

Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE  
PERTENCIMENTO - UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA  
ORIENTADA PELO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO**



Maringá - PR  
2025

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



**PATRÍCIA RODRIGUES AMARAL**

### **O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO - UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO**

Dissertação apresentada por Patricia Rodrigues Amaral, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe

Maringá - PR

2025

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### CIP - Catalogação na Publicação

R485

RODRIGUES AMARAL, PATRICIA  
O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE  
PERTENCIMENTO - UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA  
ORIENTADA PELO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO  
/ PATRICIA RODRIGUES AMARAL. -- Rio de Janeiro,  
2025.

94 f.

Orientador: Delton Aparecido Felipe.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de  
Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional,  
2025.

1. Comunitarismo - Beatriz Nascimento.. 2.  
História oral - Educação.. 3. Oficinas pedagógicas -  
História. 4. História local - Educação an.tirracista.  
I. Aparecido Felipe, Delton, orient. II. Título.

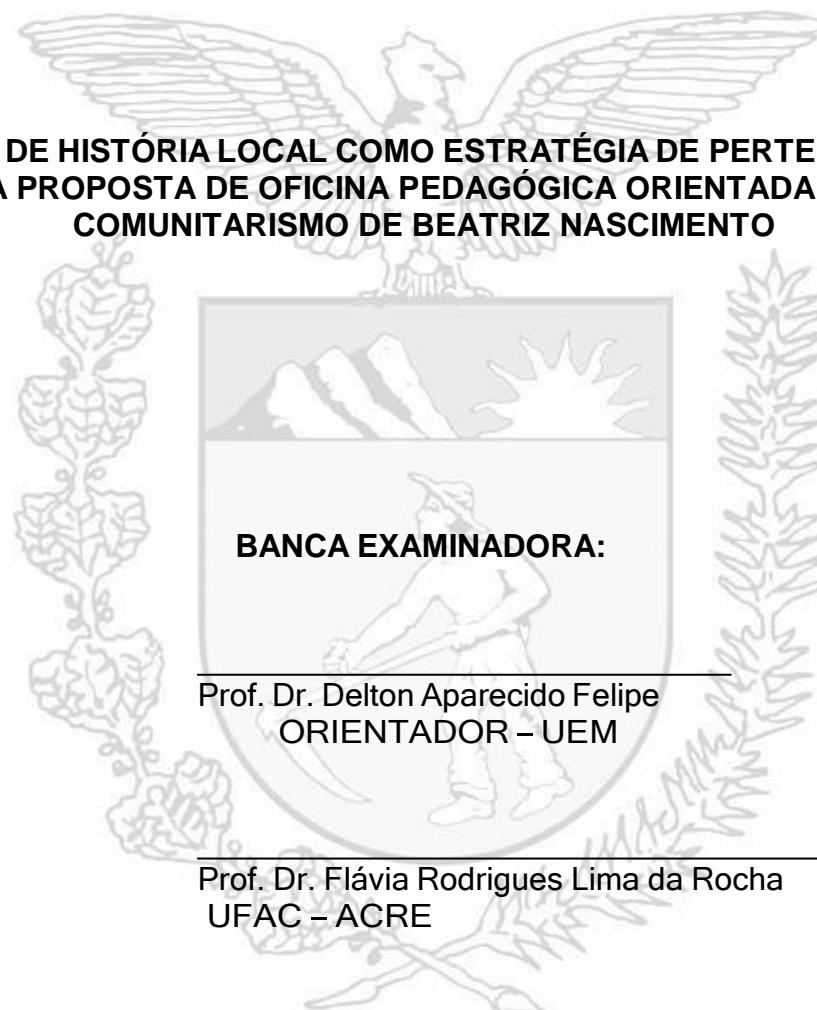
# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



PATRÍCIA RODRIGUES AMARAL

### O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO - UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELO COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO



---

Prof. Dr. Flávia Rodrigues Lima da Rocha  
UFAC – ACRE

---

Prof. Dr. Isabel Cristina Rodrigues  
UEM

Data de Aprovação:

29 de Julho 2025

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



Dedico este trabalho à minha família, e a todas as vozes que resistem: crianças negras que sonham, mulheres que insistem, educadores que acreditam. Ensinar História é afirmar existências.

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### AGRADECIMENTOS

Há caminhos que não se percorrem sozinha. Esta caminhada foi atravessada por silêncios antigos, memórias vivas e vozes que me ensinaram a escutar o mundo com outros olhos.

Agradeço às minhas ancestrais, especialmente à minha avó, mulher de coragem e raiz. À minha mãe, à minha família, ao meu esposo e aos meus três filhos — pilares da minha existência e da minha esperança.

Agradeço às crianças e adolescentes que me ensinaram a ensinar, com seus olhares curiosos, silêncios e memórias partilhadas. A vocês, devo o sentido desta caminhada.

Aos mais velhos que confiaram em mim suas histórias, minha reverência. Ouvir vocês foi como visitar um quilombo de saberes, onde cada palavra pulsa vida.

Ao Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe, meu orientador, agradeço pela confiança, escuta e liberdade. Obrigada por respeitar minha voz, por acreditar no meu caminho e por me orientar com firmeza e sensibilidade.

À banca avaliadora, minha sincera gratidão. Cada leitura atenta e sugestão lançaram luz sobre caminhos que eu talvez não enxergasse sozinha.

Aos que vieram antes de mim — e aos que virão —, este trabalho é oferenda. É semente lançada no chão fértil da luta por justiça, memória e pertencimento.

Se escrevo, é porque recusei o apagamento.

Se ensino, é porque acredito na partilha.

Se continuo, é porque muitos caminham comigo — vivos ou em espírito.

E a eles, a todos, o meu mais profundo axé.

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



**Quilombo somos nós. Somos parte do Brasil.**

(Beatriz Nascimento, 2018, p. 352)

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



AMARAL, Patrícia Rodrigues. **Uma proposta de oficina pedagógica orientada pelo comunitarismo de Beatriz Nascimento: O ensino de história local como estratégia de pertencimento.** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2025.

### RESUMO

Diante das transformações sociais e educacionais ocorridas nas últimas décadas, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de construção de propostas pedagógicas que promovam um ensino de História comprometido com a valorização das memórias coletivas e das experiências de sujeitos historicamente marginalizados a partir de sua realidade local. Este trabalho insere-se nesse debate ao propor o desenvolvimento de uma oficina pedagógica voltada para o ensino de História Local, ancorada nas reflexões teóricas da historiadora Beatriz Nascimento sobre o conceito de comunitarismo. Tal abordagem busca tensionar com narrativas hegemônicas centradas em grandes eventos e figuras ilustres, priorizando, em contrapartida, os saberes e trajetórias das comunidades, sobretudo aquelas frequentemente silenciadas pelos currículos tradicionais. A partir de uma perspectiva metodológica qualitativa de cunho intervencivo, a pesquisa foi realizada com turmas do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada no município de Jardim Olinda, a segunda menor em número populacional cidade do Paraná. A proposta pedagógica apresentada objetiva, em primeiro lugar, analisar de que maneira o comunitarismo, enquanto construto teórico e político formulado por Nascimento, pode contribuir para o enriquecimento do ensino de História Local, ao fomentar novas formas de compreender o passado e de construir identidades históricas a partir da coletividade. Em segundo lugar, busca-se compreender como a vivência de uma oficina baseada nessa perspectiva pode estimular práticas pedagógicas mais plurais, críticas e inclusivas, ao valorizar as narrativas locais e promover o reconhecimento das lutas e resistências de grupos sociais subalternizados, especialmente da população negra. Nesse sentido, a oficina desenvolvida não se limita à simples transmissão de conteúdos históricos, mas propõe um espaço pedagógico de escuta, reflexão e produção de sentidos compartilhados. Ao incorporar o comunitarismo de Beatriz Nascimento como eixo teórico e prático, esta proposta ampliou a compreensão dos discentes e contribuiu para a formação de uma consciência coletiva sobre os processos que constituem as realidades locais. Assim, ao promover a articulação entre saberes escolares e saberes comunitários, o trabalho propôs um ensino de História comprometido com a justiça cognitiva, a diversidade cultural e o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, equitativa e socialmente referenciada.

**Palavras-Chave:** Ensino de história local; Comunitarismo; Beatriz Nascimento; Lei 10.639/2003; Pertencimento

### ABSTRACT

In light of the social and educational transformations that have taken place in recent decades, the need to develop pedagogical approaches that promote the teaching of History committed to valuing collective memories and the experiences of historically marginalized subjects based on their local realities has become increasingly evident. This work is part of this debate by proposing the development of a pedagogical workshop focused on the teaching of Local History, grounded in the theoretical reflections of historian Beatriz Nascimento on the concept of communitarianism. Such an approach seeks to challenge hegemonic narratives centered on major events and renowned figures, prioritizing instead the knowledge and trajectories of communities, especially those frequently silenced by traditional curricula. From a qualitative, intervention-oriented methodological perspective, the research was carried out with 6th-grade classes in a public school located in Jardim Olinda, the second smallest municipality in Paraná in terms of population. The pedagogical proposal presented aims, first, to analyze how communitarianism, as a theoretical and political construct formulated by Nascimento, can contribute to enriching the teaching of Local History by fostering new ways of understanding the past and constructing historical identities from a collective perspective. Secondly, it seeks to understand how the experience of a workshop based on this perspective can encourage more plural, critical, and inclusive pedagogical practices by valuing local narratives and promoting the recognition of the struggles and resistances of subalternized social groups, especially the Black population. In this sense, the workshop developed is not limited to the simple transmission of historical content but proposes a pedagogical space of listening, reflection, and the production of shared meanings. By incorporating Beatriz Nascimento's communitarianism as both a theoretical and practical axis, this proposal broadened students' understanding and contributed to the formation of a collective awareness of the processes that shape local realities. Thus, by promoting the articulation between school knowledge and community knowledge, the work proposed a History teaching practice committed to cognitive justice, cultural diversity, and the strengthening of students' sense of belonging, thereby contributing to the construction of a more democratic, equitable, and socially grounded education.

**Keywords:** Teaching local history; Communitarianism; Beatriz Nascimento; Law 10.639/2003; Belonging

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Localização do município de Jardim Olinda no estado do Paraná..... | 30 |
| Figura 2 - Roteiro da Oficina.....  | 43 |
| Figura 3 - Propostas de nomes.....  | 49 |
| Figura 4 - Ruas de Jardim Olinda.....   | 53 |
| Figura 5 - Representatividade nos nomes das ruas.....                         | 59 |

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Propostas de nomes sugeridos pelas turmas do 6º ano.....  | 45 |
| Quadro 2 – Ruas da cidade e respectivas sugestões de renomeação..... | 51 |



### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da população urbana e rural de Jardim Olinda (1970 a 2010) .....

34

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### LISTA DE SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| IBGE –    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                  |
| IPARDES - | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social       |
| MEC –     | Ministério da Educação   |
| PCNs –    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                |
| PME –     | Plano Municipal de Educação                                      |
| PR –      | Paraná   |
| SCFV –    | Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos              |
| UFPR –    | Universidade Federal do Paraná                                   |
| UNIJUÍ –  | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul |

# Universidade Estadual de Maringá

## Mestrado Profissional em Ensino de História



### SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>1 O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO:<br/>MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO .....</b>                   | <b>28</b> |
| 1.1 BEATRIZ NASCIMENTO, QUILOMBO COMO ESPAÇO DE COMUNITARISMO E A<br>HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA.....                                  | 32        |
| 1.2 A MEMÓRIA, IDENTIDADE NO MUNICÍPIO DE JARDIM OLINDA PARANÁ.....  | 37        |
| <b>2 OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: A<br/>EXPERIÊNCIA NA CIDADE JARDIM OLINDA NO PARANÁ.....</b>      | <b>46</b> |
| 2.1 PLANEJANDO A OFICINA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIAS DE PERTENCIMENTO NO<br>ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.....                                 | 51        |
| 2.1.1 ARTICULAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA COM A BNCC E O ENSINO DE<br>HISTÓRIA .....   | 53        |
| 2.2 VIVÊNCIAS HISTÓRICAS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE<br>PERTENCIMENTO .....  | 58        |
| 2.3 “SE ESSA RUA FOSSE MINHA”: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE NOMES PARA RUAS<br>E EDIFÍCIOS PÚBLICOS COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO ..... | 61        |
| 2.4 “SE EU ME VEJO, EU EXISTO”: PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ALUNOS.....   | 65        |
| 2.5 DESAFIOS E RESISTÊNCIAS INSTITUCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA<br>PROPOSTA.....  | 70        |
| <b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>75</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>82</b> |
| ANEXO 1 - GALERIA DE PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE JARDIM OLINDA - PR.....   | 82        |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>90</b> |
| APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA OFICINA.....   | 90        |
| APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ESTUDANTES .....  | 91        |
| APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DE ENTREVISTAS COM OS IDOSOS DO<br>SCFV.....   | 92        |
| APÊNDICE 4 - SUGESTÕES FINAIS DOS ALUNOS PARA NOMES DE RUAS .....  | 93        |

## INTRODUÇÃO

A historiadora brasileira Elza Nadai (2002) aponta que, no final da década de 1970, a sociedade brasileira passou por profundas transformações que impactaram diretamente as formas de produzir conhecimento histórico e de ensinar História nas escolas. Nesse período, diversas concepções sobre a formação do país e a estrutura da sociedade brasileira começaram a ser questionadas, especialmente aquelas centradas na exaltação de grandes feitos e heróis nacionais, promovidas pelos governantes visando forjar um sentimento de nacionalidade. Passou-se a rejeitar esse modelo de ensino de História, cuja narrativa oficial servia para reforçar a hegemonia de determinados grupos, silenciando a realidade de sujeitos historicamente marginalizados, como mulheres, populações negras e povos indígenas.

Questionava-se o ensino preocupado em reproduzir uma narrativa histórica que servia ao propósito da construção da identidade nacional e da manutenção de determinado grupo no poder, sem considerar a realidade dos grupos locais e daqueles que por muito tempo foram denominados como os vencidos da história. Neste sentido, as propostas para o ensino de história desafiavam as condições políticas para reverter a equação do poder, até então representativo da nação brasileira, e, a partir dessa reversão, implementar um ensino de história que considerasse a realidade de diversos grupos sociais.

A partir da década de 1980, as reformulações curriculares passaram a incorporar questionamentos sobre os conteúdos ensinados em todos os níveis da educação, abrindo espaço para os saberes e experiências de culturas até então silenciadas. Nilma Lino Gomes (2008) destaca que os sujeitos excluídos do discurso curricular normativo se articularam em movimentos sociais e acadêmicos para reivindicar a inclusão de suas vozes, promovendo um deslocamento epistemológico importante.

Essa mobilização das culturas negadas alcançou escolas, universidades e a produção do conhecimento, influenciando também a disciplina de História ao

15  
impulsionar abordagens que buscam narrar a história de todos os sujeitos, em contraposição à perspectiva centrada somente nos heróis. Entre essas abordagens, destaca-se a Nova História Cultural que, de acordo com Sandra Pesavento (2013), não se limita a analisar os aspectos culturais das elites. Ela abrange também todas as formas de produção de significados, incluindo a cultura popular, a cultura material, os rituais, as festas, as representações, as mentalidades, as práticas cotidianas, a memória, o corpo e o gênero. Ainda segundo Pesavento, a Nova História Cultural busca compreender como os significados são construídos, transmitidos, negociados e contestados em uma sociedade.

A crítica à hegemonia da história oficial, centrada nos eventos políticos nacionais e em personagens de destaque, ganhou força com as contribuições de intelectuais negros. Entre eles, Clóvis Moura, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Muniz Sodré, Beatriz Nascimento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Zélia Amador denunciaram a marginalização das populações negras nos discursos históricos e educacionais, ressaltando a urgência de uma abordagem que valorize a pluralidade de sujeitos e saberes na construção da história brasileira.

Nesse sentido, Nascimento (1997) afirma que “a verdadeira história é a que vem do povo, dos silenciados, daqueles que nunca tiveram voz, e é com eles que devemos construir a memória de nossa luta”, sublinhando a necessidade de resgatar as vozes historicamente apagadas. Munanga (2005, p. 24) reforça essa crítica ao afirmar que “a ausência ou marginalização do negro nos currículos escolares é uma das expressões do racismo simbólico mais perverso, ao privar os estudantes negros de referências positivas de sua própria história”.

Nesse movimento de reconfiguração curricular, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), autoras que produzem no campo do ensino de História, argumentam que esse processo atingiu os currículos, os sujeitos e suas práticas, promovendo uma renovação em curso nas últimas cinco décadas. Essa transformação se expressa tanto em novas abordagens sobre o ensino de História — como as perspectivas que valorizam a história local — quanto em dispositivos jurídicos, como a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Nesse contexto de mudanças, emerge a necessidade de um ensino mais

significativo, capaz de valorizar a memória local como eixo estruturante das identidades e do pertencimento. Foi com base nessas transformações, nas demandas das normativas educacionais e na vivência enquanto professora negra do interior do Paraná, que surgiu o interesse pela presente pesquisa. A escolha do tema para a pesquisa proposta no Profhistória<sup>1</sup> que é construir uma proposta pedagógica sobre o ensino de história local tendo como referência a discussão feita por Beatriz Nascimento sobre comunitarismo<sup>2</sup>; responde à escassez de materiais sobre história local a serem trabalhadas nas aulas de história que se conectem as pessoas comuns<sup>3</sup> e valorize a pluralidade de memórias e identidades, o que cria lacunas significativas no conhecimento de discentes sobre a sua realidade local, fazendo com que muitos não se reconheçam como sujeitos da história e se sintam pertencentes a sua comunidade. Como aponta Selva Fonseca (2009, p. 155) “a falta de recursos para trabalhar com a história local, que frequentemente consiste em dados e textos produzidos por prefeituras e órgãos administrativos locais, os quais tendem a apresentar uma perspectiva oficial e politizada”. Essa carência compromete o reconhecimento dos discentes como sujeitos históricos ativos, enraizados em seu território.

Para além da justificativa acadêmica, este trabalho é atravessado por uma dimensão pessoal: sou uma mulher negra, nascida no final da década de 1990, no município de Inajá, interior do noroeste do Paraná, no sul do Brasil, região marcada por silenciamentos sobre a presença negra, como destaca Felipe (2018). Cresci em

---

<sup>1</sup> Opto pelo uso da primeira pessoa do singular e do plural ao longo deste trabalho com o intuito de evidenciar, por um lado, minha posição como sujeito implicado no processo de pesquisa, e por outro, incluir o leitor na construção do raciocínio ou destacar momentos de produção coletiva de conhecimento. Essa escolha está fundamentada em uma perspectiva epistemológica que reconhece a escrita acadêmica como situada, reflexiva e dialógica, especialmente no campo das Ciências Humanas e da Educação, nas quais se valorizam as experiências, os contextos e a autoria da pesquisadora.

<sup>2</sup> O conceito de comunitarismo foi desenvolvido pela historiadora Beatriz Nascimento para compreender as formas de organização social das comunidades negras no Brasil. Ele expressa a construção de vínculos solidários, a preservação da memória coletiva e a criação de espaços de pertencimento que garantem resistência e autonomia às populações historicamente marginalizadas. Ver: RATTI, Alex (org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza / Imprensa Oficial, 2006.

