

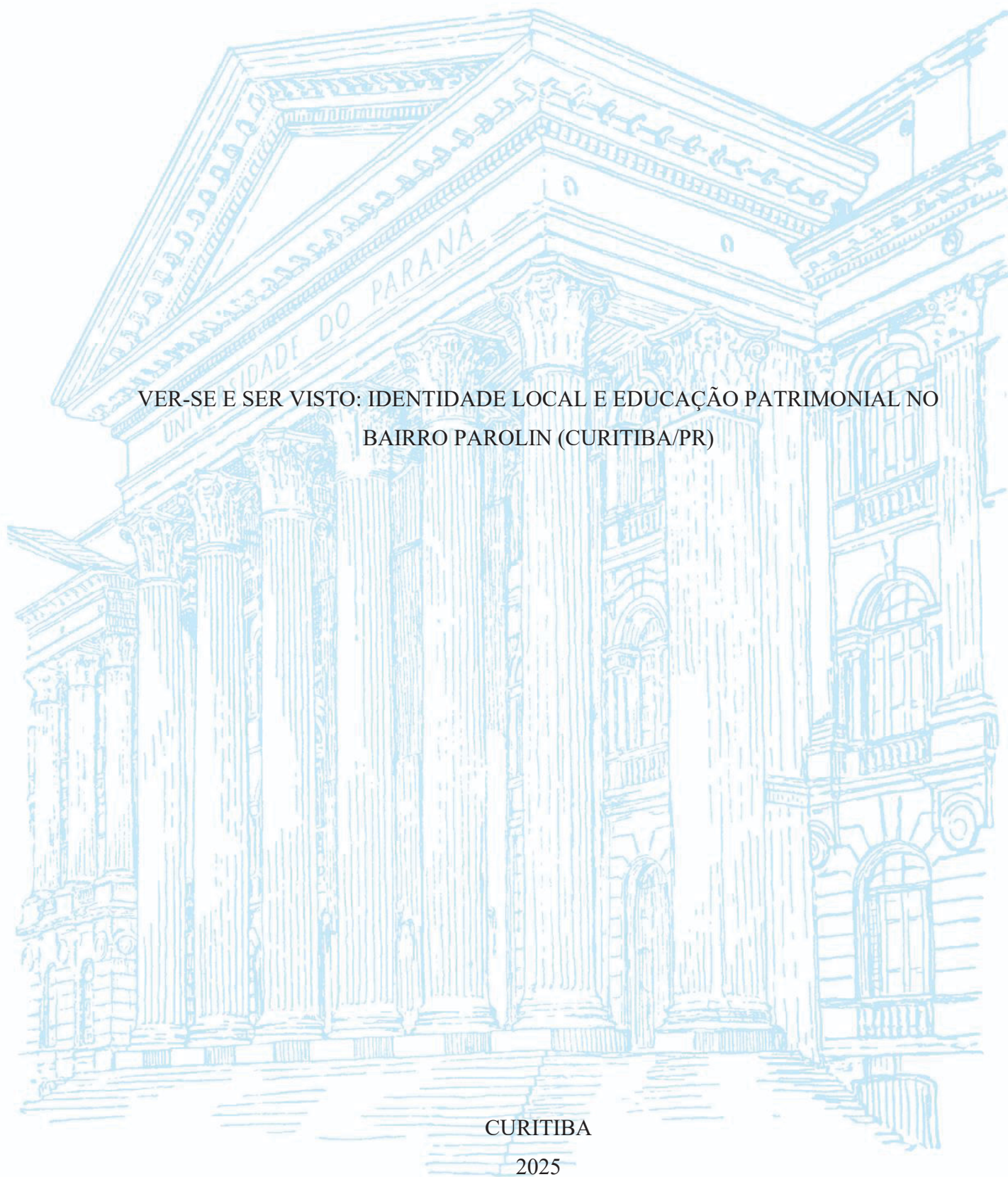
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA AFONSO STADLER RUPEL

VER-SE E SER VISTO: IDENTIDADE LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO
BAIRRO PAROLIN (CURITIBA/PR)

CURITIBA

2025



JULIANA AFONSO STADLER RUPEL

VER-SE E SER VISTO: IDENTIDADE LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO
BAIRRO PAROLIN (CURITIBA/PR)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Ensino de História –
PROFHISTÓRIA – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Cesar de Almeida Santos

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Rupel, Juliana Afonso Stadler

Ver-se e ser visto: identidade local e Educação Patrimonial no bairro Parolin (Curitiba/PR). / Juliana Afonso Stadler Rupel. – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Cesar de Almeida Santos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Identidade social. 3. Juventude.
4. Patrimônio. I. Santos, Antonio Cesar de Almeida, 1954-.
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE
HISTÓRIA - 31001017155P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANA AFONSO STADLER RUPEL**, intitulada: **Ver-se e ser visto: identidade local e educação patrimonial no bairro Parolin (Curitiba/PR)**, sob orientação do Prof. Dr. ANTONIO CESAR DE ALMEIDA SANTOS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Agosto de 2025.

