricos, de acordo com Le Goff (2013), há uma necessidade de realização da crítica a esse documento, qualquer que seja ele. Essa crítica deverá compreender que tais vestígios do passado não são desinteressantes, mas sim a produção de determinada sociedade apresentada em sua composição uma temporalidade que foi produto de uma disputa de poder. Portanto não é algo inocente, mas sim resultado de uma montagem, seja consciente ou inconsciente, tanto da época quanto de períodos que continuaram a viver ou que foram esquecidos. “O documento é uma coisa que fica, que dura e o testemunho, o ensinamento ( para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente.” (LE GOFF, 2013, p.497). Sendo assim, trabalhar com o documento cientificamente coloca a necessidade de identificar tais elementos dentro de sua composição a fim de compreender que não existem documentos que apresentem verdades únicas, desse modo, fazer uma leitura não ingênua do mesmo a fim de identificar quem o fez, porque foi feito, qual a funcionalidade para o grupo que o produziu e no período produzido, assim como, relacionar todo o social do período feito, entre outras questões realizando assim, de acordo com Le Goff (2013), a crítica histórica de tais documentos. Os espaços de memória e patrimônios da cidade quando trabalhados como documentos históricos seguem essa premissa apresentada por Le Goff , devendo assim, como as demais fontes históricas, não serem tratados pelos professores e estudantes como algo ingênuo e despretencioso, esses precisam ser objetos que passam por essa crítica histórica.

De acordo com Pinto (2015), a reflexão que o trabalho com as fontes patrimoniais nas aulas de História possibilita um maior envolvimento da realidade cotidiana dos discentes, bem como, sua comunidade e as instituições aos quais frequentam com o conhecimento histórico presente nos currículos escolares. Trabalhar com tais artefatos dentro de um contexto utilizando a metodologia adequada, permite segundo a autora, ir além da transmissão de conteúdo promovendo nos estudantes um sentimento de pertença e envolvendo-os na construção do conhecimento histórico. e desenvolvendo cientificamente sua consciência histórica, por meio da construção de um passado histórico que torna-se significativo. Isso influencia no modo que

esses relacionam-se com tais artefatos e com o espaço que ocupam dentro de sua comunidade, questões que só serão possíveis por meio de uma História ensinada que volta-se a vida prática cotidiana de tais sujeitos.

#### 4.3 PRODUTO FINAL: REVISTA ELETRÔNICA COM A AULA-OFICINA E OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIOS DA CIDADE DE PIRAQUARA.

Segue o link da revista eletrônica com a aula-oficina de História com os espaços de memória da cidade de Piraquara que foram abordados no capítulo 2 dessa dissertação.

<https://www.yumpu.com/pt/document/read/63344196/revista-historia-e-cidade>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa para essa dissertação deparou-se com indagações as quais não tinham quando apenas lecionava, esses questionamentos giravam em torno das relações ocorridas dentro do espaço urbano da cidade de Piraquara-PR, município esse em que encontram-se presentes os espaços de memória e patrimônios utilizados para a pesquisa. As dúvidas dizem respeito, principalmente, à relação que as crianças e adolescentes têm com os espaços de memória e patrimônios da cidade em que moram. Sendo assim, surgiu o interesse de descobrir que olhar esses sujeitos lançam sobre o seu espaço urbano, isto é, como esses componentes tão presentes na paisagem de uma urbe ligavam-se ao cotidiano desses e, principalmente, como essas questões poderiam ser utilizadas nas aulas de História.

Desse modo, fez-se necessário buscar na trajetória histórica brasileira a ideia das crianças e adolescentes como indivíduos pensantes e atuantes. No caso, como cidadãos de direito na realidade nacional chegou-se somente com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 e, recentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Essas legislações são importantes, pois ao menos na dimensão jurídica coloca esses indivíduos como um grupo que deve ter suas ideias, necessidades e realidades socioculturais respeitadas nas diferentes instituições sociais, entre elas, a escola. Desse modo, a escola seria orientada a seguir metodologias que busquem um rompimento com as ideias adultocêntricas na educação, compreendendo a importância do conhecimento e as impressões que os estudantes possuem e que são provenientes do seu meio social.