<sup>3</sup> Para a história, “pessoas comuns” referem-se aos indivíduos e grupos que historicamente foram ignorados ou marginalizados nas narrativas tradicionais. Essa história tradicional geralmente focava em grandes líderes, eventos políticos, guerras e a vida da elite. As pessoas comuns são aquelas que não detinham poder político ou social significativo e cujas vidas cotidianas e experiências não eram consideradas dignas de registro histórico. DE BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

uma cidade pequena, de cotidiano simples, onde a infância era marcada pelas brincadeiras na rua, nos pés de árvore ou no quintal dos vizinhos, em um ambiente típico do interior.

Como já mencionado, a presença de referências negras era escassa, especialmente em posições de destaque ou poder, realidade que reflete um processo estrutural de invisibilidade. Como observa Munanga (2005, p. 24), ‘a ausência ou marginalização do negro nos currículos escolares é uma das expressões do racismo simbólico mais perverso’, privando os estudantes de referências positivas de sua própria história. No entanto, desde cedo, tive como principal referência de força e resistência uma mulher negra que me inspira até hoje: minha avó. Ela sempre se mostrou firme em suas convicções, determinada e corajosa ao defender aquilo em que acreditava. Foi ela quem me ensinou que devemos lutar pelos nossos objetivos sem abaixar a cabeça, lição que carrego comigo em todas as etapas da vida.

Desde a infância vivida entre ruas de terra e quintais compartilhados, trago comigo a marca de um silêncio que, embora invisível, sempre foi ensurdecedor. No espaço escolar, a ausência de referências negras era como um espelho embaçado — eu me olhava, mas não me via. Fui, então, levada a me dobrar diante de padrões que não me contemplavam, tentando caber em moldes que me apagavam. As lições de história exaltavam feitos de homens brancos da elite local, enquanto figuras negras, como minha avó e tantos outros anônimos de minha comunidade, permaneciam ausentes, esquecidas nas entrelinhas do currículo. Cresci me perguntando, como quem clama por justiça diante da memória negada: onde estão as pessoas negras na história local? Como disse Conceição Evaristo, “eles combinaram de nos matar, e nós combinamos de não morrer”<sup>4</sup> — e é nesse não-morrer que inscrevo minha busca por uma narrativa mais plural, mais verdadeira, mais nossa.

Apesar disso, sempre me identifiquei com o espaço escolar e, naturalmente, assumi protagonismo em atividades como grupos de estudo e participação no

---

<sup>4</sup> Citação literária da escritora Conceição Evaristo, retirada da obra *Olhos d’Água* (2014), utilizada aqui como expressão poética da resistência negra. O conceito de “escrevivência”, formulado pela autora, legitima a literatura como forma de construção de memória, identidade e ancestralidade, especialmente para mulheres negras. Sua presença nesta introdução se justifica como estratégia discursiva e afetiva de enraizamento da narrativa que esta dissertação propõe.

18  
grêmio estudantil. Foi nesse espaço, com todos os seus desafios e contradições, que comecei a perceber o quanto a educação me atravessava — e, mais que isso, me convocava. Esse envolvimento, somado à ausência de referências negras positivas durante minha formação, despertou em mim o desejo de ser professora e de contribuir para uma escola mais diversa, inclusiva e comprometida com uma educação antirracista.

Durante a graduação em História, aproximei-me da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNEER), que consolidam orientações para sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Como destaca Petrônio Domingues (2007), a aprovação dessa lei constitui uma conquista histórica das lutas antirracistas empreendidas pelo movimento negro brasileiro. Tais lutas remontam ao início do século XX, com a imprensa negra e as associações culturais, fortalecem-se nas décadas de 1940 e 1950 com iniciativas como o Teatro Experimental do Negro e se ampliam, a partir do final da década de 1970, com a criação do Movimento Negro Unificado. Nesse contexto, a lei se coloca em oposição a um discurso ainda persistente no país, que nega a existência do racismo, sustentado pelo mito da democracia racial difundido desde a década de 1930. Ao se tornar um marco jurídico, o dispositivo legal impôs, pelo menos em nível teórico, a necessidade de que professores e professoras questionassem os padrões eurocêntricos historicamente naturalizados na sociedade, propondo uma nova política cultural para o ensino de raça e etnicidade no Brasil e a construção de uma educação antirracista.

O ingresso em 2017 na universidade ampliou minhas possibilidades de leitura crítica do mundo, mas também evidenciou a carência de uma historiografia que valorizasse a centralidade de sujeitos historicamente negligenciados. Era notável a ausência de historiadores e escritoras negras nas ementas das disciplinas, o que reforçava, mesmo nos espaços acadêmicos, a continuidade de uma produção teórica marcada por um viés eurocentrado. Essa constatação acentuou minha necessidade de aprofundar reflexões que não apenas denunciassem essas lacunas, mas que também contribuíssem para a construção de um campo historiográfico mais plural e inclusivo.

Nesse contexto, atuando como professora na rede estadual de ensino, enfrento desafios que evidenciam o quanto ainda precisamos avançar na construção de um ensino de História comprometido com a representatividade e a justiça social. Ao me tornar professora, enfrentei obstáculos para abordar essas questões, especialmente por ser uma das poucas docentes negras na escola. Ensinar a História da população negra e problematizar a construção das desigualdades raciais no Brasil é uma parte crucial do combate ao racismo estrutural.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve ser mais do que um tema de ensino; deve ser praticada efetivamente em sala de aula. Para isso, é necessário melhorar os recursos didáticos e investir na formação pedagógica dos educadores, permitindo a problematização do currículo escolar, que ainda privilegia a história dos heróis, que geralmente estão vinculados à cultura europeia e dos colonizadores. Um dos momentos mais marcantes da minha trajetória docente ocorreu quando uma aluna compartilhou comigo que eu era a primeira professora negra que ela tivera ao longo de sua vida escolar — e que, por isso, me via como exemplo. Essa fala me tocou profundamente, ao evidenciar o impacto que a representatividade pode ter na formação das juventudes negras.

Contudo, o episódio mais profundo ocorreu dentro da minha própria casa, quando minha filha, então com sete anos, me perguntou: “Mamãe, por que não tem lápis da cor da minha pele?” Ao questionar por que a chamada “cor de pele” não se parecia com o seu, expressou, com a ingenuidade de uma criança, uma inquietação que carregava um sentimento de não reconhecimento. Aquela pergunta me atravessou de forma contundente, funcionando como um alerta de que não bastava ensinar História; era preciso transformá-la em instrumento de valorização da dignidade de corpos e memórias ainda silenciados.

Outro desafio que perpassa minha prática docente nos anos finais do ensino fundamental é que, mesmo quando trabalhamos com história local, os discentes frequentemente não estabelecem conexões entre os sujeitos históricos abordados e suas próprias vidas. Esse distanciamento reforça a sensação de não pertencimento que também marcou minha experiência escolar. Por isso, comprehendo como necessário e significativo desenvolver uma abordagem do ensino de história local que, para além da simples apresentação de fatos e personagens, estabeleça

20 conexões relevantes entre os sujeitos históricos trabalhados em sala de aula e a vivência dos próprios alunos.

E, defendo uma abordagem de ensino de História Local que, para além da transmissão de fatos e personagens, promova conexões significativas com a vivência dos estudantes. Nesse sentido, o comunitarismo proposto por Beatriz Nascimento oferece uma base teórica fundamental ao enfatizar a importância das experiências coletivas, da memória partilhada e da construção de vínculos afetivos com o território. Essa perspectiva reafirma a relevância da construção de vínculos e da memória partilhada, oferecendo uma possibilidade concreta de reconstrução da identidade e do pertencimento por meio do ensino de História Local.

O ensino de História Local ganha significado quando articula as experiências vividas pelos estudantes com processos históricos de longa duração. Ao tomar o território, as memórias e os sujeitos da comunidade como fontes, a escola aproxima o conhecimento histórico do cotidiano e mobiliza procedimentos de investigação — problematização, uso de fontes, contextualização e interpretação — que desenvolvem consciência/raciocínio histórico (Rusen, 2001; Bittencourt, 2004). Nessa perspectiva, os estudantes passam a reconhecer-se como parte da história que estudam, fortalecendo pertencimento, autoestima e expectativas de futuro; a visibilidade de referências negras e populares no espaço escolar atua contra processos que invisibilizaram, qualificando identidades e repertórios culturais (Gomes, 2008). Essa abordagem conecta passado e presente, oferecendo ao professor a oportunidade de partir das histórias individuais e coletivas para inserir o estudante em contextos mais amplos e complexos.

Do ponto de vista do engajamento comunitário, projetos de História Local apoiados em história oral e cartografias de memória tensionam silêncios oficiais e criam trocas intergeracionais, ampliando laços entre escola e comunidade (Alberti, 2005). Ao deslocar o foco para o contexto local, os discentes compreendem o passado não como uma sucessão de eventos isolados, mas como um processo dinâmico que envolve múltiplas perspectivas e experiências. Assim, percebem como as ações de diferentes sujeitos contribuem para a construção das memórias e identidades de uma comunidade, enquanto a escola devolve conhecimento historicamente situado à coletividade, praticando uma educação dialógica e

socialmente referenciada (Freire, 1996).

Esse foco na coletividade amplia a compreensão sobre como diferentes grupos, como populações negras, indígenas e comunidades rurais, participaram da formação da sociedade, ainda que, nas narrativas históricas tradicionais, suas contribuições tenham sido invisibilizadas, sistematicamente excluídas e apagadas. Em vez de ver a história como algo distante ou abstrato, os alunos podem relacioná-la diretamente com suas realidades, reconhecendo-se como parte de um processo histórico dinâmico.

Um exemplo claro disso pode ser observado na história da resistência negra nas pequenas cidades. Ao estudar a história local de uma cidade onde a população negra enfrentou desafios para garantir seus direitos — como na luta por liberdade durante o período colonial ou na organização de quilombos —, os alunos são levados a refletir sobre esses movimentos de resistência. Dessa forma, compreendem como tais experiências influenciaram diretamente a história local e o cotidiano das comunidades atuais. Como afirma Beatriz Nascimento, “não é possível falar de uma história sem falar de resistência” (Nascimento, 2004, p. 78), destacando a relevância dos movimentos de resistência, como os quilombos, para a construção da memória e identidade local.

Essa perspectiva permite dar visibilidade a sujeitos históricos silenciados, resgatando suas memórias e reconstruindo sentidos de pertencimento. Um exemplo claro dessa abordagem pode ser observado na análise crítica do nome da escola onde atuo como professora, que leva o nome de 'Padre Montoia'. Esse nome remete à figura de um padre das reduções jesuíticas, que, ao que tudo indica, não possui relação direta com a história da comunidade local. Tal escolha leva a questionamentos importantes: por que nomearam a escola com o nome de um padre externo à realidade da região? Havia indígenas na área no momento da fundação da escola? Por que não considerar como referência histórica a redução jesuítica local, Nossa Senhora de Loreto, que possui ligação mais direta com a comunidade? Ao explorar essas questões, os alunos podem entender como a atuação dos jesuítas nas missões e as relações com os povos indígenas influenciaram profundamente a formação social e cultural da comunidade local.

A história das reduções, como espaços de convivência entre os jesuítas e os

22 indígenas, é marcada por conflitos, resistências e intercâmbios culturais que moldaram a identidade da região. Ao explorar essas conexões, os alunos passam a compreender não apenas o passado, mas também de que forma essas influências se manifestam na realidade cultural, religiosa e social da comunidade contemporânea. Esse tipo de abordagem permite que os estudantes conheçam e reconheçam o papel histórico de suas próprias terras e as complexas interações que ajudaram a formar a sociedade local, estimulando uma reflexão crítica sobre as relações entre povos originários, escravizados, missionários e colonizadores.

O impacto dessa abordagem vai além do aprendizado acadêmico, promovendo uma maior conscientização sobre o papel de cada sujeito na história e incentivando atitudes mais críticas e engajadas na sociedade. Com a História Local, os estudantes aprendem gradualmente a reconhecer o significado de diferentes construções históricas. Compreendem que as realidades de uma localidade e de seus habitantes não são isoladas, mas partem de um processo histórico mais amplo, no qual os diversos grupos da população constroem suas identidades culturais e sociais. Essas identidades, por sua vez, são múltiplas e compostas por diversas memórias, que contribuem para a formação de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua história compartilhada. Como aponta Kabengele Munanga, “as identidades não são fixas, mas se constroem no entrelaçamento de diferentes memórias e experiências, refletindo o dinamismo da história das populações” (Munanga, 1999, p. 54).

Essa busca por novas abordagens no ensino de História, atravessada por vivências marcadas por silenciamentos e pela urgência da representatividade, foi o que me motivou a ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História. Nele encontrei espaço para ampliar experiências e aprofundar reflexões que dialogassem com as demandas do meu fazer pedagógico. Por meio da ressignificação dos saberes acadêmicos no contexto escolar, em um processo que aproxima teoria e prática, venho repensando meu papel como educadora e investigando caminhos alternativos para o ensino de História do Brasil.

Dentro dessa perspectiva, o ensino de História torna-se ferramenta essencial para a formação cidadã, pois possibilita que os estudantes compreendam seu papel nas dinâmicas sociais, nas suas relações afetivas e em sua atuação coletiva. A

escolha pelo ProfHistória e pelo tema desta dissertação é resultado direto de uma trajetória marcada por silenciamentos, mas também por uma busca incansável por justiça epistemológica e por um fazer pedagógico comprometido com a valorização das narrativas subalternizadas. Ao me deparar com a disciplina Ensino de História e o Pensamento Decolonial, ministrada pelo Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe, senti que finalmente encontrava uma trilha teórica que dialogava com minhas inquietações. As leituras de autoras como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento fortaleceram o entendimento de que o ensino de História pode e deve ser um instrumento de combate ao racismo, de construção de pertencimento e de afirmação das identidades negras.

Com o apoio do meu orientador, definimos que a pesquisa buscara relacionar o conceito de comunitarismo desenvolvido por Beatriz Nascimento ao redefinir os conceitos de quilombo no Brasil com a história local e seus sujeitos históricos. Essa escolha foi influenciada pela potencialidade do trabalho com a história regional/local, que evidencia fontes e sujeitos que por vários séculos foram negligenciados pelos cânones do ensino de história. Para a fundamentação teórica desta dissertação, serão priorizadas as contribuições de autores e autoras negras, cujas trajetórias e produções acadêmicas revelam, em muitos momentos, o mesmo sentimento de não pertencimento que atravessa minha vivência. Esses intelectuais utilizam suas experiências e saberes para construir caminhos de reconhecimento, valorização da identidade negra e enfrentamento das estruturas racistas que historicamente nos marginalizam.

Dentre os autores escolhidos, destaca-se Beatriz Nascimento, que em seus escritos afirma que muitos territórios quilombolas eram perpassados por uma história local viva e significativa. Os sujeitos que ali estavam desenvolveram um senso de comunitarismo que atuava no sentido da agregação, colaborando com a constituição das identidades locais, com a preservação da memória coletiva e com a resistência cultural frente aos processos de apagamento histórico e territorial vividos por essas comunidades (Nascimento, 2018).

Para além do movimento teórico que faremos neste trabalho, é fundamental destacar que o ProfHistória exige a apresentação de um produto pedagógico aplicável em sala de aula. Assim, apresentamos uma proposta sobre o ensino de

História Local baseada na discussão feita por Beatriz Nascimento acerca do comunitarismo.<sup>24</sup>

Esse conceito, ainda pouco conhecido no meio educacional, refere-se à forma como comunidades negras, historicamente marginalizadas, desenvolveram modos próprios de viver, preservar memórias e construir identidades, mesmo diante da escravidão e do racismo estrutural. Para Nascimento, os quilombos não eram meramente esconderijos de pessoas escravizadas, mas espaços de liberdade coletiva, solidariedade, resistência e produção cultural. Essa organização comunitária — que ela denomina comunitarismo — pode ser observada também em outros contextos, como favelas, associações culturais e práticas coletivas de resistência.

Ao trazer esse referencial para o ensino de História, busca-se mostrar aos alunos que a história não é feita por grandes heróis e eventos, mas também pelas experiências cotidianas das comunidades que lutaram para existir e se afirmar. Ler sobre a história de vida de Beatriz Nascimento revelou que seus incômodos diante da marginalização da população negra na escrita da história dialogam diretamente com as inquietações que atravessam minha prática docente, tornando seu referencial teórico essencial para esta proposta.

A opção por construir oficinas pedagógicas se deve ao fato de que elas permitem um espaço de cooperação e troca de ideias entre estudantes e professores, desempenhando um papel fundamental no estímulo ao engajamento e no fortalecimento do vínculo com a aprendizagem — especialmente quando se trabalha com crianças. As oficinas pedagógicas, enquanto propostas didáticas, são realizadas por meio de atividades que estimulam a cooperação, o livre pensamento e a partilha de ideias entre estudantes e professores. Para Denise Dalpiaz Antunes (2012), as oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo geram grandes oportunidades de envolvimento através da participação ativa e da possibilidade de agir no grupo e com o grupo. Além disso, permitem o autoconhecimento e revelam aspectos pessoais do ser educador.

Dessa forma, ao propor oficinas pedagógicas como estratégia metodológica, pretende-se criar um espaço onde o aprendizado ocorra de forma mais significativa e afetiva, favorecendo a escuta, a valorização das experiências dos estudantes e o

desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva. Quando bem estruturadas, essas oficinas ampliam as possibilidades de interação e de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que reforçam a função social da escola, promovendo o acolhimento de diferentes identidades, histórias e saberes. Assim, elas se consolidam como caminhos potentes para uma prática docente que busca formar sujeitos ativos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerando o exposto, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho desenvolver e apresentar uma oficina pedagógica voltada para o ensino de história local, tendo como base a reflexão proposta por Beatriz Nascimento sobre o comunitarismo. Esse objetivo se desdobra em dois objetivos específicos:

1. Problematizar de que forma o conceito de comunitarismo pode enriquecer a abordagem da História Local nas práticas pedagógicas, ampliando as perspectivas sobre o passado e as identidades locais;

2. Discutir e apresentar uma proposta de oficina pedagógica que, fundamentada no conceito de comunitarismo de Beatriz Nascimento, valorize as narrativas e vivências das comunidades locais. A oficina deverá proporcionar aos alunos uma aproximação crítica com as histórias locais, destacando as memórias das populações marginalizadas e as práticas de resistência frequentemente silenciadas nos currículos tradicionais, promovendo, assim, a construção de uma história plural e inclusiva.

A incorporação do conceito de comunitarismo formulado por Beatriz Nascimento revela-se essencial neste trabalho, ao deslocar o ensino de História de uma perspectiva meramente informativa para uma prática pedagógica enraizada nas vivências e memórias das comunidades. Nascimento enfatiza que compreender o passado exige recuperar as histórias e experiências de sujeitos e coletividades que, muitas vezes, foram invisibilizados pela historiografia tradicional. Ao integrar essa abordagem ao ensino de História Local, promove-se a ampliação da compreensão histórica dos estudantes, concomitantemente à construção de uma educação comprometida com a equidade e com a diversidade cultural. Essa incorporação possibilita que os alunos reconheçam o valor das narrativas de grupos historicamente marginalizados, desenvolvendo vínculos de pertencimento e protagonismo. Além disso, cria-se um espaço pedagógico de escuta e reflexão

26  
crítica, capaz de articular conhecimento histórico, empoderamento e valorização das identidades locais, contribuindo para uma formação cidadã mais consciente e transformadora.

A presente dissertação está organizada em dois capítulos, que articulam fundamentação teórica e prática pedagógica em torno do ensino de História Local sob a perspectiva do comunitarismo, com base na obra de Beatriz Nascimento.