Assinatura Eletrônica

26/08/2025 17:39:02.0

ANTONIO CESAR DE ALMEIDA SANTOS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/08/2025 18:51:16.0

VALÉRIA FLORIANO MACHADO

Avaliador Externo (UFPR)

Assinatura Eletrônica

26/08/2025 20:25:26.0

GEYSO DONGLEY GERMINARI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à
Diumar Rupel, meu esposo,
Davi Stadler Rupel, meu filho,
Cleusita Stadler, minha mãe,
E Altamir Stadler (in memoriam), meu pai.

AGRADECIMENTO

À Deus que creio ter me dado o fôlego da vida, sabedoria para adquirir conhecimento e fé para perseverar mesmo em meio às dificuldades.

Ao professor orientador, Professor Doutor Antonio Cesar de Almeida Santos, desejo especial agradecimento, que com exímia experiência me conduziu neste caminho com excepcional conhecimento que possuí. Seu apoio e orientação foram fundamentais para pavimentar este percurso trilhado durante a pesquisa.

Agradeço aos professores do ProfHistória, que ministraram os créditos cursados, muito importantes na construção da pesquisa e no aprofundamento que temas caros na História. Também pelas aulas inspiradoras, pelas leituras e debates que contribuíram para meu crescimento e para o amadurecimento desta dissertação. Cada disciplina deixou marcas importantes no percurso formativo.

Ao professor Geyso Dongley Germinari agradeço pelas contribuições no projeto de pesquisa que ajudaram a repensar caminhos.

Agradeço ao professor Willian Baron e Fabio Cruz. A qualificação foi uma etapa muito importante durante a pesquisa, por ela pude analisar escolhas e incluir autores sugeridos, como Marcia Chuva e Mignolo.

Agradeço ao apoio do Colégio Santos Dumont por abrir as portas e acolher a pesquisa permitindo a participação de seus estudantes no trabalho. Em especial à professora Cristiane Bogo que contribuiu significativamente na pesquisa, sem você este trabalho não teria sido possível.

Ao meu esposo, Diumar, meu agradecimento mais especial e honroso: obrigada pelo apoio constante, pelo carinho e por sustentar com paciência e dedicação as demandas da vida familiar ao longo deste processo.

Ao meu filho, Davi, agradeço com todo amor do mundo pela compreensão, pelos abraços nos dias difíceis e por me lembrar do que realmente importa.

Aos meus familiares, obrigada por entenderem as ausências e por estarem sempre por perto, torcendo por mim.

Aos colegas de mestrado, agradeço pelas trocas de experiências e vivências e pelas sugestões durante a pesquisa.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento histórico acadêmico e escolar buscam ser instrumentos de ação efetiva na sociedade, materializando-se na dimensão da práxis, tem-se a percepção, construção ou consolidação das identidades como referenciais para a vivência social, especialmente porque não podemos tomar uma identidade como produto social pronto e acabado, ao contrário, ela está em permanente processo formativo (Melo, 2015, p. 42).

RESUMO

Esta dissertação, investiga a construção da identidade local de jovens estudantes do bairro Parolin, em Curitiba (PR), a partir das apropriações simbólicas e materiais dos espaços vividos e das práticas educativas. Com base em abordagens críticas da Educação Patrimonial, a pesquisa busca compreender de que forma o ensino de História, por meio da Educação Patrimonial, pode promover o pertencimento e a valorização de memórias, saberes e trajetórias historicamente marginalizadas. A investigação adota metodologia qualitativa e participativa, com análise de fontes documentais, iconográficas e cartográficas, além da produção de dados em campo com os estudantes. O trabalho de pesquisa discute juventude, identidade, cultura, representações sociais e patrimônio; reconstrói o percurso histórico e sociocultural do bairro Parolin, à luz da História Cultural e da Geografia Crítica a partir de autores como Chartier, Hall, Giddens, Lefebvre e Rüsen e apresenta a análise dos dados e a aplicação do produto pedagógico, que inclui portfólios fotográficos e atividades de valorização da história local. Os resultados indicam que a Educação Patrimonial, quando situada no território e orientada pelo olhar sensível, pode contribuir para o fortalecimento da consciência histórica, do protagonismo juvenil e da cidadania ativa, reafirmando a escola como espaço de construção de sentidos e resistência cotidiana.

