

ProfHistória UFPR

Trajetória e contribuições para o Ensino de História

Nadia Gaiofatto Gonçalves
Wilian Carlos Cipriani Barom
Luis Fernando Cerri
(organizadores)



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nadia Gaiofatto Gonçalves
Wilian Carlos Cipriani Barom
Luis Fernando Cerri
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PROFHISTÓRIA UFPR: trajetória e contribuições para o Ensino de História

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2026

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: fornecida pelos organizadores
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P78

ProfHistória UFPR: trajetória e contribuições para o Ensino de História / Nadia Gaiofatto Gonçalves, Wilian Carlos Cipriani Barom, Luis Fernando Cerri (organizadores) - Curitiba : CRV, 2026.
116 p.

Bibliografia.
ISBN Digital 978-65-251-9379-3
ISBN Físico 978-65-251-9378-6
DOI 10.24824/978652519378.6

1. Educação 2. História 3. Ensino de História 4. Uso didático de fontes históricas I. Gonçalves, Nadia Gaiofatto. org. II. Barom, Wilian Carlos Cipriani. org. III. Cerri, Luis Fernando. org.

CDU: 37 CDD: 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

2026
Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra
sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: **www.editoracrv.com.br**

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Eduardo Pazinato (UFRGS)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mariah Brochado (UFMG)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Alba Patricia Passos de Sousa (UFPI)
Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fátima Maria Nobre Lopes(UFC)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UEM)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiie (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Silvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc.*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9
Luis Fernando Cerri

PROFHISTÓRIA UFPR: breve trajetória e contribuições para o ensino de História 13
Nadia Gaiofatto Gonçalves
Wilian Carlos Cipriani Barom

NEGRO DRAMA, SENTE O DRAMA: subsídios à prática docente no ensino das relações étnico-raciais 33
Danilo Fernando de Lara

QUANDO AS MULHERES ENTRAM NO JOGO: experiências surgidas na produção de um trabalho final de um Mestrado Profissional em Ensino de História UFPR, 2019-2021 53
Denise Aparecida Ribeiro da Cruz
Martha Daisson Hameister

DISTOPIA, PANDEMIA, TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA 73
Fabrício Ribeiro Peixoto

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: experiências de valorização da memória local no bairro Parolin (Curitiba/PR) 91
Juliana Afonso Stadler Rupel

ÍNDICE REMISSIVO 113

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

O ProfHistória como programa de pós-graduação dedicado à pesquisa do ensino de História envolve, entre outros fatores, incentivar e criar condições para que os professores da educação básica retomem de fato a condição de intelectuais críticos que lhes é inerente Frequentemente, essa condição tem sido soterrada por perspectivas administrativas, políticas públicas e concepções sociais que buscam negar ao professor a sua condição de intelectual criativo e profissional especialista na produção de conhecimento sobre todos os campos de seu ofício. Outrora, o poder que negava ao docente a condição de intelectual transformador em seu ofício era o autoritarismo da ditadura empresarial militar. Atualmente, dentro das democracias ocidentais cada vez solapadas na liberdade política em favor da liberdade econômica de uma minoria, em que a ideologia dominante é o culto pagão ao deus mercado, a negação do docente como intelectual é feita pela política educacional submissa ao mercado, que vê a vida como trabalho e, cega à Vida Além do Trabalho, quer reduzir o professor e a professora a um apertador de botões, ao redivivo Chaplin de "Tempos Modernos", neurotizando-se na linha de montagem.

O ProfHistória, como iniciativa de professores, viabilizada pela política de valorização de professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é um dos sinais de contradição com esses tempos que o engendram. Concebido e implementado no momento final dos governos pós-neoliberais no Brasil, foi mantido dentro do contexto seguinte, do golpe "suave" contra a presidenta Dilma Rousseff, resistindo ao desmonte do estado soberano e do desenvolvimento humano nacional. Por isso, o ProfHistória foi não é apenas um mestrado (e agora também doutorado), mas uma política nacional que busca qualificar o docente em exercício, desenvolvendo competências críticas e criativas. Significa, como programa, um ato de resistência, que só se sustenta por cada docente que rejeita e resiste às sevícias de políticas educacionais vandalizadoras, de governos regidos por extremismos, e consegue ocupar a universidade, resistir e produzir conhecimento novo e urgentemente necessário.

No quadro atual, não é absurdo pensar na professora e no professor como participantes da ampla categoria dos oprimidos, dentro da clássica perspectiva de Paulo Freire. Obviamente, estamos atualizando

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

o conceito e reconhecendo que os docentes têm acesso a diversos bens e direitos que são negados aos que se encontram nos estratos sociais mais baixos. O fato é que, como todos os oprimidos, os docentes têm sido tratados – e não raro têm incorporado – como "seres para o outro", no sentido de serem definidos heteronomamente. O ProfHistória busca construir o tipo de formação continuada que participa das ações e condições para deixar de ser um "ser para outro" (objeto de políticas externas) para se tornar um "ser para si", intelectual autônomo e agente social transformador. Trata-se, portanto, de parte da caminhada para construir a libertação, junto com os demais.

O Capítulo 1, "ProfHistória UFPR: breve trajetória", de Nadia Gonçalves e Wilian Barom, dá corpo e substância local às reflexões acima: este capítulo sistematiza a memória do programa na UFPR, de 2016 a 2026, refletindo sobre conquistas e desafios. Ele apresenta o programa como um espaço de resistência e produção de saberes, revelando a gestão coletiva e o esforço de manter um corpo docente e discente produtivo apesar das dificuldades administrativas.

Os quatro capítulos seguintes são uma amostra significativa da produção intelectual dos professores que fizeram seu mestrado no programa até o momento. Neles, diversas pautas são contempladas. Profissionais da História são professores e pesquisadores, identidades integradas de forma dinâmica em cada contexto de inserção. Na escola, as ferramentas do ofício são exploradas de modo a transformar documentos (músicas, leis, fotos) em reflexões e materiais didáticos em perspectiva autoral e subjetiva. A busca constante é pela superação da ideia de um "passado morto", de modo a conquistar um conhecimento da história com função prática para a vida comum, em que o tempo pensado vira orientação para o presente e novas projeções de futuro capazes de mover pessoas para melhorar a vida.

Obviamente, as produções aqui trazidas, bem como todo o acervo do ProfHistória da UFPR, são resultados de enfrentar desafios estruturais e sobrecargas de trabalho, além de custos na vida pessoal. É dever de todos os envolvidos reconhecer que o exercício do intelecto ocorre em meio a obstáculos como a falta de tempo, sobrecarga de aulas e falta de apoio institucional.

O Capítulo 2, "Negro drama, sente o drama: subsídios à prática docente", de Danilo Fernando de Lara, dá atenção à cultura nacional e à produção artística que circula nas periferias das cidades e reelabora a obra dos Racionais MC's em fonte histórica legítima e reflexão

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

didática autêntica e significativa. O capítulo propõe sequências didáticas que combatem o racismo estrutural por meio de metodologias críticas baseadas na cultura periférica para afetar a cultura histórica dos alunos

O Capítulo 3, "Quando as mulheres entram no jogo", de Denise da Cruz e Martha Hameister relata o processo de criação de jogos analógicos para o ensino da história das mulheres e do feminismo Denise, como professora-pesquisadora, identifica o silenciamento feminino no currículo e cria ferramentas lúdicas que desafiam o conservadorismo e as lacunas dos livros didáticos.

O Capítulo 4, "Distopia, pandemia, tempo presente e ensino de história", de Fabrício Ribeiro Peixoto, traz a reflexão do autor sobre sua "jornada" intelectual ao usar HQs para analisar a pandemia de Covid-19 como uma distopia do tempo presente. Ele rompe com a ideia de que a história estuda apenas o passado, utilizando categorias teóricas complexas (como as de Koselleck e Rüsen) para ajudar os alunos a darem sentido a um período traumático e incerto.

Por fim, o Capítulo 5 "Educação patrimonial e ensino de História: experiências no bairro Parolin", de Juliana Afonso Stadler Rupel, testemunha o papel do professor na valorização das memórias locais de grupos marginalizados. Através do mapeamento afetivo e da produção de um blog com fotografias dos alunos, a autora transforma o território em objeto de estudo, combatendo a invisibilidade social e promovendo o pertencimento e a cidadania ativa.

O leitor está diante de uma amostra, um aperitivo, uma entrada para a extensa e valiosa produção dos trabalhos de conclusão de curso do ProfHistória na UFPR. Outras dissertações e seus produtos podem ser acessados on-line. Para começar ou continuar a conhecer esse contingente de saberes, ou, se for o seu caso, para se animar a assumir também essa trajetória de resistência, produção de conhecimento e transformação da educação brasileira.

Luis Fernando Cerri

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PROFHISTÓRIA UFPR: breve trajetória e contribuições para o ensino de História

Nadia Gaiofatto Gonçalves[1]
Wilian Carlos Cipriani Barom[2]

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), como rede, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2013, com início de suas atividades em 2014. Atualmente, conta com 39 instituições participantes; abrange também ao Doutorado, com a primeira turma iniciada em 2025; e passou a se chamar Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

A Universidade Federal do Paraná aderiu à rede ProfHistória em 2015, com sua primeira turma de Mestrado em 2016. Em relação ao Doutorado, sua primeira turma está iniciando em 2026.

Neste capítulo, buscaremos esboçar uma memória de nosso Programa, registrando elementos da trajetória do ProfHistória UFPR[3], de 2016 a março de 2026, e refletindo sobre suas conquistas, desafios e algumas contribuições para o ensino de História. Para tanto, as fontes principais das informações foram o Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFPR, o banco de dados de dissertações da Educapes, bem como as atas do Colegiado do Programa.

O ProfHistória como Programa em Rede

> *O ProfHistória é um programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História voltado à formação continuada de professores da educação básica. Seu objetivo é qualificar docentes em exercício, por meio de uma dissertação voltada às práticas de ensino, promovendo a melhoria da docência em História. Com apoio da CAPES, o programa integra uma política nacional de valorização dos profissionais da escola básica. Sua missão é desenvolver competências críticas,*

1 Professora Titular da UFPR, Departamento de Teoria e Prática de Ensino – ED, atual vice-coordenadora do ProfHistória UFPR. E-mail: nadiagg@ufpr.br

2 Doutor em Educacao. Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Contato: wilianbarom@ufpr.br

3 Informações disponíveis em http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-historia/

> *criativas e comunicativas, ampliando a atuação docente em contextos escolares e não escolares.* (ProfHistória, 2026)

Essa apresentação, disponível no site institucional do ProfHistória Nacional, já nos permite identificar a relevância do Programa, considerando seu objeto, seu público-alvo, seu objetivo, o atendimento geográfico das 39 instituições associadas, e sua missão.

Destacamos que o contexto dos últimos anos, de negacionismos, de disputas pela História e pela memória, de muitos e distintos tipos de ataques à escola pública e seus profissionais, e particularmente às Ciências Humanas e à História, é de urgente necessidade de constituição e fortalecimento de espaços coletivos de diálogos, de aprendizados e de produção de conhecimentos significativamente relevantes para o ensino de História, bem como, de apoio aos docentes da educação básica na resistência mais organizada.

Neste sentido, o ProfHistória vem justamente contribuindo para oportunizar esse espaço de discussão, de reflexão, e também de construção de proposições para o ensino de História na educação básica, constituindo-se em espaço de formação continuada e de resistência aos ataques que mencionamos, como demonstram Monteiro e Rossato (2023), Martins e Araújo (2023), Oliveira (2024), Salles e Souza (2024), Maior e Cáceres (2024), entre outros.

Apesar do reconhecimento de sua relevância acadêmica, educacional, profissional e social, o Programa também tem seus desafios, sendo alguns comuns às instituições associadas, e outros com particularidades referentes a cada instituição.

ProfHistória UFPR: gestão, docentes e discentes

O ProfHistória é gerido, em suas questões mais estruturais, pela Comissão Acadêmica Nacional (CAN), que dialoga com as Coordenações (de cada uma das instituições associadas); e pelo Colegiado do Programa, local (conforme o Regimento do Programa (PROFHISTÓRIA UFPR, 2023)). Esse Colegiado é composto pelos/as docentes permanentes e colaboradores/as, sendo que no momento, na UFPR, todos/as são permanentes.

Tivemos as seguintes gestões de Coordenações na UFPR, com vigência de dois anos, a partir de agosto/setembro: de forma *ad tempore*, a professora Joseli Maria Nunes Mendonça (2016), que depois

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

foi eleita juntamente com a professora Andréa Carla Doré como vice-coordenadora (2017-2018) e houve uma troca da vice-coordenação em 2018, pela professora Ana Cláudia Urban (2018-2019); em seguida foram eleitos para a coordenação os professores Clóvis Mendes Gruner e Hector Rolando Guerra Hernandez, com reeleição dois anos depois, permanecendo de 2019 a 2023; na sequência foram eleitos os professores Nadia Gaiofatto Gonçalves e Willian Carlos Cipriani Barom (2023-2025); e atualmente estão na coordenação os professores Wilian Carlos Cipriani Barom e Nadia Gaiofatto Gonçalves (2025-...), gestão que será vigente até setembro de 2027. Entendemos que cada uma dessas gestões contribuiu e contribui para a consolidação do ProfHistória, enfrentando desafios, muitos deles comuns a outras instituições associadas. Trataremos de alguns deles ao final desse tópico, a partir de questões levantadas em nosso planejamento estratégico atual.

Observamos que o ProfHistória não teve até o momento uma secretaria, sempre contando, porém, com algum/a servidor/a técnico/a que realizou apoio à Coordenação, em especial quanto ao Sistema da UFPR, no âmbito administrativo. Desta forma, registramos essas pessoas que fizeram parte e colaboraram para a trajetória do nosso Programa: Luana Oliveira Medeiros (2016-2017), Alessandra Ferreira de Souza da Silva (2018), Reginaldo Thuler Torres (2019 a 2021), Marcelo Darlan de Oliveira (2022 e 2024), Fernando de Oliveira Gonçalves (2023) e Carla Regina de Oliveira da Costa (2025-...).

Em relação aos/às docentes do Programa, o quadro 1 traz como foi essa composição, desde o início:

Quadro 1 – Docentes do ProfHistória UFPR, com período de participação no Programa (agosto/2016-março/2026)

Docente	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Ana Cláudia Urban	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Andrea Carla Doré	x	x	x	x	x						
Antonio César de Almeida Santos							x	x	x	x	x
Bruna Marina Portella						x	x	x			
Clóvis Mendes Gruner	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Dennison de Oliveira			x	x	x	x	x	x	x	x	x

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Docente	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Ederson Prestes Santos Lima	x	x	x	x	x	x	x	x			
Edilson Aparecido Chaves		x	x	x	x	x	x	x			
Fábio Lucas da Cruz						x	x	x	x	x	x
Hector Rolando Guerra Hernandez	x	x	x	x	x	x	x	x			
Joseli Maria Nunes Mendonça	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Julia Glaciela da Silva Oliveira						x	x	x	x	x	
Karina Kosicki Bellotti	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Martha Daisson Hameister	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nadia Gaiofatto Gonçalves	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Otávio Luiz Vieira Pinto									x	x	x
Renato Leite Lopes	x	x									
Roseli Terezinha Boschilia	x	x	x	x							
Wilian Carlos Cipriani Barom							x	x	x	x	x

Fonte: elaborado pelos autores, com base nos dados do SIGA-UFPR.

Temos docentes que estão desde o início do Programa, e outros que por diversas razões, colaboraram por algum tempo e se descredenciaram, seja por aposentadoria, mudança de instituição/cidade, opção por outro Programa (muitos foram e alguns ainda são docentes de mais de um Programa de Pós-Graduação da UFPR, como o de História e o da Educação), falta de apoio institucional (de outras instituições de ensino), atribuições de gestão, entre outros.

Manter o corpo docente com um número suficiente de professores/as tem sido um desafio desde o início do Programa, e que atualmente, com o início do Doutorado, amplia o desafio.

Em relação aos discentes, no quadro 2 trazemos dados sobre esse movimento no Programa.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Quadro 2 – Defesas, abandonos e desligamentos de discentes do ProfHistória UFPR (agosto/2016-março/2026)

Dado	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Ingressantes	12	-	12	16	14	-	12	12	12	12	16
Titulações	-	-	10	1	9	5	8	6	9	10	4
Desligamentos	-	-	1	1	2	-	7	5	1	4	-
Abandonos	-	-	-	-	-	-	2	2	1	-	-

Fonte: elaborado pelos autores, com base nos dados do SIGA-UFPR.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Em relação a estas informações, em 2017 não houve ingressantes, pois no início do Programa, enquanto a rede se consolidava, a seleção nacional ocorria a cada dois anos. Em 2021 não houve seleção devido à pandemia de Covid-19, pois a prova é escrita e presencial, e em 2026 tivemos 12 ingressantes de Mestrado, e 4 de Doutorado. Sobre as dissertações defendidas, abordaremos adiante, algumas características delas.

As causas de desligamentos e abandonos na maioria das vezes se referem a sobrecarga de trabalho, falta de tempo para dedicação aos estudos e pesquisa do Mestrado (considerando número de aulas nas escolas), questões de saúde física ou mental, e questões familiares.

Este breve panorama que traçamos, com dados relativos a gestão, a docentes e a discentes, é permeado por desafios, alguns que perduram ao longo dessa trajetória, e que foram sistematizados no Planejamento Estratégico local, aprovado em 2026 pelo Colegiado. Dentre eles, podemos destacar:

- manter e expandir o número de docentes do Programa, de forma inclusive a poder ampliar o número de vagas ofertadas;
- ampliar a participação de docentes e discentes em eventos acadêmicos externos à UFPR;
- ampliar a publicação acadêmica de discentes e egressos, individualmente ou em parceria com seus/suas respectivos/as orientadores/as;
- fortalecer e ampliar a divulgação e circulação das dissertações defendidas no ProfHistória; e
- ampliar a publicação de docentes do Programa sobre o ensino de História.

ProfHistória UFPR: dissertações defendidas

Ao longo de seus dez anos de existência, o ProfHistória UFPR contabiliza 61 dissertações defendidas entre 2018 e março de 2026[4]. Tais trabalhos traduzem os interesses e esforços de uma categoria docente que, mesmo sob pressão das políticas neoliberais e da crescente plataformização do ensino – que forma um ecossistema tecnocrático de controle e avaliação das práticas docentes –, converte suas inquietações em escolhas temáticas, metodológicas e criação de encaminhamentos didáticos que buscam, em grande medida, responder e dialogar com estes desafios contemporâneos.

Segue abaixo a lista de dissertações defendidas no programa.

Quadro 3 – Dissertações defendidas no âmbito do ProfHistória UFPR (2018 a março/2026), em ordem cronológica das defesas

Autor/a	Título	Orientação	Ano
LUIZ GABRIEL DA SILVA	REPRESSÃO E RESISTÊNCIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR: CONSTRUÇÃO DE SITE TEMÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL (CURITIBA-PR)	NADIA G. GONÇALVES	2018
IZABELLA GOMES LOPES BERTONI	"ARTE DE GUERRILHA" E ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DIDÁTICA DA RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL A PARTIR DAS OBRAS DE CILDO MEIRELES	CLÓVIS M. GRUNER	2018
GIANCARLO TELLES OLIVEIRA	A GUERRA EM SALA DE AULA: SIMULAÇÃO DO CONSELHO DE SEGURANÇA DAS NAÇÕES UNIDAS DURANTE A GUERRA DO GOLFO	ANDRÉA CARLA DORÉ	2018
CARLA MARTINS DE OLIVEIRA	O PROTAGONISMO DAS MULHERES NA HISTÓRIA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.	ROSELI T. BOSCHILIA	2018

continua...

4 Em 2021 tivemos o caso do mestrando João Augusto Reque, que faleceu antes da defesa de sua dissertação. Foi realizada uma sessão de apresentação do trabalho, em sua homenagem. Ele foi orientado pelo professor Ederson P. Santos Lima, com o trabalho intitulado "História ambiental no ensino de História: o processo de devastação florestal no território paranaense (1870-1970)".

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Autor/a	Título	Orientação	Ano
FABIANO STOIEV	A EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES NO PARANÁ: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA	HECTOR R. GUERRA HERNANDEZ	2018
FERNANDO AUGUSTO FARIA	ESCRAVIDÃO NO PARANÁ: SÍNTESE HISTORIOGRÁFICA E MATERIAL DE USO PEDAGÓGICO	JOSELI M. NUNES MENDONÇA	2018
JOICE VIVIANE SILVA	INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E TEATRO NO ENSINO DE HISTÓRIA	KARINA K. BELLOTTI	2018
LUANA ZUCOLOTO MATTOS MOREIRA	A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM AS FONTES HISTÓRICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	ANA CLÁUDIA URBAN	2018
MARIA BETHÂNIA DE ARAUJO	HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE UMA ABORDAGEM DIDÁTICA	JOSELI M. NUNES MENDONÇA	2018
MAURICIO FONSECA DA PAZ	HISTÓRIA E GAMIFICAÇÃO: REFLEXÕES E APLICABILIDADE DE LÚDICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	MARTHA D. HAMEISTER	2018
SHEYLA FRANCIELLE MAYER DA COSTA	ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÃO SOBRE POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	ANA CLÁUDIA URBAN	2018
AUGUSTO MOZART ANTONICHEN PINHEIRO	FUTEBOL E ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÕES E POSSIBILIDADE DE UM ENSINO TEMÁTICO	EDILSON A. CHAVES	2020
EDGAR CAVALLI JUNIOR	RELIGIÃO, RACISMO E ESTADO: A UMBANDA E A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA NOS SÉCULOS XIX/XX	HECTOR R. GUERRA HERNANDEZ	2020
FABIANO ARNDT ARAÚJO PYKOSZ DE OLIVEIRA	OS MAPAS CONTAM HISTÓRIAS: REFLEXÕES, ANÁLISES E PERSPECTIVAS DA UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	ANDRÉA CARLA DORÉ	2020
HELLEN CRIS LEITE DE LIMA	PARANÁ QUILOMBOLA: UM SITE PARA ENSINAR HISTÓRIA	JOSELI M. NUNES MENDONÇA	2020

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Autor/a	Título	Orientação	Ano
IVAN RODRIGO REBULI	A FORTALEZA NOSSA SENHORA DOS PRAZERES (ILHA DO MEL/PR) NO SÉCULO XVIII: APLICATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	NADIA G. GONÇALVES	2020
JULIA MARIA FERNANDA MACHADO FERNANDES	O JORNAL QUILOMBO E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE AFIRMATIVA DA MULHER NEGRA: UMA PROPOSTA PARADIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	HECTOR R. GUERRA HERNANDEZ	2020
ROSSANO RAFAELLE SCZIP	DE QUEM É ESSE CURRÍCULO? HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.	EDILSON A. CHAVES	2020
SILVANIA RUDEK	ANTIGUIDADE CLÁSSICA E MITOLOGIA: RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E PRODUTOS MIDIÁTICOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	ANA CLÁUDIA URBAN	2020
SILVIO ALVES	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A QUESTÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: 1997-2018	CLÓVIS M. GRUNER	2020
CRISLENE BUENO DE CARVALHO GALDINO	TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: OS AVÁ-GUARANI E A CONSTRUÇÃO DA HIDRELÉTRICA DE ITAIPU (1973-1982)	NADIA G. GONÇALVES	2021
DANIEL MARTELLO LAZINHO	O JOGO DA MORTE: A UCRÂNIA ENTRE SOVIÉTICOS E NAZISTAS (1933-1943) E A CONSTRUÇAO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA	DENNISON DE OLIVEIRA	2021
DANIELA ALEXANDRE	MULHERES À LUTA! REPRESENTAÇÕES DO FEMININO EM JOINVILLE (1880-1930)	EDERSON P. SANTOS LIMA	2021
EDIVANE DE ALMEIDA FELISBERTO	LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: O MANUAL DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS METODOLOGIAS PARA ENSINAR A PARTIR DE FILMES	EDILSON A. CHAVES	2021
ALESSANDRA KOMAR	O TEMA ALIMENTAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA OS ANOS INICIAIS	KARINA K. BELLOTTI	2022