O Capítulo 1 visa discutir a relevância da História Local como campo de estudo comprometido com a valorização das experiências, memórias e identidades que constituem os sujeitos e territórios muitas vezes silenciados pelas narrativas historiográficas tradicionais. Neste capítulo, destaca-se a importância do ensino de História na formação das identidades locais e no fortalecimento do sentimento de pertencimento das comunidades escolares. Também é apresentada e analisada a noção de comunitarismo, elaborada por Beatriz Nascimento (2018), abordando sua trajetória intelectual e militante, e refletindo sobre as contribuições de sua obra para uma prática docente mais crítica, afetiva e comprometida com a justiça social.

O Capítulo 2 apresenta uma experiência de oficina pedagógica desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual localizada no município de Jardim Olinda, interior do Paraná. A proposta da oficina configura-se como um produto educacional, conforme exigido pelo Mestrado Profissional em Ensino de História. Seu foco foi a valorização da história local e dos sujeitos históricos que a compõem, por meio de atividades que estimularam a análise crítica das relações sociais, políticas e econômicas que moldaram o município. As ações envolveram a realização de pesquisas, a escuta de memórias de idosos participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e a proposição de intervenções simbólicas na cidade, como a sugestão de nomes para ruas e edifícios públicos baseados nas vivências locais.

Este capítulo também apresenta o produto educacional resultante da dissertação: uma proposta de oficina pedagógica fundamentada no conceito de comunitarismo, que visa contribuir para o ensino de História de maneira mais plural, inclusiva e conectada às realidades dos estudantes.

Assim, esta dissertação propõe-se como um exercício de elaboração de caminhos epistemológicos e pedagógicos que desafiem os silenciamentos históricos

e curriculares impostos às populações negras e às memórias locais, tomando o comunitarismo de Beatriz Nascimento como horizonte teórico e ético. Ao adotar a oficina pedagógica como estratégia metodológica de ensino de História Local, buscamos tensionar as fronteiras entre conhecimento acadêmico e saberes comunitários, entre a escuta das ancestralidades e a agência dos sujeitos escolares, entre o território vivido e o território narrado.

Acreditamos que essa articulação, ao emergir de uma prática situada, marcada pelas contradições do cotidiano escolar e pelas ausências simbólicas que atravessam o espaço da escola, permite reinscrever os estudantes como sujeitos históricos ativos, conectados às suas comunidades e às múltiplas temporalidades que as constituem. Trata-se, portanto, de uma proposta que não se encerra na dimensão técnica do fazer docente, mas que se projeta como possibilidade política de reconfiguração curricular, de valorização das experiências periféricas e de reconstrução das identidades a partir de vínculos afetivos e históricos. Ao final deste percurso, o que se reafirma é o papel do ensino de História como prática de resistência, de escuta e de transformação — um campo fértil onde o pertencimento é cultivado como ato de memória, justiça e afirmação de existência.

## 1 O ENSINO DE HISTÓRIA E O COMUNITARISMO DE BEATRIZ NASCIMENTO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

O ensino de História é essencial para a formação cidadã, ao permitir compreender o papel dos sujeitos históricos em suas relações pessoais e na participação coletiva. Conforme Joana Neves (2003), essa prática busca construir a noção de identidade, conectando dimensões individuais, sociais e coletivas, incluindo as identidades locais e nacionais. Nesse sentido, a abordagem da História Local torna-se ponto de partida para a aprendizagem histórica ao aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida, valorizando as relações entre educador, educando, sociedade e território.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da História Local constituem um espaço-tempo de reflexão crítica sobre a realidade social e servem como referência para o processo de construção de identidades individuais e coletivas. Como destacam Helena Callai e Paulo Zarth (1988, p. 11), na década de 1980 a História Local foi definida como “uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas de nosso mundo”, observados a partir do olhar do próprio local. Assim, ao tratar da História Local, considera-se um espaço marcado por múltiplas sociabilidades e pela proximidade nas relações entre os sujeitos, aplicando-se um recorte analítico que favorece a compreensão crítica desse contexto.

Para Carlos Barros (2013, p.7) a “História Local é entendida como uma modalidade de estudos históricos que contribuiu para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver”, situados em espaços socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades. Ela tem um potencial para construir um ensino de história que permita que estudantes se

conectem com a realidade local, se sentindo pertencentes àquele espaço.

Cabe ressaltar, como observa José de Assunção Barros (2010, p.150), que, embora não seja o foco central deste estudo, a História Local difere da História Regional. A primeira busca compreender “a realidade micro localizada por ela mesma” (Barros, 2010, p.152). É importante, contudo, não confundir essa abordagem com a Macro-História, ao tratarem de perspectivas distintas. A Micro-História, por exemplo, não se limita ao estudo de um espaço físico, mas está relacionada ao “modo como o historiador vê” (Barros, 2010, p. 152-153). Já a História Local volta-se ao estudo de uma comunidade específica, considerando seus múltiplos aspectos sociais, culturais e históricos.

A História Local tem sido compreendida como “história do lugar”. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado. A partir do local é que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sejam eles materiais ou não materiais. A História Local geralmente se liga à História do Cotidiano ao fazer as pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais, de condições diversas, que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente quanto no passado.

O local é o espaço, primeiro, de construção de identidade de uma pessoa, por isso, o ensino de história local precisa configurar também essa proposição de oportunizar a reflexão permanente acerca das ações dos que ali vivem como sujeitos históricos e cidadãos. Assim sendo, o ensino de História Local pode configurar-se como um espaço onde o local e o presente são referentes para o processo de construção de identidade. Um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço.

É comum falar em História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Na experiência que relataremos no segundo capítulo, o nosso local é a cidade de Jardim Olinda, que, conforme os dados do Censo de 2022, é o município menos populoso do Paraná, com 1.343 habitantes.

Os documentos educacionais atuais, como a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), destacam que o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve partir da realidade do aluno, valorizando suas vivências e o território em que está inserido. A BNCC propõe que os estudantes desenvolvam a compreensão de si como sujeitos históricos, estimulando a observação do seu entorno e a investigação das experiências de diferentes grupos sociais com os quais convivem.

A proposta da BNCC para o componente curricular de História enfatiza que o conhecimento histórico deve possibilitar que os alunos reconheçam a diversidade cultural, social e histórica presente em seu cotidiano, promovendo a valorização das identidades locais. Nesse sentido, o estudo da história local ganha destaque como meio de favorecer a compreensão das relações sociais e econômicas do presente, bem como da permanência e transformação de elementos do passado que compõem a realidade atual. Como orienta o documento:

“O conhecimento histórico possibilita ao aluno compreender-se como sujeito histórico, inserido em múltiplas temporalidades, em relações sociais e pertencente a diferentes grupos sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 407).

Apesar desse discurso, a BNCC tem sido alvo de críticas severas por seu processo de elaboração e pelo impacto sobre a autonomia pedagógica e a pluralidade de narrativas no ensino de História. Diversos pesquisadores e entidades, como a ANPUH, destacam que “o processo de formulação da BNCC ocorreu em um contexto de instabilidade política, marcado por decisões autoritárias e pouco democráticas” (ANPUH, 2017, s/p). Essa construção “ao apagar das luzes do golpe” resultou em um documento “elaborado às pressas, sem escuta qualificada da comunidade acadêmica e docente” (ANPUH, 2017), gerando insegurança e insatisfação entre os professores. Muitos docentes manifestaram discordância quanto à forma como a BNCC foi imposta, sem diálogo efetivo com aqueles que atuam na prática escolar cotidiana, comprometendo sua legitimidade e aplicabilidade. Essa percepção é igualmente compartilhada por esta pesquisadora, cuja experiência docente evidencia os desafios e limitações resultantes da implementação apressada do documento.

Além disso, estudos como o de Freitas (2018) apontam que a BNCC fortalece uma

lógica mercadológica, ao consolidar um currículo mínimo padronizado que favorece editoras, sistemas apostilados e empresas de tecnologia, transformando a educação em “um espaço de negócio e de privatização indireta” (FREITAS, 2018, p. 52). No caso específico da História, a proposta inicial — que valorizava direitos humanos, pluralidade cultural e histórias afro-brasileiras, africanas, indígenas e locais — foi descartada pelo Ministério da Educação. Essa supressão deu lugar a uma versão final que retoma uma narrativa “cronológica, linear, eurocentrada e pouco problematizadora” (BITTENCOURT, 2019, p. 88), reduzindo o espaço para discussões sobre raça, gênero e desigualdades. Como afirma a ANPUH, isso “representa um grave retrocesso em relação às conquistas obtidas pelas diretrizes curriculares e pela Lei 10.639/2003” (ANPUH, 2017, s/p). Essa mudança impacta diretamente propostas como a que apresento nesta pesquisa, ao reforçar um currículo que invisibiliza sujeitos históricos locais e dificulta a implementação de práticas pedagógicas que valorizem identidades plurais.

A História Local possibilita que o estudante se reconheça como parte ativa dos processos históricos, deixando de ser mero espectador para assumir o papel de sujeito que constrói, vivencia e transmite experiências que compõem o tecido social. Assim, configura-se como estratégia de aprendizagem que aproxima o conteúdo escolar da realidade dos alunos e promove uma compreensão mais crítica e plural do passado. Como aponta Bittencourt (2009), essa prática favorece a apropriação do conhecimento histórico ao permitir que se estabeleçam conexões entre o tempo vivido e os tempos passados, por meio da análise de situações concretas do cotidiano.

Além disso, segundo Couto (2006), o trabalho com a História Local confere visibilidade às experiências de grupos historicamente marginalizados, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel social. É nesse horizonte que se insere a proposta desta dissertação: ao incorporar o conceito de comunitarismo, elaborado por Beatriz Nascimento, buscamos compreender a comunidade como espaço de construção de identidade, solidariedade e resistência, onde a história é vivida e transmitida coletivamente. Assim, as oficinas pedagógicas propostas visam potencializar o ensino de História Local, valorizando memórias, identidades e práticas de resistência frequentemente silenciadas. Nos tópicos

32  
seguintes, discutiremos como esse referencial pode sustentar uma abordagem mais sensível e transformadora da História em sala de aula.

## 1.1 BEATRIZ NASCIMENTO, QUILOMBO COMO ESPAÇO DE COMUNITARISMO E A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA

Antes de apresentar como o conceito de comunitarismo, desenvolvido por Beatriz Nascimento, pode contribuir para a elaboração de uma oficina pedagógica sobre História Local, Memória e Identidade, consideramos fundamental contextualizar, ainda que brevemente, quem foi essa intelectual. Explicar sua trajetória e relevância permite compreender por que suas ideias são tão oportunas para o trabalho em sala de aula.

Para Adriana Costa (2018, p.33), os estudos recentes têm definido Beatriz Nascimento “Mulher negra, quilombola e intelectual”. Segundo a *Enciclopédia de Antropologia* da Universidade de São Paulo, Maria Beatriz Nascimento nasceu em Aracaju, Sergipe, em 1942. Era a oitava filha de Rubina Pereira do Nascimento e Francisco Xavier do Nascimento, que migraram para o Rio de Janeiro no final de 1949. Em 1967, iniciou sua vida acadêmica ao ingressar no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De acordo com Wagner Batista (2018), a pesquisadora negra iniciou sua investigação na graduação, auxiliando o professor José Honório Rodrigues (1913 – 1987), em arquivos públicos da cidade do Rio de Janeiro, na busca de informações do período colonial brasileiro. O trabalho, como auxiliar de pesquisa, rendeu-lhe a participação na publicação “O Parlamento e a Evolução Nacional”, em 1971, por ocasião do sesquicentenário do Senado Federal.

Ainda segundo Batista (2018), durante sua experiência como estagiária de pesquisa, Beatriz Nascimento encontrou inúmeras referências a quilombos em documentos da história brasileira. Causou-lhe estranhamento o modo como a historiografia nacional e parte do campo intelectual definiam esses territórios, exclusivamente como espaços de negros escravizados fugidos, reproduzindo o discurso colonial. Essa leitura reducionista desconsiderava as dinâmicas sociais, políticas e culturais presentes nesses espaços, que mais tarde seriam

compreendidas por Nascimento a partir do conceito de comunitarismo.

Dessa forma, Ratts (2006) relata que Beatriz Nascimento adota um posicionamento crítico à historicidade da época, principalmente aquelas produzidas nos meios acadêmicos e faz denúncias do silenciamento sobre as dinâmicas sociais locais como os quilombos, em especial as interações e a construção de laços de pertença construídos pela população negra na formação social brasileira.

E quando cheguei à Universidade, a coisa que mais me chocava era o eterno estudo, quando se referia ao negro, sobre o escravo, como se durante todo o tempo da história do Brasil nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra pra fazenda e pra mineração (Nascimento, 1977, p. 03).

Ratts (2006) e Costa (2022) nos mostram que, já na década de 1980, Beatriz Nascimento se destacava não apenas por sua produção intelectual, mas também por sua trajetória de militância no movimento negro brasileiro, em que articulava teoria e prática na luta antirracista. Sua atuação buscava repensar o lugar do povo negro na historiografia nacional, reivindicando o reconhecimento de sujeitos negros como agentes históricos, protagonistas de suas próprias trajetórias. Em seus estudos, Nascimento propunha compreender os quilombos não apenas como refúgios, mas como “espaços de construção coletiva da liberdade”, onde se desenvolviam formas autônomas de organização social, cultural e política. Segundo a autora, “o quilombo é a reatualização da comunidade como referência e como forma de resistência” (Nascimento, 2018, p. 154). Ela propunha, portanto, uma linha de continuidade entre esses sistemas sociais do passado e os modos de vida das populações negras em favelas, periferias urbanas e comunidades rurais, reconhecendo nessas experiências o princípio do comunitarismo, expressão da solidariedade, da ancestralidade e da resistência coletiva.

Dessa forma, as contribuições de Beatriz Nascimento, construídas ao longo de décadas de engajamento político e intelectual, oferecem fundamentos cruciais para a proposta desta dissertação. Suas ideias ecoam nas atuais diretrizes que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, além de sustentar uma concepção de ensino de História comprometida com a valorização das identidades negras e com a transformação das estruturas de

34  
exclusão racial. A incorporação do comunitarismo ao ensino de História Local permite, assim, articular práticas pedagógicas que resgatem memórias silenciadas e fortaleçam o pertencimento dos estudantes às suas comunidades.

Para além do argumentado até aqui, Alex Ratts (2006), que talvez seja um dos maiores estudiosos da obra de Beatriz Nascimento na atualidade, afirma que Nascimento se recusava a aceitar o lugar pré-determinado para as mulheres negras na hierarquia da sociedade brasileira. Essa recusa a levou a experimentar um lugar de fala diferenciado e, porque não dizer, perpassado pela interseção de categorias como raça, gênero, classe, pela qual sua posição pessoal, acadêmica e política é condicionada, o que nos faz entender porque atualmente Nascimento se tornou uma referência fundamental tanto para os estudiosos das relações raciais no Brasil quanto para o feminismo.

No entanto, como argumenta Adriana Costa (2022), embora Beatriz Nascimento tenha produzido obras significativas para compreender a população negra na história do Brasil, os debates sobre seus textos vêm sendo expandidos nos últimos anos, mas ainda estão longe de ser amplamente conhecidos nos cursos de História no país. Isso talvez se deva ao fato de que, por muito tempo, seus escritos foram negligenciados, mesmo após sua família ter disponibilizado todos os documentos ao Arquivo Nacional poucos anos após seu falecimento em 1995, ficando acessíveis ao público somente em 2018.

Em uma coletânea publicada em 2006, Alex Ratts argumenta que, apesar da pouca visibilidade no meio acadêmico e das críticas mencionadas, a importância do trabalho de Beatriz Nascimento se destaca pela perspectiva de estudo adotada. Ratts (2006, p. 27) afirma que a pesquisadora relata, em diversas entrevistas, que, desde que ingressou na universidade, sua inquietação residia no estudo contínuo sobre o escravo: nas aulas que frequentava, a população negra era mencionada de forma objetificada. A participação da população negra poderia surgir em outros momentos, “mas nunca por meio das concepções de vida da própria população afro-brasileira; era como se os negros e negras vivessem em uma sociedade dual, nunca enquanto pertencentes à História do Brasil”.

Na obra organizada por Alex Ratts (2006), “Eu sou atlântica”: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento (p.72) tem a informação de que Beatriz

Nascimento acreditava que a História deveria ser analisada por outra perspectiva, por um viés que reconhecesse a atuação da população negra e, sobretudo, que os negros e negras se vissem por eles mesmos, sem os direcionamentos externos. Assim, em suas pesquisas, Nascimento buscou evidenciar a História baseada na liberdade e nas sociabilidades negras geradas mesmo diante das adversidades. Os estudos sobre os quilombos assumiram, então, uma noção bem mais ampla de significados. Não aceitavam a condição submissa de um local de “negros fujões”, muito menos a ideia simplificada de “estratégia” contra a condição de escravizados, o que estava sendo posto era a noção de resistência diante da desumanização submetida.

Para Adriana Costa (2022) a noção de quilombo elaborada por Beatriz Nascimento salienta as recriações de modos de viver característicos da população negra e as suas continuidades enquanto heranças culturais, valorizando a realidade local e as dinâmicas estabelecidas por pessoas comuns e o sentimento de pertença a seus territórios, o que Nascimento denominou de comunitarismo, dessa forma, o quilombo, por meio da força do seu comunitarismo expressa fundamentos para a construção da identidade individual e coletiva, ao valorizar as memórias, as vivências e experiências de todos os sujeitos aquilombados.

Além disso, Beatriz Nascimento (2018) reafirma que a noção de quilombo perpassa pelo senso de comunitarismo, atuando no sentido de agregação de uma comunidade, de pessoas que se reconhecem e auxiliam na luta por melhores condições de vida: “[...] sob sua esfinge, sua imagem recalada que estava em cada um de nós, ele inventou um movimento. Fazendo nos lembrar hoje que o quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós. Somos parte do Brasil” (Nascimento, 2018, p. 352).

Neste sentido, de valorização das dinâmicas locais, das identidades e memórias das pessoas, é que podemos relacionar o conceito comunitarismo de Beatriz Nascimento aos objetivos do ensino de história e da História Local, afinal, como afirma Ricardo Pacheco (2017, p.21)

A disciplina escolar de História, na grade curricular do ensino básico, sempre esteve associada à tarefa de reproduzir uma determinada narrativa sobre o passado que servisse ao propósito de construção da identidade nacional o presente, à afirmação de laços simbólicos

que consolidassem nos alunos a noção de pertencimento a uma mesma comunidade de sentidos (grifo nosso).

Por consequência, o ensino de História Local, pode gerar pertencimento ao trabalhar com as fontes coletadas na própria comunidade, como fotos de família, nome de ruas e interação com os mais velhos, tal estratégia possibilitará aos alunos conectarem realidade local e se percebem como sujeitos da história como veremos no tópico posterior.

No entanto, antes de prosseguir, é fundamental retornar ao pensamento de Beatriz Nascimento, porque apesar do seu conceito de comunitarismo ser uma das linhas norteadoras do trabalho, a escolha da intelectual também se deve a outro motivo, afinal como relatamos na introdução desta dissertação enquanto uma mulher negra, que nasceu e atua como professora em pequena cidade do interior do Paraná, sempre senti falta da história da população negra em perspectiva de valorativa como demanda a Lei 10.639/2003 e as escritos de Nascimento permite estudar a história da população negra no Brasil e em África em uma perspectiva que rompe com o eurocentrismo presente na produção historiográfica brasileira.