Palavras-chave: identidade local; juventude; educação patrimonial; ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation investigates the construction of local identity among young students from the Parolin neighborhood in Curitiba (PR), based on the symbolic and material appropriation of lived spaces and educational practices. Grounded in critical approaches to Heritage Education, the research seeks to understand how History teaching, through Heritage Education, can foster a sense of belonging and the appreciation of memories, knowledge, and historically marginalized trajectories. The study adopts a qualitative and participatory methodology, including the analysis of documentary, iconographic, and cartographic sources, as well as fieldwork conducted with students. The research discusses themes such as youth, identity, culture, social representations, and heritage; it reconstructs the historical and sociocultural trajectory of the Parolin neighborhood through the lenses of Cultural History and Critical Geography, drawing on authors such as Chartier, Hall, Giddens, Lefebvre, and Rüsen. It also presents data analysis and the implementation of a pedagogical product, which includes photographic portfolios and activities designed to promote the appreciation of valuing local history. The results indicate that Heritage Education, when situated in the local territory and guided by a sensitive perspective, can contribute to strengthening historical consciousness, youth protagonism, and active citizenship, reaffirming the role of the school as a space for meaning-making and everyday resistance.

Keywords: local identity; youth; heritage education; neighborhood history; history teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Figura 1: Fotografia da atividade sobre identidade cultural a qual o texto se refere.....	12
Figura 2: Mapa das regionais do município de Curitiba.....	46
Figura 3: Mapa da localização espacial de Curitiba.....	47
Figura 4: Mapa etário do bairro Parolin.....	49
Figura 5: Gráfico sobre as moradias irregulares no bairro Parolin.....	50
Figura 6: Recorte do mapa histórico de Curitiba – 1930.....	56
Figura 7: Planta de Residência no bairro Parolin.....	57
Figura 8: Planta de residência no bairro Parolin.....	57
Figura 9: Recorte do mapa histórico de Curitiba – 1944.....	58
Figura 10: Recorte de mapa histórico de Curitiba – 1944.....	58
Figura 11: Abertura da Avenida Marechal Floriano Peixoto – data.....	59
Figura 12: Mapa zoneamento de Curitiba – 1966.....	61
Figura 13: Mapa fluxos migratórios inter-regionais no Paraná.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	17
1.1 Juventude e o processo de construção identitária	18
1.2 Identidade, Cultura e Representações Sociais	19
1.3 A Dinâmica espaço-tempo e a formação identitária na modernidade	22
1.4 Cultura e juventude: sentidos e simbolismos	24
1.5 Educação patrimonial como caminho metodológico	30
1.6 História local, memória e construção de identidade comunitária	31
2 POR DENTRO DO PAROLIN – ENTRE O PLANEJAMENTO E A OCUPAÇÃO URBANA.....	37
2.1 A História Cultural como perspectiva de análise	38
2.2 A Construção social do espaço urbano	43
2.3 Um Raio-X do bairro Parolin.....	48
2.4 Parolin – uma representação histórica do bairro	55
2.5 A disputa pela terra no Paraná.....	66
3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENQUANTO METODOLOGIA	71
3.1 Fundamentos da Educação Patrimonial	72
3.2 Currículo de História no Paraná e a Educação Patrimonial	81
3.3 A Função do Currículo Escolar	84
3.4 Propostas Pedagógicas para a Educação Patrimonial	94
3.5 O Produto Pedagógico - A Experiência da Pesquisa: da Teoria à Prática Educativa	95
CONCLUSÃO	103
APÊNDICES	105
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória - da Universidade Federal do Paraná. Além da dissertação, a pesquisa inclui a criação de um produto pedagógico cujo objetivo é fornecer contribuições práticas para profissionais da Educação Básica, futuros professores, docentes do Ensino Superior e formadores de professores.

Este trabalho nasceu das reflexões sobre a vivência escolar e das percepções a partir das interações com jovens estudantes, pois trabalhar na docência é estar em constante reflexão sobre a própria prática, atentando-se ao processo de ensino-aprendizagem a contar do contexto dos estudantes. É perceber as nuances e particularidades de cada um, construindo conjuntamente seu aprendizado. Esse processo de ensinar e aprender é permeado por valores tanto do professor quanto do estudante, e extravasam o currículo formal, estão implícitos, mas estão lá, na fala do professor e na interpretação do estudante, que atribui sentido ao que aprende partindo de suas referências sociais e culturais, e esta dinâmica repleta de valores, sentidos e simbolismos, influencia todo o processo de ensino-aprendizagem. Portanto “no cerne do encontro educacional social está o currículo oculto, cujos valores moldam e influenciam praticamente todos os aspectos da experiência educacional do estudante” (Giroux, 1997, p. 66).