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Autor/a	Título	Orientação	Ano
DENISE APARECIDA RIBEIRO DA CRUZ	O JOGO NÃO ACABOU: JOGOS DE CARTAS E DE TABULEIRO PARA O ESTUDO DO FEMINISMO NO BRASIL (XIX-XXI)	MARTHA DAISSON HAMEISTER	2022
FABIO BATALHA FERREIRA	OFICINA DE ENSINO: MÉTODO HISTÓRICO PARA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA CIDADE DE COLOMBO - PARANÁ	JOSELI M. NUNES MENDONÇA	2022
FABIO DE CÁSSIO JURACHEK	A CONSTRUÇÃO DAS FRONTEIRAS MERIDIONAIS DO BRASIL: UMA OFICINA DIDÁTICA PARA ENSINO DE HISTÓRIA	JOSELI M. NUNES MENDONÇA/ ANDRÉA C. DORÉ	2022
FERNANDA ALMEIDA DE SOUZA	DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE HISTÓRIA	ANA CLÁUDIA URBAN	2022
LETÍCIA CRISTINA PIRES	PRESENÇA NEGRA EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: PERCURSO PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA	JOSELI M. NUNES MENDONÇA	2022
MARINA DE SOUSA	NARRATIVAS PALMARINAS: USANDO ROMANCE GRÁFICO HISTÓRICO (GRAPHIC NOVEL) PARA ENSINAR RELEVÂNCIA E PERSPECTIVA HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA	EDILSON A. CHAVES	2022
TIAGO VIDAL DA SILVA	COMPREENDENDO AS IDENTIDADES LGBTQIA+: ENTRE O SAIR DO ARMÁRIO E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, CONEXÕES POSSÍVEIS DE HISTÓRIAS NÃO CONTADAS	EDILSON A. CHAVES	2022
AMANDA JANZ STICA	AS PERSEGUIÇÕES ÉTNICAS DO ESTADO NOVO NO INTERIOR DO PARANÁ: OS ALEMÃES DA LAPA	EDERSON P. SANTOS LIMA	2023
CARLOS HENRIQUE LIEGEL SVIDNITZKI	LITERATURA INFANTO-JUVENIL FICCIONAL: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DO USO DA COLEÇÃO HARRY POTTER EM AULAS DE HISTÓRIA	EDILSON A. CHAVES	2023

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Autor/a	Título	Orientação	Ano
MAUREN FERREIRA LOPES	A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: HISTÓRIAS DO BRASIL EM QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	DENNISON DE OLIVEIRA	2023
THAYS DA SILVA	MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS A PARTIR DA BANDA DEAD FISH	CLÓVIS M. GRUNER	2023
TÂNIA KELLY DE ABREU	SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NAS AULAS DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR HISTORIADOR PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.	ANA CLÁUDIA URBAN	2023
VANDERLEIA CANHA	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL: PROBLEMATIZANDO HISTÓRIAS NA ESTRADA DA GRACIOSA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853-1889)	NADIA G. GONÇALVES	2023
JULIANE MORAES	OS EXPEDICIONÁRIOS PARANAENSES, SUAS GLÓRIAS E REVESES: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1937-1947)	DENNISON DE OLIVEIRA	2024
CAMILA ARANTES DA SILVA	O DIÁRIO DE ANNE FRANK E O ENSINO DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A PRESENÇA DE IDEIAS SUPREMACISTAS ENTRE ADOLESCENTES	WILIAN C. CIPRIANI BAROM	2024
MARLON PETERLINI FERREIRA	OS CAIPIRA VÃO PR'ESCOLA: A CANÇÃO CAIPIRA COMO FONTE PARA AULAS DE HISTÓRIA	NADIA G. GONÇALVES/ EDILSON A. CHAVES	2024
FILIPE PEGO CAMARGOS	AS MULHERES EM TEMPOS DAS REFORMAS RELIGIOSAS E SEU RESPECTIVO ENSINO NA HISTÓRIA POR MEIO DE UM JOGO	KARINA K. BELLOTTI	2024
JOÃO CARLOS NIEHUES NETO	O APROFUNDAR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DA ALTERIDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE AS IGREJAS ORIENTAIS ORTODOXAS	KARINA K. BELLOTTI	2024

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Autor/a	Título	Orientação	Ano
HÉLIO PICKCIUS	RAMBO E A GUERRA FRIA: O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A DISCUSSÃO SOBRE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA	FÁBIO LUCAS DA CRUZ/ NADIA G. GONÇALVES	2024
EDUARDO ALEXANDRE JORGE IZIDORO	BOMBARDEIO AÉREO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: TRECHOS FÍLMICOS QUE CONTAM A HISTÓRIA	DENNISON DE OLIVEIRA	2024
FABRÍCIO RIBEIRO PEIXOTO	O TEMPO PRESENTE COMO DISTOPIA NAS HQS PRODUZIDAS NA PANDEMIA DE COVID 19 E SEUS USOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	CLÓVIS MENDES GRUNER	2024
ANDERSON FAGUNDES DE MOURA	HISTÓRIA E MEMÓRIA DA FEB: MEDIAÇÃO NO MUSEU DO EXPEDICIONÁRIO E ENSINO DE HISTÓRIA	DENNISON DE OLIVEIRA	2024
GUSTAVO PITZ	VIDAS NEGRAS EM CURITIBA: HISTÓRIAS DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE	JOSELI M. NUNES MENDONÇA	2025
LUIZ PAULO BENTO DE LIMA	HISTÓRIA DE FAZENDA RIO GRANDE/PR: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	NADIA GAIOFATTO GONÇALVES	2025
PEDRO PAULO COSTA	EMANUEL RINGELBLUM: TRAJETÓRIA E TESTEMUNHO DE UM HISTORIADOR NO GUETO. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	CLÓVIS MENDES GRUNER	2025
RENATA FERNANDES NEVES	O ENSINO DE HISTÓRIA E O COLÉGIO ESTADUAL BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO (PARANAGUÁ-PR): ENTRE A HISTÓRIA CONTADA E A HISTÓRIA REVELADA PELOS OLHOS DA COMUNIDADE ESCOLAR	ANA CLÁUDIA URBAN	2025
JULIANA AFONSO STADLER RUPEL	VER-SE E SER VISTO: IDENTIDADE LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO BAIRRO PAROLIN (CURITIBA/PR)	ANTONIO CESAR DE ALMEIDA SANTOS	2025
RUBENS DA SILVA TAVARES	SUPORTES DE MEMÓRIA DA PRESENÇA DA DITADURA CIVIL MILITAR EM CURITIBA: PROBLEMATIZAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	CLÓVIS MENDES GRUNER	2025

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Autor/a	Título	Orientação	Ano
LERIANA MARTINS MORO	LUGARES DE MEMÓRIA DA FORÇA EXPEDICIONÁRIA BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM RIO NEGRO/PR E MAFRA/SC	DENNISON DE OLIVEIRA	2025
ELLER CRISTINE COSTA MULLER	MAS EU NUNCA TINHA VISTO PRETO NA VIDA - O USO DE ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS (CEMITÉRIOS) NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA AS ESCOLAS DE GUARAMIRIM/SC	WILIAN C. CIPRIANI BAROM	2025
MARLON VINICIUS GASPARELLO	ENTRE A HISTÓRIA NACIONAL E LOCAL: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DE COLOMBO/PR (1878-1938)	WILIAN C. CIPRIANI BAROM	2025
ELIANE DE FREITAS SILVA	ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA POR MEIO DA BIOGRAFIA DA ELIANE POTIGUARA	WILIAN C. CIPRIANI BAROM	2025
MARIA ALZIRA SOUZA LARA	POLÍTICA TAMBÉM É LUGAR DE MULHERES: PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	NADIA GAIOFATTO GONÇALVES	2026
DANILO FERNANDO DE LARA	RACIONAIS MC´S: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM AULAS DE HISTÓRIA	NADIA GAIOFATTO GONÇALVES	2026
DEUCLESIO ZAMARCHI BRUSTOLIN	DE ALFERES A NOVA TRENTO: HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE HISTÓRICA	WILIAN C. CIPRIANI BAROM	2026
VITOR MARILONE CIDRAL DA COSTA DO AMARAL	TRILHANDO A HISTÓRIA DE JOINVILLE POR MEIO DE UM JOGO DE TABULEIRO E CARTAS: (I)MIGRAÇÃO E PRESENÇA DE MUÇULMANOS NO TEMPO PRESENTE	CLÓVIS MENDES GRUNER	2026

Fonte: elaborado pelos autores, com base nos dados do SIGA-UFPR.

Quando consideramos este conjunto de produções, podemos listar algumas características.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

a) Forte pendor para a História Local e Regional

Identificamos como marca registrada do coletivo a territorialização do saber. Observamos uma recorrência significativa de trabalhos – pouco mais de 40% – dedicados a temas diversos em contextos específicos e localizados, como Curitiba (PR), Colombo (PR), Paranaguá (PR), Lapa (PR), Fazenda Rio Grande (PR), São José dos Pinhais (PR), Foz do Iguaçu (PR), Rio Negro (PR), Morretes (PR), Ilha do Mel (PR), Joinville (SC), Guaramirim (SC) e Nova Trento (SC). Percebemos que os locais selecionados refletem tanto os espaços de residência dos pesquisadores quanto as escolas em que atuam, evidenciando não apenas fluxos migratórios, mas também um forte empenho docente com as comunidades escolares envolvidas[5].

b) Comprometimento com a proposição de metodologias

Outra marca significativa do coletivo que identificamos é o crescente número de trabalhos que têm como objetivo central propor ou testar metodologias específicas. Correspondendo a mais de 29% do total, essas produções nos indicam um movimento consistente de reflexão sobre práticas de ensino, com destaque para o uso de jogos (4), filmes (3), HQs (2), música (2), além de outras abordagens, como documentos escritos, mapas históricos, romances históricos, literatura infantojuvenil, diários, teatro, e a própria sugestão metodologia da didática reconstrutivista. Neste sentido, entendemos que o "como fazer" parece ser uma das principais e, talvez, mais urgentes preocupações dos professores-pesquisadores do programa. Essa busca por caminhos pragmáticos não reduz o rigor com as investigações, pelo contrário, revela o compromisso ético do docente em oferecer respostas concretas aos dilemas cotidianos.

5 Com relação aos dados de residência dos pesquisadores, a partir do que foi registrado no sistema SIGA/UFPR no momento da matrícula, observa-se a predominância de Curitiba, com 26 registros (42,62%), seguida por São José dos Pinhais, com 7 (11,48%), e Araucária, com 4 (6,56%). Na sequência, aparecem Colombo e Fazenda Rio Grande, com 3 registros cada (4,92%), enquanto Campo Largo, Joinville, Pontal do Paraná e Piraquara apresentam 2 registros cada (3,28%). Os demais municípios — Campina Grande do Sul, Lapa, Itapoá, Quatro Barras, Mafra, Guaramirim, Serra, Almirante Tamandaré, Nova Trento e Paranaguá — registram 1 ocorrência cada (1,64%), indicando uma distribuição territorial mais dispersa, ainda que com menor representatividade individual.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

c) Pluralidade de temas e eixos de destaque

Observamos, nas dissertações, uma expressiva diversidade temática, evidenciando a amplitude das preocupações do coletivo.

No campo dos temas sociais e identitários, destacam-se investigações sobre o futebol, tecnologias digitais, história da alimentação, período pandêmico, história das mulheres, relações étnico-raciais – incluindo presença negra e quilombos –, história indígena, identidades LGBTQIA+ e intolerância religiosa, revelando um diálogo consistente com demandas contemporâneas por reconhecimento e inclusão.

No âmbito da história política e contemporânea, identificamos que sobressaem pesquisas sobre a ditadura civil-militar, as ocupações secundaristas e o papel do Estado na elaboração dos currículos educacionais.

Em relação à história geral e aos temas clássicos, identificamos estudos ressignificados sobre a Segunda Guerra Mundial, a mitologia na Antiguidade clássica, as fronteiras e a formação do território brasileiro, imigração europeia, escravidão, bem como abordagens político-culturais da Guerra Fria, o que nos sugere que os temas tradicionais não desapareceram, mas são tratados com novas linguagens e metodologias.

Por fim, destacamos ainda o eixo dos saberes docentes, que reúne reflexões sobre a prática pedagógica, o ensino nos anos iniciais, educação patrimonial e a formação e atuação do professor de história.

Apesar dessa diversidade, observamos a prevalência significativa de alguns temas, especialmente aqueles relacionados à história e cultura afro-brasileira (18% da produção total), à Segunda Guerra Mundial (13%) e às questões de gênero e história das mulheres (11,47%).

d) Recorte geográfico e perfil social

Embora a seleção seja aberta ao público, permitindo, inclusive, a participação de professores de outros estados, identificamos que os ingressantes do ProfHistória UFPR são majoritariamente oriundos do estado do Paraná (88,52%) e Santa Catariana (9,84%). No recorte municipal, destacam-se Curitiba/PR (42,62%), São José dos Pinhais/PR (11,48%) e Araucária/PR (6,56%). O movimento que percebemos ao longo dos anos é que a forte concentração dos mestrandos em Curitiba vem, gradativamente, se expandindo para a região metropolitana e, em menor medida, para outros estados. O que interpretamos como um processo de ampliação do alcance do programa, indicando maior

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

capilaridade e difusão de sua proposta formativa para além dos núcleos iniciais, o que enriquece o conjunto das experiencias formativas e potencializa o impacto do ProfHistória em diferentes realidades escolares.

Ainda, curiosamente, com relação aos dados da distribuição por sexo, observamos quase um equilíbrio entre aqueles que se autodeclararam masculino (49,18%) e feminino (50,82%), e na declaração de pertencimento étnico-racial, uma emblemática desigualdade entre brancos (70,49%), pardos (22,9%) e pretos (1,64%), o que nos indica certa contradição entre a quantidade significativa de trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais e pouca diversidade entre os autores.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

e) Tipologia de fontes

Em um primeiro nível de análise, identificamos que as dissertações evidenciam a permanência de um significativo conjunto de fontes consideradas clássicas e empíricas, ainda que ressignificadas, que incluem mapas históricos, relatórios administrativos, documentos de arquivos (como acervos institucionais, legislações, memorandos e registros oficiais), além de fontes orais (entrevistas, depoimentos) e iconográficas (cartografias, pinturas, fotografias). Observamos que esse repertório se expande em alguns trabalhos para fontes materiais e institucionais, como objetos museológicos, acervos da FEB, documentos escolares e arquivos locais, bem como para uso explícito em materiais didáticos, como no caso dos trabalhos que inseriram documentos nas proposições didáticas para o manuseio e interpretação dos estudantes.

Em um segundo nível, identificamos que sobressaem dissertações que articulam as fontes às linguagens e culturas contemporâneas. Tal abordagem promove um significativo alargamento do entendimento de fonte histórica, integrando novos artefatos e sensibilidades ao campo da Didática da História. Nesses casos, as fontes não são apenas evidências do passado, mas construções culturais, representações e objetos de problematização, o que nos indica forte inflexão para a consideração da cultura histórica. Neste grupo, aparecem imagens analisadas como documentos históricos, como as obras de Cildo Meireles, músicas (como as canções da banda Dead Fish), HQs, filmes, livros didáticos, jogos, documentos curriculares e mídias diversas. Também incluem aqui fontes espaciais e patrimoniais, como praças, museus, monumentos e o próprio território urbano, que passam a ser tratados como arquivos históricos vivos e dispositivos de memória.

Finalmente, em um terceiro nível de igual consistência, as investigações deslocam o olhar para as fontes produzidas na própria dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Nesse eixo, o foco reside no cotidiano escolar e nas experiências sociais dos sujeitos, transformando a sala de aula num espaço-tempo de produção documental e reflexão sobre a cognição histórica e posicionamento ético-político dos estudantes. Identificamos como comuns os questionários aplicados, bem como diários de campo e produções discentes, a exemplo de jogos pedagógicos, blogs, roteiros e narrativas. Somam-se a estes as fotografias e imagens criadas pelos estudantes, que convertem experiências locais em materiais didáticos e objeto de investigação para o professor que reflete, metodologicamente, sobre sua própria práxis. Neste nível, entendemos que a fonte deixa de ser apenas vestígio estático do passado para tornar-se expressão viva da relação dos sujeitos com as múltiplas temporalidades, com a identidade e com o conhecimento histórico.

Assim, compreendemos que essa trajetória recente do coletivo de pesquisadores do programa revela uma ampliação pertinente e contemporânea – que vai da documentação tradicional à mediação cultural e à produção escolar –, indicando um campo que se configura no reconhecimento da escola como espaço legítimo de ensino, pesquisa e produção de fontes históricas.

f) Pluralidade de proposições didáticas

Primeiramente, destacamos que a elaboração de uma proposição didática indissociável do texto dissertativo é marca distintiva do ProfHistória. Independente do formato adotado, a dissertação no programa configura-se como uma investigação que se apropria dos debates contemporâneos e dialoga criticamente com a bibliografia recente. Ao término, o trabalho deve oferecer uma contribuição prática que promova tanto o avanço do debate acadêmico quanto a qualificação do ensino de História, em contextos escolares e não escolares.

Contudo, quando isolamos estas contribuições do corpus dissertativo, identificamos uma generalização conceitual que representa um desafio à categorização sistemática das proposições. Termos como "material didático", "produto didático", "intervenção didática", "Jogo pedagógico", "instrumento pedagógico", "proposição didática" e "proposta pedagógica" são recorrentes e bastante genéricos tanto em títulos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

e resumos quanto no corpo dos textos, o que nos revela uma heterogeneidade terminológica que ainda carece de maior precisão teórica.

Neste cenário, após uma breve análise sobre essas produções percebemos uma forte concentração possível na categoria sequência didática (26,7%) indicando que, apesar das múltiplas possibilidades, há uma tendência no programa de convergência para formatos estruturados e organizados em etapas. A referência aqui adotada fundamenta-se, em larga escala, na obra *Sequências didáticas para o ensino de História*, de Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira, que propõe um conjunto articulado de etapas que mobiliza metodologias, fontes e recursos diversos, com o objetivo de estruturar um percurso intencional voltado ao desenvolvimento do aprendizado histórico dos estudantes (Freitas; Oliveira, 2022).

Em sequência, a presença expressiva de formatos intitulados como aula oficina (11,7%), propostas de atividades (8,3%) e oficinas (5%) reforça a centralidade de práticas pedagógicas que privilegiam a interação, experimentação e a participação ativa dos estudantes. Aqui temos tanto a influência do conceito de aula-oficina de Isabel Barca – em que o professor investiga os conhecimentos tácitos dos estudantes e seleciona fontes para análise, comparação e inferência, visando ao avanço da consciência histórica (Cainelli, 2021) – quanto a presença de propostas de oficinas inspiradas em metodologias ativas. Estas últimas, embora nem sempre nomeadas dessa forma, priorizam o aprendizado experiencial, o fazer coletivo e a colaboração criativa. Nesse modelo, o educador assume o papel de mediador, deslocando o eixo do ensino para uma construção compartilhada do saber. Ademais, também presenciamos aqui proposições didáticas que se assemelham às estruturas dos livros didáticos, compostas por textos de apoio seguidos de questões dissertativas ou discursivas de referência. Tais atividades, organizadas em cadernos ou soltas no final do texto dissertativo, em geral, não pressupõem um encadeamento sequencial ou um roteiro de seguimento obrigatório, o que confere ao docente leitor a autonomia para extrair e aplicar as atividades que melhor se adaptem ao seu contexto específico.

Por fim, percebemos, também, a inexistência de proposições didáticas em cerca de 10% dos trabalhos, o que reflete, em partes, o período inicial de adequação e entendimento do programa, que se contrasta com a coexistência atual de uma ampla diversidade de formatos com baixa incidência individual – com cerca de 1,7% cada – revelando a abertura do campo a experimentações. Essa fragmentação positiva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

reflete as experiências prévias que os professores trazem de suas trajetórias, tornando as proposições didáticas do programa profundamente personalizadas. Referimo-nos a formatos como blogs, documentários, guias de filmes e músicas, curso em Moodle, álbuns de figurinhas, jogos de cartas, e-books, planos de aula, roteiros histórico-culturais, cadernos didáticos, aplicativos e intervenções em redes sociais, técnicas de júri simulado, entre outros, que nos atestam a vitalidade da produção intelectual docente e a capacidade de transpor o saber acadêmico para múltiplas realidades e linguagens da cultura contemporânea.

Considerações finais

O ProfHistória UFPR tem orgulho de fazer parte dessa rede de formação continuada, que contribui em diferentes âmbitos para uma educação de qualidade, pública, crítica e ética (ABEH, 2022). Compreendemos essa participação como uma forma da Universidade contribuir com a formação de pessoas e profissionais, e com a produção de conhecimento relevante e significativo, com grande potencial para impactar positivamente tanto na formação de outros/as profissionais, como em suas aulas de História.

O Ensino de História tem o potencial de propiciar uma formação a crianças e adolescentes, que envolva o desenvolvimento de um pensamento crítico (independente do referencial teórico adotado) e fundamentado, de forma a colaborar para o combate de negacionismos, de notícias falsas, e de distorções, manipulações e mentiras sobre a História.

Temos convicção de que as dissertações do ProfHistória UFPR trazem proposições didáticas que demonstram a seriedade, a mobilização dos compromissos éticos da docência em História (ABEH, 2022), e a possibilidade de um ensino significativo e crítico, tão necessário, em especial no contexto atual.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História. *Compromissos éticos da docência em História*. Ponta Grossa – PR: ABEH, 2022. Disponível em https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14 Acesso em 26/03/2026.

CAINELLI, Marlene. "A Aula-Oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil". In *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 45-56. Porto, Portugal: CITCEM, 2021.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *Sequências didáticas para o ensino de História* – Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

MAIOR, Paulo Souto e CÁCERES, Pedro Ramón Caballero. ProfHistória no Brasil, 10 anos depois. Apresentação do Dossiê. *Antíteses*, Londrina, v.17, n. 33, p.12-16, jan.-jul. 2024.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim e ARAÚJO, Cinthia Monteiro. Que teoria da História para que ensino de História? Uma análise a partir do ProfHistória. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 60-83, jan.-abr. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria e ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. Apresentação do Dossiê. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 36-59, jan.-abr. 2023.

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. *Desenvolvimento profissional de Professores de História*: as contribuições do ProfHistória. 2024. 188 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

PROFHISTÓRIA NACIONAL. Disponível em https://site.profhistoria.com.br/sobre-o-profhistoria/ Acesso em 25/03/2026.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PROFHISTÓRIA UFPR. Disponível em http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-historia/ Acesso em 25/03/2026.

SALLES, André Mendes; SOUZA, Luiz Gustavo Mendes. Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais: uma análise a partir das dissertações do ProfHistória da UFPE. *História* (São Paulo), v.43, e20240035, 2024.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

NEGRO DRAMA, SENTE O DRAMA: subsídios à prática docente no ensino das relações étnico-raciais

Danilo Fernando de Lara[1]

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O presente artigo[2] deriva da minha dissertação de mestrado, intitulada *Racionais MC's: Possibilidades para o Ensino das Relações Étnico-Raciais em Aulas de História* (Lara, 2026), desenvolvida no ProfHistória da Universidade Federal do Paraná, e que tem como objetivo contribuir para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* por meio da proposição de subsídios teórico-metodológicos, materializados em sequências didáticas, voltados a um ensino de História crítico e socialmente comprometido.

Ancorado na perspectiva da *Nova História Cultural*, especialmente no conceito de *representação* desenvolvido por Roger Chartier (2002), e em diálogo com Paulo Freire (2023) e Jörn Rüsen (2001), analiso composições dos Racionais MC's, compreendendo-as como fontes históricas legítimas e como relevantes recursos didáticos. Nesse sentido, a canção é compreendida como documento histórico polissêmico, capaz de articular memórias sociais, experiências coletivas e disputas históricas.

As sequências didáticas emergem a partir das canções *Diário de um Detento* (1997), *Negro Drama* (2002) e *Mil Faces de um Homem Leal* (2012), articuladas às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica e à equidade racial, ao relacionar as problemáticas históricas às vivencias concretas dos estudantes.

Neste artigo, especificamente, abordo a sequência didática construída a partir da canção *Negro Drama*, por compreender que ela articula

1 Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da educação básica nos municípios de Piraquara e São José dos Pinhais, ambos localizados na Região Metropolitana de Curitiba - PR. E-mail: nidanca.lara@gmail.com.

2 Destaco que este artigo não tem a pretensão de esgotar as múltiplas camadas presentes na dissertação (Lara, 2026). Ao contrário, indico a leitura integral do trabalho para que se possa apreender a totalidade de sua proposta teórico-metodológica. Esclareço, ainda, que a proposição desenvolvida – estruturada a partir de três canções e de múltiplas etapas de análise e atividades pedagógicas – não será aqui apresentada em sua integralidade, o que exige recortes e adaptações voltados à concentração dos aspectos centrais da reflexão.

características centrais para a consolidação de um ensino de História problematizador, além de nos limites deste texto, um desenvolvimento analítico mais delimitado e coerente com os objetivos propostos.