Além disso, admiração por esta intelectual, se dá por ela ser uma mulher negra que atuou ativamente no Movimento Negro Brasileiro, como a própria Beatriz Nascimento fala em um texto Eu Nasci em 1968 (Nascimento 2022), sobre a sua atuação no Movimento Negro brasileiro, por meio de uma narrativa poética, ela enfatiza a ação coletiva dos militantes negros/as em busca de um futuro igualitário. Apesar de ser um momento histórico marcado por muitas reivindicações sociais que almejavam, de certa forma, o poder “democrático”, Nascimento destaca que a questão de classe não contempla as necessidades da população negra, por isso que era necessário delinear uma abordagem racial sobre a história do Brasil a partir da abordagem racial ou como era definido na época, a partir da questão do negro.

Beatriz Nascimento sentiu a necessidade de radicalizar a luta negra, pois sentia a repercussão da morte do líder estadunidense Martin Luther King e dos levantes raciais por todo o Atlântico. Dessa forma, nos anos seguintes, a autora estabelece os seus estudos como instrumentos da sua ação política: a identidade negra é colocada como elemento primordial para a compreensão da História e das relações sociais no nosso país. A pesquisadora diz que o dominador foi ingênuo ao não perceber que, apesar das teorias de branqueamento e da historiografia oficial, a

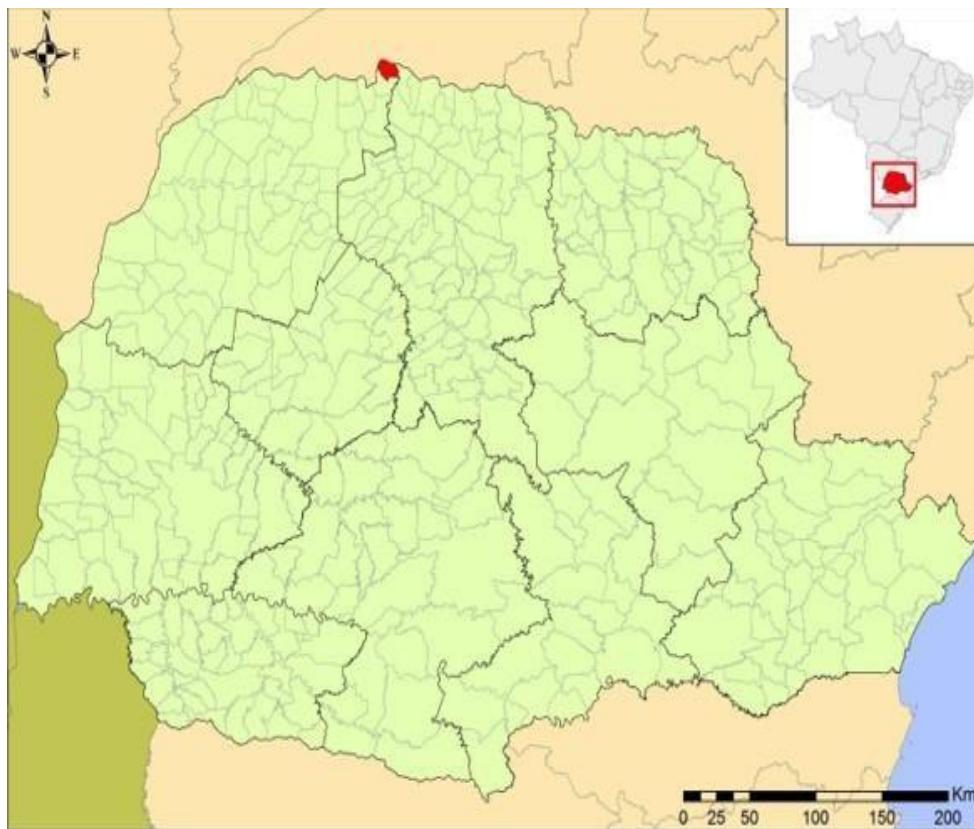
história negra sempre se reproduziu e perpetuou os saberes da população negra. Para Nascimento, a favela contemporânea é o Quilombo; a escola de samba é o Quilombo em festa e os bailes blacks também. Toda organização negra é uma maneira dos negros se sentirem fortes e de lutarem contra o racismo (Costa e Santos, 2023).

Podemos afirmar que a produção de Beatriz Nascimento, assim como sua militância na causa negra, somado a outros intelectuais negros e antirracistas foi fundamental para a construção de um caminho em que tivéssemos uma lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação, o que deve ser feito tanto nas abordagens que tratam da história nacional, regional e/ou local.

## 1.2 A MEMÓRIA, IDENTIDADE NO MUNICÍPIO DE JARDIM OLINDA PARANÁ

Ao considerarmos a noção de comunitarismo elaborada Beatriz Nascimento como elemento central na interação entre as identidades locais, visto que ele estimula o convívio não hierárquico, considerando a importância da multiplicidade de memórias, vozes e tempos na composição do ensino de história local. Neste sentido, o comunitarismo torna-se central na construção de identidades individuais e sociais e estão relacionadas as memórias que são ou não valorizada na história de um território, e que podemos adiantar é que Jardim Olinda como uma cidade localizada no interior do Paraná no Sul do Brasil, a memória das pessoas comuns, entre elas, da população negra, não lembradas em sala de aula, nos nomes das ruas, nos nomes dos prédios públicos, entre outros.

**Figura 1:** Localização do município de Jardim Olinda no estado do Paraná



38

Fonte: Jurandy Vicente Junior (2024, p.56)

A escolha de Jardim Olinda como local de aplicação de oficina pedagógica se deve ao fato de atuar profissionalmente no município como professora de História da rede estadual de ensino e sou concursada na prefeitura municipal e nos últimos anos tenho atuado como orientadora social no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS, na qual era uma das responsáveis pelo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que atende os idosos da cidade.

Jardim Olinda é um município situado no extremo norte do Estado do Paraná, conforme ilustrado na Figura 1. Possui área territorial de 128 km<sup>2</sup> e densidade populacional de 10,9 habitantes por km<sup>2</sup>. Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), era o município com menor população do estado, contabilizando 1.409 habitantes, dos quais 1.001 residiam na zona urbana e 408 na zona rural. Dados mais recentes do Censo de 2022 (IBGE, 2022) indicam que Jardim Olinda passou a ocupar a segunda posição entre os municípios paranaenses com menor número de habitantes, totalizando 1.343 pessoas.

Fundada em 1º de dezembro de 1964, a cidade faz divisa com municípios dos estados do Paraná e de São Paulo, e sua economia é predominantemente agrícola, fator que influencia diretamente a dinâmica social e educacional da região. No âmbito educacional, Jardim Olinda dispõe de três escolas de educação básica, que

atendem desde a educação infantil até o ensino médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos finais do ensino fundamental na rede pública municipal foi de 5,6, enquanto na rede estadual, responsável pelos anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio, o IDEB registrado em 2021 foi de 5,3 (IPARDES). Tais indicadores refletem tanto os desafios quanto as potencialidades do sistema educacional local, sobretudo no que diz respeito à valorização da história e das identidades culturais da comunidade.<sup>39</sup>

Desde sua emancipação político-administrativa em dezembro de 1964, Jardim Olinda completou, em 2024, sessenta anos de existência enquanto município autônomo. Criado inicialmente como distrito em 1960, consolidou-se quatro anos depois como unidade administrativa independente, enquadrando-se nas pequenas cidades do interior paranaense. Ao longo dessas seis décadas, foram realizadas quinze eleições municipais, cuja análise evidencia a coexistência entre a permanência de práticas políticas tradicionais e transformações graduais no perfil dos agentes políticos locais. A participação feminina no executivo municipal, ainda restrita, revela avanços importantes: uma mulher foi eleita prefeita, cumprindo dois mandatos consecutivos, e duas vice-prefeitas foram eleitas — uma delas em dois mandatos distintos e a outra atualmente em exercício. No âmbito do legislativo, observa-se um aumento progressivo da representação feminina nas últimas legislaturas, indicando uma lenta, porém significativa, reconfiguração das relações de gênero na política institucional local.

Em relação à representatividade racial, embora haja registros esparsos de pessoas negras ocupando cargos eletivos, essa participação permanece substancialmente inferior à proporção racial da população. Dados recentes do Instituto Paranaense de Desenvolvimento – IPARDES (2022), indicam que mais da metade dos moradores de Jardim Olinda se autodeclararam pretos e pardos (negros<sup>5</sup>), contudo, em seis décadas de história política, somente um prefeito autodeclarado negro foi eleito, exercendo dois mandatos em momentos distintos.

A presença negra no legislativo municipal é igualmente pontual, evidenciando uma disparidade estrutural entre a composição racial do eleitorado e a ocupação dos

---

<sup>5</sup> A ausência da informação detalhada deve-se às limitações das bases públicas consultadas, como o Censo IBGE e relatórios do IPARDES, que em alguns casos agrupam as categorias “pretos e pardos” sob a denominação “população negra”, sem apresentar a distribuição específica por tonalidade racial.

40  
espaços de poder<sup>6</sup>. Esse descompasso denuncia processos persistentes de marginalização e apagamento nas estruturas institucionais, ressaltando a importância de um ensino de História comprometido com a valorização das memórias subalternizadas. A análise da trajetória política de Jardim Olinda contribui, portanto, para compreender como as disputas por visibilidade e pertencimento se manifestam no plano institucional, revelando tanto as continuidades quanto as rupturas que constituem a história local.

Segundo IPARDES (2004), grande parte da mesorregião noroeste integra a vasta região norte do Paraná, cuja história de ocupação, em larga escala, foi desencadeada a partir dos anos 40, na sub-região histórica denominada Norte Novíssimo, em função da expansão da fronteira agrícola no estado, assentada no avanço da cafeicultura no norte do Paraná. O Noroeste foi a última fronteira de expansão do Paraná. O café demarcou a ocupação produtiva e dinamizou a economia da região. A população cresceu e vários municípios foram surgindo e marcando a trajetória do avanço das lavouras de café. Nesse processo, constituiu um forte atrativo ao capital fundiário especulativo, originando correntes migratórias, formadas basicamente por paulistas, mineiros e nordestinos, mas também de outras áreas do estado do Paraná.

Jurandyr Vicente Junior em sua dissertação de mestrado intitulada: A análise do impacto do plano diretor em municípios com pouca população: um estudo de caso nos municípios de Jardim Olinda e Novo Itacolomi-Pr de 2024, informa em 1958, Dr. Juca Prado, considerado um dos fundadores da cidade, fixou sua residência neste Município, e deu início a abertura da Fazenda Pau D'alho, sendo fundamental para a colonização e trazendo muita gente de Jaú para começar a plantação de café e cereais. Pela Lei n.º 99 de 22 de novembro de 1960/PR, Jardim Olinda foi elevado à categoria de Distrito. No dia 06 de março de 1964, foi criado o município de Jardim Olinda, emancipando-se de Paranacity, através da Lei Estadual n.º 4.844. No dia 06 de dezembro do mesmo ano, ocorreu a primeira eleição para Prefeito e Vereadores.

Em seu estudo, Vicente Junior (2024) aponta que a constituição do

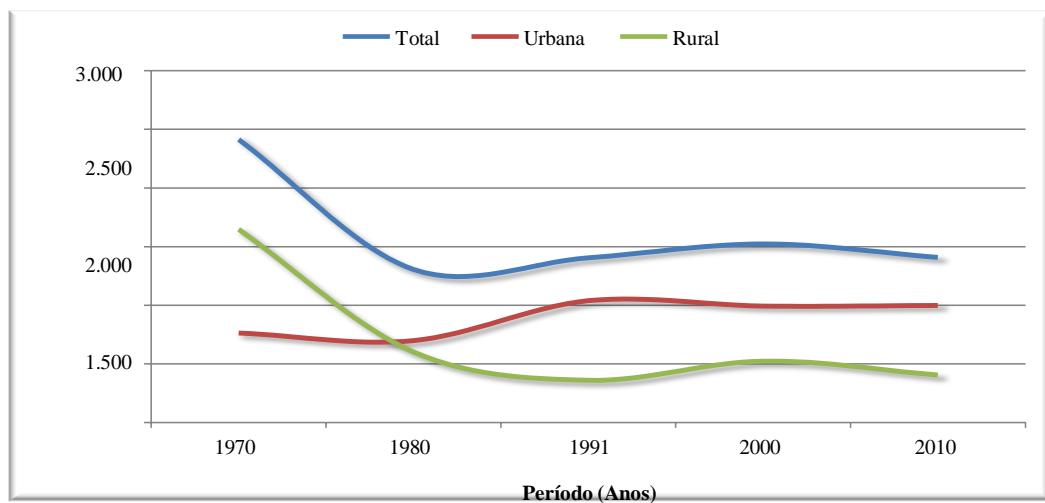
---

<sup>6</sup> Conforme podemos ver nas imagens do anexo 1- A, B, C ,D

povoado, com a vinda dos pioneiros<sup>7</sup> na década de 1940 e início da década de 1950, até a emancipação de Jardim Olinda, em 06 de março de 1964, a população local crescia. Essa característica permaneceu até a década de 1970. A partir de 1970, notou-se o declínio populacional, acompanhado do crescimento da urbanização. O panorama econômico-social de tal fenômeno demográfico é constituído pelo movimento mais amplo de expansão da agricultura moderna, marcado pela introdução maciça de avançadas tecnologias de cultivo, substituição de culturas alimentares por produção de commodities e alterações radicais nas relações de trabalho – elementos altamente poupadões de mão de obra. O êxodo rural, no entanto, não se direcionou somente ao centro urbano do próprio município, mas principalmente às cidades de médio porte próximas, como Paranavaí, Maringá e Londrina. Esse processo teve continuidade nas décadas seguintes.

A contagem populacional do IBGE em 2010, demonstrou novamente um decréscimo da população total, com taxa de crescimento negativo de -7,49% e taxa de urbanização de 71%, devido à falta de oferta de trabalho e ao crescimento da produção da cana-de-açúcar na região de Jardim Olinda, como podemos ver no Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Evolução da População Urbana e Rural de Jardim Olinda - 1970 a 2010**



<sup>7</sup> Nesta dissertação, o termo *pioneiros* refere-se às pessoas comuns que migraram para a região entre as décadas de 1940 e 1950 com o intuito de trabalhar e construir uma vida ao lado de suas famílias. Esses sujeitos, embora muitas vezes invisibilizados pelas narrativas oficiais, desempenharam papel central na formação histórica e social do município de Jardim Olinda. Ao fixarem moradia, trouxeram consigo suas culturas, tradições e modos de vida, que, entrelaçados aos dos nativos locais, constituíram os alicerces da identidade comunitária e cultural da região.

**Fonte:** Jurandyr Vicente Junior (2024, p.68)

Pensar a memória e a identidade no contexto da História Local exige considerar os sujeitos que constroem, habitam e significam o território em que vivem. Jardim Olinda, município com somente 1.343 habitantes (IBGE, 2022), representa uma localidade cujas dinâmicas sociais, culturais e históricas são marcadas por silenciamentos e invisibilidades, especialmente no que diz respeito à presença negra e às memórias das populações subalternizadas.

A identidade coletiva de um lugar é construída a partir da forma como as pessoas reconhecem a si mesmas e aos outros, nos espaços que compartilham e nos vínculos que estabelecem com o passado e com a comunidade. No caso de Jardim Olinda, a construção identitária é atravessada por processos migratórios, por uma ocupação territorial marcada pela expansão da cafeicultura no Norte do Paraná e, mais recentemente, pelo esvaziamento demográfico e pela falta de perspectivas econômicas, que influenciam diretamente o sentimento de pertencimento.

A cidade conta com somente duas escolas públicas de ensino fundamental (uma municipal e uma estadual), evidenciando não somente sua pequena dimensão territorial e populacional, mas também a limitação de espaços formais de construção da memória histórica escolarizada. Segundo dados do IPARDES (2022), a maioria da população se autodeclara parda (760 habitantes), seguida por brancos (560), indígenas (10) e amarelos (13). O levantamento não apresenta a categoria “pretos” isoladamente, pois o censo estadual costuma agrupar pretos e pardos na classificação “negros”, estimada em cerca de 65 pessoas no município. Essa ausência estatística específica contribui para uma invisibilidade ainda maior das pessoas pretas, já que elas aparecem diluídas na categoria mais ampla de “negros”, dificultando a identificação de sua presença e trajetória histórica local. Ainda que a maioria se identifique como parda, a memória coletiva da cidade pouco reconhece as trajetórias negras em sua formação social, como demonstram os nomes das ruas, dos prédios públicos e das homenagens oficiais – todos marcadamente eurocentrados.

A ausência de símbolos, narrativas e referências negras ou indígenas na paisagem urbana de Jardim Olinda não somente apaga memórias, mas compromete o direito à identidade e ao pertencimento de grande parte da população. Como

afirma Beatriz Nascimento (2018), o território é também um espaço simbólico de disputas e afirmações, onde a memória coletiva opera como força de resistência. Nesse sentido, a História Local, ancorada no comunitarismo, pode funcionar como estratégia de reapropriação do espaço e da narrativa, permitindo que os sujeitos historicamente marginalizados se reconheçam como protagonistas de suas comunidades.<sup>43</sup>

Outro aspecto importante na constituição da identidade local é a dimensão cultural e turística do município. Localizada às margens do Rio Paranapanema, onde também ocorre o encontro com o Rio Pirapó, Jardim Olinda vem investindo em atividades turísticas ligadas à pesca, ao lazer ambiental e a festas populares, como o Forró Olinda — evento que movimenta a economia local e fortalece laços comunitários. Esses elementos são fundamentais para a valorização da história local, ao atuarem como formas de expressão coletiva das tradições e dos vínculos sociais.

Além disso, a cidade está situada em uma região cercada por pontos turísticos e históricos relevantes, como o Parque Estadual Morro do Diabo, o Museu Histórico Santo Inácio, o Parque Florestal de Ibicatu e o Museu Cacique Tibiriçá, entre outros. Embora esses atrativos não estejam necessariamente no perímetro urbano de Jardim Olinda, compõem o imaginário regional e oferecem oportunidades para se pensar práticas pedagógicas que articulem o ensino de História Local com o turismo cultural e a valorização do patrimônio.

O PIB do município, segundo o IBGE (2021), gira em torno de R\$ 31,7 milhões, com a maioria da economia vinculada ao setor agropecuário e ao funcionalismo público. Tal realidade econômica também influencia as formas de pertencimento, uma vez que a ausência de oportunidades e a constante evasão de jovens para centros maiores enfraquece a memória coletiva e a identidade local, especialmente quando o espaço urbano não reflete as vivências da população em seus símbolos e referências históricas.

Nesse contexto, recuperar as vozes da cidade — por meio da escuta de seus moradores mais velhos, da investigação de nomes de ruas, da valorização das festas e dos espaços simbólicos — é um gesto político e pedagógico. A memória, enquanto construção social, é também um campo de disputa: lembrar é escolher o

que merece ser contado, e esquecer, muitas vezes, é o reflexo de projetos de poder que buscam apagar as contribuições dos grupos subalternizados. Como afirma Halbwachs (2006), “a memória coletiva é um quadro social que orienta nossa percepção do passado e legitima nossa ação no presente”.

Assim, discutir memória e identidade em Jardim Olinda é compreender que o ensino de História Local deve promover uma escuta atenta aos sujeitos comuns, revalorizando suas experiências e reconhecendo-as como parte legítima da história. Ao integrar os dados socioeconômicos, demográficos e culturais da cidade à prática pedagógica, cria-se a possibilidade de um ensino mais situado, afetivo e transformador — um ensino que, ao invés de apagar as singularidades locais, as reconhece como fundamentais para a formação de uma consciência histórica coletiva.