Das reflexões sobre a prática pedagógica, e do desejo de contribuir neste processo, surgiu o tema da pesquisa: a formação da identidade local dos jovens moradores do bairro Parolin, em Curitiba, apresentada e discutida a partir das relações socioculturais e do papel da educação patrimonial na construção desta identidade.

Diante do exposto, este estudo busca atender a uma demanda emergente do contexto escolar, alinhando-se às Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná e aos pressupostos da Educação Patrimonial como prática crítica. A pesquisa tem como foco central a relação entre identidade local, memória e educação histórica, com ênfase na experiência dos jovens estudantes do bairro Parolin. Para orientar a investigação, foi definido o seguinte objetivo geral:

Compreender de que maneira a apropriação dos espaços sociais e culturais do bairro Parolin contribui para a construção das identidades individual e coletiva dos jovens estudantes, utilizando a Educação Patrimonial como estratégia pedagógica para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, da cidadania e da valorização da história local.

Esta pesquisa tem como objetivos específicos analisar a construção identitária dos jovens moradores do bairro Parolin, considerando suas interações sociais, culturais e as formas

como percebem e se relacionam com o território em que vivem; investigar como os temas de identidade local e história local são abordados no Currículo de História do Estado do Paraná, relacionando-os com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região; elaborar e aplicar um produto pedagógico fundamentado na Educação Patrimonial, utilizando metodologias participativas, como a produção de portfólios fotográficos, diários virtuais e materiais paradidáticos, de modo a incentivar o protagonismo juvenil e o reconhecimento da história e do patrimônio cultural do bairro; analisar as transformações histórico-geográficas e socioespaciais do bairro Parolin, por meio do estudo de fontes documentais, orais e iconográficas, a fim de compreender o impacto dessas mudanças na formação das identidades locais; e, por fim, promover uma abordagem crítica no ensino de História, que desconstrua narrativas hegemônicas e valorize os saberes, memórias e experiências dos sujeitos locais, favorecendo uma consciência histórica plural.

A pertinência deste estudo se justifica pela história do bairro Parolin dentro do contexto urbano de Curitiba, refletindo um interesse científico em compreender as necessidades sociais e desenvolver projetos significativos que reduzam desigualdades na comunidade.

Como já indicado, o interesse em explorar este tema surgiu da experiência prática em sala de aula, onde o cotidiano escolar revela um contexto ativo de interações e aprendizagens. A sala de aula não é apenas um espaço físico de ensino, mas um ambiente vivo onde as necessidades educacionais se manifestam através das interações entre estudantes e professores. É nesse cenário que surgem os questionamentos dos alunos, refletindo seu interesse em compreender o mundo ao seu redor e explorar temas que são relevantes para suas vidas. Entretanto, a falta de questionamentos também revela lacunas no aprendizado, indicando áreas onde o conhecimento pode não estar sendo adequadamente abordado ou onde os alunos podem não se sentir encorajados a expressar suas dúvidas e curiosidades. Assim, a pesquisa se baseou na percepção direta das necessidades educacionais emergentes desse ambiente escolar, buscando preencher lacunas de conhecimento, bem como promover um ensino mais inclusivo, inspirador e relevante que atenda às demandas e interesses reais dos estudantes.

Na ocasião de uma aula sobre identidade regional, identificou-se uma lacuna quando os alunos foram desafiados a criar um mural representativo sobre sua identidade cultural. A atividade proposta era desenhar no quadro elementos que representassem sua identidade, suas referências, visava retratar elementos culturais, valores, arte, espaços de memória e figuras simbólicas que poderiam ou não os representar. Era uma atividade introdutória, para que compreendessem do que se tratava o conceito de identidade, para trabalhar posteriormente a questão da Identidade Regional dentro do contexto da História do Paraná e do Movimento

Paranista. A ideia era que assim os estudantes conseguissem realizar uma análise crítica a partir da percepção da sua própria identificação ou não com os símbolos do Paranismo mostrados posteriormente.