É importante reconhecermos que a *Educação das Relações Étnico-Raciais*, é respaldada por marcos legais e curriculares, e não pode, de maneira alguma, ser marginalizada ou tratada de modo superficial na educação, pois configura-se como base estruturante das políticas educacionais brasileiras centradas na superação das desigualdades historicamente produzidas no interior da sociedade. Assim, mais do que um mero conjunto de orientações temáticas, trata-se de uma diretriz que convoca os profissionais da educação a se posicionarem, de maneira crítica e sistemática, aos aspectos relativos à identidade, à cultura, à memória e aos direitos dos diferentes grupos étnico-raciais. Tal perspectiva exige ressignificações indispensáveis, indissociáveis das lutas históricas protagonizadas e enfrentadas, especialmente, pela população negra, implicando uma revisão das práticas educacionais, das narrativas históricas institucionalizadas e dos referenciais culturais privilegiados no espaço escolar.

> O processo de educar para as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com o sentimento de inferioridade e de superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais. A educação para as relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos os direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive a participação nos espaços públicos. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propostas, desejos, além de propor políticas que contemple efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Trata-se, portanto, de promover uma educação que não apenas denuncie as discriminações e os preconceitos enraizados, mas que atue ativamente na construção de novas formas de reconhecimento,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

pertencimento e valorização da pluralidade cultural brasileira. Com base na obra *A Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2023), observo que:

> Refletir sobre as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais, nos ajuda a perceber que os oprimidos estão inseridos em uma estrutura que, sistematicamente, os subalterniza. A opressão, nesse sentido, não se configura como exclusão total, mas como uma presença condicionada, marcada pela negação da autonomia e pela desumanização. Para Freire, não se trata de integrar os marginalizados ao modelo dominante, mas de transformar as estruturas que sustentam a opressão (Lara, 2026, p. 22).

Segundo Freire (2023, p. 85), os sujeitos socialmente denominados como marginalizados – isto é, os oprimidos – nunca estiveram à margem do sistema social. Ao contrário, sempre estiveram inseridos na própria estrutura que os constitui como "seres para outro". Desse modo, a superação de sua condição não reside na integração ou incorporação a essa mesma estrutura opressora, mas na sua transformação radical, condição necessária para que possam constituir-se como "seres para si".

> Nesse enfoque, percebemos a educação como o caminho para romper a desumanização da sociedade, pois, para o autor, ambos, opressor e oprimido, estão sendo desumanizados nesse processo. A desumanização perpassa as estruturas da sociedade, logo, o opressor habita no oprimido, ou seja, existe a iminente possibilidade de que o oprimido se torne opressor. Entretanto, inerente a essa viabilidade emerge a oportunidade de revolução, que para Paulo Freire (2023), significa a liberdade do oprimido sob as manipulações e invasões culturais que contribuem para a continuidade dessa opressão. No entanto, a superação desses limites (situação limite), que só será concretizada pela realização de um ato limite, libertará tanto o oprimido, como também o opressor, interrompendo a desumanização e reestruturando a humanização (Lara, 2026, p. 22).

Em consonância com esse movimento, a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), visando à consolidação de um ensino comprometido e democrático, estabelece o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial como princípio do processo educativo. Esse pressuposto não se limita ao campo das intenções, mas demanda organização curricular, práticas pedagógicas coerentes e fundamentos formativos nítidos e consistentes. Nessa direção, entre as dez competências

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

gerais da Educação Básica, destaco a Competência nº 9, a qual orienta o desenvolvimento da empatia, do diálogo e do respeito às diferenças, almejando, assim, a construção de uma convivência democrática pautada na valorização da pluralidade e no enfrentamento das desigualdades historicamente constituídas (Lara, 2026, p. 19).

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 9, 10).

Convido à reflexão acerca da obra dos Racionais MCs, sua história, sua influência, os impactos inegáveis e as possibilidades da utilização de suas canções para o ensino de História (Lara, 2026). A dissertação foi organizada em três momentos articulados. No primeiro, intitulado *As canções no Ensino de História*, examino o potencial das canções como fonte para a prática historiográfica, problematizando seus usos, limites e possibilidades no contexto escolar e reconhecendo sua legitimidade como documento histórico, portador de representações simbólicas, sociais e culturais que expressam experiências, conflitos e temporalidades específicas. Na sequência, debruço-me sobre sua inserção em sala de aula, com ênfase nos desafios metodológicos e nas possibilidades que emergem dessa proposta didática no âmbito do ensino de História.

No capítulo subsequente, *Racionais MC's: contexto, produções e repercussões na sociedade*, inauguro a discussão com breves notas sobre a indústria fonográfica, consideradas indispensáveis para situar o surgimento e a consolidação do grupo Racionais MC's no cenário musical brasileiro. Posteriormente, reconstruo sua formação e seu percurso artístico, articulando-os às condições de produção e circulação de suas obras, assim como às reverberações de suas intervenções no campo cultural. Por fim, problematizo a influência exercida pelo grupo nas comunidades periféricas e na sociedade de modo mais amplo, considerando os elementos sociais, culturais e políticos que atravessam e estruturam suas produções.

O terceiro capítulo se volta à aplicação prática e à intervenção pedagógica decorrente da pesquisa. Intitulado *Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das canções*, dedico-me à abordagem da *Educação das Relações Étnico-Raciais* (ERER) em diálogo com a reafirmação

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

dessa diretriz curricular como prática de ensino comprometida com a equidade racial. Nesse horizonte, as canções são problematizadas com a intencionalidade de desenvolver dimensões analíticas das narrativas no ensino de História, culminando com as propostas de sequências didáticas.

Cabe, antes de prosseguir com a descrição das características relacionadas ao uso das canções e de que modo proponho a sua aplicação em sala de aula, articular sobre as particularidades que definem a sequência didática. Para sua elaboração, adoto pressupostos de tratamento didático dos documentos no ensino de História, pautados na perspectiva de Aguiar Jr. (2005), que a compreende como um conjunto organizado e coerente de atividades, abrangendo determinado número de aulas, com articulação entre os conteúdos (Aguiar Jr., 2005, p. 24). Ademais, Aguiar Jr. (2005, p. 149-150) sistematiza quatro categorias orientadoras para o uso didático da canção como fonte histórica, a saber: problematização inicial; desenvolvimento da narrativa de ensino; aplicação dos novos conhecimentos; e reflexão acerca do que foi apreendido.

À luz dos trabalhos de Chaves (2006), Hermeto (2012), Rodrigues (2023) e Ferreira (2024), situo minha compreensão acerca do ensino de História e das canções (Lara, 2026), evidenciando o caráter emancipatório inerente a essa linguagem quando intencionalmente orientada, nos termos de Bittencourt:

> Produzidos inicialmente sem a intenção didática [...]. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos (Bittencourt, 2018, p. 243-244).

Desse modo, é possível identificar que a incorporação da canção ao ensino de História pressupõe, inicialmente, um deslocamento epistemológico. Não se trata de empregá-la como recurso meramente motivacional ou ilustrativo, mas de reconhecê-la como documento histórico – isto é, como produção cultural inscrita em determinado contexto, atravessada por intencionalidades, silenciamentos e disputas de sentido.

> Podemos dizer que, "na atualidade, não há praticamente limites para um historiador quanto às suas possibilidades de transformar qualquer coisa em fonte histórica" (Barros, 2020, p. 4), assim, com sua inquestionável capacidade de construir representações e ainda as transmitir, a canção oferece inúmeras possibilidades de

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> interpretações, dada sua natureza polissêmica, que permite diferentes leituras a partir de variados prismas. Além disso, a intenção do autor pode, deliberadamente, incluir elementos que favoreçam compreensões distintas. A canção, enquanto fonte histórica, deve ser problematizada tanto em sua perspectiva estrutural e interna à própria linguagem, quanto em sua relação com o contexto no qual está inserida, considerando assim, as características que a constitui. Isto posto, em qualquer análise, em vez de se basear apenas na pesquisa isolada, é imprescindível investigar o contexto histórico com rigor, pois é ele que, geralmente, orienta a formulação das perguntas norteadoras (Lara, 2026, p. 38-39).

Hermeto (2012, p. 143), apresenta cinco dimensões do documento, sendo: material, sensível, dialógica, explicativa e descritiva; portanto, a canção deve ser analisada não apenas em sua letra, mas em sua sonoridade, performance, contexto de produção e circulação.

Assim, defendo que, quando articuladas a outros documentos históricos e mediadas por uma prática pedagógica crítica, essas composições tornam-se instrumentos relevantes para um ensino de História analítico, responsável e comprometido, valorizando a diversidade e colaborando ao enfrentamento das estruturas que sustentam o racismo e outras formas de opressão.

Indústria fonográfica e Racionais MC's: "Esse não é mais seu, ó, subiu. Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu" (Racionais, 2002).

Mobilizando as contribuições de Marques e Borja (2024), Paixão (2013) e André Barcinski (2022), entre outros autores, analiso o processo de formação e consolidação da indústria fonográfica brasileira para além de uma simples reconstituição cronológica do setor. Sua contribuição procura desvelar as engrenagens econômicas, técnicas e simbólicas, e o surgimento de novas tecnologias que estruturaram o mercado musical no país, evidenciando como a homogeneização estética, a racionalização dos processos produtivos e a crescente subordinação da criação artística às dinâmicas do capital se tornaram pilares de sua consolidação histórica. Neste espectro que a trajetória dos Racionais MC's adquire sentido analítico: sua inserção tensiona, desloca e reconfigura os parâmetros de um sistema estruturado para padronizar

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

e neutralizar dissidências. A singularidade do percurso histórico desses artistas no cenário da música brasileira vincula-se aos caminhos socioculturais e políticos que edificaram no interior das dinâmicas que os atravessaram, marcados tanto por suas experiências concretas quanto pelas conjunturas históricas do país, além de uma postura assumidamente crítica em relação à mídia hegemônica e às diferentes esferas do sistema político (Lara, 2026, p. 64).

> Ao construir um percurso independente, os Racionais MC's não só preservaram sua identidade e a contundência de suas mensagens sociais – que abordam questões cruciais para as comunidades periféricas e para o próprio Estado – como também demonstraram a viabilidade de construir uma carreira e um impacto cultural profundos fora das estruturas dominantes. Suas canções transcenderam o entretenimento, consolidando-se como referências de conscientização, mobilização e resistência. O caso dos Racionais MC's, portanto, não é apenas um marco na canção brasileira, mas um exemplo emblemático de como a emancipação artística pode ser um ato de profunda contestação às estruturas dominantes de uma indústria mercantil e, por vezes, limitadora da expressão cultural genuína (Lara, 2026, p. 5).

As mensagens incisivas, a sonoridade marcada por tensão e as críticas sociais desenvolvidas no núcleo das próprias periferias conquistaram, de modo orgânico, ampla adesão popular, contribuindo para a consolidação de um movimento negro e periférico provido de identidade própria. Mesmo à margem do apoio das grandes gravadoras, das emissoras de rádio e dos veículos televisivos – então principais instâncias de legitimação e projeção artística – o grupo logrou alcançar números expressivos de comercialização, ultrapassando a marca de milhões de cópias vendidas (Oliveira, 2018, p. 21).

As canções, no ato de sua produção, carregam inevitavelmente um conjunto de intenções, referências e motivações que extrapolam o instante imediato de sua criação. Ainda que elaboradas em determinado contexto histórico, frequentemente operam com experiências pretéritas, memórias individuais e coletivas, bem como tensões acumuladas no decurso histórico. Assim, além de expressarem o presente de sua elaboração, constituem-se também como fontes profícuas para a análise de múltiplas temporalidades, permitindo a articulação entre passado, presente

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

e, por vezes, projeções de futuro, conforme abordado por Rüsen (2001, p. 160). Desse modo, revelam-se pertinentes para o ensino de História.

> Através das canções é possível se ter acesso a leituras de época, modismos, tendências políticas, transformações sociais, transformações urbanas, manutenção ou rompimento de tradições, além de uma série de outros elementos que fazem da canção brasileira uma preciosa fonte histórica, de onde é possível acessar os mais variados contextos. Por conta disso, essas diferentes características presentes nas canções possibilitam acesso às mais diversas informações sobre o passado. (Duque, 2012, p. 8).

No tópico *Influência dos Racionais MC's em comunidades periféricas e na sociedade*, (Lara, 2026), concentro-me à análise do significativo evento realizado na Unicamp, configurado como uma aula aberta com os Racionais MC's, vinculada à disciplina *Tópicos Especiais em Antropologia IV: Racionais MC's no Pensamento Social Brasileiro*[3]. Durante o encontro, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar depoimentos pessoais, fundamentados em experiências empíricas relacionadas ao grupo, os quais se constituíram como um suporte fundamental para a reflexão proposta pela disciplina. Diante disso, considero relevante incorporar algumas falas neste artigo, a fim de aprofundar a abordagem das experiências sociais e culturais mediadas pelas produções do grupo.

> **Estudante A:**
> Sou do interior de São Paulo, filha de mãe solteira. Ela sempre trampou demais, sempre foi guerreirona pra manter a gente bem. O sonho da minha mãe era que eu pudesse estudar, porque ninguém da minha família nunca tinha entrado numa universidade pública. Eu estudava do outro lado da cidade, tinha que pegar dois busões pra ir e dois pra voltar... A vida era bem difícil. A escola era integral, eu tinha que ficar lá das 7h até as 6h da tarde. Eu lembro dessa época, eu sentia muita raiva de ver a minha mãe trampando, carregando caixa. E como eu ficava na escola o dia inteiro, eu não tinha como trabalhar, ajudar. Eu lembro que todo dia, quando eu voltava de busão pra casa, eu ouvia a "Vida é Desafio", de vocês. Vocês, sem dúvida nenhuma, fizeram o papel de pai pra mim (IFCH – UNICAMP, 2022b,53min. 35s).

3 Disponível em < https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=M2Ua7lldj84 >, acesso em: 14 nov. 2025.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Estudante B:
Falar de Racionais, pra mim, é falar sobre discurso de orgulho. Minha mãe fala que isso não existia antes, o sujeito periférico com orgulho dessa condição. Minha família tem um histórico de homens que seguiram o mesmo caminho, e de mulheres que seguiram o mesmo caminho também. E eu sou a primeira a entrar no ensino público superior. Racionais, pra mim, é sobre pensar em outras possibilidades (IFCH – UNICAMP, 2022b,1h, 27s).

Estudante C:
A minha história com os Racionais... Sempre o rap esteve presente na minha quebrada, então eu sempre tive internalizado a crítica que vocês fazem à sociedade. Mas eu fui entender a dimensão dos Racionais na vida de um sujeito em 2019. Mais pro final do ano, eu comecei a passar por uma série de problemas: desempregado, e com as contas chegando em casa, e você vê sua mãe trampando. Foi aí que eu comecei a considerar ir pra vida errada! Aí um dia, me peguei andando de bicicleta, passando por trás de um presídio – lá perto da minha casa. Passei uns cinco minutos olhando praquele lugar, pensando que ali não era o lugar pra estar. Eu lembrei da "Fórmula Mágica da Paz" – "Descanse seu gatilho, entre no trem da malandragem, meu rap é o trilho". Graças a vocês, eu cheguei aqui vivo, e hoje eu entendo que, como sujeito negro, também sou potencial (IFCH – UNICAMP, 2022b, 1h, 03min. 26s).

Estudante D:
Eu sou cria de muita gente, sou cria de muita quebrada. Meu pai ficou encarcerado mais de 10 anos, quando saiu do sistema carcerário, foi morto! Minha mãe ficou encarcerada 5 anos, quando saiu do sistema carcerário também foi morta! E os Racionais MC's me educaram pra além dos estudos, foi na vida; pois quando eu tava com umas ideias cabulosas, eu tava ouvindo a mãe do Brown: "Paulo, acorda! Pensa no futuro." Eu pensava: Caralho! Minha mãe ia falar umas fitas dessas pra mim. Não tive família, não tive nada! O crime chegando e falando: "Ô cuzão, encosta! Você vai tirar uma moeda." Eu falei: Não! Eu preciso quebrar esse círculo (IFCH – UNICAMP, 2022b, 1h, 10min. 04s).

É possível, a partir das falas destacadas dos estudantes, compreender a notável centralidade das canções dos Racionais MC's em suas vidas, evidenciando não apenas sua dimensão artística, mas também sua contribuição para os processos de formação cidadã. Assim,

as experiências narradas apontam para uma relação que transcende a compreensão da arte como singela mercadoria ou produto cultural, configurando-se, antes, como um dispositivo de emancipação social, fortalecimento da subjetividade e mobilização coletiva (Lara, 2026, p. 90).

> Me lembrei agora de uma frase de que o Malcon X falou uma certa vez, ele disse o seguinte: as únicas pessoas que realmente mudaram a história, foram aquelas que mudaram o conceito dos homens a respeito de si próprio. O Racionais foi isso! morô? Fez isso! Não mudou só de uma pessoa, mudou de uma geração (Dexter, 2022a, 1h, 28min, 05s).

Conforme demonstrado em Lara (2026), é possível sustentar que essas vivências não se restringem a ocorrências isoladas. Tratam-se, na verdade, de recorrências que revelam experiências semelhantes em múltiplos contextos sociais, evidenciando a amplitude e a densidade do protagonismo desempenhado pelos Racionais MC's nos processos de construção de representações sociais e de reconfiguração das subjetividades periféricas.

> Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação (Freire, 2023, p. 53).

Sob essa ótica, a incorporação dessas produções ao contexto escolar consolida-se como estratégia didaticamente consistente, na medida em que potencializa práticas educativas orientadas para uma formação integral, crítica e historicamente situada, em alinhamento com concepções de ensino de História sensíveis às relações étnico-raciais e às experiências sociais das periferias brasileiras.

> A partir da utilização didática da canção como fonte, com vistas a responder também demandas de sua realidade e vivência, o estudante é estimulado a fazer reflexões similares, inclusive sobre as canções de seus estilos prediletos. Em muitas ocasiões, deixa de ouvir a canção e passa a pensar a canção (Ferreira, 2025, p. 46).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Em síntese, evidencio as canções dos Racionais MC's a partir de seu expressivo potencial para contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, na medida em que fomentam processos de reflexão, reconhecimento de pertencimento e fortalecimento social, articulando experiências individuais e coletivas às estruturas de desigualdade e às disputas históricas que atravessam o tempo presente.

Negro drama, cabelo crespo e a pele escura, a ferida, a chaga, à procura da cura (Racionais, 2002): desdobramentos para o Ensino de História

Nessa seção trato de minha proposição didática (Lara, 2026), em formato de sequência didática que se estrutura com título, síntese, orientações ao(à) docente – incluindo critérios avaliativos – e atividades direcionadas aos(às) estudantes, propícias para aplicação em sala de aula. Importante salientar que a ausência de delimitação de um ano escolar específico amplia as possibilidades de adaptação às diferentes etapas da Educação Básica, preservando a autonomia docente e considerando as singularidades de cada contexto escolar.

Embora planejadas para aproximadamente quatro aulas, as atividades são flexíveis e podem ser ajustadas conforme as especificidades da turma e do currículo educacional. A sequência didática intitulada *Negro Drama e a construção da consciência histórica sobre o racismo estrutural no Brasil*, serve (entre outras finalidades) para mobilizar uma prática docente em conformidade com a consciência histórica acerca das relações étnico-raciais no Brasil.

Estruturo a proposta como um itinerário formativo composto por etapas inter-relacionadas, no qual a canção é mobilizada em diálogo com distintos documentos históricos, com a compreensão de que a prática historiográfica demanda habilidades de investigações próprios da ciência História.

> Poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas. É que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza. É bom, a meu ver, é indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício. Mesmo apenas a fim de saber avaliar, previamente, a força da ferramenta e as dificuldades de seu manejo (Bloch, 2022, p. 81).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Sequência Didática – *Negro Drama*

QUADRO 1 – Panorama Geral da Sequência Didática

Aula – Diretriz Geral	Atividades
PROBLEMATIZAÇÃO	**Atividade 1**: Análise, em grupos, de trechos da canção *Negro Drama*. • Leitura, interpretação e identificação de elementos narrativos, históricos e simbólicos. • Debate orientado por questões específicas de cada grupo e síntese coletiva.
DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA DO ENSINO (Aula II)	**Atividade 2:** Escuta orientada da canção completa. • Preenchimento da ficha de análise. • Debate oral sobre percepções, representações e articulações entre passado e presente.
APLICAÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS (Aula III)	**Atividade 3:** Rotação por estações com análise de múltiplos documentos históricos e contemporâneos. • Identificação de convergências, divergências, silêncios e disputas de sentido. • Sistematização coletiva.
REFLEXÃO SOBRE O QUE FOI APREENDIDO (Aula IV)	**Atividade 4:** Produção de texto dissertativo-argumentativo articulando canção + documentos. • Atividade 5: Jogo de tabuleiro "O percurso da resistência, luta e existência Negra no Brasil". • Discussão orientada sobre desigualdade estrutural, permanências e mudanças. • Reflexão sobre consciência histórica, empatia e criticidade.

Fonte: Lara (2026, p. 103).

Dou início à apresentação das etapas da proposta didática, sem, contudo, detalhar a totalidade dos documentos históricos envolvidos na dissertação (Lara, 2026).

Aula I – problematização – será realizada a análise, em grupos, de trechos da canção *Negro Drama* dos Racionais MC's. A leitura e interpretação deve ser orientada, com identificação de elementos narrativos, históricos e simbólicos, seguido por um debate guiado e síntese coletiva das discussões.

Aula II – desenvolvimento da narrativa do ensino – escuta orientada da canção em sua integralidade, preenchimento de ficha de análise, concluindo com o diálogo sobre representações, denúncias e articulações entre passado e presente.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Aula III – aplicação de novos conhecimentos – dispõe da metodologia ativa de *rotação por estações*[4] com análise de documentos históricos e contemporâneos.

Prossegue com a identificação de convergências, divergências e disputas de sentido e por fim, a sistematização coletiva que corrobora com a elaboração individual de uma produção de texto dissertativo-argumentativo, articulando a canção e as demais fontes analisadas.

Aula IV – reflexão sobre o que foi apreendido – ocorre por intermédio do jogo: *O percurso da resistência, luta e existência negra no Brasil*, provavelmente o ápice da sequência didática. Essa produção desponta com o propósito de problematizar, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, crítica e fundamentada, as discussões acerca das desigualdades estruturais constitutivas do racismo no país, refletindo sobre suas permanências e transformações no decurso histórico, bem como sobre os obstáculos e avanços experimentados pela população negra brasileira.

Conforme exposto, a sequência didática se estrutura a partir de um conjunto articulado de atividades que, quando desenvolvidas com intencionalidade, podem favorecer aprendizagens significativas. Tal proposição não implica a secundarização de elementos como interatividade, dinamismo e ludicidade; ao contrário, esses aspectos são compreendidos como relevantes para o processo, na medida em que potencializam o engajamento discente e ampliam as possibilidades de participação e intervenção.

Com o intuito de fundamentar essa perspectiva, inicialmente apresento, ainda que de forma sintética, fragmento da **aula I** da proposta, em que a ênfase se estabelece acerca da leitura e problematização de trechos da canção, articulando-os às demandas e tensões do tempo presente.

Proponho a organização da turma em grupos, onde cada grupo assume a responsabilidade por problematizar o fragmento, desenvolvendo reflexões coletivas, de modo a favorecer a circulação de interpretações e a construção variadas de sentidos. Nesse momento, ao(a) professor(a) cabe a mediação do processo, orientando as discussões e formulando questões que estimulem a problematização e a argumentação, assim, ampliando o horizonte perspectivo dos educandos.

Em Lara (2026, p. 155), sugiro algumas perguntas que podem contribuir com a análise dos estudantes acerca dos temas – mãe solo,

4 É uma estratégia metodológica ativa em que os estudantes são organizados em grupos e circulam, em tempos previamente definidos, por diferentes "estações" de aprendizagem, cada uma com uma atividade ou conjunto de fontes específicas.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

abandono paterno, cidade hostil, desigualdade material e simbólica – existentes no recorte da canção.

Saliento que esse procedimento será retomado em outros trechos. Segue abaixo o fragmento retirado da **aula I** (Lara, 2026, p. 154), que mobilizo neste artigo.

Grupo C:
Uma negra e uma criança nos braços/ Solitária na floresta de concreto e aço/ Veja, olha outra vez o rosto na multidão/ A multidão é um monstro sem rosto e coração. Hei, São Paulo, terra de arranha-céu/ A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel. Família brasileira, dois contra o mundo/ Mãe solteira de um promissor vagabundo/ Luz, câmera e ação, gravando a cena vai/ Um bastardo, mais um filho pardo sem pai. Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é/ Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé. Cê disse que era bom e as favela ouviu/ Lá também tem uísque, Red Bull, tênis Nike e fuzil/ Admito, seus carro é bonito, é, e eu não sei fazer/ Internet, videocassete, os carro loco/ Atrasado, eu tô um pouco sim/ Tô, eu acho/ Só que tem que, seu jogo é sujo e eu não me encaixo.