Com o intuito de realizar a junção entre as impressões e as leituras que as crianças realizam dos espaços e patrimônios da sua cidade, por meio do ensino formal, procurando justamente trabalhar com esses indivíduos enquanto sujeitos de direito, como dito no parágrafo anterior e, acrescentar, como esses possuem o direito de compreender seu passado, as memórias e histórias de sua cidade. Sendo assim, o primeiro capítulo traz uma reflexão da História ensinada por uma perspectiva da Literacia Histórica, colocando a função social dessa disciplina como um instrumento fundamental de navegação temporal, capaz de munir os estudantes para uma leitura não ingênua de sua realidade, por meio da construção de um conhecimento histórico que relacione-se ao passado, presente e futuro. O conceito de Literacia Histórica é deveras importante, pois auxiliará o professor regente dessa disciplina a compreender a funcionalidade e metodologia científica próprias da História e que devem ser empregadas no trabalho com os conteúdos em sala de aula.

No primeiro capítulo abordou-se as possibilidades e vantagens do ensino e

aprendizagem de História por uma perspectiva da Literacia Histórica, considerando que essa categoria de explicação seria a mais indicada para que a disciplina tenha uma função significativa na vida dos discentes. Isso porque, direciona o trabalho pedagógico nas dimensões da vida prática dos estudantes reconhecendo as necessidades, as carências de orientação e as diferentes realidades das crianças.

A construção do conhecimento histórico por meio do método científico precisa ser uma realidade constante na educação formal. Os documentos curriculares nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular de História, que indicam como essa disciplina deveria ser pensada e pedagogicamente trabalhada nas escolas brasileiras. Apresentam algumas perspectivas que vão de encontro com o que propõe-se o conceito de Literacia Histórica, como por exemplo, a necessidade de superar as ideias de senso comum por meio do conhecimento científico, trabalhar com os diferentes grupos humanos, utilizar abordagens a partir das realidades sociais das crianças e adolescentes. Sendo assim, a defesa realizada nessa pesquisa e de trabalhar pedagogicamente com as perspectivas apresentadas nesses documentos curriculares nacionais, a partir do conceito de Literacia Histórica. Para isso, é necessário que os docentes da disciplina de História conheçam e saibam como operacionalizar tal conceito.

Propõe-se desse modo que a Literacia Histórica seja operacionalizada por meio da matriz disciplinar proposta por Rüsen, a qual realiza a junção da dimensão prática cotidiana dos discentes e o método científico histórico. Possibilitando assim, que os estudantes tornem-se sujeitos ativos na produção de um conhecimento histórico, e que esse seja um instrumento utilizável na sua vida prática cotidiana.

Ao realizar a análise da Proposta Curricular do Município de Piraquara, com o intuito de compreender como a disciplina de História é pensada na rede pública de educação daquela cidade. Foi possível identificar que tal proposta curricular segue a linha teórica da pedagogia Histórico-Crítica, sendo possível traçar aproximações entre a Literacia Histórica e os passos dos métodos apresentados na Proposta Curricular de Piraquara. Sendo essas aproximações como: necessidade de partir da realidade social dos discentes, trabalho pedagógico com as diferentes fontes históricas, o conhecimento construído na escola precisa ser utilizado na vida cotidiana dos estudantes, para que esses consigam guiar suas ações na vida prática. Desse modo, não seria totalmente contraditório propor uma História ensinada por meio da Literacia Histórica na realidade do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Piraquara.