Assim, ao longo deste capítulo, discutimos como o ensino de História Local, articulado ao conceito de comunitarismo proposto por Beatriz Nascimento, pode operar como uma ferramenta pedagógica potente na valorização de memórias, identidades e pertencimentos historicamente negligenciados. Partimos da premissa de que o território é também um espaço simbólico de disputas, onde a memória coletiva e o reconhecimento dos sujeitos locais — especialmente das populações negras e periféricas — constituem-se como elementos fundamentais para a construção de uma consciência histórica crítica. A partir da análise da trajetória intelectual de Nascimento e de sua proposição de quilombo como espaço de solidariedade, resistência e produção coletiva de saberes, evidenciamos como sua obra oferece subsídios teóricos e éticos para repensar o ensino de História em contextos marcados por silenciamentos. Nesse sentido, propomos que a prática docente, ao ser orientada por essa perspectiva, assuma o compromisso político de romper com as narrativas eurocentradas e coloniais, promovendo a escuta ativa, o reconhecimento da diversidade e a reconstrução das identidades locais.

Como enfatiza Beatriz Nascimento (2018, p. 352), “quilombo somos nós. Somos parte do Brasil” — uma afirmação que convoca não apenas ao reconhecimento das existências silenciadas, mas à reconfiguração do que se entende por história nacional e por pertencimento. A partir dessa premissa, ensinar História torna-se, mais do que um exercício de transmissão de conhecimento, um

45  
gesto ético de reparação e insurgência. No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de oficina pedagógica desenvolvida com estudantes do município de Jardim Olinda, como desdobramento prático e metodológico das reflexões aqui elaboradas. Trata-se de um exercício de práxis educativa que busca tensionar o currículo a partir do chão da escola, conectando os saberes escolares às experiências comunitárias, e reafirmando o papel do ensino de História como espaço de resistência, reconstrução e afirmação coletiva.

## 2 OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: A EXPERIÊNCIA NA CIDADE JARDIM OLINDA NO PARANÁ

A proposta pedagógica apresentada neste capítulo foi desenvolvida a partir de uma prática educativa realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Padre Montóia, situado no município de Jardim Olinda, interior do Paraná. Trata-se da única instituição da rede estadual de ensino na cidade, o que confere ao espaço escolar uma centralidade significativa nas dinâmicas educacionais e comunitárias locais. A caracterização da escola, a seguir, é essencial para contextualizar os sujeitos envolvidos na oficina e compreender as condições materiais, estruturais e institucionais que atravessaram a realização da proposta.

O Colégio Estadual Padre Montóia funciona nos três turnos: no período diurno, oferta os anos finais do Ensino Fundamental em tempo integral e o Ensino Médio em regime parcial; no turno noturno, atende exclusivamente a 3º série do Ensino Médio, bem como turmas da modalidade APED (Avanço de Percurso da Educação de Jovens e Adultos – EJA), vinculadas, administrativamente, a outra instituição de ensino. Atualmente, a escola atende a 138 estudantes regularmente matriculados, número que não inclui os discentes da EJA. Cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é composto por uma única turma, reforçando o caráter de escola de pequeno porte e a proximidade entre os sujeitos que a integram.

O corpo docente é formado por 21 professores, acompanhados por duas pedagogas e uma diretora, que constituem a equipe pedagógica da instituição. Ainda que atenda diferentes etapas de ensino e disponha de turmas em tempo integral, o colégio, em virtude de seu porte reduzido, não conta com direção auxiliar, tampouco com mais de uma pedagoga por turno. Essa estrutura enxuta impõe desafios adicionais à gestão escolar, sobretudo no que se refere ao acompanhamento pedagógico e à articulação entre os diferentes níveis de ensino.

No período de realização desta pesquisa, não foi possível acessar os dados consolidados sobre a autodeclaração racial do alunado, tendo em vista que a

secretaria escolar se encontrava em processo de recadastramento étnico-racial. Essa etapa exige que os estudantes, junto a seus responsáveis legais, preencham fichas específicas e as devolvam à instituição, o que tem gerado atrasos e dificuldades operacionais. Cabe destacar, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola está em processo de reformulação, o que poderá implicar alterações nas informações institucionais aqui apresentadas, conforme as novas diretrizes a serem definidas.

Construir um ensino de história local integrado às experiências cotidianas dos alunos, vinculado à realidade vivida por eles e que permita que os múltiplos sujeitos se sintam pertencentes a suas comunidades, não é uma tarefa fácil. Afinal, romper com uma história oficial que valoriza somente os chamados vencedores, para celebrar as histórias das pessoas requer não só desenvolver estratégias pedagógicas comprometida com a realidade local, como colocar em questionamento saberes históricos eurocêntricos, como fez Beatriz Nascimento ao enfatizar em sua produção intelectual que os corpos negros, apesar de muitas vezes, estarem a margem a história oficial, construíram dinâmicas de solidariedade e pertencimento na formação social brasileira, um exemplo, é o comunitarismo desenvolvidos pelos homens e mulheres negras nos quilombos.

Nesse cenário, a decisão de desenvolver a pesquisa de dissertação por meio de uma oficina pedagógica surgiu da percepção de que essa metodologia permitiria a implantação de um trabalho que mobilizasse uma interação com os alunos, suas memórias e vivências. As oficinas pedagógicas, como espaços de cooperação e troca de ideias entre estudantes e professores, desempenham um papel fundamental no estímulo ao engajamento e no fortalecimento do vínculo com a aprendizagem. Denise Dalpiaz Antunes (2012, p. 37) afirma que “as oficinas pedagógicas, além de serem espaços propícios para a reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, constituem-se em uma estratégia de trabalho em grupo voltada para a busca de uma compreensão”.

Neste sentido, Niura Paviani e Neres Fontana (2009, p. 78) chamarem atenção para a importância das oficinas como metodologia de ensino em sala de aula, destacando duas finalidades, “articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas vivenciadas pelo participante [...] e vivência e execução de

tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”, o que conversa diretamente com o conceito de comunitarismo de Beatriz Nascimento ao destacar que o quilombo era um espaço de interação entre as diferentes matrizes da formação social brasileira.

As oficinas, enquanto uma estratégia pedagógica em perspectiva comunitária não somente promovem o aprendizado, mas também incentivam a troca de saberes, o compartilhamento de memórias individuais e coletivas, fortalecendo um senso comum da localidade. Antunes (1999, p. 45) ressalta que as oficinas pedagógicas se constituem como espaços de ensino e aprendizagem naturalmente abertos e dinâmicos, especialmente importantes no contexto da escola pública. Esses espaços favorecem o acolhimento de sujeitos oriundos das classes populares, cuja cultura precisa ser reconhecida e valorizada. Ao promover a articulação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos científicos escolares, as oficinas contribuem para a construção de um processo educativo mais significativo e integrador.

As oficinas pedagógicas favorecem um alinhamento didático-pedagógico entre o educador e o educando no processo de construção do conhecimento. Esta abordagem metodológica oferece aos estudantes uma aproximação mais direta com o objeto de estudo, facilitada pela criação de ferramentas e materiais específicos para a oficina. As oficinas pedagógicas constituem uma parte das atividades desenvolvidas na prática docente e demandam uma metodologia participativa que incentive a interação dos alunos com a atividade.

A metodologia da oficina pedagógica proposta parte da noção de comunitarismo formulada por Beatriz Nascimento, entendendo que o saber se constrói em comunidade, a partir da troca de experiências, da escuta ativa e do reconhecimento das memórias coletivas como formas legítimas de produção histórica. Inspirada por essa perspectiva, a oficina foi pensada como um espaço de encontro entre tempos, sujeitos e saberes diversos, promovendo o fortalecimento de vínculos identitários entre os estudantes e o território onde vivem. A aplicação da oficina se desenvolve em quatro etapas articuladas:

A etapa 1 - Pesquisa Histórica: Os estudantes iniciam a oficina realizando um levantamento de informações sobre a história do município de Jardim Olinda. Utilizam fontes escritas disponíveis em departamentos públicos, arquivos escolares

e registros locais. Essa etapa estimula a curiosidade investigativa e a construção ativa do conhecimento, colocando o estudante como sujeito da pesquisa e como alguém que atua na reconstrução da memória local.

A etapa 2 - Encontro Intergeracional: Em seguida, promove-se um encontro com os idosos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS. Esses encontros são pensados a partir da valorização dos idosos como “griôs”, termo que, originalmente, designa os mestres da oralidade em diversas culturas da África Ocidental. Nesses contextos africanos, os griôs — também chamados *djéli* ou *jeli* — desempenham a função de preservar e transmitir, por meio da palavra, da música e da poesia, as memórias coletivas, genealogias e tradições. Como afirma Amadou Hampâté Bâ (1982, p. 189), “na África, quando um ancião morre, é como se uma biblioteca inteira se incendiasse”, ressaltando o papel essencial desses guardiões da memória.

No Brasil, o termo foi ressignificado por movimentos culturais e educativos, sendo associado a pessoas que mantêm viva a memória social, especialmente os mais velhos, que narram saberes e experiências como patrimônio imaterial. Nesta proposta, os idosos são compreendidos como griôs contemporâneos, guardiões da memória local, que compartilham relatos sobre a fundação da cidade, modos de vida, primeiros habitantes, autoridades e educadores. Essa prática não somente reafirma a importância da oralidade no processo histórico, mas também concretiza o comunitarismo ao unir gerações e reconhecer os saberes orais como parte essencial da história.

A etapa 3 - Propostas de Intervenção Simbólica: Com base nas informações coletadas nas etapas anteriores, os alunos são convidados a elaborar propostas de nomes para ruas e prédios públicos, escolhendo sujeitos históricos locais que representem a diversidade e a riqueza da história de Jardim Olinda. Essa ação visa não somente resgatar memórias, mas também reinscrever simbolicamente esses sujeitos no espaço urbano, promovendo um sentimento de pertencimento e de responsabilidade com a história da comunidade.

Ao observar os logradouros públicos de Jardim Olinda, nota-se a predominância de nomes relacionados a figuras históricas tradicionais da narrativa oficial, como Rua Duque de Caxias, Rua Dom Pedro II, Rua Nilo Peçanha, Rua

Barão do Rio Branco, Rua Tiradentes e Rua Gonçalves Dias. Também há ruas nomeadas a partir de datas cívicas, como a Rua 7 de Setembro e a Rua 15 de Novembro, além de referências à flora, como Rua das Rosas, Rua das Margaridas, Rua dos Girassóis e Rua das Orquídeas.

Apesar de comporem parte da identidade visual e afetiva da cidade, esses nomes não refletem a presença negra, indígena ou os sujeitos comuns que construíram a história local, reforçando a invisibilidade de determinados grupos sociais na memória urbana. Essa constatação foi explorada nas atividades da oficina pedagógica, na qual os(as) estudantes foram convidados(as) a imaginar nomes alternativos para ruas da cidade, homenageando pessoas negras da comunidade ou personalidades históricas negras, como Beatriz Nascimento e Luiz Gama. O exercício permitiu discutir criticamente quem é lembrado nos espaços públicos e como a História ensinada pode dialogar com as memórias vivas da comunidade, promovendo um sentido de pertencimento e valorização identitária.

A etapa 4 - Compartilhamento e Reflexão: Na etapa final, os estudantes apresentam os resultados da oficina por meio de uma exposição dos materiais produzidos (textos, cartazes, vídeos, etc.) e participam de uma roda de conversa. Esse momento de socialização promove a partilha de percepções e sentimentos, reforçando o aspecto comunitário e afetivo do processo educativo e fortalecendo os laços entre escola, território e identidade.

Para aprofundar a compreensão sobre os efeitos da oficina, recomenda-se aplicar um questionário avaliativo com perguntas abertas e fechadas (ver Anexo 2.A), que permita captar as percepções dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados, o impacto do encontro intergeracional e o sentido de pertencimento despertado pela atividade. Além disso, sugere-se realizar uma roda de conversa, em que os alunos possam compartilhar verbalmente suas impressões e apresentar as propostas de nomes sugeridos para ruas e espaços públicos. Esses momentos de escuta e devolutiva fortalecem o caráter coletivo e afetivo da experiência, possibilitando que os educandos se reconheçam como protagonistas na construção da memória e identidade locais.

Essa proposta se insere no esforço de construir um ensino de História mais situado, sensível às memórias das comunidades escolares, e capaz de promover uma escuta pedagógica comprometida com a justiça cognitiva.

## 2.1 PLANEJANDO A OFICINA PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIAS DE PERTENCIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Após a definição de que a presente dissertação abordaria a realização de uma oficina pedagógica e seus resultados, foi necessário planejar detalhadamente todo o processo, abrangendo desde a fundamentação teórica até a aplicação prática com os alunos, conforme Figura 2. Inicialmente, elaborou-se um roteiro com o passo a passo das atividades a serem realizadas. Em seguida, foi essencial selecionar uma turma adequada para a implementação da oficina, considerando um embasamento teórico e um respaldo apropriado para a ação proposta.

Figura 2 - Roteiro da Oficina.

### Roteiro da Oficina.

#### 1. Título da Oficina:

**Oficina Pedagógica como Estratégia de Ensino de História Local.**

#### 2. Coordenadores:

· Professora Patrícia Amaral

#### 3. Objetivos:

revitalização da história local para promover o sentimento de pertencimento entre os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Padre Montoia, a partir da perspectiva do comunitarismo proposto por Beatriz Nascimento, valorizando as memórias, vínculos e identidades construídas no município de Jardim Olinda, no estado do Paraná.

#### 4. Dinâmica da Oficina – programação:

- Duas aulas de 50 min, para explanação do conteúdo, explicação do funcionamento da oficina e organização/divisão dos grupos.
- Pesquisa externa com intervalo de 15 dias para realização da parte teórica.
- Pesquisa poderá utilizar meios eletrônicos, como a internet, além da biblioteca cidadã municipal e documentos disponíveis nos departamentos municipais de cultura e educação.
- Atividade externa – Visita aos idosos do centro de convivência e fortalecimento de vínculos CRAS – centro de referência de Assistência Social - (15/05/2024), cerca de 1hora de duração.
- Nessa visita, os alunos terão um momento de interação com os idosos do SCFV (serviço de convivência e fortalecimento de vínculos) com intuito de fazer com que relatem experiências e vivências sobre a formação do município para que as crianças conseguirem colher o maior número de informações possível.
- Uma aula de 50min para exposição dos trabalhos realizados, como a parte teórica (escrita), a escolha dos nomes para os edifícios e ruas, além da roda de conversa para feedback sobre como foi a experiência de se aprofundar na história local e a vivência do encontro intergeracional.

Fonte: A autora

As turmas dos anos finais do Ensino Fundamental foram escolhidas como público-alvo da oficina por estarem no período da pré-adolescência, fase considerada decisiva para a construção da identidade individual e coletiva. De acordo com Erik Erikson (1976), é nesse momento do desenvolvimento que os sujeitos começam a se perguntar quem são, de onde vêm e qual o seu papel no mundo. Essas questões identitárias emergem com mais intensidade à medida que os estudantes passam a interagir em diferentes grupos sociais, buscando reconhecimento e pertencimento. Nesse sentido, proporcionar atividades que envolvam a escuta de memórias familiares e histórias locais contribui significativamente para a formação de um sentimento de enraizamento e identificação com a comunidade. Vera Maria Candau (2008) reforça que a valorização das identidades culturais no espaço escolar é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer as diferenças e combater desigualdades. Ao compartilhar suas memórias e escutar as dos colegas e de membros da comunidade, os estudantes desenvolvem empatia, fortalecem vínculos e ampliam seu repertório sobre o lugar que ocupam na história local.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a memória e identidade são temas de estudo no Fundamental II, onde o aluno, na disciplina de história, deve conseguir identificar aspectos do seu cotidiano que remetem à história e à memória. Considerando o exposto, optou-se então, pela turma do 6º ano do Ensino Fundamental devido ao alinhamento com conteúdo do referencial curricular do Paraná, como a identificação histórica e geograficamente das rotas de povoamento no território americano (EF06HI06) e a análise dos processos de formação das culturas e dos povos em relação ao espaço geográfico ocupado (EF05HI01).

Embora esta dissertação dialogue com documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 10.639/2003, cabe aprofundar a articulação prática entre os objetivos da oficina pedagógica e as competências e habilidades previstas nesses referenciais normativos. A BNCC estabelece que o ensino de História deve possibilitar ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico, inserido em múltiplas temporalidades, capaz de compreender as transformações do

mundo e sua atuação social. A proposta da oficina pedagógica desenvolvida com os alunos do 6º ano de Jardim Olinda dialoga diretamente com essas premissas ao propor atividades que conectam os estudantes às memórias locais, à história da cidade e às contribuições de sujeitos historicamente marginalizados.

### 2.1.1 ARTICULAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA COM A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

No componente curricular de História, algumas habilidades específicas foram trabalhadas significativamente. Destaca-se, por exemplo, a habilidade EF06HI06, que propõe identificar os processos de formação das culturas e dos povos no território brasileiro, considerando a diversidade étnica e cultural; e a habilidade EF05HI01, que estimula a análise das relações entre os grupos humanos e o espaço geográfico ao longo do tempo. Como discutido no capítulo teórico, a Lei 10.639/2003 orienta a revisão curricular e didática, exigindo abordagens antirracistas e a crítica ao eurocentrismo; nesta seção, evidencio como tais diretrizes foram operacionalizadas na prática pedagógica da oficina, especialmente por meio do conceito de comunitarismo formulado por Beatriz Nascimento. Ao promover a escuta intergeracional, a construção simbólica de novas referências para os espaços públicos e o reconhecimento de memórias silenciadas, a oficina reforça as diretrizes da BNCC que exigem uma educação comprometida com a pluralidade cultural, a valorização das identidades e o combate às desigualdades históricas.

Com o intuito de tornar mais explícita a articulação entre os objetivos da oficina e os documentos oficiais que regem o currículo da Educação Básica, apresento a seguir uma síntese das principais habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foram contempladas no desenvolvimento da proposta pedagógica. A oficina possibilitou que os estudantes trabalhassem conteúdos de história local em consonância com temas como memória, identidade, cultura afro-brasileira e história oral. As atividades práticas, como a escuta intergeracional e a análise crítica do espaço urbano, permitiram o desenvolvimento de competências previstas para o 6º ano do Ensino Fundamental, conforme demonstrado no quadro a

seguir:

**Quadro 1- Articulação da Oficina Pedagógica e BNCC**

| <b>Código da Habilidade</b> | <b>Descrição da Habilidade</b>  | <b>Articulação com a Oficina</b>  |
|-----------------------------|---|---|
| EF05HI01                    | Analizar os processos de formação das culturas e dos povos em diferentes lugares, considerando suas interações com o espaço geográfico.                               | Os alunos analisam a formação histórica de Jardim Olinda, considerando as influências culturais e migratórias.            |
| EF06HI06                    | Identificar os processos de constituição dos povos originários e das populações africanas no Brasil, reconhecendo suas contribuições sociais, econômicas e culturais. | A oficina valoriza as experiências da população negra no contexto local, com base no comunitarismo de Beatriz Nascimento. |
| EF06HI08                    | Relacionar o presente com o passado na construção da identidade dos povos e territórios.  | A proposta de nomes para ruas e prédios públicos relaciona identidade local, memória e espaço urbano.                     |
| EF06HI07                    | Identificar diferentes formas de organização social e relações de poder entre os povos que habitavam o território brasileiro.   | Os alunos identificam práticas sociais locais anteriores nas falas dos idosos e reconhecem transformações sociais.        |
| EF06HI10                    | Utilizar fontes históricas (orais, escritas, visuais, materiais) para construir conhecimentos históricos.   | A oficina utiliza história oral, documentos locais e registros visuais para ressignificar o passado.                      |

Fonte: Autora

Nesta perspectiva, a escolha dos alunos do sexto ano do município de Jardim Olinda também se deve ao fato que é nesta etapa de ensino que podemos trabalhar diversidade cultural e étnica, a importância da preservação do patrimônio histórico e cultura e o uso de fontes históricas para a construção do conhecimento histórico, todos os conteúdos que podem ser relacionados com o dispositivo jurídico que estabelece a obrigatoriedade da história afro-brasileira em sala de aula.