Fonte: Racionais MC's (2002).

Para contribuir com o artigo, integro o jogo de tabuleiro: *O percurso da resistência, luta e existência Negra no Brasil*, presente na **aula IV** dessa sequência didática, descrevendo as suas regras que orientam sua aplicação, suas etapas e evidenciando a sua intencionalidade para com o ensino de História.

As características e regras do jogo (Lara, 2026, p. 149-152).

Objetivo: Vivenciar, de forma lúdica e crítica, como o racismo estrutural restringe oportunidades para a população negra, ao mesmo tempo em que as práticas de resistência negra produzem possibilidades de transformação social.

Número de participantes: 6 (máximo)

Regras (Desigualdade Estrutural): Todos os participantes avançam conforme o número obtido no dado. No entanto, apenas as peças pretas enfrentam os **obstáculos históricos**, simbolizando o racismo estrutural. As demais casas têm o mesmo valor para todas as outras peças, sem diferenciação.

Distribuição das peças:

Para definir a cor da peça de cada participante, todos deverão lançar o dado. Números pares corresponderão às peças pretas e números ímpares às peças brancas – ou outro critério previamente acordado entre os estudantes e o(a) professor(a). A escolha não é feita por preferência

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

individual, mas pelo acaso, reforçando a ideia de que as condições sociais não resultam apenas de mérito pessoal, e sim de circunstâncias históricas e estruturais nas quais os sujeitos nascem inseridos.

Entretanto, exceto quando houver apenas dois jogadores – situação em que obrigatoriamente haverá uma peça branca e uma preta –, as peças pretas deverão ser maioria no tabuleiro. Essa regra busca representar a composição demográfica brasileira, na qual a população negra refere-se a maior parcela da sociedade. A intenção é causar reflexões, pois ainda que numericamente majoritária, essa população enfrenta exponencialmente mais obstáculos históricos e sociais ao longo do percurso.

Se porventura, após o primeiro sorteio, o número de peças brancas seja igual ou superior ao de peças pretas, realiza-se uma nova rodada apenas entre os jogadores que ficaram com as peças brancas. Esses participantes lançarão novamente o dado, permanecendo com a peça branca aquele que obtiver o maior número. Esse jogador poderá, se desejar, transferir a peça branca a outro colega, enquanto os demais assumirão peças pretas.

Essa dinâmica evidencia que o acesso a posições socialmente mais favorecidas não se distribui de forma equitativa e, muitas vezes, depende de disputas, contingências ou mecanismos seletivos, demonstrando como privilégios são historicamente restritos a poucos.

Início do jogo:

No início, as peças pretas só podem entrar no percurso caso obtenham o número **6** no dado – regra válida para as **duas primeiras rodadas**. Se o jogador conseguir tirar o número **6**, isso funciona como uma "autorização" para começar, mas ele deverá lançar o dado novamente; o segundo número será o que determinará seu avanço. A partir da **terceira rodada,** caso o estudante não tenha conseguido tirar o número **6**, a peça preta poderá iniciar normalmente seus movimentos, sem essa exigência adicional. Vence o jogador que atravessar o percurso primeiro.

Quadro 2 – Localização, contextualização e efeito das casas

Obstáculos Históricos (somente peças pretas):	**Casas de Avanço (para todos):**
Casa 2: Pseudociência racial (aproximadamente: 1880 – 1930). **Efeito:** Volte 2 casas e fique uma rodada sem jogar.	**Casa 6:** Reação acadêmica Negra. **Efeito:** Avance 3 casas.

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Obstáculos Históricos (somente peças pretas):	Casas de Avanço (para todos):
Casa 5: Lei de Terras (1850). **Efeito:** Volte 2 casas.	**Casa 8:** Movimentos Negros. **Efeito:** Avance 2 casas.
Casa 10: Criminalização da Vadiagem (1890). **Efeito:** Fique 1 rodada sem jogar.	**Casa 14:** Constituição Federal de 1988. **Efeito:** Avance 3 casas.
Casa 15: Eugenia e o Branqueamento nacional (aproximadamente: 1880 – 1930). **Efeito:** Na próxima rodada avançará a metade do número tirado no dado.	**Casa 20:** Políticas de cotas. **Efeito:** Avance 4 casas.
Casa 18: Violência policial e encarceramento em massa. **Efeito:** Volte 5 casas.	**Casa 25:** Cultura Negra. **Efeito:** Avance 2 casas.
Casa 22: Desemprego. **Efeito:** Avançará a metade do número retirado na última rodada.	**Casa 28:** Consciência negra e reconhecimento como sujeito. **Efeito:** Avance 2 casas.

Fonte: Lara (2026, p. 150 - 152).

Ilustração do tabuleiro[5]



5 Sugiro a utilização do tabuleiro em tamanho A3. O acesso se encontra disponível na dissertação: *Racionais MC's: Possibilidades para o Ensino das Relações Étnicos Raciais em Aulas de História*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/11RIij31DBB7YALpzSNOJH4BJz-8QQBEs

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A avaliação da sequência deve assumir caráter formativo, centrando-se na mobilização de conceitos, na análise de fontes e na construção argumentativa, considerando o processo de participação ao longo das diferentes etapas. O uso de critérios e rubricas garante maior transparência ao processo avaliativo e favorece a autonomia e a autorregulação das aprendizagens. Para aprofundamento da proposta, remeto à leitura de Lara (2026).

Considerações Finais

Ao ser estruturada com base nas experiências concretas dos estudantes, considero que a aplicação dessa sequência didática pode contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento de um ensino de História orientado à ampliação da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica não se estrutura de forma gradativa ou hierárquica, mas é composta por camadas que coexistem, sem que uma se sobreponha necessariamente às demais. Essas camadas correspondem a diferentes modos de interpretar as experiências humanas no tempo e de relacionar passado e presente. Nesse sentido, a consciência histórica *tradicional* tende a preservar referências herdadas; a *exemplar* mobiliza experiências pretéritas como modelos normativos de orientação; a *crítica* problematiza e questiona as heranças históricas; e a *genética* compreende a historicidade como um processo contínuo de transformação.

Por conseguinte, ao articular essas dimensões, o ensino de História assume a postura de transcender a singela transposição de conteúdos, favorecendo assim, interpretações coerentes acerca das dinâmicas sociais contemporâneas e a orientação consciente da ação no tempo presente. Ademais, a proposta permite integrar teoria e prática, estimulando a reflexão crítica dos estudantes e promovendo a apropriação de significados historicamente contextualizados, de modo que a aprendizagem se torne efetiva e conectada à concretude da vida vivida. Portanto, o conhecimento histórico deixa de ser compreendido como estático e meramente informativo e passa a auxiliar os estudantes na interpretação de suas experiências sociais e na problematização das estruturas que atravessam o cotidiano.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

AGUIAR JR., Orlando. *O planejamento de ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

BARCINSKI, André. André Barcinski e os Pavões Misteriosos | *Entrevista com o jornalista.* [Entrevista cedida a] Sal, Márcio Grings e Romero Carvalho. YouTube, 18 nov. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1vlY8z33ZlQ. Acesso em: 17 fev. 2026.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas***:** uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. 2. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *In: Fronteiras*: revista de estudos midiáticos, Dourados, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011. p. 15-29.

CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. A canção brasileira na sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas. *Aedos*, v. 4, n. 11, 2012. p.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

7–27. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30639/21066. Acesso em: 16 fev. 2026.

FERREIRA, Marlon Peterlini. *Os caipira vão pr'escola*: a canção caipira como fonte para aula de história. 2024. 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

FIORI, José. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 11-30.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história*: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

IFCH – UNICAMP. *Aula Aberta com Racionais MC's na Unicamp*. IFCH, 2022b. 1 vídeo (2 h 17 min 10 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M2Ua7lldj84. Acesso em: 18 maio 2025.

LARA, Danilo Fernando. RACIONAIS MC'S: Possibilidades para o Ensino das Relações Étnico Raciais em aulas de História. 2026. 228 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2026.

MANO BROWN. *Sueli Carneiro*. Mano a Mano. Spotify Studios, 2022. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/3G79Fk5m-39gU57K72B7rYh. Acesso em: 17 fev. 2026.

OLIVEIRA, A. O evangelho marginal dos Racionais MC's. *In*: RACIONAIS MC'S (org.). *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19-37.

OLIVEIRA, A. *O fim da canção?* Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro. 2015. 425 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PAIXÃO, Lucas Françolin da. *A indústria fonográfica como mediadora entre a música e a sociedade*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PITADAS DO SAL. André Barcinski e os *Pavões Misteriosos* | Entrevista com o jornalista. [S. l.], 2022. 1 vídeo (1 h 53 min 17 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1vlY8z33ZlQ. Acesso em: 17 fev. 2026.

RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno.* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RACIONAIS MC'S. *Negro Drama*. Letras.mus.br, [s. d.]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/. Acesso em: 17 fev. 2026.

RACIONAIS: DAS RUAS DE SÃO PAULO PRO MUNDO. Direção de Juliana Vicente. [S. l.], 2022a. 1 série - Netflix, 1h 56min 36s.

RODRIGUES, Icles. *História e música*: usando música como fonte histórica. Curitiba: Juruá, 2023.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, L. dos; LIMA, M. Reeducação das relações raciais e ensino de História: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 8, n. 16, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/3815. Acesso em: 16 fev. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 489–506, set./dez. 2007.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

QUANDO AS MULHERES ENTRAM NO JOGO: experiências surgidas na produção de um trabalho final de um Mestrado Profissional em Ensino de História UFPR, 2019-2021

Denise Aparecida Ribeiro da Cruz[1]
Martha Daisson Hameister[2]

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O texto que se segue apresenta uma análise de uma parceria acadêmica que deu certo e que resultou na dissertação *O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX–XXI)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional – ProfHistória –, no núcleo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre 2019 e 2022. A pesquisa teve como objetivo investigar possibilidades de abordar a história das mulheres e dos movimentos feministas no Brasil por meio da produção de materiais didáticos lúdicos voltados ao ensino de História na Educação Básica.

A dissertação articulou duas dimensões complementares. De um lado, realizou-se uma investigação historiográfica sobre a história dos feminismos e das mulheres no Brasil, buscando compreender suas lutas e transformações entre os séculos XIX e XXI. De outro, desenvolveu-se uma proposta didática baseada na elaboração de jogos analógicos — especialmente jogos de cartas e de tabuleiro — como ferramentas pedagógicas para o ensino dessas temáticas em sala de aula. Tal articulação buscou responder a uma questão recorrente no campo do Ensino de História: de que maneira conteúdos historiográficos podem ser transformados em recursos pedagógicos significativos para os estudantes.

1 Graduada em Bacharelado e Licenciatura em História pela UFPR em 2011. Mestre em Ensino de História no Programa de Pós-graduação ProfHistória. Docente da rede municipal de São José dos Pinhais no Ensino Fundamental I. Currículo na Plataforma Lattes: https://lattes.cnpq.br/2108848816311294. E-mail: denise.arcruz@gmail.com

2 Com Licenciatura Plena em História pela UFRGS, com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ, professora no Departamento de História da UFPR e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional. Currículo na Plataforma Lattes: https://lattes.cnpq.br/7243469787668339. E-mail: marthahameister@gmail.com

Este texto apresenta um recorte dessa investigação, refletindo sobre o processo de construção de uma proposição didática baseada em jogos analógicos para o ensino da história das mulheres brasileiras. Mais do que expor os resultados finais, busca discutir o percurso de elaboração da proposta, evidenciando desafios teóricos, metodológicos e práticos enfrentados ao longo da pesquisa, bem como reformulações e caminhos abandonados durante o processo.

Do ponto de vista teórico, o trabalho dialoga com diferentes referenciais. No campo da metodologia da pesquisa histórica, mobiliza-se a reflexão de Carlo Ginzburg sobre a importância de explicitar os caminhos percorridos na investigação. A perspectiva dialética de Karel Kosik (1969) contribui para compreender o conhecimento como um movimento de aproximação entre o concreto vivido e sua interpretação analítica. Já no campo educacional, as reflexões de Paulo Freire orientam a compreensão do ensino como prática problematizadora, capaz de estimular nos estudantes uma leitura crítica da realidade histórica e social.

A estrutura do texto reflete a dinâmica da relação orientanda/orientadora ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim, alternam-se trechos em primeira pessoa do singular, quando são apresentadas experiências individuais, e em primeira pessoa do plural, quando se relatam reflexões e decisões construídas coletivamente, além de passagens em forma impessoal para explicações estruturais. Essa opção busca evidenciar o caráter colaborativo da produção do trabalho e sua intenção de contribuir com professores de História interessados em abordar a temática dos feminismos e da história das mulheres em sala de aula.

A voz de Martha Hameister

Nossa parceria teve início quando um conjunto de modificações e inclusões de novos programas ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em seu Departamento de História (DEHIS). A principal delas foi a adesão, em 2016, ao programa institucional de mestrados profissionais voltados a professores — no nosso caso, o ProfHistória. O nome completo desse programa, sintetizado na abreviação ProfHistória, é Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional. Trata-se de um PPG com mestrado stricto sensu em História voltado ao Ensino e direcionado a um público específico: professores com vínculos acadêmicos ou profissionais na área e em exercício, isto é, "em sala de aula".

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Seu início na UFPR deu-se com a organização de um Mestrado Profissional em Ensino de História, exigindo a articulação de professoras e professores historiadores do Departamento de História (DEHIS), do Setor de Ciências Humanas, e do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), do Setor de Educação. De certo modo, todos eram iniciantes nesse programa — estudantes, professores e orientadores — o que me trouxe um pouco de insegurança diante de um funcionamento ainda pouco conhecido, mas também empenho para consolidar a proposta. Era necessário atrair candidatos que fossem, ao mesmo tempo, professores da Educação Básica em exercício e interessados nessa formação específica. Tratava-se, portanto, de uma novidade nas trajetórias pessoais e acadêmicas do corpo discente, docente e técnico vinculado a esse PPG em Rede Nacional.

Em 2019, ano de ingresso da então mestranda Denise, eu, Martha, já havia ministrado disciplinas nesse programa e orientado outra dissertação no ProfHistória cuja temática envolvia jogos e atividades lúdicas, além de possuir experiência no Programa de Pós-Graduação em História da UFPR com orientações e coorientações de mestrado no formato acadêmico tradicional. O interesse em compreender melhor os materiais lúdicos como ferramentas para o Ensino de História levaram-me a participar de eventos, palestras e discussões sobre o tema. Buscando ampliar esse conhecimento, participei de um projeto de extensão em design de jogos conduzido por Luiz Cláudio Silveira Duarte, então mestrando em Design na UFPR. O projeto observava jogadores e realizava entrevistas sobre as atividades desenvolvidas para sua dissertação, defendida em 2015. Para mim, a experiência agregou conhecimentos técnicos e novas dinâmicas de jogos à minha trajetória como professora e orientadora de graduação e pós-graduação.

Assim, tornou-se quase imediato o desejo de orientar um trabalho desenvolvido por uma professora da Educação Básica pública interessada na construção de materiais pedagógicos desse tipo. Esse interesse apareceu no pré-projeto acompanhado de pesquisa bibliográfica e documental sobre as normas que regem a Educação e o Ensino Públicos no Brasil, especialmente no estado do Paraná e na região metropolitana de Curitiba. No ano de 2019, quando a coautora deste artigo ingressou como mestranda no ProfHistória e eu iniciava meu terceiro ano de atuação como orientadora nesse programa, deu-se nosso encontro e o desejo de levar adiante essa proposta. Esse momento está narrado de forma mais detalhada no trecho em que a mestranda apresenta suas expectativas em relação ao mestrado.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Registro aqui algumas das primeiras impressões sobre a mestranda que me procurou com seu projeto voltado à elaboração de materiais pedagógicos para o ensino dos movimentos feministas e da história das mulheres. Fiquei muito entusiasmada, embora naquele momento enfrentasse um problema de saúde relacionado a um quadro de ansiedade diagnosticado a partir de 2015, agravado por um período de luto familiar e por um clima crescente de incertezas quanto ao futuro das universidades públicas brasileiras. Para muitos professores, especialmente servidores públicos federais, esse período foi marcado por preocupações com cortes de verbas, redução de programas sociais voltados aos estudantes e ameaças às políticas de acesso e permanência no ensino superior.

A defesa de um Ensino Público, Gratuito e de Qualidade no Brasil, entretanto, não era recente em minha trajetória. Desde a década de 1980 aproximei-me de movimentos estudantis, comunitários e de professores que buscavam a democratização do acesso à educação pública. Tal princípio encontra respaldo no Título II, Capítulo I, Artigo 5º da Constituição Federal de 1988:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...). (Brasil, 1988).

Nesse contexto, a conversa inicial com Denise representou um alento. De algum modo, aquele encontro renovava a possibilidade de continuar investindo em propostas que dialogassem com a defesa da educação pública e com a produção de conhecimentos significativos para estudantes da Educação Básica.

Foi assim que se iniciou nossa relação de orientadora e orientanda, uma relação que se revelou benéfica para ambas nos planos pessoal, profissional e acadêmico. O estudo dos movimentos femininos e feministas e das lutas por direitos das mulheres mostrou-se um caminho promissor para discutir sujeitos historicamente excluídos de diversas áreas do conhecimento e da vida social. Afinal, as mulheres compõem mais de metade da população brasileira e, ainda assim, foram durante séculos afastadas da distribuição da riqueza social — entendida não apenas como riqueza material, mas também como acesso ao conhecimento e à participação política. Nesse contexto, duas mulheres em posições diferentes da vida acadêmica se conectaram para produzir um trabalho que, a partir da história das lutas das mulheres, buscasse abrir brechas nas estruturas de

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

exclusão social ainda presentes na sociedade brasileira. Denise e Martha convocaram mulheres do passado e do presente para entrar nesse jogo desigual, evidenciando seus aspectos de preconceito racial e de gênero por meio de materiais lúdicos voltados ao ensino de História.

Foi assim que as mulheres entraram no jogo: algumas como pesquisadoras, outras como personagens das narrativas lúdicas que contam as lutas por respeito, reconhecimento e direitos em diferentes áreas da vida social.

A voz de Denise Cruz

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Graduei-me na mesma universidade onde a minha orientadora já lecionava há anos sem que, no entanto, tivessem se encontrado como aluna e professora em momento algum desse curso de graduação. Desenvolvi meu TCC no tema do casamento, sexualidade e literatura de autoajuda e aconselhamento e após a conclusão, ao mesmo tempo em que dei início a minha carreira de professora, com a graduação obtida, cursei especializações entre a graduação e o ingresso no ProfHistória, sempre voltadas ao exercício profissional da Educação e sempre buscando o aprimoramento. Ao longo de oito anos de experiência, atuei como docente na rede pública estadual do Paraná na condição de profissional PSS, desenvolvendo sua prática pedagógica em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A participação no mestrado representou para mim, Denise, tanto a realização de um sonho quanto uma necessidade profissional. Um sonho de retornar à universidade neste momento, após oito anos de experiência na profissão, possibilitando articular os conhecimentos adquiridos na prática em sala de aula com o aprofundamento teórico. Ao mesmo tempo, trata-se de uma necessidade de aperfeiçoamento constante, tão exigida pela nossa área de atuação. Voltar à condição de aluna no curso possibilitou revisitar teorias da História, refletir sobre a ética profissional e discutir posicionamentos em favor de uma educação mais humana, cidadã e significativa para os estudantes. Esse retorno também proporcionou novos olhares sobre diferentes temáticas, além do compartilhamento de experiências com docentes universitários e com meus colegas de curso e de trajetória.

Foi também um período de desafios: trabalhar nos períodos da manhã e da tarde e, ao mesmo tempo, deslocar-me de uma área rural até a Reitoria da UFPR, percorrendo 41 km com a combinação de carona, ônibus e caminhada para assistir às aulas. Foi preciso enfrentar o cansaço, reorganizar horários de trabalho com a direção das escolas, abrir mão de

algumas aulas por conta dessas adaptações, retomar hábitos de estudo e leitura, além de corrigir provas enquanto aguardava o início das aulas.

Além desses desafios, eu e meus colegas enfrentamos também aquele doce desafio que o mestrado profissional em História nos proporciona: a construção do objeto de estudo durante a pós-graduação e não antes de seu início — a escolha da temática e da forma como ela pode ser transformada em algo útil para a prática de outros professores. Confesso que fiz longas listas de assuntos que permeavam minha prática docente, bem como de possibilidades pedagógicas para trabalhá-los em sala de aula. Foi então que, durante uma aula, uma estudante do 7º ano, com seus 12 anos, fez uma observação que nunca havia passado pela minha cabeça: *"Por que as meninas não usam a quadra no intervalo? Elas só ficam olhando os meninos jogarem futebol."* A própria estudante participava de uma escolinha de futebol, mas muitas vezes era impedida de participar dos jogos, apenas por ser menina. Naquele momento, seu questionamento trouxe uma nova perspectiva: qual é o lugar das meninas na escola e, por consequência, o lugar das mulheres no mundo e na História?

A partir dessa reflexão, vieram à memória diversas dificuldades presentes no cotidiano da sala de aula, como a escassez de conteúdos nos livros didáticos capazes de responder perguntas simples feitas pelas próprias estudantes, por exemplo: como era ser mulher na Era Moderna? Muitas vezes precisei buscar respostas em outras fontes para sanar dúvidas que dizem respeito a, pelo menos, 50% do público presente em minha sala de aula. Eu havia encontrado o tema — ou talvez o tema já tivesse me encontrado muitas vezes em sala de aula. Contudo, surgia então outro desafio: como trazer a história das mulheres para o ensino? Algo que deveria ser simples, afinal, a história é construída por homens e mulheres, tornava-se, em nosso tempo, infelizmente, um tema polêmico.

Esse cenário se intensificava no contexto do auge do conservadorismo bolsonarista e de discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Circulavam ideias como o projeto de Lei PL 2974/2014, intitulado "Escola Sem Partido" que defendia a proibição das discussões sobre gênero dentro das escolas. Para Rogério Diniz Junqueira essas discussões têm sido tomadas por *"mobilizações voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero e a reduzir garantias de não discriminação"* (Junqueira, 2019. p. 136). Marcadas por perspectivas acríticas, parciais e por um avanço na ideia de culpabilização do professor, chegando, em certos discursos, até à sua criminalização. Palavras como gênero passaram a ser distorcidas e transformadas na chamada "ideologia de

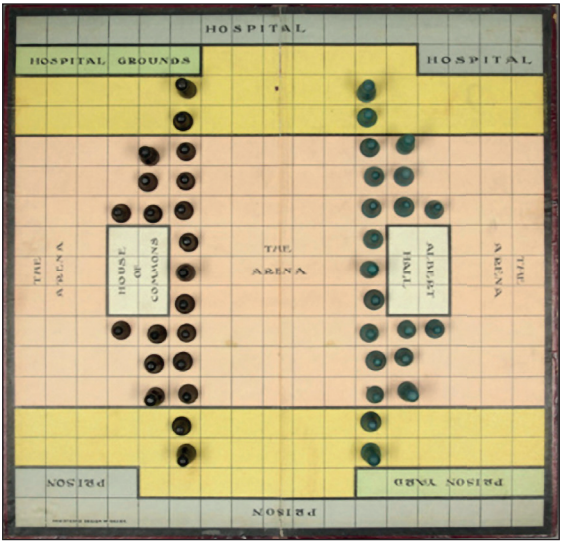
Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

gênero", apresentada como um suposto perigo para a sociedade. Esse tipo de discurso reverbera diretamente na sala de aula: aparece em estudantes que acompanham, na internet, disseminadores dessas ideias e passam a reproduzi-las; em famílias que são convencidas de que aulas sobre esses temas podem ameaçar ou destruir seus valores familiares; e na crença de que discutir feminismo levaria à formação de pessoas que odeiam os homens ou de mulheres que desejariam ser superiores a eles. Discursos que são historicamente construídos.

Ao pesquisar sobre a história das mulheres, encontrei num artigo da pesquisadora Renee Shelby (2019) um exemplo muito interessante: o movimento das feministas sufragistas britânicas no início do século XX. Elas utilizavam, em suas estratégias de mobilização, elementos lúdicos, pedagógicos e também financeiros. Criaram diversos jogos de tabuleiro, jogos de cartas e brinquedos que tinham como objetivo ensinar sobre o movimento feminista, suas lutas e suas formas de atuação, educando as pessoas sobre o movimento sem chamar muita atenção. Esses materiais também ajudavam a divulgar quem eram as sufragistas, quem eram seus opositores e, ao mesmo tempo, arrecadavam recursos para sustentar a causa.

Entre esses materiais, encontrei o jogo *Suffragetto* criado em 1907.