O segundo capítulo demonstrou a multiplicidade de grupos responsáveis pela ocupação e desenvolvimento de um mesmo território. Para isso apresentou-se a história de três espaços

de memória e patrimônios da cidade de Piraquara: a Colônia Santa Maria do Novo Tirol, Hospital São Roque e a presença Indígena no Município de Piraquara. Na sequência, teve a discussão bibliográfica com contribuições teóricas de pesquisadores destinados a compreender a cidade, seus espaços e patrimônios como componentes possíveis de transmitirem uma ideia ao cidadão, isto é, que apresentassem vestígios do passado ligando-os aos grupos que construíram e os mantêm. Sendo assim, levou-se a desenvolver a ideia de que a imagem da cidade é repleta de disputas de memórias e que essas disputas evidenciam-se justamente no modo como os patrimônios e espaços de memória são abordados e tratados por diferentes instâncias sociais presentes nessa urbe. Em Piraquara, por exemplo, fica-se evidente que a equipe dirigente da cidade e uma parcela significativa da população delega um alto grau de importância ao espaço e patrimônio da Colônia Santa Maria incentivando sua preservação e perpetuação de uma identidade que liga-se a tradições da imigração italiana, desse modo, perpetua-se uma narrativa histórica romantizada. Ou seja, em diversas ocasiões é exaltado a figura do pioneiro e outorgado aos demais grupos presentes na história do município o espaço da marginalização.

Sendo assim, defende-se a abordagem nas aulas de História daqueles patrimônios e espaços de memórias não oficiais, mas que as crianças possam contato ou liguem-se aos grupos de pertença, como o Hospital São Roque, além de trabalhar com os artefatos patrimoniais daqueles sujeitos que não aparecem com relevância na narrativa histórica oficial da cidade, como a Aldeia Araçá-I. Esse procedimento pode oportunizar aos estudantes construir um conhecimento histórico que os auxiliem a compreender a dinâmica histórica do seu ambiente urbano, realizando uma leitura do mesmo, compreendendo a cidade como um espaço de disputas de memória da qual esses integram. Posto isso, trabalhar pedagogicamente em História com esses patrimônios próximos da realidade dos estudantes, não deveria ser algo novo para a prática docente, uma vez que, os PCNs de História o indicavam em seus textos, ou seja, que a História ensinada deveria partir das realidades próximas dos estudantes e ampliar para contextos maiores, além de possuir como eixo temático no Ensino Fundamental I, a História do Cotidiano. O que seria mais próximo do estudante, fazendo parte da sua realidade cotidiana, se não aqueles espaços de memórias e patrimônios dos quais esses sujeitos possuem relação e contato? Contudo, cabe aos professores regentes direcionarem o trabalho com tais artefatos de modo que os mesmos transformem-nos em documentos históricos, passíveis de interpretação e não meras ilustrações de narrativas históricas.

Já no terceiro capítulo, os resultados obtidos das tarefas da “Chuva de Ideias “ e da “Pirâmide dos Espaços de Memória da Cidade” evidenciaram que as crianças apresentam

impressões sobre sua cidade, isto é, realizam uma valoração dos espaços de memórias dessas a partir da relação que possuem com esses e, também, conseguem realizar uma leitura histórica da imagem urbana, mesmo que muitas vezes, seja uma leitura dotada de senso comum ou uma reprodução das narrativas oficiais. Os espaços considerados como importantes, segundo os sujeitos da pesquisa, foram em grande parte aqueles aos quais ligavam-se as histórias de suas família ou que apenas conheciam o espaço. Enquanto que os espaços considerados como não importantes para Piraquara foram justamente aqueles que os discentes disseram desconhecer, sendo que também não sabiam de sua história. Posto isso, demonstrou-se também a necessidade de ultrapassar o trabalho com o patrimônio da Colônia Santa Maria incorporando outros dois espaços de memórias não oficiais, mas que encontram-se ligados a História Local de Piraquara, como o Hospital São Roque e a Aldeia Araçá-I.