A proposta inicial consistia em fazer com que os alunos pesquisassem a história do município e os nomes atribuídos aos prédios públicos e ruas. Com base

nesse levantamento teórico, os estudantes seriam convidados a sugerir novos nomes que refletissem a história pesquisada, substituindo os nomes atualmente em uso. No entanto, ao planejar a implementação da oficina, constatou-se haver uma carência de referenciais históricos escritos, publicados sobre o município, o que poderia resultar em uma atividade superficial. Diante disso, surgiu a ideia de enriquecer a oficina com uma abordagem prática: além da pesquisa documental e bibliográfica, seria benéfico que os alunos tivessem a oportunidade de interagir com pessoas experientes que pudessem compartilhar suas vivências e conhecimentos sobre a história local.

Uma alternativa identificada foi levar os alunos ao Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do próprio município, onde idosos acima de 60 anos participam de oficinas destinadas à reintegração social e à melhoria das condições físicas e mentais. A oficina "Alegria de se Viver", voltada para situações de vulnerabilidade e fortalecimento dos vínculos fragilizados, seria ministrada por mim, que também atuo como Educadora Social nesse local.

Este encontro intergeracional proporcionaria um momento valioso de troca de experiências, beneficiando tanto os alunos quanto os idosos. Para os estudantes do 6º ano, essa atividade vai além do simples acesso a informações históricas: ela promove uma vivência afetiva e empática com as gerações mais velhas, permitindo que reconheçam nos idosos não somente fontes de conhecimento, mas sujeitos históricos ativos, portadores de saberes fundamentais para a construção da identidade local. Segundo Paulo Freire (1996), o diálogo entre sujeitos é essencial para a construção do conhecimento significativo e para o reconhecimento do outro como detentor de saberes. Além disso, O contato com narrativas de vida contribui para a valorização do idoso e a construção de vínculos afetivos que fortalecem o respeito e a solidariedade intergeracional, como bem argumenta Meihy (2005), ao destacar a potência educativa da história oral na formação de consciências críticas.

A Psicologia do Desenvolvimento também aponta que a adolescência é um período fundamental para a formação da identidade e do senso de pertencimento (ERIKSON, 1968). Nesse sentido, ao ouvirem relatos sobre o cotidiano de outras épocas, as transformações sociais e os modos de vida do passado, os alunos

desenvolvem respeito e admiração por essas trajetórias, muitas vezes invisibilizadas. Já os idosos, ao partilharem suas memórias, sentem-se valorizados e reconhecidos como protagonistas da história de sua comunidade. Essa interação fortalece o vínculo entre gerações, humaniza o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a formação de uma consciência histórica mais sensível, plural e inclusiva (RÜSEN, 2001).

Simson, Park e Fernandes (2001) destacam a importância da preservação do modo de vida dos idosos, que, por meio da oralidade, transmitem seus valores e vivências, impedindo que as tradições se percam no tempo. Os autores afirmam que os idosos se sentem valorizados quando suas histórias são ouvidas, e esse processo de recordar o passado revisita boas e más recordações, justificando comportamentos cotidianos e reavivando os costumes passados.

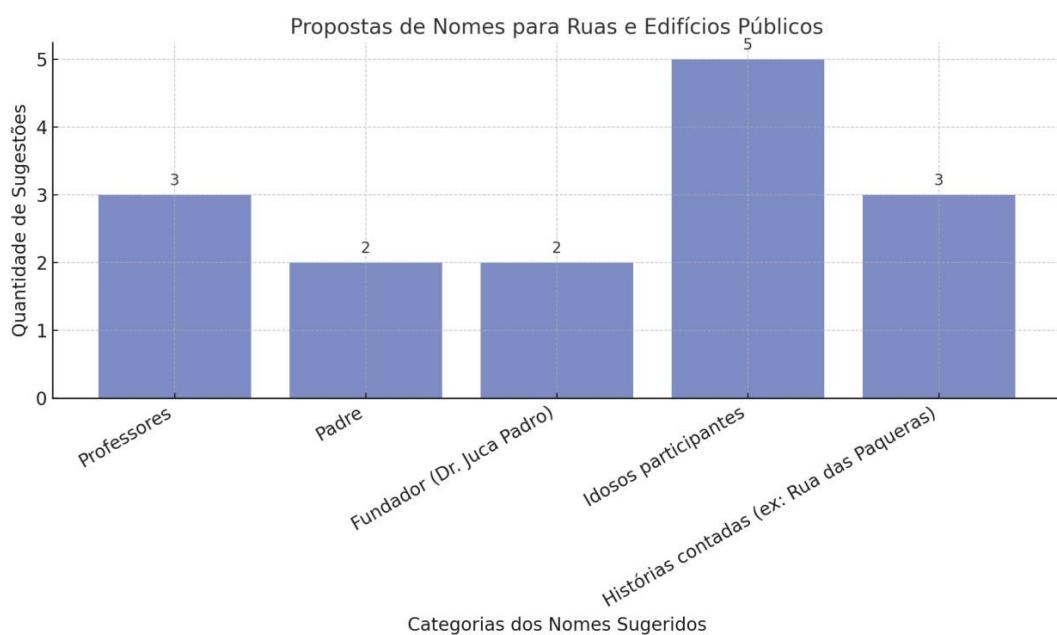
É relevante destacar que a decisão de levar os alunos ao Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos foi cuidadosamente planejada com visando aproximar os estudantes do ambiente no qual os idosos estão inseridos. O propósito dessa iniciativa foi sensibilizar os estudantes para a riqueza inscrita nas memórias dos mais velhos, promovendo o reconhecimento do valor intrínseco às histórias, experiências e saberes compartilhados pelos idosos. Ao mesmo tempo, buscou-se a criação de um espaço acolhedor e respeitoso, capaz de despertar nos idosos o desejo de participar ativamente do encontro intergeracional, reafirmando sua centralidade como guardiões da memória coletiva e como sujeitos históricos cujas trajetórias enriquecem o tecido social da comunidade. Como destaca Ecléa Bosi (1994), ao rememorar, o idoso não somente revisita o passado, mas o reconstrói com significado, oferecendo à juventude a chance de escutar o tempo e compreender-se dentro dele.

A oficina pedagógica foi estruturada para que os alunos se envolvessem ativamente na construção do conhecimento histórico, promovendo o protagonismo juvenil conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Apesar de o planejamento inicial ter sido liderado pela professora, a estrutura da oficina permitiu espaço para que os estudantes participassem de maneira criativa e crítica na exploração da narrativa histórica de Jardim Olinda.

As atividades propostas foram além da mera transmissão de conteúdos, incentivando uma análise crítica das relações sociais, econômicas e políticas que moldaram a história local. A investigação de documentos e o engajamento com os idosos, através da oficina "Alegria de se Viver" no CRAS, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada do contexto histórico de Jardim Olinda. Esse processo não somente enriqueceu a base conceitual dos alunos, mas também fomentou um maior senso de pertencimento à comunidade local.

Como resultado, os alunos produziram registros escritos, desenhos, mapas e até propostas de nomes de ruas com base em personagens e acontecimentos históricos relatados pelos idosos. Os estudantes foram convidados a sugerir novos nomes que refletissem a história pesquisada, substituindo os nomes atualmente em uso. Essas sugestões abrangeram figuras femininas, trabalhadores anônimos e pessoas comuns que tiveram grande importância na construção histórica local, mas que, muitas vezes, são negligenciadas e deixadas à margem das narrativas oficiais em favor dos chamados “grandes heróis nacionais”. Essa escolha reforça a valorização de sujeitos históricos invisibilizados, reconhecendo sua contribuição efetiva na formação da identidade coletiva da comunidade

**Figura 3 - Propostas de nomes**



Fonte: Autora

Dessa forma, a oficina pedagógica cooperativa se configurou como uma práxis diferenciada que vai além da transmissão de conhecimento. Ela promoveu a construção coletiva de significados, o fortalecimento dos laços comunitários e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos participantes. Os resultados obtidos demonstram claramente o potencial das estratégias pedagógicas colaborativas para resgatar a história local como um instrumento de pertencimento e empoderamento cidadão, alinhando-se com as ideias de Simson, Park e Fernandes (2001) sobre a valorização das memórias e tradições por meio da oralidade e do contato intergeracional. A avaliação final, feita por meio de rodas de conversa, autoavaliações e devolutivas espontâneas, evidenciou que os estudantes passaram a valorizar mais seu território, seus antepassados e reconhecer-se como parte ativa da história local.

Embora os instrumentos avaliativos utilizados — como observações informais, rodas de conversa e devolutivas espontâneas — tenham fornecido uma compreensão rica e afetiva do impacto da oficina, reconhece-se que a inclusão de ferramentas mais sistematizadas poderia fortalecer a análise. Questionários, fichas de autoavaliação ou registros reflexivos escritos pelos próprios estudantes permitiriam uma triangulação metodológica mais robusta, ampliando as possibilidades de identificar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, atitudinais e sociais. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a escuta qualificada, aliada a práticas de avaliação coerentes com a realidade dos sujeitos, é um dos pilares da educação para as relações étnico-raciais, ao permitir compreender o processo de aprendizagem para além da dimensão conteudista. A combinação entre escuta sensível e instrumentos formais de avaliação poderia, portanto, proporcionar dados ainda mais consistentes sobre os efeitos da proposta pedagógica, contribuindo para o aprimoramento de futuras aplicações em outros contextos escolares.

## 2.2 VIVÊNCIAS HISTÓRICAS E DIÁLOGOS INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO

Nesta fase da oficina, foi realizado um encontro intergeracional entre os alunos

do 6º ano e os idosos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS do município. Nessa conjuntura, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e vivenciar as histórias compartilhadas por nove idosos participantes do SCFV. Esses idosos relataram suas memórias sobre a fundação de Jardim Olinda, os primeiros prefeitos, a primeira professora, a localização da primeira escola, bem como as formas de vida e de lazer no passado.

A interação intergeracional proporcionou uma experiência altamente enriquecedora para os alunos, permitindo-lhes estabelecer uma conexão mais profunda com a história de seu município por meio das narrativas pessoais dos Griôs — denominação atribuída aos mais velhos em diversas sociedades africanas. Conforme explica Delton Felipe (2019), os Griôs são os guardiões da memória, os depositários do saber ancestral de um povo e de um lugar. Ao escutarem os relatos dos idosos, os discentes não somente acessaram informações sobre o passado de Jardim Olinda, mas foram introduzidos a uma epistemologia que valoriza a oralidade, a escuta atenta e o respeito à ancestralidade.

Essa vivência se contrapõe à lógica da cultura ocidental contemporânea, frequentemente marcada pela invisibilização da velhice, pelo apagamento das contribuições dos mais velhos no processo formativo das gerações e por práticas de discriminação negativa, como o etarismo, que desvaloriza o envelhecimento e marginaliza a presença dos idosos na vida social. Ao trazer os idosos ao centro do processo educativo, a oficina não só resgata a história local, mas também promove o fortalecimento de valores ancestrais africanos, como o respeito, a escuta e a coletividade. Nesse sentido, a atividade contribui para a construção de um novo olhar nos discentes — um olhar que reconhece e valoriza os saberes partilhados pelos mais velhos como parte essencial da formação identitária e cidadã. Assim, a metodologia do encontro intergeracional adquire um duplo papel: educativo e ético, enquanto que reencanta o ato de aprender com os que vieram antes de nós. Conforme Quadro 2.

**Quadro 2 - Conversando com os Griôs**

|        |         |
|--------|---------|
| Griô 1 | 74 anos |
| Griô 2 | 71 anos |
| Griô 3 | 80 anos |

|        |         |
|--------|---------|
| Griô 4 | 74 anos |
| Griô 5 | 67 anos |
| Griô 6 | 66 anos |
| Griô 7 | 78 anos |
| Griô 8 | 75 anos |
| Griô 9 | 86 anos |

Fonte: Autora

As histórias narradas pelos Griôs ofereceram uma perspectiva única sobre os primeiros dias do município, complementando os dados e documentos pesquisados pelos alunos. Por exemplo, ao mencionarem as primeiras famílias que chegaram à região, como Luiz Gazabine, Eraquito de Oliveira, Alfredo de Mattos Escobar, Raimundo Vera, Abel Garcia e seus irmãos, os idosos forneceram informações valiosas sobre os pioneiros e as origens da comunidade.

Esses relatos pessoais não somente corroboraram os dados históricos encontrados durante a pesquisa, mas também revisitaram detalhes e nuances que não poderiam ser encontrados em documentos oficiais. Ao ouvirem as histórias dos idosos, os alunos puderam se conectar emocionalmente com o passado de sua comunidade, compreendendo melhor a jornada e os desafios enfrentados pelos primeiros habitantes de Jardim Olinda.

Os idosos compartilharam lembranças marcantes que enriqueceram ainda mais a pesquisa dos alunos sobre a história de Jardim Olinda. Entre essas lembranças, destacam-se as histórias sobre a praça onde hoje está localizada a igreja matriz, que por muito tempo serviu como ponto de encontro central na comunidade. Segundo os relatos dos idosos, essa praça era o coração pulsante de Jardim Olinda, onde um alto-falante transmitia notícias, tocava músicas e até mesmo era usado para enviar recados em dias de paquera. Esse espaço público não somente proporcionava entretenimento e informação, mas também fortalecia os laços sociais e comunitários entre os moradores.

Além disso, os idosos compartilharam informações sobre o cenário natural que cercava Jardim Olinda no passado. Eles descreveram como a região era originalmente coberta por densas matas, que foram gradualmente desbravadas por uma cooperativa, abrindo caminho para a formação do município. Nos primeiros

61  
tempos, Jardim Olinda era como uma colônia, onde a escola funcionava em um casarão na sede, reunindo as crianças para aprender a ler sob a tutela da professora.

Esses relatos revisitam aspectos importantes da vida cotidiana e do desenvolvimento histórico de Jardim Olinda, permitindo aos alunos uma compreensão mais profunda e vívida do passado da comunidade. Ao ouvir essas histórias, os estudantes puderam visualizar o ambiente e os costumes da época, conectando-se emocionalmente com a trajetória de seus antepassados e reforçando seu vínculo com a história local. As narrativas dos idosos permitiram aos alunos visualizarem de forma mais vívida o contexto histórico da época, imaginando como era a vida e as relações sociais naquela época. Essa imersão na história oral proporcionou uma compreensão mais profunda e significativa da identidade e cultura local, contribuindo assim para o sentimento de pertencimento dos alunos à sua comunidade.

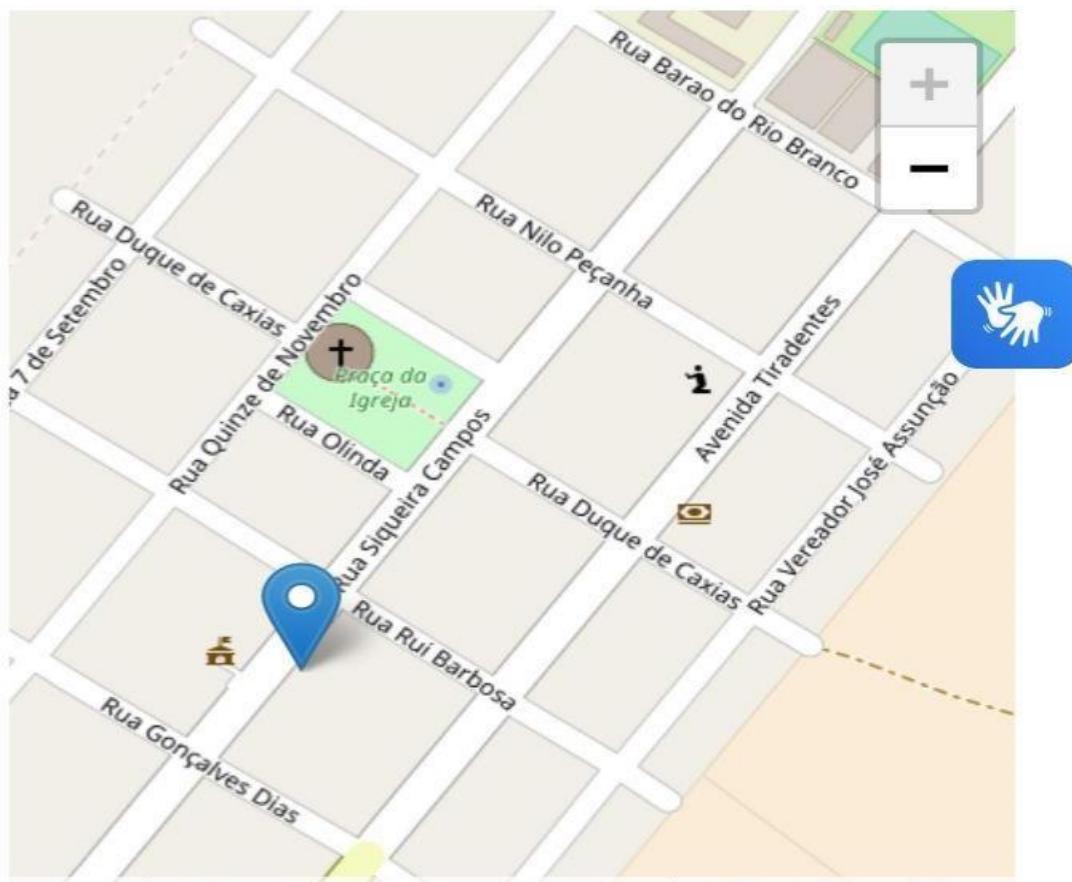
### 2.3 “SE ESSA RUA FOSSE MINHA”: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE NOMES PARA RUAS E EDIFÍCIOS PÚBLICOS COMO ESTRATÉGIA DE PERTENCIMENTO

A partir da lembrança de uma cantiga popular, tradicionalmente utilizada em brincadeiras de roda, “Se essa rua fosse minha”, é que construímos a próxima fase da oficina pedagógica. Os alunos foram incentivados a ultrapassar os limites da pesquisa e da interpretação histórica, sendo convidados a intervir simbolicamente na paisagem urbana de Jardim Olinda. Organizados em grupos, tiveram a tarefa de sugerir novos nomes para ruas e edificações públicas do município, com o compromisso de ancorar suas escolhas na história local e nos sujeitos que contribuíram para a formação da comunidade. As discussões coletivas favoreceram o diálogo e a argumentação entre os estudantes, que buscaram destacar figuras significativas e aspectos marcantes da trajetória do município, promovendo, assim, um exercício de valorização da memória e de construção coletiva do pertencimento.