No entanto, ao se depararem com o quadro, os alunos permaneceram inertes, incapazes de traduzir sua identidade em símbolos ou expressões claras. Embora possuíssem um conhecimento latente de seu patrimônio cultural, encontraram dificuldades em articular e representar esses elementos simbolicamente de maneira significativa e dar sentido ao arcabouço cultural que possuíam. Apenas após a exposição do conceito do tema da aula e de uma abordagem mais explicativa é que se obteve alguma interação dos alunos. Na imagem abaixo, observa-se frases afirmativas, uma partitura musical, um livro, o símbolo de uma marca de produtos esportivos consagrada, um campo de futebol e o nome de alguns alunos como Bryan, Larissa, Rayanne. O mural foi produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

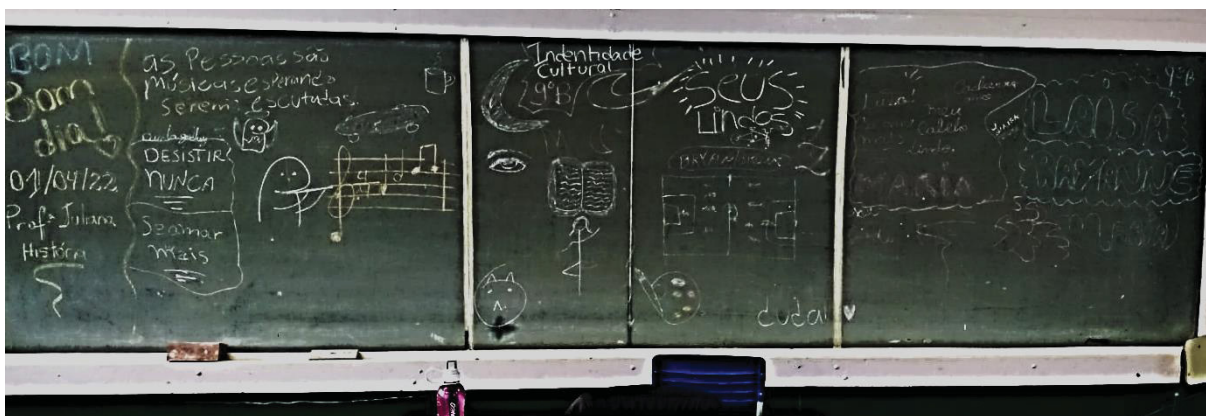


Figura 1: Fotografia da atividade sobre Identidade Cultural a qual o texto se refere. Propriedade da autora.

Na conclusão da atividade foi feita uma reflexão de como esses símbolos expressos pela imagem refletiam quem eles eram e quanto daqueles elementos realmente os representavam e os moldavam enquanto indivíduos. Assim, eles compreenderam que possuíam uma identidade a partir da identificação e representação destes símbolos e que estes símbolos escolhidos por eles davam sentido e significado a quem eles eram.

Assim, um estudo sobre a formação da identidade local é relevante e pertinente, na medida que se faz necessário a pesquisa de elementos que os instrumentalizem em compreender sua identidade ou colabore em reconstruí-la a partir dos signos eleitos para si nesta tarefa.

A pesquisa foi conduzida por meio da análise qualitativa de fontes primárias, incluindo fotografias da região e mapas para estudar as alterações no espaço urbano, além de questionários (não identificados) para definir os espaços de memória dos indivíduos.

Para fazer uma explanação da ocupação e desenvolvimento do bairro, foi utilizado um Boletim da Casa Romário Martins¹ que conta a história do Parolin através de testemunhos de moradores e análises de fontes, como escrituras patrimoniais e fotografias antigas. Para a pesquisa foi também feita uma visita guiada no casarão Parolin².

As fontes utilizadas incluem duas reportagens sobre o bairro Parolin: uma do Jornal Gazeta do Povo (2012), que relata a ocupação irregular do bairro. Também foram analisadas reportagens da década de 1970, que abordam intervenções da Prefeitura para resolver problemas de saúde pública, segurança, moradia, saneamento e enchentes, além de obras de infraestrutura no bairro.

As fotografias trazidas pelos estudantes, juntamente com imagens fornecidas pela Loja Maçônica, além do acervo da família Parolin serão utilizadas no produto pedagógico. Outras fontes incluem mapas, tabelas e dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) para compreender o planejamento do bairro, além de plantas de casas disponibilizadas pelo arquivo municipal.

A condução deste estudo seguiu pela conceituação de identidade, cultura e educação patrimonial, pertinentes para esta discussão, seguindo o trilha da história cultural e o conceito de representação, que será utilizado para abordar como essas identidades e culturas são expressas, interpretadas e comunicadas dentro de uma sociedade. Pois se compreende que a formação da identidade se dá pela interpretação e representação dos símbolos através das práticas culturais. Desse modo, a história cultural nos oferece um quadro teórico robusto para entender como as identidades são formadas, mantidas e transformadas ao longo do tempo, bem como o papel central da cultura nesse processo.

Utilizou-se o conceito de representação para aprofundar a compreensão da história local, analisando como eventos, narrativas e símbolos específicos moldam e refletem as identidades e culturas de uma comunidade particular. Além de representar a História do bairro Parolin em Curitiba. A educação patrimonial foi tratada na elaboração do produto pedagógico, servindo como um método essencial para a transmissão e preservação dos valores culturais.