A partir dessa ideias, o quarto capítulo demonstrou-se a ideia da aula-oficina baseando-se nos direcionamentos propostos por Barca (2004) e relacionamento com os questionamentos abordados nos capítulos um e dois dessa dissertação. Sendo assim, demonstrou-se que a aula-oficina trata dos espaços de memórias e patrimônios de Piraquara, isto é, não abordar apenas os conteúdos da História Local isoladamente ou voltar-se somente a uma educação patrimonial com o objetivo único de salvar tais artefatos. A intenção seria justamente desenvolver a aula de modo que dê conta de trabalhar com os conceitos substantivos como patrimônio histórico, imigração, migração, indígenas, cultura. Além dos conceitos de segunda ordem como processo histórico, narrativas, permanências/ mudanças, imaginação histórica, problematização, interpretação do patrimônio. Para isso, fez-se necessário abordar mais sobre a questão do patrimônio histórico como um documento histórico utilizado dentro do conceito de Literacia Histórica baseando-se em Pinto (2015; 2016) e Pacheco (2017). Diante disso, propõe-se alguns encaminhamentos para que fosse possível retirar informações das fontes patrimoniais para o uso na aula-oficina.

Diante desses fatores, a aula-oficina é baseada na perspectiva da Literacia Histórica, isto é, trabalhar com fontes patrimoniais oficiais e não oficiais da cidade de modo que o conhecimento histórico possa auxiliar os estudantes na leitura não ingênua do seu espaço urbano direcionando suas ações na urbe. Desse modo, encontraram-se presentes no produto final dessa pesquisa, a que consistiu-se em colocar em uma revista eletrônica, os passos da aula-oficina com a História Local de Piraquara por meio dos espaços de memória e patrimônios da Colônia Santa Maria, Hospital São Roque e da Aldeia Araçá-I. Sendo assim, essa aula-

oficina encontra-se disponível on-line por meio de uma revista eletrônica <sup>49</sup> que apresenta ideias de encaminhamentos para trabalhar com a História ensinada por meio dos patrimônios, além de um resumo com as partes teóricas que fundamentam todo esse trabalho. O objetivo da aula-oficina foi, por meio da construção do conhecimento histórico, fazer com que os estudantes exercitem a empatia, o respeito pelo espaço do outro, compreendendo que a cidade é um local de pluralidade, uma vez que, essa agrupa diferentes grupos e, portanto, diferentes identidades e culturas. Portanto, trabalhar com a História ensinada por uma perspectiva da Literacia Histórica abordará a História Local por meio de diferentes espaços de memórias da cidade possibilitando que os estudantes utilizem o conhecimento histórico como um instrumento de reflexão/ação na realidade prática.

Desse modo, o passado torna-se algo com função no presente dos discentes, de modo que os esses consigam utilizá-lo para escolher suas ações em direção ao futuro a fim de reconhecer-se como parte da coletividade que ocupa e age sobre aquele espaço urbano, e que dessa forma merece, não apenas que a trajetória histórica do grupo ao qual pertence seja respeitada, mas também, a dos demais grupos que compõem essa urbe.

---

<sup>49</sup> <https://www.yumpu.com/pt/document/read/63344196/revista-historia-e-cidade>

## FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABDALLA, Sharon.. *Leprosário São Roque: a história da pequena cidade construída para o isolamento*. In: Gazeta do Povo. Maio de 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/haus/arquitetura/a-incrivel-historia-da-vida-em-isolamento-no-leprosario-sao-roque/>. Acessado em 22 de Fevereiro de 2019.

ANDRADE, Pamela F. *Leprosário São Roque: Da Modernidade a Exclusão*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná UTP, 2012. Disponível em [http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev\\_hist\\_8/pdf\\_8/art\\_7.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/rev_hist_8/pdf_8/art_7.pdf).

AUZANI, Symone Cortese da Silva; GIORDANI, Rubia Carla Formighieri. Inter-relações entre espaço físico, modo de vida Mbyá-guarani e alimentação na perspectiva da segurança alimentar: reflexões sobre a área indígena Araça-í em Piraquara/PR. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jan./jun. 2008, p. 129-165

ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*. Editora UFG, 2010.