Nessa etapa da oficina, voltada para a proposição simbólica de novos nomes para ruas e edificações públicas da cidade, revelou-se um momento potente de

reconstrução coletiva da memória e do território. Inspirados pelo conceito de comunitarismo de Beatriz Nascimento, os alunos foram desafiados a refletir sobre os significados atribuídos aos espaços urbanos, questionando homenagens tradicionais a figuras da história nacional e propondo novas nomeações que valorizassem as experiências e sujeitos locais. Essa atividade permitiu tensionar a narrativa hegemônica e reinscrever no espaço da cidade nomes carregados de afeto, reconhecimento e pertencimento.<sup>62</sup>

**Figura 4 - Ruas de Jardim Olinda - PR**



Fonte: <https://www.dengue.pr.gov.br/Endereco/Jardim-Olinda>

As propostas de rebatismo simbólico foram elaboradas a partir dos relatos ouvidos no encontro intergeracional com os idosos do SCFV, bem como das pesquisas realizadas pelos estudantes. A seguir, apresento algumas das renomeações sugeridas:

- A tradicional Avenida Tiradentes, que homenageia Joaquim José da Silva

Xavier, mártir da Inconfidência Mineira, foi simbolicamente renomeada como Avenida Dr. Juca Prado, em homenagem ao pioneiro que fundou a Fazenda Pau D’Alho e colaborou diretamente com a ocupação da região. Essa escolha representou o reconhecimento dos sujeitos que, ainda que ausentes dos livros didáticos, foram fundamentais para a constituição da coletividade local.

- A Avenida Siqueira Campos, nome referente ao militar tenentista e participante da Coluna Prestes, foi renomeada como Avenida Padre Tadeu Wyzikowski, o primeiro pároco da Paróquia São Pedro Apóstolo. A escolha dialoga com a presença da principal igreja da cidade nessa via e representa a valorização de figuras ligadas ao convívio comunitário e à espiritualidade do território.
- A Rua Dom Pedro II, referência ao imperador do Brasil, foi renomeada simbolicamente como Rua das Paqueras, nome escolhido a partir dos relatos afetivos dos idosos sobre o espaço que, nas tardes de domingo, servia como ponto de encontro e sociabilidade. Trata-se de uma nomeação que valoriza as memórias vividas e partilhadas, configurando um exercício de reinscrição simbólica da história cotidiana no espaço urbano.
- A antiga Rua Nilo Peçanha, ex-presidente da República Velha, foi renomeada como Rua Maria do Carmo Reis, em tributo à idosa mais velha presente no encontro intergeracional. Sua alegria, vitalidade e trajetória de vida — marcada pela criação dos filhos em meio às dificuldades — foram elementos que emocionaram os alunos, que passaram a reconhecê-la como símbolo de força comunitária e exemplo de resistência cotidiana.
- A Rua Barão do Rio Branco, que homenageia o diplomata responsável pela definição das fronteiras brasileiras, foi substituída simbolicamente por Rua Professora Cícera Nascimento, em homenagem à educadora que lecionou para várias gerações da comunidade. A escolha destaca o papel da escola como espaço de construção de identidades e a valorização das figuras que moldaram a história local a partir do trabalho com o outro.
- Por fim, a Rua Duque de Caxias, nomeada em alusão ao patrono do Exército Brasileiro, foi batizada como Rua Antônio Carneiro, em homenagem a um dos idosos participantes, cuja família foi uma das pioneiras na fundação do município.

Esse gesto representa a valorização dos saberes comunitários e das memórias familiares como patrimônio simbólico da cidade.

Ao rebatizar simbolicamente esses espaços, os alunos transformaram o exercício escolar em um ato de afirmação histórica e afetiva. Como nos ensina Beatriz Nascimento, os quilombos não foram somente refúgios de resistência física, mas territórios de pertencimento e de organização social. Da mesma forma, as novas nomeações simbolizam a criação de "quilombos urbanos", espaços onde a memória coletiva é cultivada e a história é escrita por aqueles que vivem e constroem o cotidiano da cidade. Além das ruas e edificações públicas, a própria escola onde foi desenvolvida a oficina pedagógica também se mostrou um importante objeto de reflexão crítica por parte dos estudantes.

A escolha do nome "Colégio Estadual Padre Montoia" para a única escola de anos finais do ensino fundamental do município de Jardim Olinda evidencia um processo de institucionalização da memória que opera em consonância com a lógica de apagamento das identidades locais e das presenças negras. Ao tomar como referência um padre jesuíta vinculado às reduções missionárias — cuja atuação histórica não possui relação direta com a fundação ou com a trajetória social da comunidade local — o nome da escola reforça uma narrativa eurocentrada que privilegia figuras externas, brancas e religiosas, em detrimento das experiências concretas da população que ali vive e educa seus filhos.

Essa escolha simbólica não é neutra: ela legitima uma memória oficial, autorizada e hierarquizada, enquanto silencia trajetórias periféricas e coletivas que efetivamente construíram a cidade, como as de trabalhadores rurais, mulheres negras, migrantes nordestinos e povos indígenas. A ausência de referências locais na nomeação da instituição escolar contribui para a consolidação de um imaginário de pertencimento fragmentado, no qual os sujeitos da comunidade pouco se reconhecem como agentes históricos. A problematização realizada durante a oficina pedagógica não teve como foco a renomeação do colégio, mas permitiu refletir, com os estudantes, sobre os critérios historicamente utilizados para nomear espaços públicos e sobre como essas escolhas contribuem para a invisibilização de memórias subalternizadas. Inspirados no comunitarismo de Beatriz Nascimento, discutiu-se o quanto esses nomes, ao não dialogarem com a vivência cotidiana dos

65 alunos e suas famílias, contribuem para o afastamento simbólico entre escola e comunidade. A escola, nesse sentido, não é somente o lugar da aprendizagem formal, mas um espaço de disputa de narrativas e significados — e repensar suas referências simbólicas é parte essencial de um ensino de História comprometido com a justiça cognitiva e com a reconstrução do pertencimento coletivo.

Essa etapa da oficina reforça a potência do ensino de História Local orientado pelo comunitarismo, ao tornar os estudantes sujeitos ativos na produção da memória de seu território. Ao propor nomes que representam vínculos reais com suas famílias, vizinhos e mestres, os alunos se reconhecem como parte da história, exercitando uma escuta sensível e crítica — elementos essenciais para uma educação antirracista, inclusiva e enraizada. Para os alunos, homenagear os idosos enquanto estão vivos tornou-se uma prioridade, ao reconhecerem que essas pessoas são testemunhas vivas da história e merecem ser celebradas por suas contribuições à comunidade.

Essa atividade não somente estimulou a reflexão crítica dos alunos sobre a importância de valorizar a memória coletiva, mas também destacou o reconhecimento dos sujeitos na formação da região. Os alunos, ao propor nomes como os dos idosos que compartilharam suas histórias durante a oficina, demonstraram um profundo entendimento da riqueza e diversidade de contribuições individuais para a construção da identidade de Jardim Olinda.

#### 2.4 “SE EU ME VEJO, EU EXISTO”: PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

Ao examinar o contexto da oficina pedagógica realizada no Colégio Estadual Padre Montóia, que envolveu alunos do 6º ano na investigação da história de Jardim Olinda, observa-se uma clara interconexão entre a abordagem cooperativa e a revitalização da história local como instrumento de pertencimento. A prática cooperativa não somente facilitou o engajamento dos estudantes na pesquisa e na interação com os idosos, mas também incentivou uma reflexão profunda sobre sua própria identidade e seu papel como aprendizes e cidadãos.

Nesse contexto, torna-se relevante mencionar o uso da história oral como fonte metodológica. Embora já utilizada há décadas, essa abordagem representa uma ruptura com as práticas tradicionais de pesquisa eurocentradas e positivistas, abrindo espaço para vozes que foram, historicamente, silenciadas. A oralidade, ao privilegiar a escuta e a vivência, permite resgatar saberes locais, afetivos e subjetivos, legitimando experiências individuais como parte constitutiva do tecido histórico coletivo. Como destaca Alberti (2005, p. 18), ‘a história oral, ao valorizar a memória, reconhece no narrador um sujeito histórico, portador de experiências e produtor de sentidos sobre o passado’.

Nesse movimento, ganha relevância o pensamento de Beatriz Nascimento, intelectual negra brasileira que se dedicou a investigar as memórias e os territórios simbólicos da população negra no Brasil. Para Nascimento, a oralidade não é somente uma técnica de pesquisa, mas um modo de existência e de transmissão de saber ancestral, profundamente enraizado na experiência afro-brasileira<sup>8</sup>. Ao reivindicar a centralidade da memória coletiva, ela afirma que a fala daqueles que foram historicamente marginalizados — sobretudo negros, mulheres, idosos e trabalhadores — carrega uma potência de ruptura com os paradigmas hegemônicos da história oficial.

Autores como Paul Thompson e Alessandro Portelli reforçam que a oralidade oferece não somente dados e cronologias, mas interpretações carregadas de afetos, sentidos e subjetividades<sup>9</sup><sup>10</sup>. Já Nilma Lino Gomes, ao abordar epistemologias negras, destaca que metodologias como a história oral são essenciais para práticas educativas emancipadoras e antirracistas, ao revelarem narrativas plurais e deslocarem o centro do discurso histórico tradicional<sup>11</sup>.

Assim, o uso da história oral na oficina de história local em Jardim Olinda não se restringiu a uma metodologia alternativa: foi uma ação política e pedagógica de

---

<sup>8</sup> NASCIMENTO, Beatriz. *O negro: entre o silêncio e o som*. In: PITTA, Fernanda; GONÇALVES, Marco A. (org.). *Beatriz Nascimento: escritos*. São Paulo: Instituto Ibirapitanga; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 253-270.

<sup>9</sup> THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

<sup>10</sup> PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

<sup>11</sup> GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: currículo e práticas pedagógicas*. Brasília: MEC, SECADI, 2017

67  
escuta, valorização e pertencimento, reconhecendo os sujeitos locais — especialmente os idosos — como legítimos guardiões da memória coletiva.

Durante o desenvolvimento da oficina, foi evidenciado um elevado nível de participação e envolvimento por parte dos alunos do 6º ano. Inicialmente, foram alocadas duas aulas para os estudantes compreenderem o processo de identificação histórica e geograficamente das rotas de povoamento no território americano, além de analisar os processos de formação das culturas e dos povos no território paranaense. Este conhecimento prévio preparou os alunos para um aprofundamento subsequente na história local do município de Jardim Olinda. Na fase seguinte, os alunos realizaram uma pesquisa externa sobre a história de Jardim Olinda, um exercício que desempenhou um papel crucial na promoção do sentimento de pertencimento à comunidade local. Divididos em grupos, os estudantes foram orientados a investigar a formação do município e a composição de sua população, imergindo nas raízes históricas da região. Os grupos demonstraram interesse genuíno em descobrir os aspectos históricos do município, buscando identificar os sujeitos históricos locais que muitas vezes são negligenciados nos currículos escolares tradicionais. A pesquisa estimulou a curiosidade dos alunos e promoveu a construção de conhecimento colaborativamente, incentivando a troca de ideias e o trabalho em equipe.

Durante essa etapa, os alunos se envolveram ativamente na pesquisa, explorando os detalhes da história local, incluindo os nomes das ruas, avenidas e prédios públicos. Ao analisarem documentos como o despacho do Excelentíssimo Senhor Governador do Estado e relatos sobre a colonização da área, os estudantes puderam compreender as origens e os eventos que moldaram Jardim Olinda.

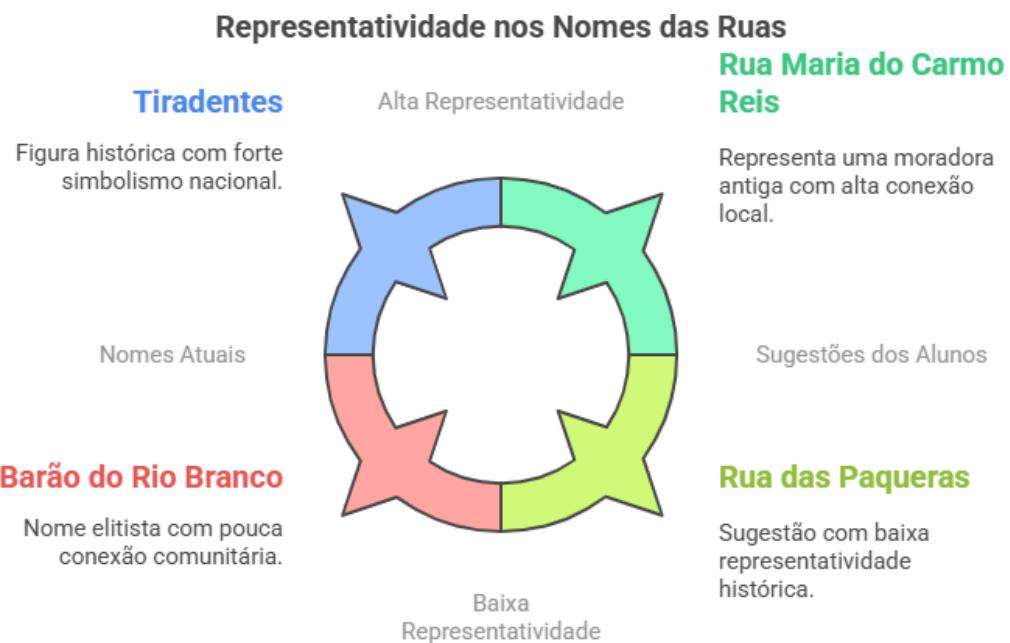
Por exemplo, a descrição do despacho de 1952 pelo governador do estado, que concedeu títulos de domínio pleno de terras ao Dr. Juca Prado e posteriormente seu papel na abertura da Fazenda Pau D'alho, forneceram percepções valiosas sobre os primeiros passos da colonização da região. Além disso, os detalhes sobre a criação do município em 1964, incluindo a primeira eleição para prefeito e vereadores, destacaram a importância dos indivíduos e eventos na construção da identidade local.

Essa imersão na história de Jardim Olinda permitiu que os alunos

desenvolvessem um senso de conexão com o passado de sua comunidade, reconhecendo os esforços e contribuições dos pioneiros na sua formação. Ao compreender a razão por trás das denominações das ruas e edifícios públicos, os estudantes passaram a valorizar ainda mais sua herança cultural e a se identificar com os protagonistas da história local.

Entretanto, durante esse processo, tornou-se evidente que as atuais denominações presentes na maioria das ruas e espaços públicos do município refletem uma lógica elitista e embranquecida da memória coletiva. Nomes como Rui Barbosa, Barão do Rio Branco, Tiradentes e Siqueira Campos — todos homens brancos, associados à narrativa hegemônica de heróis nacionais — demonstram a ausência de representatividade de sujeitos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, trabalhadores anônimos e moradores locais que contribuíram efetivamente para a construção da cidade.

**Figura 5 - Representatividade nos nomes das ruas**



**Fonte:** Autora

Tal constatação mostrou-se fundamental para suscitar, entre os alunos, uma reflexão crítica acerca de quem é autorizado a ser lembrado na paisagem urbana e

69  
de como as escolhas de denominações refletem relações de poder e processos de exclusão. A partir desse exercício de observação mais atento e sensível, os estudantes foram instigados a propor novas denominações que rompessem com a lógica hegemônica, valorizando sujeitos históricos locais e populares, de modo a reafirmar a relevância de uma história plural, inclusiva e enraizada nas experiências da comunidade.

Essa atividade também permitiu que os estudantes compreendessem como a memória coletiva é disputada nos espaços públicos, expressa concretamente nas placas das ruas, praças e edifícios. Ao refletirem sobre as denominações vigentes — predominantemente associadas a figuras da elite política, como Rui Barbosa, Barão do Rio Branco, Tiradentes e Siqueira Campos — os alunos se depararam com uma ausência simbólica das pessoas que verdadeiramente construíram o cotidiano do município: professores, lavradores, líderes comunitários, idosos e mulheres que atuaram anonimamente na formação do território.

Essa ausência revela o que Michel Pollak (1989) define como “memória silenciada” — aquelas experiências que, embora fundamentais, não são reconhecidas oficialmente nos discursos históricos legitimados pelo poder. Ao proporem nomes como Professora Cicera Nascimento, Rua das Paqueras e Rua Maria do Carmo Reis, os estudantes deram visibilidade a essas figuras e, ao mesmo tempo, promoveram um ato simbólico de justiça histórica, reivindicando um espaço para a memória popular, afetiva e comunitária no imaginário urbano de Jardim Olinda.

Essa iniciativa alinha-se com os princípios defendidos por Beatriz Nascimento, que ressaltava a importância da oralidade e da memória como resistência frente aos apagamentos da história oficial. Ao escutar os idosos e propor novos nomes, os alunos também ocuparam o papel de sujeitos históricos, conscientes de sua capacidade de transformar o modo como sua cidade representa e valoriza o passado.

Assim, a pesquisa realizada durante a oficina pedagógica enriqueceu o conhecimento histórico dos alunos e, simultaneamente, fortaleceu sua ligação emocional com a comunidade, proporcionando um profundo sentimento de pertencimento e orgulho pela história de Jardim Olinda. Essa conexão entre o

70  
passado e o presente mostrou-se fundamental para o êxito da oficina enquanto ferramenta de empoderamento cívico e cultural no espaço escolar.

## 2.5 DESAFIOS E RESISTÊNCIAS INSTITUCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Apesar dos resultados positivos alcançados com a oficina pedagógica — como o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a valorização de memórias locais e a reinterpretação crítica dos espaços urbanos por parte dos estudantes — é necessário refletir sobre os desafios enfrentados durante a implementação da proposta. Ao propor um ensino de História que valoriza sujeitos invisibilizados e se ancora em uma perspectiva antirracista, surgem tensões que ultrapassam o espaço da sala de aula e se estendem às dimensões institucionais da escola. É nesse contexto que se torna fundamental discutir as possíveis resistências, implícitas ou explícitas, que podem se manifestar diante de propostas pedagógicas que rompem com o currículo tradicional eurocentrado.

Embora os resultados da oficina pedagógica indiquem impactos positivos na formação identitária e no sentimento de pertencimento dos estudantes, é necessário considerar também os possíveis desafios e resistências enfrentados durante a implementação da proposta. A valorização da história local e a abordagem de temáticas étnico-raciais — especialmente quando associadas ao combate ao eurocentrismo e à inserção de narrativas negras — nem sempre são acolhidas imediatamente nos espaços escolares. Como aponta Nilma Lino Gomes (2017), a escola, como espaço de disputas simbólicas, muitas vezes reproduz um currículo monocultural e eurocentrado, tornando a inserção de perspectivas antirracistas um processo que demanda enfrentamento, sensibilização e construção coletiva.

Muitas vezes, o trabalho com a história da população negra encontra barreiras implícitas ou explícitas, como o desconhecimento do corpo docente sobre o tema, a resistência a mudanças curriculares, a escassez de materiais didáticos específicos e até mesmo a naturalização de um currículo historicamente excludente. Para Petronio Domingues (2012), a resistência à inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares não decorre da ausência de formação

docente. Ela está vinculada, sobretudo, à permanência de estruturas institucionais marcadas pelo racismo e pela colonialidade do saber, que silenciam ou esvaziam tais iniciativas.

No contexto da escola onde a oficina foi aplicada, não foram registrados episódios de oposição direta por parte da equipe pedagógica ou da comunidade escolar. Contudo, é importante observar que a ausência de resistência aberta não necessariamente indica um ambiente completamente receptivo. Em muitos casos, o silêncio institucional, a falta de diálogo mais aprofundado ou a ausência de envolvimento de outros professores e gestores podem representar formas sutis de resistência. A proposta de trabalhar o comunitarismo de Beatriz Nascimento e a história da população negra local exigiu um exercício contínuo de sensibilização e negociação com colegas e com a gestão escolar. Isso evidencia que práticas pedagógicas decoloniais ainda enfrentam entraves estruturais e culturais para se consolidarem como políticas permanentes. Como lembra Bell Hooks (2013), ensinar como ato libertador exige romper com estruturas institucionais resistentes à mudança e criar espaços de escuta, afeto e transformação. Essa dimensão precisa ser considerada nos desdobramentos futuros da proposta, especialmente se pensada como modelo replicável em outros contextos escolares.