A Educação Patrimonial tem se consolidado como um importante campo de reflexão e prática no ensino de História, especialmente no contexto da história crítica. No Paraná, as diretrizes curriculares de História enfatizam a necessidade de uma abordagem que supere a

¹ A obra faz parte de uma coleção elaborada pela Casa da Memória - órgão da Prefeitura de Curitiba – Pr. Destinada a contar a história dos bairros da cidade, a obra traz relatos dos moradores com imagens e fontes históricas.

² O Casarão sede da Chácara da família Parolin, que deu nome ao bairro hoje se encontra em posse da Grande Loja Maçônica do Paraná, que a restaurou e estabeleceu sua sede lá. O imóvel é tombado faz parte do Patrimônio Histórico do Paraná.

visão eurocêntrica e valorize as memórias, os saberes e as experiências locais. Nesse sentido, a Educação Patrimonial surge como um instrumento importante para a ressignificação dos espaços e das identidades históricas, especialmente em comunidades marginalizadas.

O produto pedagógico desenvolvido é voltado para a educação básica, que busca aproximar os estudantes da história do bairro Parolin, em Curitiba, por meio do reconhecimento e da valorização do patrimônio cultural local. A proposta didática se baseia na interação entre história local, visitas guiadas e análise crítica de documentos e imagens, promovendo uma experiência de aprendizagem significativa e participativa.

A abordagem adotada foi ancorada na história crítica, que busca desconstruir narrativas hegemônicas e dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, os estudantes vão além de aprender sobre o passado, são incentivados a refletir sobre sua própria identidade e pertencimento.

Diante disso, a Educação Patrimonial é entendida não apenas como um instrumento de ensino, mas como um meio de valorização da história das comunidades, contribuindo para a construção de uma consciência histórica mais plural e democrática. O produto pedagógico aqui apresentado busca, portanto, aproximar a teoria e a prática, oferecendo aos estudantes um olhar mais contextualizado e crítico sobre a história do Paraná e do Brasil.

No contexto desta pesquisa, o produto pedagógico foi concebido a partir das experiências desenvolvidas com os estudantes em torno da identidade local, conforme apresentado nesta introdução. A proposta foi ampliada para abranger uma ação mais estruturada, composta por um questionário, uma pesquisa de campo e registros fotográficos realizados pelos próprios alunos, que captaram imagens de lugares significativos do bairro Parolin. Essas fotografias serviram de base para a criação de um blog, concebido como espaço de expressão, memória e reflexão. Foram produzidos cartões com *códigos QR (Quick Response Code)*, os quais direcionam os estudantes às postagens do blog desenvolvidas durante a pesquisa. Esses elementos, integrados, configuram-se como um produto de Educação Patrimonial, voltado à valorização do território vivido e à construção compartilhada de saberes.

Além desta introdução, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa, abordando as categorias centrais de análise: juventude, identidade, cultura, representações sociais e educação patrimonial. Inicialmente, discute-se a juventude como etapa de construção identitária, marcada por processos de pertencimento e significação do território. Em seguida, são exploradas as contribuições de autores como Chartier (1991), Macenham et al (2019) e Hall (2006), para a compreensão das relações entre identidade, cultura e representações sociais. A

análise avança para a reflexão sobre a dinâmica espaço-tempo na formação das identidades contemporâneas, considerando os impactos da globalização e das mídias digitais através das lentes de Giddens (1990) e Gertz (2001). Por fim, o capítulo aborda o papel da história local e da educação patrimonial como ferramentas pedagógicas e formativas, destacando sua relevância para o fortalecimento da consciência histórica e identitária dos jovens do bairro Parolin.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta uma leitura histórica e sociocultural do bairro Parolin, situado em Curitiba (PR), espaço central desta pesquisa. A partir das contribuições da História Cultural e da Geografia Crítica, dialogando com autores como Chartier (1991; 2002; 2011), Pesavento (1995), Burke (1989), Germinari (2016), Lefebvre (1991), Harvey (1989) e Soja (2000), o capítulo explora os processos de formação, ocupação e transformação do território, evidenciando as disputas, as resistências e as representações que marcaram a trajetória do bairro. Esse percurso busca compreender como as práticas culturais e as dinâmicas urbanas contribuíram para a configuração espacial e identitária do Parolin ao longo do tempo, oferecendo um panorama necessário para contextualizar as vivências dos estudantes que protagonizam esta pesquisa.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados produzidos junto aos estudantes do bairro, refletindo sobre os processos de construção da identidade local a partir das relações que estabelecem com o espaço vivido. Além disso, são apresentadas as etapas de elaboração e desenvolvimento do produto pedagógico proposto, que busca contribuir para a prática docente no ensino de História, promovendo o reconhecimento e a valorização das histórias e memórias locais.