AZEVEDO, Crislane B; STAMATTO, Maria Inês S. Teoria Históriográfica e Prática Pedagógica: As Correntes do Pensamento que Influenciaram o Ensino de História no Brasil. *Revista Antítese*, V. 3, Nº6, 2010. p. 703-728.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do projecto à avaliação. In: *Actas das quartas jornadas internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BENTO GONÇALVES, *Propaganda de Imigração século XIX*. Arquivo Público de Bento Gonçalves. Disponível em: <http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/historia-da-imigracao>. Acessado em 22 de Fevereiro, 2018.

BUENO, Fernanda Godoy. *Caetano Munhoz da Rocha e as Políticas de Saúde pelo Paraná (1920-1928)*. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2003. p 19.

BITTENCOURT, Circe M. F. *O que é uma disciplina escolar?* In: Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo, Cortexto, 2008, p. 31-52.

BRASIL, Ministério da Saúde. Sec. Nac. de Programas Especiais de Saúde. Divisão Nacional de Dermatologia Sanitária. Hanseníase como problema de saúde pública In: *Controle da Hanseníase*: RJ: DNTS/ Nutes, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Fundamental. Brasília,



MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). História. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia>

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:  
[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/art\\_227\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp).  
 Acessado em 10 de Novembro de 2019.

BRASIL, Povos indígenas do Brasil. *Guarani Mbta*. 2016. Disponível em:  
[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Mbya](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya). Acessado em 15 de Outubro de 2019.

BRASIL, Povos indígenas do Brasil. *Guarani*. 2016. Disponível em:  
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acessado em 15 de Outubro de 2019.

CANIELI, Dulce Elena. *As populações indígenas nas narrativas das autoridades provinciais do Paraná: 1853-1889*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em História Social. Universidade Estadual de Maringá, 2001.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. *O Leprosário São Roque e a Modernidade: Uma abordagem da Hanseníase na perspectiva da relação Espaço-Tempo*. Dissertação de Mestrado, Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná, 2005.

CASTRO, Willian Ricardo de. *As ações das instituições públicas e privadas sobre o patrimônio cultural ferroviário da linha Paranaguá-Curitiba (Estrada de ferro do Paraná)*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Gestão do Território: Sociedade e Natureza. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

CENNI, Franco. *Italianos no Brasil: “ Andiamo In’ Merica”*. 3 ed, Edusp, São Paulo, 2003.

CERRI, Luis F. *Cartografias Temporais: Metodologias de pesquisa da consciência histórica*. Porto Alegre, 2011. p.59-81.

\_\_\_\_\_. Recortes e Organizações de Conteúdos para a Educação Básica. *Antítese*. V. 2, Nº 3, 2009, p. 131-152.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História* Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1982

CHAKUR, CRSL. *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p. ISBN 978-85-6833-448-5. Available from SciELO Books .

CIAMPI, Helenice. *Os desafios da História Local*. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. Ensino de História; Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, p.199-214.

CURY, Carlos R.J. A Educação Básica como direitiro. *Caderno de Pesquisa*. V. 38, Nº 134, 2008, p.293-303.

DRABIK, Belquis R; GONÇALVES, Marcos. *Notas sobre política imigratória na Província do Paraná*. In: BOSCHILIA, Roseli. *Reconstruindo Memórias: Os Poloneses de Santo Inácio*. Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2004. p. 21-36.

DIAS, Liliana E. S. P. A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino de História e da Geografia. *Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Universidade Nova de Lisboa, 2014.

DISPOSIÇÃO DO PRESBITÉRIO PARA A CELEBRAÇÃO LITÚRGICA. In INSTRUÇÃO GERAL SOBRE O MISSAL ROMANO. Tradução portuguesa para o Brasil da separata da terceira edição típica preparada sob os cuidados da Congregação para o Culto Divino e a Disciplina dos Sacramentos. 3. Ed. Roma, 2002. Disponível em <<http://bit.ly/2WxbiyI>>. Acesso em: 02 Novembro de 2019.