A aplicação da oficina pedagógica em Jardim Olinda revelou-se uma experiência significativa de ensino e aprendizagem, ao possibilitar que os alunos se vissem como sujeitos históricos, ativos e pertencentes à comunidade em que vivem. Ao mobilizar práticas que envolvem escuta, valorização da memória coletiva e articulação entre diferentes gerações, a oficina tornou-se um espaço potente de ressignificação da história local e de fortalecimento da identidade coletiva.

As propostas de intervenção simbólica, como a sugestão de novos nomes para ruas e prédios públicos, mostraram o quanto os estudantes conseguem refletir criticamente sobre os espaços que ocupam, atribuindo novos sentidos à cidade a partir de suas próprias experiências e vivências. O contato com os idosos do SCFV possibilitou uma aprendizagem afetiva e dialógica, rompendo com a lógica tradicional de transmissão de conteúdos e promovendo a construção compartilhada do saber histórico.

Essa experiência prática evidencia como o conceito de comunitarismo, proposto por Beatriz Nascimento, pode ser operacionalizado no contexto escolar. Ao considerar a história como expressão viva das relações sociais e culturais de uma coletividade, o comunitarismo contribui para a constituição de vínculos entre os sujeitos e seu território, reforçando a noção de pertencimento e resistência.

Assim, a oficina pedagógica proposta nesta dissertação cumpriu o objetivo de valorizar a história local como conteúdo escolar e, ao mesmo tempo, contribuiu para a formação de uma consciência histórica plural e comprometida com a justiça social. Mais do que um produto final, esta oficina configura-se como uma proposta aberta, passível de adaptação, expansão e replicação em outros contextos, sempre orientada pelo compromisso de escutar vozes silenciadas e construir coletivamente novas formas de ensinar e aprender História.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização desta dissertação representou muito mais do que o cumprimento de uma etapa acadêmica. Foi um mergulho profundo em minha trajetória como mulher negra, professora da rede pública e pesquisadora comprometida com uma prática pedagógica que faça sentido para quem está na escola pública hoje. Ao longo desse processo, aproximei-me ainda mais da história das pessoas comuns e dos territórios periféricos, compreendendo que o ensino de História precisa ser reconstruído a partir das vivências concretas dos sujeitos que dela fazem parte.

Elaborar uma oficina pedagógica voltada ao ensino de História Local foi a oportunidade de tensionar o currículo escolar, problematizar os silenciamentos históricos e propor uma prática que valorize saberes outros, muitas vezes apagados pela narrativa hegemônica. A escuta ativa dos estudantes, a escuta dos mais velhos da comunidade, os debates sobre os nomes das ruas e a produção de novos sentidos para a cidade revelaram o quanto há potência no que é cotidiano, no que é próximo, no que é vivido.

Ao desenvolver essa proposta, me deparei com a necessidade de desconstruir a ideia de que a história ensinada em sala de aula deve se restringir aos grandes acontecimentos nacionais. A História Local mostrou-se uma ferramenta

73  
poderosa para articular saberes escolares e comunitários, aproximando o conhecimento histórico da realidade dos estudantes. Trabalhar com as memórias da cidade, com as trajetórias familiares, com os espaços públicos e suas significações simbólicas foi um exercício de valorização da coletividade e de reconstrução de pertencimento.

Durante a prática da oficina, ficou evidente que o ensino de História, quando centrado nas experiências concretas dos alunos, torna-se mais afetivo, mais potente, mais formador e transformador. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes passaram a compreender que suas vidas e histórias são parte legítima do tecido social. Isso os mobilizou, fortaleceu vínculos com o território e provocou deslocamentos importantes em relação ao modo como se viam no mundo. A memória deixou de ser conteúdo e passou a ser vivência, construção coletiva e disputa por significado.

Ao escolher o comunitarismo como eixo teórico-metodológico, reforcei o compromisso com uma abordagem que valoriza os vínculos, as experiências partilhadas e a resistência cotidiana de grupos historicamente excluídos. O conceito de comunitarismo não surgiu neste trabalho somente como uma referência acadêmica, mas como uma ética de trabalho, uma lente de análise e, principalmente, como uma aposta pedagógica na construção de comunidades escolares mais sensíveis, justas e solidárias. Ele foi, para mim, um caminho de reencontro com minha ancestralidade e também uma forma de afirmar, na prática, que outros modos de ensinar e aprender são possíveis.

Este trabalho foi construído em diálogo com demandas históricas urgentes: a necessidade de uma educação antirracista, o direito à memória para os povos negros e periféricos, a valorização de epistemologias negadas por muito tempo. Ao propor uma metodologia que articula escuta, território e protagonismo discente, reafirmei a convicção de que o ensino de História não pode ser neutro nem descolado da realidade. Ele deve estar a serviço da transformação social, do fortalecimento das identidades e da justiça cognitiva.

Minha atuação como professora foi profundamente atravessada por esse processo. Sinto que hoje sou outra educadora. Passei a olhar para os conteúdos com mais criticidade, a construir estratégias mais dialógicas, a valorizar a história

dos meus estudantes e suas famílias como fontes legítimas de conhecimento. Entendi que a docência, especialmente na escola pública, é também um ato político. Ensinar é disputar sentidos, é reposicionar memórias, é recontar a história a partir de outros marcos, mais plurais, mais inclusivos, mais verdadeiros.

A oficina pedagógica realizada, embora limitada no tempo, abriu portas para que novas práticas sejam implementadas. Ela pode ser expandida, adaptada, apropriada por outros professores e por outras escolas. Sua replicabilidade é uma de suas maiores forças. Trata-se de uma proposta aberta, enraizada na escuta e na realidade local, que pode dialogar com diferentes componentes curriculares e contribuir para o fortalecimento do papel social da escola. O envolvimento dos estudantes e a participação dos idosos da comunidade mostraram que a escola tem um papel central na articulação intergeracional e na preservação da memória coletiva.

Por fim, essa dissertação deixa como legado uma convicção profunda: a de que o ensino de História deve ser atravessado pela escuta, pela afetividade e pela responsabilidade ética com as memórias silenciadas. Construir um ensino mais justo é também construir um país mais justo. E se essa transformação começa pela escuta das vozes que foram historicamente apagadas, então a sala de aula precisa ser o espaço onde essas vozes finalmente ecoem — com força, com afeto e com pertencimento.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. ***História oral: a experiência do CPDOC***. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Silvio. ***Racismo estrutural***. São Paulo: Pólen, 2018.
- ANPUH. ***Nota da ANPUH sobre a BNCC de História***. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- ANTUNES, Celso. ***Oficinas pedagógicas: alternativas metodológicas no ensino-aprendizagem***. São Paulo: Papirus, 1999.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz. ***Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente***. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2692>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. ***Ensino de História, memória e história local***. Criar Educação, v. 2, n. 2, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. ***O campo da História***. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. ***Ensino de História: fundamentos e métodos***. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOSI, Ecléa. ***Memória e sociedade: lembranças de velhos***. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base***. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL, I. B. G. E. ***Censo Demográfico 2022***. Dados nacionais. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2010.
- BRASIL. ***Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003***. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.<sup>76</sup>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004, p. 11.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais– Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais– Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena C.; ZARTH, Paulo A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1988.

CANDAU, Vera Maria. **Identidade, diferença e desigualdade: desafios às práticas pedagógicas**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática e multiculturalismo: saberes docentes e inclusão social. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-30.

Censo Demográfico 2022: população por municípios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2025.

Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2025.

COSTA, Adriana. **Os valores civilizatórios afro-brasileiros na ERER: uma proposta de Ensino de História por meio do comunitarismo de Beatriz Nascimento (1970–1990)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/handle/10183/254346>. Acesso em: 14 mar. 2025.

<sup>77</sup>  
COSTA, Adriana; SANTOS, Alessandra. **Beatriz Nascimento e o ensino de história afro-brasileira: o quilombo na luta contra o racismo.** Palavras ABEHrtas, n. especial, 2023.

COUTO, Sérgio Pinto. **História local e ensino de História: a prática da pesquisa e o conhecimento histórico.** In: REZENDE, Antônio de; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de História: fundamentos e métodos. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas e cotas raciais no Brasil: antecedentes históricos e polêmicas contemporâneas.** Revista Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano 29, n. 1, p. 31-58, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a educação brasileira: avanços e limites da Lei 10.639/03.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1115-1132, out./dez. 2012.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise.** Zahar, 1968.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FELIPE, Delton Aparecido. **A presença negra na história do Paraná (Brasil): a memória entre o esquecimento e a lembrança.** REVHIST-Revista de História da UEG, v. 7, n. 1, p. 156-171, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História.** Revista História Oral, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 93-110, 2009. Disponível em:

<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **O estudo da História Local e a construção de identidades. Didática e prática de ensino de história,** v. 2, p. 153-161, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores*. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre Edipucrs, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: possibilidades e desafios da Lei 10.639/03*. In: \_\_\_\_\_. Educação e identidade negra: pesquisas e práticas pedagógicas. Brasília: MEC/Secad, 2008. p. 11-38.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: contribuições para a prática pedagógica*. Brasília: MEC; SECAD, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: currículo, conhecimento e práticas pedagógicas*. In: Educação para as relações étnico-raciais: reflexões e práticas. Brasília: MEC/SECAD, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). História geral da África I: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 1982. p. 181-218.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados – Jardim Olinda/PR*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/jardim-olinda.html>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Indicadores educacionais: IDEB por município – 2021. Curitiba: IPARDES, 2023. Disponível em: [https://www.ipardes.gov.br/anuario\\_2019/5indicadores/tab5\\_1\\_18.xls](https://www.ipardes.gov.br/anuario_2019/5indicadores/tab5_1_18.xls). Acesso em: 26 maio 2025.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Caderno Estatístico: Município de Jardim Olinda. Curitiba, 2022. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87690>. Acesso em: 15 abr. 2025.

IPARDES. Leituras Regionais: Mesorregião Geográfica Noroeste do Paraná, 2004.

Jardim Olinda. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim\\_Olinda](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim_Olinda). Acesso em : 26 maio 2025.

JARDIM OLINDA. Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME. Jardim Olinda: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://www.jardimolinda.pr.gov.br/uploads/67f45b4f87983.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *O Negro no Brasil contemporâneo: Aspectos da exclusão social*. Editora Ática. 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NADAI, Elza. *O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”*. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 23-29

NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento: textos, entrevistas, roteiros*. Organização de Alex Ratts. São Paulo: Instituto Kuanza; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. *Por uma história do homem negro*. Revista de Cultura Vozes. 68(1), 1977, pp. 41-45.

NASCIMENTO, Beatriz. *O conceito de quilombo e a formação de uma consciência afro-brasileira.* <sup>80</sup>

NASCIMENTO, Beatriz. *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.* In: RATTS, A. A. (Org.). Beatriz Nascimento: textos, entrevistas, imagens. São Paulo: Instituto Kuanza, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. *O negro: entre o silêncio e a fala.* In: NASCIMENTO, Beatriz; HUNTER, Alex Ratts (Org.). Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. p. 103-117.

NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa.* São Paulo: Ubu Editora, 2022. Disponível em: <https://www.ubueditora.com.br/beatriz-nascimento.html>.

NASCIMENTO, Maria Beatriz (1942-1995). *O negro visto por ele mesmo.* Alex Ratts (Org.). São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NEVES, Joana. *Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff.* História & Ensino, v. 9, p. 157-170, 2003.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensino de História e Patrimônio Cultural – Um percurso docente.* Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural.* Autêntica, 2013.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio.* Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente.* Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME). Jardim Olinda: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://www.jardimolinda.pr.gov.br/uploads/67f45b4f87983.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do saber histórico*. Brasília: UNB, 2001
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FER-NANDES Renata Sieiro. *Educação não-formal: Cenários da criação*. Campinas: Editora da UNICAMP/Centro de Memória; 2001.
- SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum: notas para o método comunicacional*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VICENTE JUNIOR, Jurandyri. *Análise do impacto do plano diretor em municípios com pouca população: um estudo de caso nos municípios de Jardim Olinda e Novo Itacolomi- PR*. 2024.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - GALERIA DE PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE JARDIM OLINDA - PR

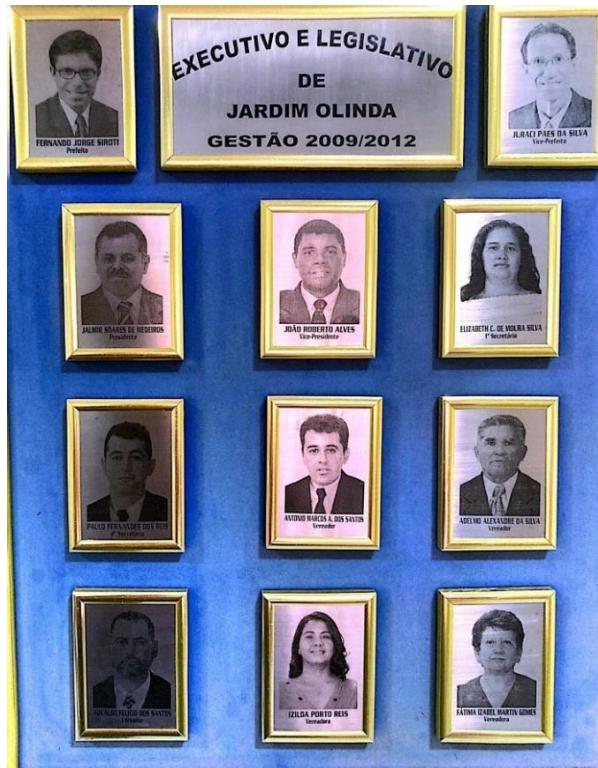
















Fonte: Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Jardim Olinda - PR.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA OFICINA

#### Roteiro da Oficina

**1. Título da Oficina:  
Oficina Pedagógica como Estratégia de Ensino de História Local**

**2. Coordenadores:**  
• Professora Patrícia Amaral

**3. Objetivos:**  
• revitalização da história local como forma de promover o sentimento de pertencimento entre os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Padre Montoia, a partir da perspectiva do comunitarismo proposto por Beatriz Nascimento, valorizando as memórias, vínculos e identidades construídas no município de Jardim Olinda, no estado do Paraná.

**4. Dinâmica da Oficina - programação:**  
• Duas aulas de 50 min, para explanação do conteúdo, explicação do funcionamento da oficina e organização/divisão dos grupos.  
• Pesquisa externa com intervalo de 15 dias para realização da parte teórica  
• Pesquisa poderá utilizar meios eletrônicos, como, internet, além da biblioteca cidadã municipal e documentos disponíveis nos departamentos municipais de cultura e educação.  
• Atividade externa – Visita aos idosos do centro de convivência e fortalecimento de vínculos CRAS – centro de referência de Assistência Social - (15/05/2024), cerca de 1 hora de duração.  
• Nessa visita os alunos terão um momento de interação com os idosos do SCFV (serviço de convivência e fortalecimento de vínculos) com intuito de fazer com que relatem experiências e vivências sobre a formação do município para que as crianças consigam colher o maior número de informações possível.  
• Uma aula de 50min para exposição dos trabalhos realizados, como, a parte teórica (escrita), a escolha dos nomes para os edifícios e ruas, além da roda de conversa para feedback sobre como foi a experiência de se aprofundar na história local e a vivência do encontro intergeracional.

Fonte: A autora

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ESTUDANTES

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

1. O que você sabia sobre a história de Jardim Olinda antes da oficina?

2. O que aprendeu de novo sobre a cidade ou sobre as pessoas que ajudaram a construí-la?

3. Como foi para você ouvir as histórias contadas pelos idosos do SCFV?

Muito interessante  Interessante  Pouco interessante  Não gostei

Explique sua resposta:

4. Você se sentiu mais conectado(a) à história da cidade depois da oficina?

Sim  Não  Um pouco

Explique sua resposta:

5. Qual parte da oficina você mais gostou? Por quê?

6. Você acha importante dar novos nomes às ruas da cidade com base em pessoas da comunidade?

Sim  Não  Não sei

Justifique sua resposta:

7. Se pudesse sugerir um nome para uma rua ou praça da cidade, qual seria? Por quê?

8. Depois da oficina, o que significa para você “pertencimento”?

## APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DE ENTREVISTAS COM OS IDOSOS DO SCFV

### **Griô 1 – 74 anos**

“Eu lembro quando aqui era só mato... Foi uma cooperativa que começou a derrubar as árvores pra abrir espaço. A primeira escola era num casarão, e a professora juntava a criançada toda num salão só. Eu vim pra cá com meus pais, minha mãe cuidava das crianças, buscava água no poço e lavava roupa na beira do riacho, meu pai era pião, homem sem muita conversa, mas nunca deixou faltar nada pra gente.”

### **Griô 2 – 71 anos**

“A praça onde hoje tem a igreja era o coração da cidade. Tinha um alto-falante que tocava música, dava recado, era por ali que sabia quem tinha morrido... até a paquera era ali, nossa que época boa.”

### **Griô 3 – 80 anos**

“Eu vim pra cá moça, casei novinha, meu marido era trabalhador, mas bebia muito. A gente viu a luz elétrica chegar aqui, antes tudo era lampião, o teto da casinha de madeira ficava todo preto.”

### **Griô 4 – 66 anos**

“Quando foi formando a cidade, porque antes tudo pertencia à fazenda, tinha festa quando chegava luz elétrica, quando o rádio pegava. A vida era dura, mas todo mundo se conhecia e se respeitava.”

### **Griô 5 – 78 anos**

“No começo, tudo era feito na base da ajuda. Um ajudava o outro a levantar casa, dividir as sementes... O que um tinha, o outro também tinha.”

## APÊNDICE 4 - SUGESTÕES FINAIS DOS ALUNOS PARA NOMES DE RUAS

As sugestões a seguir foram elaboradas pelos estudantes do 6º ano do Colégio Estadual Padre Montóia durante a oficina pedagógica sobre História Local. As propostas refletem os relatos de memória dos idosos do SCFV, a pesquisa histórica e a valorização de sujeitos locais tradicionalmente invisibilizados nas narrativas oficiais.

### Propostas de Renomeação Simbólica:

- Avenida Tiradentes → Avenida Dr. Juca Prado  
(Pioneiro da Fazenda Pau D’Alho, colaborador da ocupação da região)
- Avenida Siqueira Campos → Avenida Padre Tadeu Wyzikowski  
(Primeiro pároco da Paróquia São Pedro Apóstolo)
- Rua Duque de Caxias → Rua Professora Cícera Nascimento  
(Professora local reconhecida pela comunidade escolar)
- Rua Barão do Rio Branco → Rua Maria do Carmo Reis  
(Parteira tradicional que contribuiu com diversas gerações da comunidade)
- Rua Dom Pedro II → Rua das Paqueras  
(Nome afetivo dado à praça onde aconteciam encontros e danças nos anos 1970)
- Rua 15 de Novembro → Rua das Lavadeiras  
(Em homenagem às mulheres que lavavam roupas nos riachos e poços da cidade)
- Rua Gonçalves Dias → Rua Luiz Gazabine  
(Um dos primeiros moradores da cidade segundo os relatos dos griôs)

Fonte: Propostas elaboradas pelos alunos durante a oficina pedagógica de História Local (Jardim Olinda, maio de 2024).