Portanto por esse caminho seguiu a pesquisa, na busca e coleta de dados bibliográficos, fontes que contam a história do bairro, notícias de jornal que contam a história a contrapelo, além de índices oficiais de dados estatísticos sobre o bairro. Para que assim a representação da história do Parolin se aproxime da realidade vivida por diversas gerações de habitantes do bairro.

1 CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

Pensar os caminhos metodológicos desta pesquisa é também refletir sobre os sujeitos que a compõem e os territórios que eles habitam. Partir da juventude do bairro Parolin significa compreender uma realidade marcada por histórias, memórias, conflitos e pertencimentos que não cabem em definições fechadas ou em olhares distantes. O bairro, com suas contradições e

singularidades, não é apenas cenário, mas parte constitutiva das experiências que ajudam a forjar as identidades desses jovens.

Ao olhar para esses jovens, torna-se inevitável reconhecer as complexidades que atravessam suas trajetórias. As condições sociais, as influências culturais e as vivências cotidianas se entrelaçam na construção de sentidos sobre si mesmos e sobre o lugar onde vivem. Entender como esses jovens significam o espaço que ocupam é um exercício que vai além da descrição objetiva: é uma tentativa de alcançar as múltiplas camadas de significados que emergem de suas relações com o território.

Neste sentido, este capítulo apresenta os conceitos que orientam a análise e sustentam as escolhas feitas ao longo da pesquisa. A identidade, entendida como processo em constante formação, a cultura, como campo de produção de sentidos, e as representações sociais, como forma de leitura e interpretação da realidade, são algumas das lentes teóricas adotadas.

O movimento feito aqui é o de costurar teoria e prática, articulando as dimensões sociais, culturais e pedagógicas que atravessam a vida desses estudantes. Mais do que apresentar categorias, trata-se de estabelecer um diálogo com o território, com as experiências juvenis e com as múltiplas formas de pertencimento que emergem a partir dessas vivências.

1.1 Juventude e o processo de construção identitária

O sujeito histórico da pesquisa são os estudantes da região do Parolin, bairro curitibano, do 9º ano ao Ensino Médio. Falar sobre estes estudantes, é falar de jovens e seus desafios pertinentes a essa fase da vida. Qualquer estudo em relação a eles deve entender *a priori* as particularidades desta idade tão distintas da infância e da fase adulta. Assim, pensar em identidade na juventude é refletir sobre inúmeros sentimentos sobre si, mudanças e transformações oriundas dessa etapa transicional da vida onde são influenciados fortemente pelas relações interpessoais e estabelecem vínculos com aquilo que atribuem algum sentido. Desse modo é importante a reflexão de que

[...] a juventude é compreendida como um tempo de construção de identidades e de definição de projetos de futuro. É vista como tempo de “moratória social”, “etapa de transição”, na qual os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania (Novaes, 2007, p. 99).

Regina Novaes (2007) destaca a juventude como uma fase em que as bases para o futuro são estabelecidas. Em teoria, é um período de suspensão temporária de responsabilidades

adultas, permitindo aos jovens explorarem e definirem suas identidades e aspirações. Essa etapa de transição engloba desde a formação de uma família e inserção no mercado de trabalho, as quais são parte do desenvolvimento pessoal e social. Assim, a juventude é um momento de preparação, experimentação e crescimento, onde os jovens passam por etapas da vida social que contribuirão para que se tornem cidadãos plenos no seu entendimento da dinâmica social e seu papel na sociedade.

Estes jovens, que, por convenção tem entre 14 e 25 anos, moradores e estudantes do bairro Parolin, segundo Mário Pires Simão (2016, p. 8), vivem e constroem sua história em meio a um cenário cultural diverso e repleto de diferenças e desigualdades, duas dimensões presentes na sociedade, que por fim irão colaborar na tarefa de definir suas trajetórias e escolhas. O arcabouço cultural desenvolvido e definido pela própria comunidade também deixará sua marca impressa nestes sujeitos, que as ressignificará de acordo com suas próprias experiências, forjando em si a sua própria identidade.

1.2 Identidade, Cultura e Representações Sociais

A condução deste estudo seguiu pela conceituação de identidade, cultura e educação patrimonial, pertinentes para esta discussão, adotando o trilha da história cultural e o conceito de representação, que foi utilizado para abordar como essas identidades e culturas são expressas, interpretadas e comunicadas dentro de uma sociedade. Pois se compreende que a formação da identidade se dá pela interpretação e representação dos símbolos através das práticas culturais. Desse modo, a história cultural nos oferece um quadro teórico robusto para entender como as identidades são formadas, mantidas e transformadas ao longo do tempo, bem como o papel central da cultura nesse processo.