DUCATTI, Ivan. *Quando o Estado assume o isolamento compulsório de portadores de hanseníase: uma forma de dominação política na Era Vargas*. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. São Paulo ANPUH/SP-USP. 2008.

FERNANDES, José R. O. Um Lugar na Escola para a História Local. *Ensino em Re-vista*. V.4, 1995. p.43-51.

FOLHA DE LONDRINA. *Antigo Leprosário no Paraná ainda abriga 35 Ex-doentes*. 04 de Junho, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). *Cadernos de História da Educação*. V. 12, 2013. p. 187-202.

GAITÀN, Lourdes. *Cambios en la Infancia Durante las Últimas Décadas*. In: V Encuentro de los Niños. La Infancia y la Ciudad: Una Relación Difícil. Acción Educativa, Madrid, 2008, p. 23-36.

GARCIA, Tania M. F.B; SCHMIDT, Maria A.M. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. *Cad.Cedes*.V.25, 2005. p. 297-308.

GERMINARI, Geysa. *A História da Cidade, Consciência Histórica e Identidade de Jovens Escolarizados*. Curitiba, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_: *O ensino de História Local e a Formação da Consciência Histórica de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: Uma experiência com a unidade temática investigativa*. XIV Encontro Regional de História, 1964-2014: 50 anos de Golpe Militar no Brasil. Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Alguns problemas do ensino escolar de História Regional. *Hist'. Ensino*. V.4, Londrina, 1998, p.53-75.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. *História Local: O reconhecimento da Identidade pelo caminho da insignificância*. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. Ensino de História; Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, p.175-185.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2015.

HATUKA, Tali. *A Obsessão com a memória: O que isso faz conosco e com as nossas cidades?*. In: CYMBALISTA, R; FELDEMAN, S; KÜHL, M.B (org). Patrimônio Cultural: Memória e Intervenções urbanas. Annablume: Núcleo de apoio e pesquisa São Paulo, São Paulo, 2017, p.47-61.

HENEMANN, José C.; FONTANA, Regina. C.A. *Família Fabro*. 2012.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *Fazer defeitos nas memórias: Para que servem o ensino e a escrita de história*. 2016.

LEE, Peter. Literacia histórica e história *transformativa*. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 60, 2016, p. 107-146.

\_\_\_\_\_. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, Ed. UFPR, 2006. p. 131-150.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *História e Memória*. Editora da Unicamp, Campinas, 2013, p. 485-497.

LUCHESE, Ângela T. *O processo escolar entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1138-intok.pdf>. Acessado em 01 de Novembro de 2019

LYNCH, Kevin. *A Imagem do Meio Ambiente*. In: A Imagem da Cidade. Lisboa, Edições 70, 1960, p. 11 -23.

MALACHEN, Julia. *Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares*. X ANPED Sul, Florianópolis, 2014, p. 1-14.

MALACHEN, Julia; ORSO, Paulino José. *Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar*. X Seminário Nacional do HISTEDBR. 30 anos de HISTEDBR (1986-2016) Contribuições para a História e Historiografia da Educação brasileira. UNICAMP, 2016.

MATHIAS, Carlos L.K. O Ensino de História no Brasil: Contextualização e Abordagem Historiográfica. *História Unisinos*. V.15, 2011, p.40-49.

MIRANDA, Humberto da Silva. Aulas de História e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes: Entre Possibilidades e Desafios. *Revista História Hoje*. V.7, Nº13, 2018, p.160 -178.

MIMESSE, Eliane; MASCHIO, ELAINE. Imigrantes Italianos nas Províncias de São Paulo e Paraná: Diferenças e semelhanças no desenvolvimento dos núcleos coloniais. *Revista História Comparada*. Curitiba. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813090>. Acessado em 01 de Novembro de 2019.

MORALES, W.F. A cerâmica “neo-brasileira” nas terras paulistas: um estudo sobre as possibilidades de identificação cultural através dos vestígios materiais na vila de Jundiá do

século XVIII. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 77: 165-187, 2001.