Figura 1 - Tabuleiro do jogo *Suffragetto* (1907



Fonte: Shelby, 2019

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O jogo representa a situação vivida pelas sufragistas, mulheres que lutavam pelo direito ao voto feminino. Durante as manifestações e reivindicações, muitas mulheres foram feridas ou presas em confrontos com a polícia. Essa realidade inspirou os personagens do jogo: de um lado, as mulheres sufragistas; de outro, os policiais. Com algumas semelhanças com o xadrez em sua dinâmica estratégica, o jogo permaneceu pouco conhecido por muitos anos. Se a estratégia de unir o lúdico ao conhecimento sobre o movimento feminista já havia sido utilizada no início do século XX e, de certa forma, mostrou-se eficaz, pareceu-me que poderia ser uma excelente oportunidade de trazer aos estudantes brasileiros do século XXI uma proposta semelhante. Por meio de uma abordagem lúdica, seria possível apresentar e discutir a história das mulheres e das lutas feministas de forma significativa, aproximando esse conteúdo da realidade dos estudantes.

Com o tema e a forma de apresentá-lo definidos, chegou o momento de apresentar nossas ideias iniciais aos docentes do programa. Esse encontro também foi uma oportunidade de nos apresentarmos, conhecer os professores e suas áreas de atuação, além de compartilhar as primeiras propostas de pesquisa a serem desenvolvidas ao longo do curso. Orientadora e mestranda se encontraram: de um lado, uma orientadora da área de jogos; de outro, uma orientanda com o desejo de produzir jogos como parte de sua pesquisa. Marcaram um encontro e, numa conversa acompanhada por xícaras de café, passaram a se conhecer melhor. Nesse momento, eu compartilhei minhas ideias, recebi indicações, sugestões e novas possibilidades de trabalho. Ao final da conversa, tive a sensação de que minhas asas estavam abertas e de que o percurso que se iniciava prometia ser um voo promissor.

A relação estabelecida, orientanda e orientadora além do respeito sempre necessário, foi de parceria e de vivências em equipe. Cada uma com atividades específicas dentro dessa relação na qual foram trocadas experiências e colaborações que de certa maneira tornaram o árduo trabalho um pouco mais leve para ambas, sem que nenhuma descuidasse do seu papel e das suas tarefas específicas nessa relação. Isso trouxe também, para ambas, momentos de grande aprendizado e estudos em temáticas, teorias e metodologias que de algum modo se ligavam ao que era buscado ao longo do desenvolvimento. Cada uma com vivências diferentes nas áreas do ensino, em jogos e na construção de ferramentas didáticas, as quais fizeram com que o diálogo constante se revelasse muito produtivo.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Comentando os problemas encontrados e os sucessos obtidos

Os problemas enfrentados durante a pesquisa e as soluções encontradas para superá-los decorreram, em muitos casos, de empenho, estudo, habilidades manuais e discussões. Em outras situações, entretanto, a solução foi o abandono de ideias já registradas em projetos ou resumos. Como diz o dito popular, "o que não tem solução, solucionado está". A seguir apresentamos algumas das questões que mais demandaram reflexão ao longo da investigação, envolvendo desafios teóricos, práticos ou a combinação de ambos.

Parte dessas dificuldades esteve relacionada à conjuntura em que o trabalho foi desenvolvido. Iniciado em 2019, o projeto já previa os impactos dos cortes de verbas na educação. Contudo, além dessas restrições, o período foi marcado também por ataques à universidade pública, à sua autonomia e à sua integridade moral e ética, incluindo imposições de reitores em algumas instituições, desrespeito às decisões das comunidades universitárias e cortes de bolsas em diferentes níveis de formação.

Diante desse contexto, consideramos necessário apresentar o percurso de realização do trabalho. Em muitos estudos acadêmicos, os autores tendem a registrar apenas os experimentos e resultados bem-sucedidos, construindo uma narrativa linear que conduz ao resultado final. Entretanto, a produção do conhecimento envolve processos de teste, revisão, descarte e reajuste de métodos e ferramentas, aspectos que frequentemente permanecem ocultos aos leitores e aos pares acadêmicos.

Assim, ao discutir a metodologia da pesquisa, torna-se relevante indicar as barreiras encontradas e os caminhos adotados para enfrentá-las. Essa exposição permite compreender as condições de produção do trabalho e possibilita a reprodução das estratégias utilizadas. Nesse sentido, recorremos à reflexão de Carlo Ginzburg:

> Para dizer algo de significativo sobre o método histórico deveriam analisar-se não só os resultados finais mas também o caminho que se percorreu para chegar a eles. Se assim não for, surgirá uma imagem distorcida do trabalho dos historiadores — ou demasiado pura, ou demasiado simplista, ou ambas as coisas ao mesmo tempo (Ginzburg, 1989, p. 215).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Dessa forma, consideramos fundamental apresentar não apenas os êxitos, mas também os percalços do processo de pesquisa, explicitando os problemas encontrados, as soluções adotadas e, quando necessário, os motivos que levaram ao abandono de determinados caminhos. Essa discussão não é recente, tendo sido apontada anteriormente em simpósio do XII Encontro Estadual da ANPUH/PR (Hameister, 2010), e ainda hoje evidencia a distância existente entre a produção acadêmica, os demais pesquisadores e o público que financia a educação e a pesquisa nas universidades públicas.

Desvalorização da temática: luta, conquista ou concessão? Vale a pena discutir a história das mulheres?

Os discursos historicamente construídos sobre as mulheres, as questões de gênero e o movimento feminista nos encontraram pelos corredores da universidade e constituíram-se em nosso primeiro desafio. Fomos questionadas sobre se, de fato, as mulheres conquistaram determinados direitos — como o direito ao voto — ou se tais direitos teriam sido apenas concedidos a elas.

Esses questionamentos evidenciam a reprodução de uma narrativa histórica que, segundo Circe Bittencourt (2018, p. 127), se consolidou como disciplina escolar estruturada cronologicamente a partir dos feitos de "grandes homens", funcionando como um exercício mnemônico de um passado branco, cristão e eurocêntrico. Nesse contexto, tornou-se comum encontrar, nos livros didáticos, a história das mulheres apresentada como um apêndice, em casos episódicos, muitas vezes situada nas margens dos livros e da própria narrativa histórica — um problema que precisa ser enfrentado desde a formação educacional básica até a formação acadêmica.

Afinal, quantas pessoas, ainda nos bancos escolares, tiveram aulas que abordassem temáticas como o feminismo? Quantas tiveram acesso a livros didáticos que apresentassem de forma consistente a participação das mulheres na história? Mesmo nos cursos de História nas universidades, essa abordagem ainda aparece de forma limitada. Tal ausência — ou, mais precisamente, o silenciamento sobre a história das mulheres — contribui para moldar o imaginário social, atribuindo a elas um papel secundário tanto na história quanto na sociedade.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Caminho metodológico: para conhecer as coisas em si, é preciso primeiro transformá-las em coisas para si

O segundo desafio foi de natureza metodológica. Qual caminho orientaria o trabalho? Que história das mulheres os estudantes teriam acesso a partir de nossas inferências? Qual seria o significado dessas discussões para eles? A partir dessas provocações, decidimos colocar tais reflexões em prática, sobretudo porque nos percebemos inseridas e participantes desse emaranhado de discursos. Nesse sentido, como afirma Karel Kosik, *"para conhecer as coisas em si, deve-se primeiro transformá-las em coisas para si"* (1969, p. 22).

Assim, construímos nosso caminho metodológico a partir do método dialético, agora em parceria com os estudantes. Para compreender nosso objeto de estudo, aplicamos questionários e solicitamos a produção de um diário semanal no qual os estudantes relatassem o que entendiam sobre a história das mulheres e sobre os jogos, mas também como vivenciavam o fato de serem meninas e meninos na sociedade do século XXI.

Desse modo, partimos da apreensão de uma representação inicial do todo — neste caso, o silenciamento da história das mulheres em sala de aula. Uma vez convertido em objeto de análise, avançamos para a exegese analítica por meio dos questionários aplicados aos estudantes, da análise de livros didáticos e do exame de documentos educacionais que regem a educação brasileira.

Kosik (1969, p. 14) afirma que o processo de conhecimento consiste na decomposição do todo para que se possa compreendê-lo. Nesse sentido:

> [...] captar o fenômeno de uma determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se oculta. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (Kosik, 1969, p. 15)

Após essa etapa analítica, retornamos ao concreto, ao real, formando uma espiral em que o ponto de partida do exame coincide com o resultado, porém agora de maneira articulada e compreendida. Essa etapa da investigação foi, certamente, uma das mais ricas do trabalho. Nela, identificamos os discursos elaborados pelos discentes, o lugar

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ocupado pelo feminismo no currículo de História e a forma como o tema aparece — ou deixa de aparecer — nos livros didáticos. Desse processo emergiram as perguntas que orientaram tanto a criação dos jogos quanto a escrita da dissertação.

Fontes históricas: qual história vamos contar?

As fontes históricas, tanto primárias quanto secundárias, acerca do feminismo brasileiro são abundantes, embora muitas vezes fragmentadas. Encontramos poucas obras cujo objetivo fosse narrar de forma sistemática a história do movimento feminista brasileiro desde suas primeiras manifestações. Entre elas destacam-se as obras de Maria Amélia de Almeida Teles, *Breve história do feminismo no Brasil* (1993), e de Céli Regina Jardim Pinto, *Uma história do feminismo no Brasil* (2003). Por outro lado, encontramos numerosas biografias de feministas e mulheres que lutaram pela causa, além de artigos que discutem leis que impactaram a vida das mulheres e reflexões sobre saúde, educação, violência, trabalho e aspectos culturais relacionados às mulheres e ao feminismo.

Essa ampla gama de referências bibliográficas e fontes históricas exigiu escolhas sobre quais histórias dos feminismos abordaríamos. Consideramos que, para os docentes — que muitas vezes dispõem de apenas uma aula para tratar do tema entre tantos conteúdos — seria relevante dispor, em um único material, de uma síntese sobre o movimento feminista brasileiro que contemplasse diferentes perspectivas, pontos de partida e estratégias. Outro elemento importante para essa decisão foi a forma como o tema aparece nos livros didáticos: enquanto a primeira onda do feminismo é abordada de forma bastante resumida, as discussões sobre a segunda e a terceira ondas no Brasil são praticamente inexistentes. Dessa forma, a dissertação percorre as três ondas do feminismo brasileiro de maneira sintetizada.

Era uma vez um jogo — que virou quatro

Compreender quem eram nossos estudantes — alguns deles neurodivergentes —, bem como o contexto do colégio, localizado em área rural e com acesso limitado ao entretenimento e à internet, foi fundamental para a elaboração do material didático. Os questionários aplicados revelaram que quase 70% dos estudantes desconheciam o

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

significado da palavra "feminista". Esse dado, somado à extensão das referências e fontes disponíveis sobre o tema, nos levou a repensar diversas vezes a abordagem lúdica do trabalho.

Inicialmente, criamos um jogo de tabuleiro complexo, com pontuação, personagens e grande quantidade de cartas e peças. No entanto, abandonamos essa proposta: o jogo era demorado, excessivamente complicado e visualmente pouco atrativo. As cartas continham textos longos e a dinâmica tornava a aplicação difícil em sala de aula.

A partir das reflexões de historiadores dos jogos, como Giacomoni (2015), repensamos diversos aspectos do projeto. Consideramos o tempo de jogo, estabelecendo rodadas curtas, de aproximadamente 15 a 20 minutos, permitindo que os estudantes jogassem mais vezes durante a aula. Reavaliamos também o público-alvo e a dinâmica de aplicação em sala, optando por estruturas de jogos já conhecidas pelos estudantes, como jogo da memória, linha do tempo e tabuleiro com respostas simples (sim ou não), facilitando a compreensão das regras e otimizando o tempo do professor.

Também repensamos o design: cartas coloridas, com ilustrações relacionadas ao tema, visualmente atrativas e semelhantes aos jogos comercializados, mas que também funcionassem em impressão em preto e branco. Quanto ao formato, optamos por jogos analógicos, impressos em folhas A4 ou em materiais mais duráveis, considerando que jogos digitais não estariam acessíveis aos estudantes devido às limitações de internet da escola.

Assim nasceram quatro jogos analógicos:

- **Memória Feminista** – jogo de cartas que apresenta a biografia e a luta de 12 feministas brasileiras, permitindo que os estudantes conheçam essas personagens históricas.
- **Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres** – jogo no estilo *timeline*, em que os jogadores organizam eventos relacionados a conquistas, tentativas de retrocesso e pautas ainda não alcançadas pelas mulheres em ordem cronológica.
- **No Caminho do Feminismo: é verdade ou mentira?** – jogo de tabuleiro em formato do símbolo do feminismo, dividido em 23 casas, no qual os jogadores avançam ao responder perguntas sobre o que é — e o que não é — o feminismo no Brasil.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

- **Junte-se à Luta: Derrote os Preconceitos** – jogo de cartas inspirado em mecânicas de RPG, no qual os estudantes utilizam cartas de leis e estratégias feministas para combater cartas que apresentam frases preconceituosas e machistas historicamente dirigidas às mulheres.

Além da criação dos jogos, elaboramos sugestões de planos de aula e um guia pedagógico destinado aos professores, orientando sobre possíveis formas de aplicação do material em sala de aula.

Figura 2 - Jogos sobre o feminismo



Fonte: a autora, 2026

Aplicação em tempos pandêmicos

No meio do caminho tinha uma pandemia. A dissertação e a criação dos jogos foram realizadas entre 2020 e 2022. Afastadas das salas de aula o contato com os estudantes foi através de kits impressos, apesar da disponibilização de uma plataforma de aulas digitais em que o professor dava aula online, mais de 90% dos estudantes não compareceram por diversos motivos. Essa aproximação - docente/pesquisador e estudante/jogador - estava rompida.

Este foi o grande percalço do trabalho. Não conseguir aplicar os jogos com os estudantes, ter esse *feedback* ao vivo. Escutar suas vozes, ver a empolgação ou o tédio com o jogo, jogar, perder e ganhar,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

recomeçar com o erro. Refletir a partir dos questionamentos deles sobre outras estratégias, formas de apresentar o jogo, talvez refazer tudo de novo. Apesar dos jogos terem sido testados posteriormente com outros públicos, sentimos que perdemos uma parte significativa da análise ao ter essa sociabilidade rompida com os estudantes que responderam aos questionários.

A ruptura das sociabilidades no espaço escolar e o individualismo exacerbado, resultantes do isolamento necessário durante a pandemia de covid-19 e do uso excessivo dispositivos eletrônicos com telas para tudo, desde contatos pessoais ao estudo, práticas lúdicas etc. são apontados como elementos que contribuíram para o aumento da violência nas escolas, das escolas e contra as escolas, segundo um excelente relatório produzido pelo MEC no ano de 2023. Nele também é apontado os aspectos benéficos de atividades coletivas várias, inclusive as lúdicas, brincadeiras e com jogos no ambiente escolar para reconstruir o que o isolamento da pandemia quase fez ruir por completo (MEC, 2023).

Pelo tempo da pandemia e por ser Denise contratada em regime de trabalho temporário PSS, não pudemos acessar os estudantes e refazer os questionários, assim encontram-se em aberto os questionamentos sobre como estes jogos podem ajudar, ou não, na construção do conhecimento sobre o feminismo brasileiro. Outro desdobramento da pandemia deu-se nas trocas e conversas com outros colegas do curso e entre mestranda e orientadora. A mediação pelas mídias digitais tirou-nos a oportunidade de muitas rodadas de jogos, de conversas e feedbacks espontâneos. Nos deixou mais sozinhas.

Banca de qualificação e Defesa: posicionamentos

No meio do caminho tinha uma ponte. Com outros olhares sobre o texto, os momentos de maior tensão e ansiedade transformaram-se em momentos de reflexão e construção. Refletir sobre as escolhas feitas e reconhecer que fomos nós que escolhemos. Que os caminhos trilhados foram, sim, delimitados a partir das questões geradoras, mas que a pesquisa não é anacrônica nem imparcial. Como afirma a feminista estadunidense bell Hooks (2013), a prática pedagógica é um lugar fundamentalmente político e de resistência contra o sexismo, o racismo e ao capitalismo. Assim, nosso posicionamento como mulheres na sociedade, professoras da rede pública de História, que vivenciam os questionamentos e enfrentamentos em sala de aula em

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

termos de endurecimento de posturas conservadoras sobre temáticas como o feminismo delineou o trabalho e os jogos.

Não foi por acaso escolher o feminismo, pois é um tema premente na sociedade, é um posicionamento profissional e ao mesmo tempo político que os professores de História tem a obrigação de ter, pois o tema aparece apenas no componente curricular de História, se não for trabalhado os estudantes informaram-se e formaram-se a partir de fontes outras que não tem a obrigação ética que devemos ter. Não foi por acaso escolher as doze representantes do feminismo brasileiro que aparecem nos jogos. Por causa do limite da dissertação e dos jogos, mas pensando em dividir igualmente as representantes das ondas escolhemos, doze mulheres que marcaram as conquistas e lutas das mulheres brasileiras. Tentamos ainda que fossem mulheres que representassem mulheres do campo, citadinas, do século XIX, XX e XXI, mulheres negras e indígenas, de várias classes e também de movimentos feministas atuantes.

Premiação e expectativas

O ProfHistória possui uma premiação nacional chamada Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação e nosso trabalho participou e teve a honra de ser escolhido da turma de 2022. A premiação possibilitou-nos em um primeiro momento um maior alcance da temática, ainda que dentro da própria UFPR através de publicações nas redes sociais e entrevistas. Mas o sinônimo da palavra sucesso é escutar de colegas e de desconhecidos: apliquei seus jogos, deu certo, os estudantes gostaram; que os jogos são jogados, que as aulas sugeridas são aproveitadas, que se descobre quem são as feministas, quais suas lutas e conquistas que possibilita que os estudantes reflitam sobre a sua realidade. Que o trabalho não está só juntando pó, esquecido em uma plataforma digital.

Considerações finais

A trajetória apresentada neste texto evidencia como a criação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) constituiu um espaço importante de articulação entre pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. Ao reunir docentes universitários e professores em exercício, o programa favoreceu a produção de investigações que dialogam diretamente com os desafios do ensino de História nas escolas públicas brasileiras.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nesse contexto, a relação estabelecida entre orientadora e orientanda revelou-se central para a elaboração do trabalho aqui discutido. O encontro entre trajetórias acadêmicas distintas — uma vinculada à formação e orientação na pós-graduação e outra ancorada na experiência cotidiana da sala de aula — permitiu a construção de uma proposta que articulou reflexão historiográfica, compromisso com a educação pública e experimentação pedagógica. Essa convergência de experiências evidencia o potencial do ProfHistória como espaço de produção de conhecimentos voltados à transformação das práticas de ensino.

A escolha de trabalhar com a história dos movimentos femininos e feministas, associada à elaboração de materiais lúdicos para o ensino de História, mostrou-se particularmente significativa. Por um lado, possibilitou ampliar a presença de sujeitos historicamente marginalizados nas narrativas escolares, contribuindo para problematizar desigualdades de gênero e raça presentes na sociedade brasileira. Por outro, evidenciou que estratégias pedagógicas baseadas em recursos lúdicos podem estimular a participação dos estudantes e favorecer a construção de aprendizagens mais críticas e reflexivas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Paulo Freire, para quem o processo educativo deve estar comprometido com a formação crítica dos sujeitos e com a compreensão da realidade social em que estão inseridos. Nesse sentido, pensar o ensino de História como espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento significa reconhecer o papel da educação na ampliação da consciência histórica e na defesa de valores democráticos.

Ao longo desse processo, tornou-se evidente que o desenvolvimento de materiais didáticos não se limita à produção de instrumentos pedagógicos, mas envolve também escolhas teóricas, historiográficas e políticas. Inserir a história das mulheres e das lutas feministas no ensino de História implica questionar silenciamentos históricos e ampliar o repertório de referências disponíveis para estudantes da Educação Básica.

Conforme o que foi dito no Relatório do Mec 2023 anteriormente citado, é necessário gerar espaços para sociabilidades no ambiente escolar. Numa perspectiva mais ampla, portanto, o oferecimento de jogos e atividades lúdicas com finalidades educacionais ou como diversão educativa, contribui para a reconstrução das sociabilidades possíveis em um ambiente escolar. Os jogos criados como um dos objetivos desse mestrado, poderão se agregar a outras atividades para esse fim,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

apontando inclusive para uma sociabilidade que aponte para o reconhecimento do lugar das mulheres nas artes, nas ciências e na política e o respeito pelas mulheres de um modo geral.

Por fim, este trabalho também se insere em um momento significativo para o próprio programa. A comunidade do ProfHistória na UFPR celebra atualmente sua adesão à proposta de ampliação da formação oferecida pela rede, com a implementação do curso de doutorado profissional. Tal iniciativa representa um passo importante para a consolidação desse campo de pesquisa e para o fortalecimento das relações entre universidade e escola.

Assim, a experiência aqui relatada reafirma a importância de iniciativas institucionais que promovam o diálogo entre pesquisa acadêmica e prática docente. Em um contexto marcado por desafios à valorização da educação pública, a produção coletiva de conhecimentos e materiais pedagógicos demonstra que o ensino de História pode constituir um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre o passado e o presente, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de seus direitos e de seu papel na construção de uma sociedade mais democrática.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *No meio do caminho.* Poema disponibilizado por *Letra e Música*, com declamação da voz do próprio poeta. Disponível em: https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de--andrade/807509/. Acesso em: 18 fev. 2026.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. RELATÓRIO *Ataque às Escolas no Brasil*. . Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/14553. Acesso em: 20 dez. 2024

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

CRUZ, Denise Aparecida Ribeiro da. *O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX–XXI).* 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80785. Acesso em: 18 fev. 2026.

DUARTE, Luiz Cláudio Silveira. *Traços distintivos de estratégias em jogos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38019. Acesso em: 20 fev. 2026.

GIACOMONI, Marcello Paniz. *Guia de produção de jogos no ensino de história: curso de aperfeiçoamento.* 2015. Disponível em: https://www.ufrgs.br/lhiste/guia-de-producao-de-jogos-no-ensino-de-historia/. Acesso em: 18 ago. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GINZBURG, Carlo. Ekphrasis e citação. In: GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1989. p. 215–232.

HAMEISTER, Martha Daisson. O ofício de tirar leite de pedras: a relação entre o historiador e a documentação durante uma investigação. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 12., 2010, Irati. *Anais* […] Irati: ANPUH-PR, 2010. Disponibilizado pela autora em: https://www.academia.edu/7029187/O_Oficio_de_Tirar_Leite_de_Pedras_a_relacao_entre_o_historiador_e_a_documentacao_durante_uma_investigacao. Acesso em: 20 dez. 2024.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In*: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Petrópolis: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

SHELBY, R. **"**I Incite This Meeting to Rebellion": radical feminism and police violence in the early 1900s board game Suffragetto. *RomChip: A Journal of Game Histories*, v. 1, n. 1, jul. 2019.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

DISTOPIA, PANDEMIA, TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA[1]

Fabrício Ribeiro Peixoto[2]

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Este texto surgiu como um desdobramento de uma dissertação de mestrado apresentada e defendida em 2024. Naquela pesquisa trabalhei com o uso de HQs no ensino de história para discutir, pensar e refletir o tempo presente. Eu me preocupei em estudar a pandemia de Covid-19 e assim perceber influências e alterações deste evento às e aos estudantes os quais lecionava.

Certa vez vi uma frase que dizia: "é bom ter um fim para a jornada, mas é a jornada que realmente importa no fim". Esta expressão me auxiliou neste momento em que iniciei a composição deste capítulo. E neste texto não gostaria apenas de tratar de um recorte do trabalho desenvolvido, nem tampouco produzir exclusivamente uma discussão sobre os resultados obtidos no trabalho mas, pretendi demonstrar algumas reflexões desenvolvidas no decorrer da pesquisa que eu aqui tão somente por questão de estilo resolvi chamar de jornada.

A pesquisa que iniciei em 2022 de título: *O tempo presente como distopia nas HQs produzidas na pandemia de Covid-19 e seus usos no ensino de história* – pretendia observar e analisar como a distopia poderia ser utilizada como uma ferramenta de análise para o estudo do tempo presente, mais especificamente para compreender como o confinamento e os desdobramentos sanitários, políticos e sociais do evento, poderiam ser compreendidos como uma distopia. Assim, gostaria de registrar que conforme apontado pelo Joel Birman, médico psiquiatra e pesquisador vinculado à UFRJ: "[...] o século XXI começa com a eclosão catastrófica da pandemia da Covid-19, caracterizada pelo conjunto de transformações políticas, sociais, econômicas, culturais, éticas e científicas que já promoveu e ainda vai se delinear no futuro próximo. (Birman, 2020, p. 63)

1 Este capítulo é derivado de uma dissertação defendida em 2024, sob o título: *O tempo presente como distopia nas HQs produzidas na pandemia de Covid-19 e seus usos no ensino de história*. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/93896

2 Historiador e Professor, Licenciado em História pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná.

Inicialmente gostaria de ressaltar a característica catastrófica e marcante da pandemia, pela qual Birman enxerga um marco importante o que na expressão popular é pensada como divisor de águas, ou como apontado na citação, responsável pela entrada no século XXI. Em análises produzidas à época por demais autoras e autores, a pandemia parecia inaugurar a entrada em um novo tempo.