MATTOZI, Ivan. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Nº 47, 2008, p. 135-155.

NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana na região sul do Brasil: Arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000. *Revista da USP*. Nº 44, p. 218-269, dez./fev. 1999-2000.

NORONHA, sabelle de Luna A. *Livro didático e ensino de história local no ensino fundamental*. XXIV Simpósio Nacional de História –ANPUH, 2007.

O ESTADO DO PARANÁ. *Inauguração do Leprosário São Roque*. 20 de Outubro, 1926.

PARANÁ. Governo. 1878 (BENTO DE OLIVEIRA JUNIOR). Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, em 04 de JUNHO de 1878. Curitiba: Typographia do Diario Official, 1878.

PARANÁ. Governo. 1879 (MANUEL PINTO DE SOUZA DANTAS FILHO) Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, em 31 de Março de 1879. Curitiba: Typographia do Diario Official, 1879.

PARANÁ. Governo. 1880 (MANUEL PINTO DE SOUZA DANTAS FILHO). Relatório apresentado a Assembleia Legislativo do Estado do Paraná, em 16 de Fevereiro de 1880. Curitiba: Typographia do Diario Official, 1880.

PARANÁ. Governo. 1881 (DR. JOÃO JOSÈ PEDROSO). Relatório apresentado a Assembleia Legislativo do Estado do Paraná, em 16 de Fevereiro de 1881. Curitiba: Typographia do Diario Official, 1881.

PARANÁ. Governo. 1882 (DR. CARLOS AUGUSTO DE CARVALHO). Relatório apresentado a Assembleia Legislativo do Estado do Paraná, em 01 de Outubro de 1882. Curitiba: Typographia do Diario Official, 1882.

PARANÁ. Governo. 1932-1939 (SNR. MANOEL RIBAS). Relatório apresentado ao S. Excia o Snr Dr. Getulio Vargas. 1939. Curitiba: Typographia do Diario Official, 1939.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensino de história e Patrimônio Cultural: Um percurso docente*. São Paulo, Paco, 2017.

PARELLADA, Claudia Inês *et al.* *Vida indígena no Paraná: Memória, presença e horizontes*. PROVOPAR, Curitiba. 2006.

PEREIRA, Luis C. B. *Desenvolvimento econômico: A revolução industrial e nacional*. In: Desenvolvimento e crise no Brasil: História, Economia e Política de Getúlio Vargas a Lula. São Paulo, Editora 34, 2003, p. 41-77.

PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. *BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(107), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>.

PASSETTI, Edson. *Criança Carentes e políticas públicas*. In: PRIORE, Mary Del. História das Crianças no Brasil (org). São Paulo: Contexto, 2018. p. 347 – 375.

PEREZ, José R.R e PASSONE, Eric F. *Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, V.40, Nº 140, 2010, p.649 – 673.

PINTO, Helena. Os Centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. *Revista História Hoje*. V.5, Nº 9, 2016, p. 49-75.

\_\_\_\_\_. Educação patrimonial e educação histórica: Contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos*. Maringá, V.19, Nº1, 2015, p.199-220.

PIRAQUARA. *Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Piraquara-Ensino Fundamental- Anos Iniciais*. 2009.

*Photografia da estrada de ferro Curitiba a Paranaguá*. Acervo digital do Museu Paranaense. Disponível em: <http://www.pergamum.cultura.pr.gov.br/pergamum-seec/vinculos/000111/000111bf.pdf>

PREFEITURA DE PIRAQUARA. *História da Cidade*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/acidade/Historia-da-Cidade-9-35.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Símbolos*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/SIMBOLOS-1-40.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Caminhos Trentino nos Mananciais da Serra*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Roteiro-Turistico-Caminho-Trentino-nos-Mananciais-da-Serra-26-851.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Turismo Histórico-Cultural no Roteiro*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Turismo-HistoricoCultural-no-Roteiro-26-852.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

PREFEITURA DE PIRAQUARA. *Parque Trentino- Colônia Santa Maria*. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Parque-Trentino--Colonia-Santa-Maria-26-3588.shtml>. Acessado em 19 de Fevereiro de 2019.