Minha pretensão neste capítulo foi discutir algumas reflexões que foram desenvolvidas e observar possíveis outras possibilidades e desdobramentos que no decorrer da minha jornada pude observar. Assim, este texto será dividido em duas sessões: na primeira sessão eu procurei discutir a construção da noção de tempo, tempo presente e observar algumas ferramentas teóricas que podem servir para auxiliar os professores de história da educação básica, como eu, que por várias vezes são interpelados por estudantes curiosos que resolvem indagar: "Professor, afinal qual tempo a história estuda?"

Essa questão sempre me causou uma forte inquietação, haja vista que no início de minha carreira docente, sempre me incomodou a ideia de que somente o passado é o objeto de estudo da história. Percebi que muitos estudantes viam a história como uma disciplina quase que alegórica visto que ela tratava de um passado que não mais poderia se repetir, haja vista que não haveria como reproduzir o mesmo contexto. E se esse passado estava devidamente sepultado, estudá-lo poderia servir tão somente como um conhecimento erudito e ilustrado, contudo, não poderia ter uma função prática e útil para a vida comum.

Jörn Rüsen e Hayden White, de formas diferentes, já postulavam uma necessidade prática e útil. E a partir daí pude desenvolver algumas aproximações entre a consciência histórica formulada por Rüsen e o passado prático desenvolvido por White. Sucintamente pode-se compreender que consciência histórica é abordada como um fenômeno que auxilia os seres humanos a interpretar o desenvolvimento da experiência temporal de seu mundo e de si mesmos proporcionando uma orientação para sua vida prática (Rüsen, 2001, p. 56).

Nestes termos, a consciência histórica pode ser entendida "como um 'modo específico de orientação' nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente" (Schimidt, 2005, p. 297). No entanto, essa ferramenta poderá e deverá auxiliar na construção de expectativas quanto ao futuro, assim, pode-se compreender que a consciência histórica construída por Rüsen não seria tão somente um

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

produto do produzido pelo ensino de história, mas, contudo, uma chave de leitura que auxiliará na orientação temporal das pessoas.

O passado prático, segundo White, estaria mais vinculado ao presente, "o 'passado prático' que é estabelecido a serviço do 'presente', é relacionado com este presente de um modo prático e do qual, então, podemos tirar lições e aplicá-las ao presente, para antecipar o futuro" (White, 2018, p. 17). O autor separa dois conceitos: o passado prático já comentado e passado histórico que, para ele, é o passado produzido cientificamente pelos historiadores, que possuía um fim em si mesmo, e devido às reservas impostas pelos cientistas da história moderna não poderia interagir diretamente com o presente o futuro.

Assim, de forma sucinta e com a devida cautela ao observar possíveis distinções teóricas que os dois autores possuíam referente à produção histórica assim como, na promoção dos conceitos de consciência histórica e passado prático, embora para Rüsen a atuação prática da consciência histórica se realiza em grande medida na formação de uma identidade histórica e sua relação com a *práxis* social. E White não proponha diretamente o uso do passado prático no ensino.

Acredito ser viável e eficaz propor que professores de história da Educação Básica para atingir uma linguagem mais próxima de suas e seus estudantes experimentem usar o passado prático como uma ferramenta para enaltecer uma finalidade utilitária da história. E a partir dela, auxiliar na construção da consciência histórica rüseniana, visto que poderá propor a construção de uma identidade, assim como, produzir uma orientação espacial e temporal.

Então, ao pensar a jornada percorrida, as inquietações e os resultados obtidos foi possível verificar que pensar o tempo, as temporalidades históricas e as suas imbricações podem e devem fazer parte das reflexões preliminares propostas pelos professores aos estudantes.

Desvinculado do teor exclusivamente filosófico ou até mesmo da perspectiva da física, procurei pensar o tempo histórico através das categorias teóricas apontadas por Koselleck, no intuito de produzir reflexões a serem utilizadas por professores de história da educação básica. E assim, poder verificar a existência de múltiplas temporalidades atravessando as pessoas diariamente.

Na segunda sessão trouxe a discussão sobre distopia, pandemia e tempo presente, momento em que amparado nas elaborações teóricas produzidas por Júlio César Bentivoglio, pensei a categoria da distopia como um deslugar e juntamente com a categoria *Stimmung* proposta

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

por Gumbrecht, com base nesses dois referenciais teóricos pude pensar a pandemia como um tempo distópico.

Dentro do material propositivo ao ensino de história produzido em minha pesquisa desenvolvi uma sequência didática baseada em duas etapas na primeira etapa foi produzida a análise de uma fonte, no caso HQs sobre a pandemia de Covid-19, e na segunda etapa solicitei às e aos estudantes que respondessem dez questões sobre sensações, interpretações e sentimentos presentes no confinamento. Por fim solicitei às e aos estudantes a produção de uma HQ ou uma música, ou uma poesia, ou um podcast, ou um desenho que reflita e retrate as percepções que tiveram vivendo este período. Como fonte, usei algumas HQs contidas em dois livros de histórias em quadrinhos que foram publicados em 2020 e 2022, refletindo os problemas gerados no confinamento e na quarentena da pandemia de Covid-19. São eles:

- *Eu e o isolamento* de André Ducci e vários autores*,* Projeto e execução: Bienal de Quadrinhos de Curitiba.
- *Crônicas Pandêmicas* de Elaine Novaes Falco e vários autores. Têmpora Editora: Curitiba.

As HQs foram utilizadas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, as quais eu leciono em um Colégio da Rede Estadual em Curitiba. As fontes foram utilizadas para inspirar as e os estudantes, assim como, também para fornecer-lhes informações sobre o evento. Então trabalhei com as turmas recortes desses livros para auxiliá-los na produção de um trabalho posterior refletindo suas experiências sobre o evento o qual estudam.

Neste texto não vou discutir, analisar ou interpretar as questões respondidas pelas e pelos estudantes, afinal não terei espaço e tempo hábil para isso, tampouco poderei apresentar e analisar todos os trabalhos sejam HQs, poesias ou podcasts elaborados pelas e pelos estudantes. Afinal, este material produzido foi devidamente trabalhado em minha dissertação. No decorrer das seções subsequentes irei apresentar partes selecionadas desse material vinculando-o diretamente com as discussões e reflexões produzidas, assim como excertos da fonte analisada pelos estudantes, as HQs selecionadas.

Assim, ocupando de forma mais dinâmica o espaço deste texto juntamente com as discussões sobre o tempo, as temporalidades, a distopia e o tempo presente irei apresentar alguns trabalhos que compõem a parte positiva da jornada produzida no ProfHistória.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Ensino de História e o tempo

Ainda que possa parecer um tipo de pleonasmo, as professoras e os professores de história necessariamente devem preocupar-se com o tempo. A análise e a organização do tempo representam um desafio histórico e contínuo para estudiosos e educadores. No início deste terceiro milênio, a percepção temporal tornou-se ainda mais complexa: enquanto alguns sentem que a vida avança em um ritmo frenético e acelerado, outros notam um movimento de retrocesso, evidenciado pela reiteração de comportamentos e mentalidades que pareciam superados.

O século XXI apresenta uma notável justaposição de ideias e práticas: por um lado, há um grupo considerável de pessoas que sustenta a crença na Terra plana, juntamente com um crescente negacionismo científico que leva muitos a desconfiar do conhecimento, recusando vacinas durante uma pandemia e baseando-se unicamente em convicções religiosas ou místicas.

Por outro lado, há um avanço acelerado em áreas como a colonização de Marte, o desenvolvimento de carros autônomos e a criação de mecanismos dotados de inteligência artificial. A convivência com visões de mundo tão díspares e desconexas impõe a necessidade urgente de refletirmos sobre a natureza do nosso tempo e a forma como o compreendemos.

Conviver com pautas tão divergentes no século XXI nos obriga a uma reflexão profunda. Precisamos questionar qual é, de fato, a natureza do nosso tempo e de que maneira estamos interpretando a realidade que nos cerca.

Rodrigo Turin observou o surgimento nas últimas décadas de uma grande demanda de pesquisas da história da historiografia e da teoria da história preocupadas em promover reflexões em torno da temporalidade. Assim, expressões como: "o passado que não passa", "o futuro não é mais o que era" ou "presente que tudo consome" surgem como novos *topoi* nas reflexões sobre nossa experiência temporal, produzidas por diferentes autores. (Turin, 2016, p. 587)

Em um uma entrevista ao website TabUol publicada em agosto de 2020, Turin alegou que: *"Vivemos hoje tempos múltiplos, sem que haja um eixo único que os ordene"* (Turin, 2020). Segundo o autor, vivemos sob co-temporalidades, isto é, vivemos múltiplas temporalidades que coexistem, sob tensão. Para ele, a pandemia intensificou uma percepção de múltiplas temporalidades, enquanto ainda olhamos para o retrovisor

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

buscando resolver problemas que decorrem das questões mal resolvidas do passado, como por exemplo, a ameaça constante de uma ruptura democrática por um novo golpe civil-militar, projetamos às cegas um futuro pós-pandemia cujas certezas do sucesso e prosperidade são postas à prova por um ser microscópico como o coronavírus, *SARS-CoV-2*.

A interligação dessas temporalidades, por vezes justapostas, impõe, no presente, a necessidade de os professores e professoras refletirem sobre a noção de tempo no ensino de história. Isso se deve ao fato de que as delimitações e relações temporais tradicionais, utilizadas como instrumentos em sala de aula, já não são suficientes para atender às novas demandas.

Especialmente no Ensino Fundamental, muitos docentes de história adotam a perspectiva teleológica ao usar a linha do tempo histórico tradicional. Isso ocorre para simplificar a compreensão das turmas de que os eventos históricos cruciais se desenvolveram de forma progressiva e estão interconectados.

Koselleck demonstra em seu livro *Estratos do Tempo* que a perspectiva teleológica – que procura conceber o desenvolvimento do tempo na história através de um percurso linear, como uma flecha, dotada de um sentido pré definido buscando um futuro desejado ou não – está fortemente equivocada, visto que ela anula a possibilidade recorrências, haja vista que o decurso do tempo nesta ótica é irreversível. A outra perspectiva normalmente utilizada como contraponto ao olhar teleológico é a análise circular do tempo fadado a repetições, não haverá um fim nem finalidade, haja vista que o decurso circular é um movimento que começa e termina nele mesmo. É importante verificar que na ótica linear pode haver repetições e na ótica circular sempre há um destino a perseguir (Koselleck, 2014, p. 19).

Assim, para resolver esse equívoco da percepção das temporalidades, Koselleck propôs pensar o tempo estratificado, numa metáfora geológica, ele observou a existência de camadas ou estratos que diferenciam os tempos de acordo com sua profundidade e velocidades. Inicialmente ele apresenta a existência de três estratos; o primeiro é o que dá conta das singularidades das experiências, isto é, a própria experiência particular do evento ou fato que produziu transformações no processo histórico, veja o exemplo, a Queda da Bastilha em 1789, foi um fato específico e singular, mas que é compreendido como um importante elemento transformador de um tempo.

Há também um segundo estrato de tempo, ligado às repetições. Um acontecimento isolado só ganha importância e é percebido como

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

transformador quando está conectado a uma sequência de ações que se repetem. Por exemplo, a notícia da primeira morte por coronavírus em uma cidade parece um fato único, mas só se torna possível porque há um trabalho contínuo de jornalistas divulgando informações e de equipes médicas monitorando casos diariamente. Sem essa rede de atividades repetidas, o evento singular não teria impacto nem sequer seria reconhecido.

Além disso, o texto apresenta um terceiro estrato do tempo, ainda mais profundo e resistente, que sustenta tanto os eventos isolados quanto as repetições. Esse nível envolve processos que ultrapassam gerações. Um exemplo é o ciclo biológico de nascer, crescer e morrer, que não pode ser alterado pelos acontecimentos pontuais nem pelas rotinas sociais.

Para além da biologia, também existem repetições culturais que atravessam gerações, como crenças religiosas, ideias metafísicas e tradições. Essas construções moldam a forma como as sociedades entendem o tempo e a realidade, influenciando até mesmo quem não acredita diretamente nelas. As mudanças nesse nível mais profundo acontecem de maneira lenta e gradual.

Noutra obra o historiador alemão revela uma chave de leitura que auxiliará a compreensão dos tempos históricos que segundo o mesmo é decorrente das transformações das sociedades. Assim:

> Uma das teses que constituem meu ponto de partida é a de que os tempos históricos podem ser distinguidos claramente dos tempos naturais, embora ambos se influenciem reciprocamente. O percurso regular e repetitivo do Sol, dos planetas, da Lua e das estrelas, assim como a rotação da Terra, remetem a medidas temporais constantes – anos, meses, dias e "constelações", bem como à sucessão das estações do ano. Todos esses decursos de tempo foram impostos ao ser humano, mesmo que ele tenha aprendido a interpretá-los e, sobretudo, a calculá-los graças a realizações culturais e intelectuais (Koselleck, 2006, p. 10).

Aqui o historiador reforça a necessidade de análise do tempo histórico e sua devida diferenciação do tempo natural. Ainda que ambos os tipos sejam construídos através de formulações culturais e portanto humanas, ainda assim o tempo natural é conhecido através de mecanismos cronológicos como unidades de medida que são criadas por construções da física e demais ciências da natureza, que por fim, vão

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

originar os relógios e os calendários. Há também o tempo histórico, este por sua vez, está vinculado às transformações históricas nas sociedades que vão acarretar alterações importantes no seu movimento e sem dúvida, influenciar as ações humanas.

E a chave de leitura pela qual o historiador alemão aponta como uma importante referência para a construção dos tempos históricos e então a observação das rupturas, mudanças e permanências do tempo são duas categorias meta históricas, o espaço de experiência e o horizonte de expectativas, o espaço ou intervalo entre essas duas categorias possibilitam a formação do tempo histórico.

Deste modo, o espaço de experiência seria o conhecimento do passado e do presente, e o horizonte de expectativas está diretamente vinculado ao futuro, assim, o que se conhece do passado e do presente constrói ou possibilitará construir o planejamento do futuro (Koselleck, 2006, p. 304/327).

Exemplificando – conforme o historiador alemão demonstra é possível compreender que, na sociedade feudal, o passado ditava fortemente o presente e o futuro. Dada a lentidão das transformações, incluindo as tecnológicas, não havia rupturas significativas na vida social. Desse modo, as projeções futuras geralmente seguiam os padrões das gerações passadas, estabelecendo o presente e o futuro como meras extensões do passado. A partir daí, pode-se promover uma construção de um tempo histórico medieval.

Na modernidade, conforme Koselleck, a dinâmica social experimenta uma mudança gradual. A alteração nas relações sociais, o avanço tecnológico e, notavelmente, o impacto da Revolução Industrial, resultam na aceleração do tempo. Como consequência, o espaço de experiência se encurta, enquanto o horizonte de expectativas se amplia. Desse modo, consolida-se o ideal de progresso e, concomitantemente, uma visão de mundo utópica. Esta utopia é compreendida como a projeção de um futuro perfeito, um lugar onde a humanidade colheria, de maneira feliz e próspera, os frutos desse progresso.

A distopia do tempo presente pandêmico

Diante do exposto até aqui já foi possível observar que pensar o tempo histórico através da linha do tempo tradicional que construiu a divisão quadripartite, não é eficaz para ensino, visto que não observa as diversas camadas, estratos do tempo que poderão se aglutinar num

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

mesmo período, assim como, algumas especificidades culturais que certamente irão construir experiências distintas para pessoas que vivem a mesma temporalidade histórica.

Afinal, por exemplo, imagine duas pessoas: uma vive num grande centro urbano no Brasil atual e a outra é um indígena que vive numa reserva no interior do Amazonas. Embora cronologicamente ambas estejam inseridas no mesmo tempo, historicamente elas experimentam e vivem temporalidades distintas, portanto, ao pensar o tempo histórico é necessário compreender que há diversas camadas ou como Koselleck apontou, estratos, que devem ser discutidos e pensados nas aulas de história.

E são essas múltiplas temporalidades que leva a pensar que não há apenas um tempo nem tampouco uma única experiência temporal universal. E ainda dentro de uma mesma sala de aula poderão haver noções e percepções de temporalidades distintas, e caberá às e aos professores discutir e mediar essas diversidades.

A pandemia da covid-19 gerou um sentimento de medo, terror e pânico entre os estudantes, que se viram confinados em casa, experimentando uma situação de ensino inédita, com aulas mediadas por *lives* e videoconferências. O presente, percebido como deslocado e descolado, dificultava a delimitação, percepção e interpretação clara da realidade vivida. Essa falta de experiência, citando Koselleck, resultou em expectativas confusas e equivocadas, por vezes catastróficas, que culminaram na percepção temporal de um presente distópico. Para explorar a distopia e sua relação com o ensino de história, utilizo a obra de Júlio Bentivoglio, *História e Distopia*, que aponta para a emergência de um imaginário distópico no século XXI. Bentivoglio define distopia como um "deslugar, um lugar e sua negação, um lugar cindido ou ainda um lugar em deslocamento. Ou seja, temos um lugar deslocado, impróprio, fora do lugar." (Bentivoglio, 2021, p. 21).

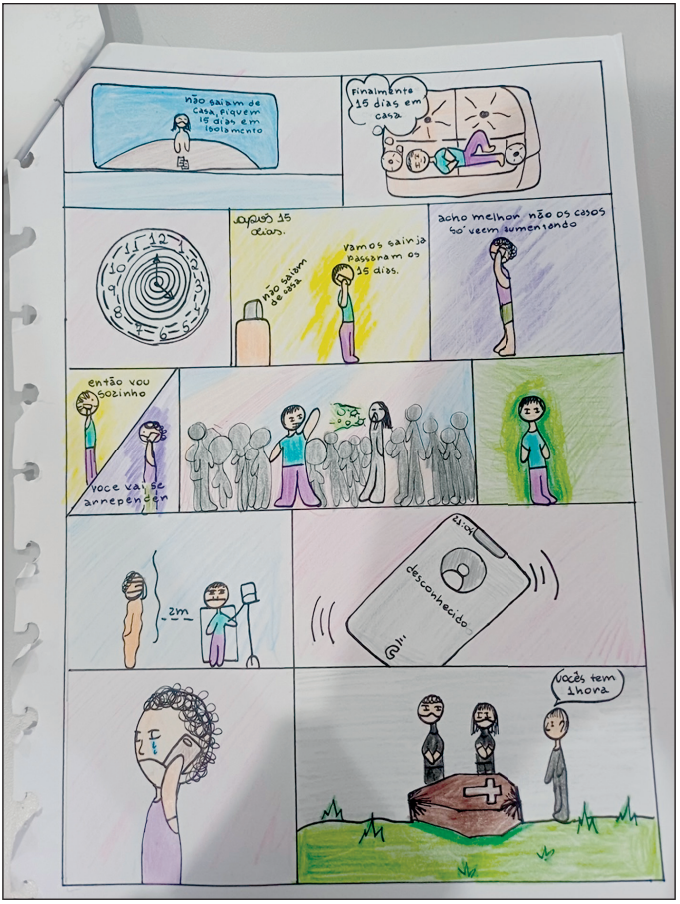
Para somar ao conceito de distopia pelo qual através da elaboração de Bentivoglio eu pensei a pandemia de Covid-19, gostaria de acrescentar o conceito de *Stimmung* elaborado por Gumbrecht, essa palavra é mais frequentemente e com acerto, traduzida como "disposição", podendo ser vertida, em um registro mais metafórico, como "clima" ou "atmosfera". Essa palavra implica em uma sensação ligada a sentimentos "internos" ou "íntimos". Os *Stimmungen*, por sua vez, constituem uma parte objetiva das situações e épocas históricas. Enquanto condições de "sensibilidade objetiva", representam uma dimensão crucial,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

embora amplamente negligenciada, do que pode tornar o passado presente para nós, de forma imediata e intuitiva. (Gumbrecht, 2014, p. 42)

Assim gostaria de demonstrar através da atividade desenvolvida por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio – que como afirmei na introdução foi parte do material propositivo apresentado ao final de minha pesquisa –, a possibilidade de pensarmos aquele período da pandemia de Covid-19 como a abertura de uma presença ou *Stimmung* de um tempo presente distópico.

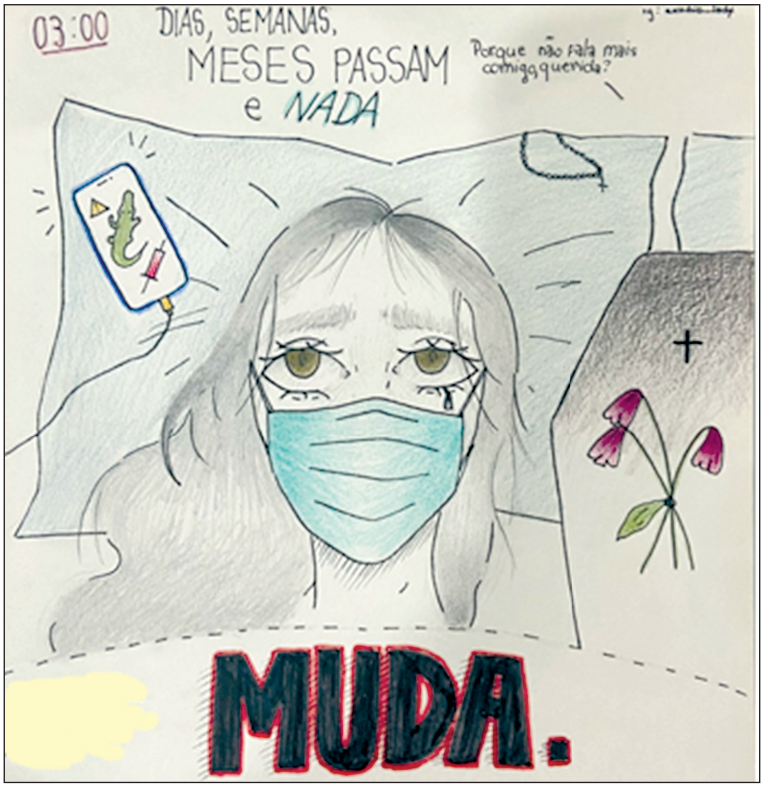
Figura 1 – Atividade de estudantes do 3º ano do Ensino Médio – HQ: O TEMPO FOI CURTO



Fonte: Trabalho realizado por estudantes da turma 3º ano do Ensino Médio.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

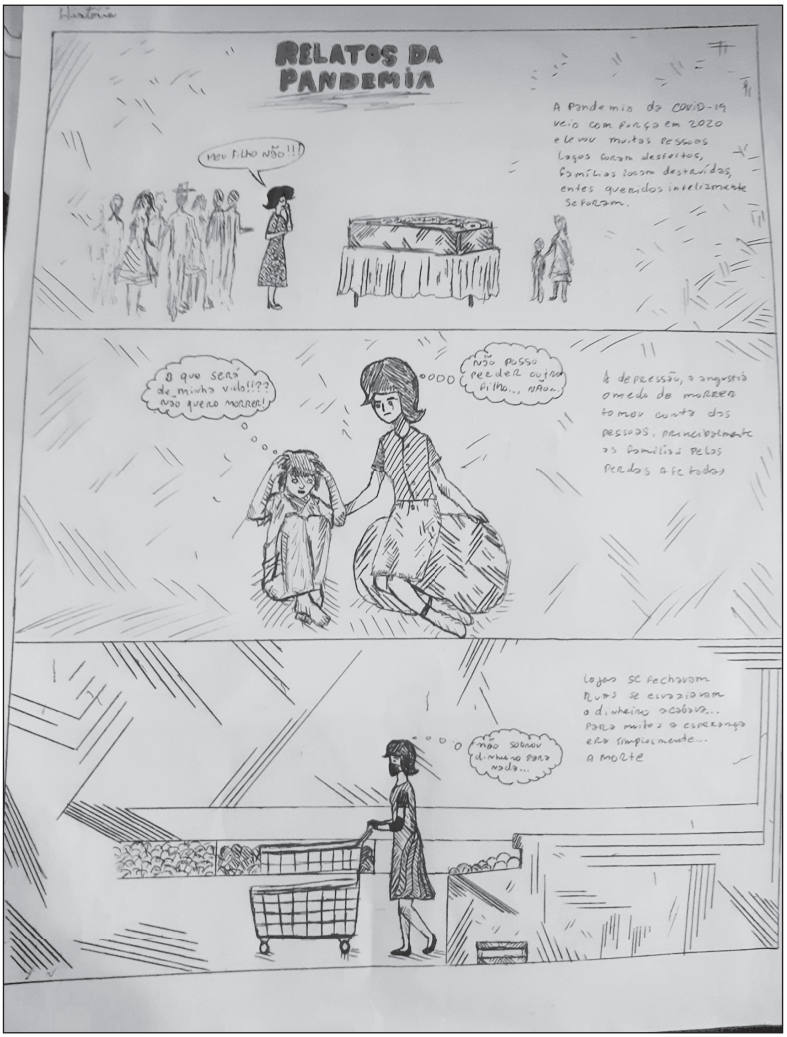
Figura 2 – Charge de estudante do 9º ano do Ensino Fundamental - TEMPO E DOR



Fonte: Trabalho realizado por estudante do 9º ano.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Figura 3 – Atividade De Estudantes Do 3º Ano Do Ensino Médio – HQ RELATOS DA PANDEMIA



Fonte: Trabalho desenvolvido por estudantes do 3º ano do Ensino Médio

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Figura 4 – Atividade Desenvolvida Por Estudante Do 9º Ano – Poema: O VÍRUS E O AMOR

Lembra quando
perdíamos o ar,
Ficávamos de mal jeito
Acompanhado de ansiedade?
Sintomas da paixão, rápido se torna Amor
Hoje, Falta de ar, Tosse
Acompanhado de febre?
Sintomas do conhecido como COVID-19
Rápido se tornou uma Pandemia
Podíamos nos abraçar
Tocar, nos beijar Nos sentíamos
Protegidos, seguros
Como demonstração de carinho
Hoje abraços, toques
Beijos são riscos
Precisamos evitar, não é
Rejeição é somente
Proteção
Vovós e vovôs
Crianças e bebês
Diabéticos e todos que são
Alvo fácil deste vírus
Se protejam!
Lavem as mãos com água e sabão
Melhor ainda álcool em gel
Evitem o contato, não compartilhem objetos
Não saiam de casa e se
Saírem usem máscaras
Se tiverem sintomas iguais
E não for do amor e
Acharem que podem estar com
Esse vírus fique isolado
Se protejam todos!
E você, que não é
Alvo fácil se proteja também
Não é só questão de transmissão
Não é só uma gripezinha
Nem só um resfriadinho
É um vírus que veio
E levou mais de mil vidas
Não tem só Amor no ar
Existe um vírus a sobrevoar

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Rápido é a transmissão de ambos,
No toque ou em áreas com o vírus
Não é para sempre
Temos uma mistura no ar
De vírus e amor
É só questão de tempo
E logo passará
Tudo voltará ao seu devido lugar
E somente o Amor no ar
Ficará!

FONTE: Trabalho desenvolvido por estudante do 9º ano

Os trabalhos apresentados compartilham traços como trauma, terror, solidão e uma percepção temporal alterada, o que também foi observado nas respostas dos estudantes. A análise das figuras que ilustram as atividades realizadas reforça claramente essa alteração na percepção do tempo, que para alguns se mostrou dilatado, e para outros, rápido e acelerado, como exemplificado nas Figuras 1, 2 e 3. Cada grupo de estudantes expressou uma relação distinta com a temporalidade em seus trabalhos, indicando uma falta de percepção temporal uníssona.

Neste contexto, a abordagem do tempo presente tornou-se um desafio significativo. O fato de as e os estudantes terem testemunhado o evento que relataram implica que, na situação de testemunho, o tempo passado se manifesta no presente. Isso sustenta a ideia de um "passado que não passa", já evidenciada nos trabalhos, e reflete uma desorientação temporal própria da época da experiência. Pode-se, portanto, inferir a existência de um tempo deslocado e em constante deslocamento, o que corrobora a ideia que defendi em minha jornada da pandemia como um evento de natureza distópica.

A Figura 4 apresenta um poema de um estudante do 9º ano que, com notável sensibilidade e delicadeza, expressa como, durante a Pandemia, o ar continha uma mistura paradoxal de morte e amor. O estudante, por meio do eu lírico, estabelece um diálogo entre realidades opostas que alteraram profundamente o comportamento social. A poesia sugere que, à mesma velocidade com que o vírus se propagava, o amor também poderia ser transmitido. Para ele, esse período reuniu simultaneamente o positivo e o negativo, configurando um tempo distinto, deslocado e em constante deslocamento — caracterizando, assim, uma distopia.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Apontamentos finais

Neste capítulo apresentei não apenas um recorte de minha jornada mas, contudo, reflexões que penso serem de extrema importância para historiadores e professores da Educação Básica, como eu, que tratam de pensar o tempo e o tempo presente em sala de aula. No caso em tela a pandemia foi o objeto, mas a reflexão que propus pode ser estendida para pensar quaisquer outras temáticas. Neste momento final gostaria de deixar aqui uma citação extraída de um texto de Manoel Salgado Guimarães que de forma muito importante me impactou e continua impactando no desenvolvimento de minha profissão:

> [...] o público-alvo, parece claro, não está constituído apenas pelos pares da academia, mas, também pelos diferentes públicos que demandam narrativas do passado, entre eles os alunos que devem aprender história nas escolas. É preciso, pois, considerar como parte dos problemas da interrogação teórico-historiográfica a reflexão em torno do ensino e da didática da história (Guimarães, 2009, p. 40).

Esta citação revela que sim, o ensino de história na Educação Básica deve ser pensado na produção do conhecimento histórico em todos os ambientes, seja no ambiente acadêmico ou escolar. O público escolar deve ser pensado e há a necessidade de construir trabalhos e pesquisas que sejam voltadas para este público. A teoria da história ao meu ver também deve construir trabalhos para atingir o público escolar e não apenas produzir um diálogo fechado intramuros aos pares da academia.

A jornada que percorri no ProfHistória, cuja uma pequena parte do trajeto e das reflexões produzidas apresentei neste texto, serviu-me para fortalecer ainda mais essa ideia, que nós historiadores sejam das universidades ou das escolas ao produzirem suas pesquisas tem que pensar não somente no público acadêmico mas, também o público escolar. E agora ao final deste texto reforço esta necessidade que foi uma importante intenção de minha pesquisa e motivação para produzir este capítulo.

E pensar o tempo, o tempo presente, as múltiplas temporalidades históricas que integram discussões importantes dentro do campo da teoria da história pelo qual tenho grande interesse e gosto de trabalhar, também pode e deve ser mobilizada para o ambiente escolar. Certa

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

vez em um Encontro Regional da Anpuh-PR que participei em 2022, e apresentava o esboço inicial de minha pesquisa um dos coordenadores do Simpósio Temático que eu apresentei o trabalho falou: "Acho bem interessante sua ideia de pesquisa e gosto do tema, no entanto estou pensando no desafio que será para você levar a ideia da distopia para estudantes jovens da Educação Básica."

Ele estava certo, realmente esta discussão teórica na Educação Básica é realmente difícil, ainda que a BNCC oriente como habilidade necessária para o 6º ano do Ensino Fundamental – (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) – pensar o tempo e as temporalidades não é uma tarefa fácil.

O problema que apontei no texto é que para facilitar a aprendizagem dos tempos históricos os professores se valem da construção linear, teleológica que criou a divisão do tempo quadripartite, construindo generalizações e esquemas rasos e simplificados para ensinar a dinâmica das temporalidades de forma que como apontei no texto me parece no mínimo muito superficial, as e os estudantes merecem e podem pensar de forma mais elaborada. E como eu sugeri, a construção dos estratos de tempo criada por Koselleck poderá ser uma grande ajuda para isso.

E referente à ideia do tempo presente distópico que foi abordada e defendida na dissertação e neste texto, gostaria de reforçar que penso a distopia nos moldes apresentados e elaborados por Bentivoglio, isto é não vejo e não ensino a distopia como um antônimo de utopia ou um anti utopia, e sim pensei a pandemia como um presente distópico por apresentar um tempo deslocado e em deslocamento. Um tempo cuja as referências de passado, presente e futuro não bastavam para situar e localizar devidamente.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

BENTIVOGLIO, Júlio. *História e Distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século XXI.* 2 ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021

BIRMAN,Joel. *O trauma na pandemia do Coronavírus*. 1 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Formato Kindle.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich, *Depois de 1945: latência como origem do presente.* Tradução Ana Isabel Soares. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.* Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão técnica de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo*: estudos sobre história. Tradução Markus Hediger. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC--Rio, 2014

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da história*: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos CEDES* [online], v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

TURIN, Rodrigo. As (des)classificações do tempo: linguagens teóricas, historiografia e normatividade. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 586-601, jul./dez. 2016. P. 587.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

TURIN, Rodrigo. Tudo ao mesmo tempo: pandemia nos confinou a diferentes dimensões temporais. In: *TabUol.* Disponível em http://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/12/tudo-ao-mesmo-tempo-pandemia-nos-confinou-a-diferentes-dimensoes-temporais.htm

WHITE, Hayden. O Passado Prático. Tradução:Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez. 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: experiências de valorização da memória local no bairro Parolin (Curitiba/PR)

Juliana Afonso Stadler Rupel[1]

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Este artigo deriva da dissertação intitulada "Ver-se e ser visto: identidade local e educação patrimonial no bairro Parolin (Curitiba/Pr)", desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa investigou a construção da identidade local de jovens estudantes do bairro Parolin, em Curitiba (Pr), considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos, os espaços vividos e as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar. A investigação partiu do entendimento de que o ensino de História pode desempenhar um papel relevante na valorização das memórias locais e na problematização das narrativas históricas que frequentemente invisibilizam trajetórias e experiências de grupos socialmente marginalizados.

A pesquisa foi orientada por abordagens críticas da Educação Patrimonial, buscando compreender de que maneira práticas pedagógicas situadas no território podem favorecer processos de pertencimento e reconhecimento das múltiplas dimensões culturais que compõem a história local. Nesse sentido, o trabalho dialoga com contribuições da História Cultural, da Geografia Crítica e do campo do Ensino de História, mobilizando autores como Roger Chartier (1991, 2002, 2011), Stuart Hall (2006), Anthony Giddens (1990), Henri Lefebvre (2011) e Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007), cujas reflexões possibilitam compreender as relações entre identidade, cultura, representações sociais e produção de sentidos sobre o espaço vivido.

Metodologicamente, a investigação adotou uma abordagem qualitativa e participativa, combinando análise de fontes documentais,

1 Licenciada em História (UNINTER, 2020). Especialista em Metodologias Ativas no Ensino de História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2021). Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2025). Professora de História na educação básica. E-mail: juli.stadler.rupel@gmail.com

iconográficas e cartográficas com a produção de dados em campo junto aos estudantes. A partir desse processo, buscou-se reconstruir aspectos do percurso histórico e sociocultural do bairro Parolin, articulando o estudo da história local com atividades pedagógicas voltadas à valorização das experiências e memórias dos próprios estudantes.

Para a presente publicação, realiza-se um recorte da dissertação que privilegia a apresentação e discussão do produto pedagógico elaborado no âmbito da pesquisa. Este texto concentra-se na proposição didática fundamentada na Educação Patrimonial, que incluiu a produção de portfólios fotográficos e atividades voltadas à valorização da história e dos espaços do bairro. Ao apresentar essa experiência, busca-se refletir sobre as possibilidades de integração entre ensino de História, território e memória social, evidenciando como práticas educativas sensíveis ao contexto local podem contribuir para ampliar as formas de aprendizagem histórica.

Assim, o objetivo deste texto é discutir a proposição didática desenvolvida na pesquisa e analisar suas contribuições para o ensino de História. Parte-se da hipótese de que a Educação Patrimonial, quando orientada por uma perspectiva crítica e situada no território, pode favorecer o fortalecimento da consciência histórica, estimular o protagonismo juvenil e contribuir para a construção de formas de cidadania ativa, reafirmando a escola como espaço de produção de sentidos, reconhecimento e resistência no cotidiano.

Educação patrimonial

A Educação Patrimonial pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas, que vão desde práticas voltadas à preservação de bens culturais até abordagens teóricas que problematizam os usos sociais da memória e do patrimônio cultural. Nesse sentido, a educação patrimonial pode ser compreendida como um processo educativo que mobiliza bens culturais, materiais e imateriais, como recursos para a aprendizagem. Ao promover a aproximação entre a sociedade e o patrimônio cultural que a representa, essa perspectiva contribui para ampliar a compreensão das experiências históricas do passado e do presente. Trata-se de um processo que pode ocorrer tanto em contextos formais quanto informais de ensino, assumindo especial relevância em instituições de memória, como museus, e nas práticas comunitárias, nas quais se configura como elemento importante para a construção da memória

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

coletiva, para a valorização dos saberes tradicionais e para a atuação social e política dos sujeitos (Marchette, 2016).

No Brasil, sua trajetória é relativamente recente e marcada por políticas de Estado e concepções de patrimônio que influenciaram a construção de suas práticas educativas. A partir da década de 1920, observa-se no Brasil um movimento de valorização das identidades culturais e de busca por uma expressão artística nacional. A Semana de Arte Moderna de 1922 tornou-se um marco desse processo ao reunir intelectuais e artistas comprometidos com a renovação estética e com a valorização da diversidade cultural do país. Entre os modernistas paulistas, como Mário de Andrade, destacou-se a defesa de uma arte capaz de transformar os elementos da cultura brasileira em expressão estética nacional (Andrade, 1976). Paralelamente, intelectuais do Nordeste, como Gilberto Freyre, enfatizavam as especificidades regionais e as heranças luso-afro-brasileiras, defendendo a ideia de que a identidade nacional seria formada por múltiplas experiências culturais (Freyre, 2003). Como observa Sérgio Buarque de Holanda, enquanto os modernistas buscavam projetar um Brasil a ser construído culturalmente, Freyre procurava compreendê-lo a partir de sua formação histórica e social (Holanda, 1995).

O impulso modernista também estimulou a construção de símbolos culturais regionais, como a figura do bandeirante em São Paulo, a valorização do barroco mineiro associado a Aleijadinho e o movimento paranista no Paraná, que expressavam formas de afirmação identitária nos estados. Nesse contexto, as unidades federativas passaram a reivindicar maior autonomia política e cultural no cenário nacional (Marchette, 2016).

A História regional contribuiu para esse processo ao possibilitar novas perspectivas de análise da realidade brasileira, destacando especificidades culturais e identidades locais (Amado, 1990). Contudo, essa valorização da diversidade foi tensionada a partir da década de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas e a centralização política do Estado Novo, período em que se buscou consolidar uma identidade nacional unificada. A criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, institucionalizou políticas de preservação que privilegiavam determinados referenciais culturais e difundiam, sobretudo por meio da ideia de "educar para preservar", uma memória oficial centrada na tradição luso-brasileira e na valorização dos monumentos históricos (Pelegrini, 2003).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nas primeiras décadas das políticas patrimoniais no Brasil, projetos como *Educar para Preservar*, desenvolvidos em escolas públicas nos anos 1940, expressavam uma pedagogia normativa voltada à valorização de monumentos históricos e da tradição luso-brasileira, com pouca atenção à diversidade cultural do país. Nesse contexto, a política de patrimonialização esteve vinculada à construção de uma identidade nacional conciliatória, que tendia a silenciar conflitos sociais e privilegiar uma memória oficial seletiva (Chuva, 2009). Em contraposição a essa lógica, abordagens mais recentes defendem uma educação patrimonial crítica e participativa, que reconheça as comunidades como agentes na produção de sentidos sobre o patrimônio e valorize saberes cotidianos e vínculos territoriais historicamente marginalizados (Florêncio, 2019).

A partir da segunda metade do século XX, debates internacionais e documentos como a Carta de Veneza (1964) e recomendações da UNESCO contribuíram para ampliar a concepção de patrimônio, incorporando práticas culturais e bens imateriais. No Brasil, esse processo foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu oficialmente a diversidade cultural como parte do patrimônio nacional (Martins, 2020). Nesse cenário, a Educação Patrimonial passou a ser concebida de forma mais dialógica e participativa, orientada para provocar aprendizagens significativas sobre os processos culturais e estimular o protagonismo dos sujeitos (Estacheski, 2018).

Atualmente, metodologias participativas, como o mapeamento afetivo dos territórios, reforçam o pertencimento e a valorização das memórias locais. Ao mesmo tempo, perspectivas decoloniais têm questionado as bases eurocêntricas das políticas patrimoniais, defendendo a ampliação das vozes sociais e a compreensão do patrimônio como uma construção histórica e política marcada por disputas simbólicas (Chuva, 2020).

Essa última perspectiva desloca o foco de uma preservação baseada em narrativas únicas do passado para práticas educativas que reconheçam a multiplicidade de experiências e significados atribuídos ao patrimônio. Nessa direção, o patrimônio cultural deixa de ser entendido como representação neutra da memória coletiva e passa a ser reconhecido como resultado de disputas simbólicas e relações de poder, nas quais diferentes grupos buscam legitimar suas narrativas e referências culturais (Chuva, 2009).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Ao longo do tempo, a lógica tradicional do "educar para preservar" consolidou-se como estratégia de transmissão de valores patrimoniais previamente definidos, reforçando uma visão homogênea da identidade nacional. Entretanto, essa abordagem revela-se limitada ao tratar o patrimônio como algo fixo e consensual, desconsiderando conflitos e processos seletivos que marcam sua constituição. Como observa Meneses (2012), o campo do patrimônio cultural é essencialmente político, marcado por disputas e confrontos em torno dos valores atribuídos aos bens culturais. Nesse sentido, abordagens contemporâneas da Educação Patrimonial propõem uma ruptura com essa perspectiva instrumental, enfatizando a construção de uma consciência crítica sobre os processos de patrimonialização e os significados socialmente atribuídos ao patrimônio (Tolentino, 2019).

Inspirada em pedagogias dialógicas, essa abordagem valoriza a participação ativa dos sujeitos e compreende o conhecimento como construção coletiva, em oposição a modelos educativos hierarquizados que tratam os educandos como receptores passivos de conteúdos, conforme criticado por Paulo Freire (2014). Nessa perspectiva, o patrimônio é entendido como uma construção social e histórica resultante de disputas simbólicas e políticas (Funari; Pelegrini; Basile, 2014), na qual memória e identidade se entrelaçam nas práticas culturais e nos vínculos estabelecidos com o território (Steinbach, 2013).

Assim, a Educação Patrimonial passa a constituir um espaço de reconhecimento da diversidade cultural e de fortalecimento da cidadania, ao mobilizar processos educativos formais e não formais centrados no patrimônio como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais (Marchette, 2016). Ao envolver os sujeitos na leitura crítica de seus territórios, essas práticas favorecem a valorização das memórias locais e a construção de sentidos de pertencimento. Como destaca Martins (2020), são os significados atribuídos pelos próprios sujeitos que conferem sentido aos lugares. Nesse contexto, práticas educativas que exploram o cotidiano e os espaços vividos permitem ressignificar o território, evidenciando que os espaços ganham significado a partir dos usos e narrativas que os sujeitos produzem sobre eles (Certeau, 1994).

Nesse contexto, projetos de Educação Patrimonial que utilizam metodologias como o mapeamento afetivo e a produção de narrativas locais reconhecem o valor simbólico das experiências cotidianas e podem se configurar como formas de resistência cultural e afirmação

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

identitária. A partir da noção de "táticas" do cotidiano, Michel de Certeau (1994) observa que os sujeitos reinterpretam e ressignificam práticas e espaços impostos pelas estruturas de poder, produzindo novos sentidos a partir de suas vivências. Assim, ao permitir que o patrimônio seja narrado e reinterpretado pelos próprios sujeitos, essas iniciativas fortalecem o protagonismo local e evidenciam identidades historicamente invisibilizadas.

A ressignificação das memórias locais também se relaciona à compreensão de que a memória não é um dado objetivo, mas uma construção social atravessada por disputas simbólicas. Florêncio (2014) destaca que os processos de patrimonialização envolvem escolhas e relações de poder que definem quais memórias serão reconhecidas e quais permanecerão marginalizadas. Nesse sentido, práticas educativas que valorizam o território e as experiências comunitárias podem contribuir para leituras mais plurais do passado e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

A consolidação dessas práticas também se relaciona a perspectivas pedagógicas que compreendem a educação como prática social transformadora. Dermeval Saviani (2008) entende a educação como um espaço de mediação crítica capaz de contribuir para a transformação da realidade social. De modo semelhante, Florestan Fernandes (1975) defende o papel da educação na formação de sujeitos conscientes e capazes de intervir nas estruturas sociais.

No campo das epistemologias críticas, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a ideia de uma "epistemologia do Sul", que busca valorizar os saberes produzidos por comunidades historicamente subalternizadas e romper com a centralidade do conhecimento eurocêntrico. Essa perspectiva amplia o entendimento da Educação Patrimonial ao reconhecer a legitimidade de diferentes formas de conhecimento e experiência cultural.

Em diálogo com esse debate, Walter Mignolo (2017) propõe a noção de desobediência epistêmica, que consiste em questionar os padrões coloniais de produção do conhecimento e reconhecer a pluralidade de narrativas e memórias sociais. Ao incorporar essa perspectiva, a Educação Patrimonial pode atuar como espaço de problematização das narrativas dominantes e de valorização das experiências culturais historicamente marginalizadas.

Sob essa perspectiva crítica, a Educação Patrimonial contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de reconhecer suas trajetórias

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

e afirmar identidades plurais. Na presente pesquisa, essa abordagem constituiu um eixo metodológico central para compreender como jovens do bairro Parolin, em Curitiba, atribuem significados à sua própria história e constroem formas de resistência simbólica por meio da memória e do pertencimento. Esse percurso também evidencia a necessidade de refletir sobre o lugar da Educação Patrimonial no currículo escolar, especialmente no ensino de História, considerando as disputas simbólicas que envolvem o reconhecimento das identidades locais e das memórias subalternizadas.

Educação patrimonial e currículo escolar

A disciplina de História consolidou-se no século XIX vinculada à construção das identidades nacionais e à valorização da civilização ocidental. Nesse contexto, a narrativa histórica escolar passou a reforçar a ideia de que a história representava a trajetória da nação e o progresso civilizacional europeu. Como analisa Elza Nadai (1993), a institucionalização da História no campo pedagógico alinhou-se a essas duas vertentes, transformando o ensino histórico em instrumento de formação identitária e de legitimação de determinados valores culturais.

Essa perspectiva esteve associada a uma historiografia universalista que tomou a Europa como referência central de modernidade e desenvolvimento histórico. Dipesh Chakrabarty (2000) argumenta que esse modelo interpreta as experiências históricas de outras sociedades a partir de parâmetros europeus, desconsiderando suas especificidades. De forma semelhante, Walter Mignolo (2003) destaca que a colonialidade do saber sustentou a imposição de narrativas eurocentradas que marginalizam outros modos de produção do conhecimento histórico.

No Brasil, a institucionalização do ensino de História ocorreu em 1838, com sua introdução no currículo do Colégio Pedro II e com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ao longo do século XIX e início do século XX, o ensino histórico esteve profundamente associado ao projeto de construção da identidade nacional, enfatizando personagens heroicos e episódios considerados fundadores da nação. Esse modelo pedagógico privilegiava a memorização de fatos, datas e personagens, reforçando uma narrativa linear e nacionalista da história.

A partir da década de 1930, reformas educacionais vinculadas ao projeto político do Estado brasileiro reforçaram o papel da escola na formação de uma identidade nacional. Nesse período, disciplinas

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

como História do Brasil, Geografia e Língua Portuguesa passaram a ocupar posição central nos currículos escolares, associadas à valorização de símbolos cívicos e tradições nacionais. A Reforma Francisco Campos, de 1931, também estabeleceu novas diretrizes para o ensino secundário e impulsionou a criação dos primeiros cursos universitários de História no país.

Durante o regime militar, especialmente após a Lei nº 5.692/1971, ocorreram mudanças significativas no ensino das Ciências Humanas. A substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais nas séries iniciais buscava integrar conteúdos, mas resultou na redução da complexidade da análise histórica. Circe Bittencourt (1993) observa que o ensino de História nesse período foi marcado por uma narrativa cronológica e simplificada, centrada na exaltação da pátria e de heróis nacionais. Para Selva Guimarães Fonseca (2003), essa reorganização curricular contribuiu para o esvaziamento do debate crítico e para a redução da pluralidade de sujeitos históricos no ensino.