PIRAQUARA. Inauguração do Parque das Águas reúne milhares de pessoas em Piraquara. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/Inauguracao-do-Parque-das-Aguas-reune-milhares-de-pessoas-em-Piraquara-4-5841.shtml>. Acessado em 31 de Julho de 2019.

RAMOS, Márcia E. T. Educação Histórica: Articulação orgânica entre investigação e ação. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de História*, Departamento de História de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. Brasiliense. São Paulo, 1995.

RÜSENa, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_.b: *História viva: Teoria da história: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2010b.

RUSENc, Jorn. *Didática da história: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. BARCA, I; MARTINS,E.R; SCHUMIDT, M.A. (org).In: Jorn Rusen e o ensino de história. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.p. 23-40.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. BARCA, I; MARTINS,E.R;

SCHMIDT, M.A. (org).In: Jorn Rusen e o ensino de história. Curitiba, Ed. UFPR, 2011, p.51-78.

\_\_\_\_\_. *Narrativa Histórica: Fundamentos, tipos, razão*. BARCA, I; MARTINS,E.R; SCHMIDT, M. A. (Org.). In: Jorn Rusen e o ensino de história. Curitiba, Ed. UFPR, 2011, p.93-108.

SCHMIDT, Maria A; GARCIA, Braga. Pesquisas em Educação Histórica: Algumas experiências. *Educar*. Editora UFPR, Curitiba, 2006, p.11-31.

SCHMIDT, Maria A. História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização. *Revista História da Educação –RHE*. V.16, 2012, p. 73-91.

\_\_\_\_\_.: Literacia Histórica: Um desafio para a educação histórica no século XXI. *História e Ensino*. V.15, 2009, p. 09-22.

\_\_\_\_\_.: *O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica*. In: MONTEIRO, Ana Maria; et al. Ensino de História; Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, p.187-198.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. V.5, nº 2, Salvador, 2013, p.25-46.

SERRES, Juliane C.P. *Expulsos do mundo dos são: Histórias de exclusão*. In: Nascimento, Dilene R. do; MARQUES, Vera, R. B. Hansenise: A voz dos que sofreram o isolamento compulsório (org). Curitiba, Ed.UFPR, 2011. p. 23-56.

SGANZERLA, Eliane Maria *et al*. A arqueologia do Contorno Leste de Curitiba. *Arqueologia*. Curitiba, V.7, 1996, p.1-79.

SILVA, Carmen S. B. *A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal*. In: A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

SUHR, Inge Renate Fröse. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Intersaberes, Curitiba, 2012.

TESSEROLI, Ana Elizabete M. *Atlas Geográfico de Piraquara*. Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE-Coordenação Estadual, Paraná, 2010.

TOMAZ, Antonio; TOMAZ, Ariel J. *Colônia Imperial Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra: 120 Anos de história 1878-1998*. Editare. Curitiba, 1998.

\_\_\_\_\_. *Família Tomaz Genealogia de Domeníco e Julia*. Curitiba, Editare, 2000.

TRENTO, Angelo. *Panorama Geral*. In: Do outro lado do Atlântico: Um século de Imigração

Italiana no Brasil. São Paulo, Nobel, 1989, p. 15-68.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R.bras.Est.pedag.** Brasília, V.88, Nº 2019, 2007, p.219-309.

ZACCOLI, Ubirajara S; CASTANHEIRA, Nelson P; O ritual di Kaá dos Mbya-Guarani da Aldeia Araçaí de Piraquara-PR. **Revista Intersaberes.** Curitiba, V.7, 2012, p. 388-403.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Usos sociais do Patrimônio Cultural e Natural.** Patrimônio e Memória, Unesp, V.5, Nº 1, 2009, p.137 -152.