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino de História passou por importantes transformações. Novas propostas curriculares passaram a valorizar o pluralismo de ideias, o reconhecimento da diversidade cultural e a incorporação de diferentes sujeitos e narrativas históricas. No Paraná, esse movimento resultou na elaboração de propostas curriculares que buscaram superar o modelo tradicional conteudista, estimulando práticas investigativas e abordagens mais contextualizadas do passado (Paraná, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 consolidou esse processo ao estabelecer que os currículos deveriam considerar tanto o conhecimento científico quanto as demandas sociais contemporâneas. Nesse contexto, temas como diversidade cultural, inclusão social e valorização das realidades locais passaram a ocupar espaço significativo nas propostas curriculares, abrindo possibilidades para a incorporação da Educação Patrimonial no ensino de História e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à compreensão crítica do patrimônio cultural.

Ainda hoje, persistem questionamentos fundamentais nas discussões educacionais sobre a função social da escola. Mais do que transmitir conhecimentos sistematizados ou organizar conteúdos em disciplinas, a escola é chamada a refletir sobre o sentido do ensino e sua relação com a realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, José

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Carlos Libâneo (2004) afirma que a instituição escolar deve atuar como mediadora entre o saber sistematizado e a formação dos sujeitos históricos, assumindo um compromisso com a formação crítica, ética e cidadã.

A partir dessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como uma prática social e histórica, marcada por escolhas políticas e pedagógicas. Assim, o ensino escolar não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas possibilitar aos estudantes a compreensão das contradições sociais e o desenvolvimento de uma postura crítica diante das desigualdades, conforme defendem as abordagens críticas da educação.

Essa concepção amplia o entendimento da formação escolar ao considerar a educação como processo de desenvolvimento humano integral. Para além da aquisição de conhecimentos e habilidades, a escola também participa da construção da identidade, do sentimento de pertencimento e da compreensão do papel dos sujeitos no mundo. Nesse sentido, a formação educacional envolve experiências que favoreçam a reflexão sobre a realidade, o fortalecimento da autonomia e a construção de sentidos para a própria existência.

Considerar o estudante em sua totalidade implica reconhecer dimensões emocionais, sociais e éticas do processo educativo. A formação escolar passa, assim, a incluir valores como respeito, empatia, responsabilidade social e participação cidadã, elementos fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e socialmente engajados. Nessa perspectiva, a educação contribui para a formação de indivíduos capazes de interpretar a realidade e atuar na transformação das estruturas sociais.

Essas reflexões motivaram a investigação sobre como o currículo oficial do Paraná incorpora, ou limita, os princípios de uma Educação Patrimonial crítica no ensino de História. A análise do percurso histórico da disciplina, marcado por influências eurocêntricas e pela construção de uma identidade nacional homogênea, permite compreender parte das bases que ainda estruturam as práticas escolares e os conflitos simbólicos presentes nos conteúdos curriculares.

Diante das diferentes abordagens da Educação Patrimonial, especialmente aquelas que propõem uma perspectiva crítica e centrada nos sujeitos e nas comunidades, torna-se relevante observar como essas concepções aparecem no Referencial Curricular do Paraná (RCP, 2020). A maneira como o documento aborda temas como história local, identidades comunitárias e patrimônio cultural evidencia tanto os limites da proposta curricular quanto as possibilidades de ressignificação dessas orientações no cotidiano escolar.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, os estados brasileiros passaram a elaborar documentos curriculares próprios, articulando as diretrizes nacionais às realidades regionais. Nesse contexto, o Referencial Curricular do Paraná surge como uma tentativa de adequar as orientações da BNCC às especificidades educacionais e culturais do estado.

O currículo de História do Paraná contempla diferentes temas relacionados à história regional, como o tropeirismo, os povos originários, as comunidades quilombolas, os faxinalenses e a produção ervateira. Essa inclusão representa um avanço em relação a currículos anteriores, que privilegiavam predominantemente narrativas nacionais ou eurocentradas. No entanto, a análise dos objetivos de aprendizagem e das orientações de conteúdo indica que esses temas são tratados sobretudo de forma informativa e linear, com pouca articulação a práticas pedagógicas vinculadas à Educação Patrimonial.

Mesmo quando aparecem conteúdos com potencial patrimonial, como os sambaquis, os povos indígenas ou as comunidades tradicionais, a abordagem tende a limitar-se ao reconhecimento de fatos históricos ou à análise de transformações territoriais. Nesse contexto, observa-se a ausência de metodologias que promovam a investigação do território vivido, o diálogo com a memória social e a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos sobre o patrimônio cultural.

Embora os códigos de habilidades do Referencial Curricular do Paraná (RCP, 2020) indiquem a intenção de valorizar a diversidade sociocultural do estado, esses conteúdos aparecem de forma fragmentada e pouco articulada a uma perspectiva crítica do patrimônio como construção social. A ausência de uma abordagem explícita da Educação Patrimonial revela a permanência de um currículo centrado na transmissão de conteúdos, frequentemente desconectado das experiências culturais dos estudantes e das dinâmicas das comunidades locais.

Nesse sentido, o patrimônio cultural é tratado principalmente como objeto de estudo ou informação histórica, raramente como campo de disputas simbólicas e identitárias. Mesmo em temas ligados diretamente à história regional, como o tropeirismo, a produção ervateira ou a Guerra do Contestado, observa-se pouca problematização das narrativas históricas e limitada participação das comunidades na construção do conhecimento histórico.

Essa limitação curricular pode ser compreendida também a partir das críticas de Márcia Regina Martini e Renan Henrique Godoy

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

(2023), que identificam no RCP uma racionalidade técnico-instrumental orientada por competências e habilidades padronizadas. Segundo os autores, esse modelo tende a subordinar a formação escolar a demandas de desempenho e produtividade, reforçando o papel da escola na reprodução de desigualdades sociais e reduzindo as possibilidades de contextualização do conhecimento.

Como consequência, a forte aproximação estrutural entre o RCP e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) favorece a padronização dos conteúdos e limita a construção de práticas pedagógicas vinculadas aos territórios e às experiências locais. Tal configuração entra em tensão com os pressupostos da Educação Patrimonial crítica, que compreende o patrimônio como resultado de processos históricos, memórias coletivas e disputas de significado.

Nesse cenário, torna-se necessário desenvolver práticas docentes que ultrapassem a simples aplicação de competências curriculares e que estimulem a construção de narrativas históricas plurais. Um exemplo dessa possibilidade pode ser observado no estudo dos povos dos sambaquis, tema previsto para o 6º ano do Ensino Fundamental. Embora frequentemente apresentado de forma arqueológica e descontextualizada, esse conteúdo pode ser ressignificado por meio de abordagens que relacionem os vestígios do passado às memórias e identidades das comunidades litorâneas contemporâneas.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2001), para quem o ensino de História deve orientar os sujeitos na interpretação do passado em relação às experiências do presente e às expectativas de futuro. A construção dessa consciência histórica exige práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre o tempo histórico e suas implicações na vida social.

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) defendem que o ensino de História deve estabelecer mediações entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos estudantes, tornando o conhecimento histórico significativo e socialmente situado. A valorização da história local e das memórias comunitárias permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos inseridos em processos culturais e sociais mais amplos.

Práticas investigativas que mobilizem fontes diversas, como mapas, imagens, relatos orais e registros da memória comunitária, podem fortalecer o vínculo entre o ensino de História e o território vivido. Ao problematizar questões como a preservação do patrimônio

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

cultural e os significados atribuídos a determinados bens e práticas culturais, os estudantes passam a participar ativamente da construção de sentidos sobre o passado.

Nessa perspectiva, a Educação Patrimonial crítica contribui para transformar o ensino de História em um espaço de reflexão sobre memória, identidade e pertencimento. Ao valorizar saberes locais e narrativas historicamente marginalizadas, essa abordagem amplia as possibilidades de formação de uma consciência histórica crítica e situada.

Apesar de reconhecer a importância da diversidade cultural e da formação da consciência histórica, o Referencial Curricular do Paraná (2020) ainda apresenta limitações para promover de forma efetiva uma educação histórica crítica. A predominância de conteúdos centrados em narrativas nacionais e ocidentais, a ausência de problematização dos processos de patrimonialização e a falta de estratégias pedagógicas voltadas à valorização das experiências locais revelam os desafios ainda presentes na articulação entre currículo, ensino de História e Educação Patrimonial.

Assim, embora o documento curricular apresente avanços ao reconhecer a diversidade sociocultural do estado, ainda há lacunas significativas na incorporação de práticas pedagógicas capazes de fortalecer o vínculo entre o ensino de História, a memória social e os patrimônios culturais das comunidades.

Proposição didática para o ensino de História

Diante das limitações identificadas no Referencial Curricular do Paraná, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas capazes de fortalecer a Educação Patrimonial crítica no ensino de História, aproximando o conhecimento escolar das experiências vividas pelos estudantes. Essas práticas podem contribuir para a valorização das memórias locais, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a formação de sujeitos historicamente conscientes.

Uma das possibilidades consiste no mapeamento de memórias locais, por meio de entrevistas com moradores da comunidade e do registro de relatos sobre acontecimentos e práticas culturais significativas para a identidade do território. Essa atividade permite que os estudantes compreendam a história como construção social e reconheçam diferentes narrativas presentes em seu entorno.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Outra proposta envolve a análise crítica de monumentos e espaços públicos, investigando quais memórias são celebradas nesses lugares e quais histórias permanecem invisibilizadas. Esse exercício contribui para problematizar os processos de construção da memória pública e as disputas simbólicas presentes nas representações do passado.

Também é possível estimular a criação de acervos digitais ou museus virtuais comunitários, organizados pelos próprios estudantes a partir de fotografias, documentos, relatos orais e produções audiovisuais. Essa prática amplia o acesso às narrativas locais e valoriza o protagonismo estudantil na produção do conhecimento histórico.

Outra estratégia pedagógica consiste em promover intervenções artísticas no espaço urbano, como murais, grafites ou exposições visuais que expressem aspectos da memória coletiva e das identidades locais. Essas iniciativas permitem que os estudantes estabeleçam vínculos entre patrimônio, cultura e expressão artística.

Além disso, a Educação Patrimonial pode ser fortalecida por meio de propostas interdisciplinares, articulando o ensino de História com áreas como Geografia, Sociologia e Artes. Essa integração amplia a compreensão do patrimônio cultural como fenômeno social dinâmico, relacionado às práticas cotidianas, às identidades coletivas e às transformações do território.

Ao incorporar essas práticas ao ensino de História, torna-se possível promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, estimulando o protagonismo dos estudantes e fortalecendo seus vínculos com a comunidade. Nesse processo, os alunos deixam de ser apenas receptores de conteúdos históricos e passam a atuar como sujeitos capazes de interpretar, valorizar e ressignificar as memórias e patrimônios de seus próprios territórios.

Assim, embora o Referencial Curricular do Paraná apresente limitações no tratamento da história local e da Educação Patrimonial, ele também oferece possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem o diálogo entre currículo, memória social e identidade cultural. A incorporação dessas perspectivas pode contribuir para transformar a escola em um espaço de reflexão crítica sobre o passado e de fortalecimento das identidades comunitárias, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos ativos na construção e valorização de sua memória coletiva.

A seguir, apresenta-se a proposta pedagógica desenvolvida, articulando os fundamentos teóricos discutidos anteriormente com uma

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

experiência prática de Educação Patrimonial crítica. A proposta surgiu a partir das reflexões sobre identidade cultural e pertencimento entre estudantes vinculados ao bairro Parolin, em Curitiba, buscando aproximar o ensino de História das vivências cotidianas dos jovens e de seus territórios.

Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se que o envolvimento dos estudantes ocorreu em diferentes dimensões: investigativa, afetiva e crítica. Ao refletirem sobre os espaços que frequentam e sobre os significados atribuídos ao bairro, os jovens passaram a reconhecer-se como sujeitos históricos inseridos em processos sociais e culturais mais amplos. Esse resultado reforça a ideia de que a Educação Patrimonial pode funcionar como um espaço de construção identitária e de disputa simbólica sobre as narrativas do território.

A pesquisa também evidenciou limites presentes no currículo de História do Paraná, que, embora inclua conteúdos regionais, apresenta poucas orientações metodológicas que estimulem a participação ativa dos estudantes na investigação da história local. Nesse sentido, a proposta pedagógica desenvolvida busca oferecer uma alternativa prática para fortalecer o protagonismo juvenil e a valorização dos saberes comunitários no ensino de História.

A experiência foi realizada com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Santos Dumont, localizado no bairro Vila Guaíra, em Curitiba, instituição que atende majoritariamente jovens moradores da Vila Guaíra e do Parolin. Os participantes tinham entre 14 e 16 anos. O principal objetivo foi a criação de um blog comunitário, concebido como um espaço digital de registro da memória local a partir de fotografias produzidas pelos próprios estudantes.

A proposta consistiu em estimular os alunos a fotografarem lugares do bairro que considerassem significativos em suas trajetórias pessoais. Essas imagens seriam publicadas no blog, acompanhadas de descrições e relatos, formando um acervo simbólico construído coletivamente. A escolha da fotografia como linguagem pedagógica baseou-se na compreensão de que as imagens não apenas registram a realidade, mas também expressam significados culturais. Conforme argumenta Ana Maria Mauad (1996), a fotografia constitui uma forma de produção social de sentidos, vinculada a códigos culturais e a processos de interpretação do olhar.

Além de ampliar o repertório de fontes no ensino de História, o uso da fotografia contribui para desenvolver a leitura crítica das imagens

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

e do espaço social. Ao registrar e interpretar visualmente os lugares do bairro, os estudantes elaboram narrativas próprias sobre o território e sobre suas memórias coletivas, exercitando aquilo que Mauad denomina "educação do olhar".

A primeira etapa da proposta consistiu na apresentação do projeto à escola e na aplicação de um questionário investigativo para compreender como os estudantes percebem o bairro onde vivem. Participaram da pesquisa 24 estudantes do Ensino Médio, residentes principalmente nos bairros Parolin e Vila Guaíra. Os dados revelaram que a maioria possuía uma relação prolongada com o território, com média de 11 anos de residência na região.

Entre os aspectos positivos mencionados pelos estudantes destacaram-se as relações de vizinhança, a presença de praças e a sensação de comunidade. Ao mesmo tempo, foram apontados desafios relacionados à violência, aos problemas ambientais e às enchentes recorrentes. Esses dados permitiram compreender o bairro como um espaço marcado por fortes vínculos sociais, mas também por tensões e dificuldades urbanas que fazem parte da experiência cotidiana dos jovens.

Na etapa seguinte, foi realizada uma aula de campo pelo bairro Parolin, na qual os estudantes caminharam pelas ruas registrando com fotografias os lugares que consideravam importantes ou representativos de sua realidade. As imagens produzidas foram posteriormente organizadas e apresentadas em uma mostra cultural realizada na escola, articulando a história do bairro à história da própria instituição.

A realização da atividade fora da sala de aula baseou-se na compreensão de que os espaços da cidade também constituem ambientes de aprendizagem. Conforme argumenta Maria da Glória Gohn (2014), processos educativos ocorrem em múltiplos contextos sociais, incluindo o bairro, a rua e os espaços de convivência cotidiana. Nesses contextos, a aprendizagem se constrói por meio da experiência compartilhada e da interação com o território.

Durante a mostra cultural, os estudantes puderam observar e discutir as fotografias produzidas pelos colegas, reconhecendo locais familiares e compartilhando memórias associadas a esses espaços. Esse processo favoreceu a construção de vínculos afetivos com o território e estimulou reflexões sobre as diferentes formas de perceber e representar o bairro.

Assim, a experiência demonstrou que práticas pedagógicas baseadas na investigação do território e na produção de narrativas visuais

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

podem fortalecer o ensino de História ao aproximá-lo das vivências dos estudantes. Ao transformar o bairro em objeto de reflexão histórica e cultural, os jovens passam a reconhecer-se como participantes ativos na construção e na valorização da memória coletiva de sua comunidade.

Após a realização da mostra cultural, as fotografias produzidas pelos estudantes passaram a compor as postagens no blog criado para o projeto. Nesse espaço digital, os alunos podem interagir por meio de comentários e relatos, compartilhando percepções sobre os lugares retratados e sobre a história do bairro. O blog, portanto, transforma-se em um ambiente de memória coletiva em construção, no qual diferentes narrativas sobre o território podem ser registradas e debatidas.

Como complemento à atividade, foi elaborada uma sequência didática com atividades interativas, organizada em um material pedagógico impresso que orienta professores e estudantes no uso do conteúdo disponibilizado no blog. Esse material apresenta propostas de investigação histórica, análise de imagens e reflexão sobre os significados culturais dos espaços registrados, buscando aprofundar a relação dos estudantes com a história local e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade.

O conjunto de materiais foi organizado em uma caixa pedagógica personalizada, identificada com a logomarca da atividade, contendo orientações para o desenvolvimento das atividades. A caixa inclui ainda um cartão com QR Code que direciona os estudantes diretamente para o blog do projeto, facilitando o acesso aos conteúdos digitais e às produções realizadas pelos próprios alunos. O material ficará disponível no Colégio Estadual Santos Dumont, onde a pesquisa e o projeto foram desenvolvidos. Ele pode servir de referência para que outras comunidades também construam seus próprios materiais de pesquisa voltados à História local.

A articulação entre o blog, a sequência didática e o material pedagógico impresso constitui, portanto, o produto educacional da pesquisa. O conjunto de materiais propõe uma metodologia de ensino que valoriza a investigação do território, o uso de fontes visuais e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

Ao integrar ferramentas digitais, atividades investigativas e práticas de observação do espaço urbano, o projeto busca fortalecer o diálogo entre escola, memória social e patrimônio cultural. Dessa forma, a proposta evidencia que a Educação Patrimonial crítica pode contribuir para tornar o ensino de História mais significativo, aproximando

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

o currículo escolar das experiências concretas dos estudantes e promovendo a valorização das identidades e das narrativas presentes nas comunidades em que vivem.

A análise realizada evidenciou que a presença da Educação Patrimonial nos currículos escolares ainda ocorre de forma limitada e, muitas vezes, restrita à simples inclusão temática de conteúdos. Torna-se necessário avançar para propostas pedagógicas que incorporem metodologias participativas e dialógicas, capazes de reconhecer estudantes e comunidades como protagonistas do processo educativo.

A experiência desenvolvida com jovens vinculados ao bairro Parolin demonstrou que a Educação Patrimonial, quando articulada ao território vivido e às memórias locais, pode contribuir de forma significativa para a construção do sentimento de pertencimento e para o fortalecimento da identidade comunitária. Ao investigar o próprio bairro, registrar imagens e produzir narrativas sobre os espaços cotidianos, os estudantes passaram a reconhecer-se como sujeitos históricos e participantes ativos na construção de significados sobre sua realidade.

O percurso também revelou que a identidade local não é um dado fixo, mas um processo em constante construção, marcado por disputas de memória, silenciamentos e resistências. Nesse contexto, a valorização das histórias familiares, da oralidade e das formas de ocupação do território mostrou-se fundamental para ampliar as perspectivas do ensino de História e dar visibilidade a saberes historicamente marginalizados.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou desafios estruturais importantes, como a fragilidade das políticas públicas voltadas à Educação Patrimonial, a escassez de recursos pedagógicos e a limitada formação docente para o desenvolvimento dessas práticas. Apesar dessas limitações, a experiência indica que iniciativas baseadas na valorização do território e na participação estudantil podem contribuir para construir alternativas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente comprometidas.

Nesse sentido, pensar a escola como espaço de produção de sentidos e de valorização das experiências comunitárias torna-se fundamental. Quando o bairro e as memórias locais passam a integrar o processo educativo, o ensino de História ganha maior significado para os estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e situada.

Assim, a Educação Patrimonial, compreendida como processo formativo e não apenas como conteúdo curricular, apresenta potencial

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

para fortalecer vínculos sociais, valorizar a diversidade cultural e promover a participação das juventudes na construção de narrativas sobre seu próprio território. Ao estimular o reconhecimento do lugar onde se vive como espaço de memória e de ação, a escola pode contribuir para formar sujeitos capazes de compreender, valorizar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. *História regional*: uma nova perspectiva historiográfica. São Paulo: Contexto, 1990.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1976.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 1993.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de

Maria Manuela Gualhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, Roger. *Defesa e ilustração da noção de representação*. Tradução de André Dioney Fonseca e Eduardo de Melo Salgueiro. Fronteiras, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15–29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação.* Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1991.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (1930-1940)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. Patrimônio cultural: políticas e perspectivas contemporâneas. Rio de Janeiro: IPHAN, 2020.

ESTACHESKI, Dulce Maria. *Educação patrimonial: conceitos e práticas*. Curitiba: InterSaberes, 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN, 2014.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. *Educação patrimonial: orientações conceituais e metodológicas*. Brasília: IPHAN, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A.; BASILE, Rodrigo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade.* Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2011. 3. reimpressão.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCHETTE, Tatiana. *Educação patrimonial: fundamentos e práticas*. Curitiba: UFPR, 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

MARTINI, Márcia Regina; GODOY, Renan Henrique. Currículo e ensino de História no Paraná: críticas ao Referencial Curricular do Paraná. Curitiba: UFPR, 2023.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. *Patrimônio cultural e educação: perspectivas contemporâneas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história*. Niterói: EDUFF, 1996.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *Patrimônio cultural: entre o público e o privado*. São Paulo: EDUSP, 2012.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História*. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná*. Curitiba: SEED, 2020.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa no aprendizado histórico: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.* Tradução de Silvia Finocchio. Revista Propuesta Educativa (versão em português), Buenos Aires, n. 7, out. 1992. 114

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.* Tradução de Estevão de Resende Martins.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Brasília: Editora UnB, 2007. RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

STEINBACH, Maria Aparecida. *Patrimônio cultural e educação*. Curitiba: CRV, 2013.

TOLENTINO, Átila Bezerra. *Educação patrimonial: perspectivas críticas*. Recife: UFPE, 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 20, 22, 28, 45, 49, 88, 92, 100, 103, 105

C

Conhecimento 9, 10, 11, 19, 20, 28, 30, 49, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 67, 69, 74, 77, 80, 87, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 112

Cultura 10, 11, 26, 27, 30, 34, 48, 91, 93, 103, 110

Currículo 11, 20, 43, 53, 64, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 111

D

Didática 11, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 76, 87, 92, 102, 106, 110

Dissertações 11, 13, 17, 18, 26, 27, 30, 32

Docência 13, 30, 31

Docentes 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 26, 57, 60, 64, 68, 78, 101

E

Educação 7, 9, 11, 13, 14, 16, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 50, 53, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112

Ensino 3, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111

F

Fontes 13, 19, 27, 28, 29, 33, 39, 45, 49, 50, 58, 64, 65, 68, 72, 76, 89, 92, 101, 104, 106

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Formação 10, 13, 14, 26, 30, 31, 34, 36, 38, 42, 52, 55, 59, 61, 62, 69, 70, 75, 80, 89, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 107

H

História 3, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 89, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112

I

Identidades 10, 21, 26, 36, 93, 96, 97, 99, 101, 103, 107

M

Memória 7, 10, 13, 14, 23, 24, 28, 34, 58, 65, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109

Metodologias 11, 20, 25, 26, 29, 60, 91, 94, 95, 100, 107

P

Pesquisa 9, 17, 28, 36, 38, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 67, 68, 70, 73, 76, 82, 87, 88, 91, 92, 97, 104, 105, 106, 107

ProfHistória 3, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 53, 54, 55, 57, 68, 69, 70, 77, 87, 91

Proposição 24, 25, 28, 33, 43, 45, 54, 92, 102

R

Resistência 9, 10, 11, 14, 18, 39, 44, 45, 46, 67, 92, 96, 97

S

Sequências 11, 29, 31, 33, 37

T

Território 11, 18, 26, 27, 91, 92, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ProfHistória UFPR

Trajetória e contribuições para o Ensino de História

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) teve seu início em 2014, com o Mestrado Profissional. Em 2024 houve a primeira seleção para o Doutorado. A UFPR faz parte da Rede do ProfHistória desde 2016, e já conta com mais de 60 dissertações defendidas.

Este livro traz informações sobre a trajetória do ProfHistória na UFPR até março de 2026, e também algumas das produções acadêmicas aqui defendidas, que ilustram a riqueza e a contribuição significativa que este Programa traz para o ensino de História.

Os mestres e as mestras do ProfHistória são docentes da Educação Básica, e buscam articular demandas e desafios do ensino de História e da escola, com a produção acadêmica desta área de conhecimento, além da historiografia.

Convidamos para que conheçam alguns destes trabalhos, presentes neste ebook, como os demais, disponíveis no Sistema de Bibliotecas da UFPR.

PROPG
Pró-Reitoria de Pós-Graduação

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRV

ISBN 978-65-251-9378-6