Para o estudo foi primordial definir o conceito de identidade. A qual é um reflexo contínuo das experiências culturais vividas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Compreender a identidade de um grupo, demanda entender como este se vê, se percebe. Esta análise foi feita a partir da leitura de Chartier (1991), Hall (2006) e Macenhan *et al* (2019) a partir da análise da representação do mundo social e das práticas que operam para a formação da identidade e percepção dos espaços.

Roger Chartier compreende a representação como uma leitura do mundo social. É a forma como um grupo interpreta o mundo exterior, a partir da sua leitura interior. Na análise das representações sociais entre os jovens do Parolin, torna-se essencial explorar como esses grupos atribuem significado e legitimidade às narrativas que moldam suas realidades. Segundo

Chartier (1991), a construção de representações não ocorre de maneira neutra ou unânime; ela é influenciada pela autoridade percebida dos grupos que as propõem e pelos poderes em jogo. Assim, é fundamental considerar como as representações são construídas e interpretadas pelos jovens, dado que suas experiências e perspectivas individuais podem divergir significativamente das versões predominantes impostas pela sociedade ou pela mídia.

Dessa forma, pode-se compreender a representação a partir das incorporações de categorias mentais das classificações da própria organização social, bem como de matrizes que constituem o próprio mundo social, ao passo que comandam e revelam as práticas. A partir das representações, é possível apreender a internalização simbólica das lutas pelo poder e dominação. As estruturas sociais e as estruturas internas da subjetividade são entendidas como estados de uma mesma realidade, ao passo que a história coletiva se torna indissociável do indivíduo (Macenham *et al*, 2019, p. 177)

A análise das representações sociais, conforme discutido por Camila Soares Macenham *et al.* (2019), revela que elas não são simples espelhos passivos da organização social, mas sim construções ativas que incorporam e refletem as categorias mentais e as matrizes simbólicas que estruturam o mundo social. Essas representações além de buscar espelhar a realidade, também a constituem, exercendo influência sobre as práticas sociais e a internalização simbólica das lutas pelo poder e dominação. A interação entre as estruturas sociais e as subjetividades individuais não é somente uma questão de reflexo mútuo, mas sim de constituição: as estruturas sociais fornecem os quadros interpretativos através dos quais os indivíduos entendem e vivenciam sua realidade, ao passo que as experiências individuais alimentam e reconfiguram essas estruturas ao longo do tempo, reorientando desse modo as práticas sociais.

Dessa forma, as representações vão além de ideias abstratas, mas são forças operacionais, que dialogicamente moldam e são moldadas pelas práticas sociais cotidianas. Elas se objetivam nas instituições e nas normas que regulam a vida social, perpetuando a existência e a coesão dos grupos sociais ao mesmo tempo em que influenciam profundamente a percepção do lugar social do indivíduo. A prática, então, não é uma resposta passiva ao mundo, mas uma ação que reforça e transforma continuamente a realidade subjetiva dos indivíduos, incorporando-as nas experiências vividas e nas dinâmicas cotidianas.

O mundo da representação gera as práticas sociais, objetiva-se nas instituições e tende a perpetuar a existência dos grupos sociais. A prática é, dessa maneira, uma espécie de ação no e sobre o mundo que permite reconhecer o lugar social do indivíduo. Engendra, assim, uma realidade subjetiva que é por eles incorporada no processo de vivência das experiências e práticas do cotidiano (Macenham *et al*, 2019, p. 178).

A formação da identidade é um processo profundamente influenciado pela dinâmica cultural, que, por meio de um arcabouço simbólico, participa da construção de quem somos. Desde o nascimento, os indivíduos são moldados pelas experiências culturais que os cercam, inicialmente no âmbito familiar e, posteriormente, nas interações com a escola, os grupos de amigos e a comunidade. A cultura, presente em diferentes dimensões da vida social, contribui para o sentimento de pertencimento e para a definição das preferências individuais, sendo continuamente ressignificada nas relações cotidianas. Assim, ao longo do tempo, esse vínculo cultural é transmitido e atualizado por meio dos processos de socialização, influenciando a forma como cada sujeito se reconhece no espaço que ocupa e interpreta o mundo ao seu redor.

Esse processo contínuo de interação com a cultura local e global permite que os indivíduos desenvolvam um senso de identidade cultural, porém circunscrito ao coletivo. A riqueza cultural de um ambiente específico pode reforçar o sentimento de pertencimento e identidade dos indivíduos, conectando-os a uma história e a uma comunidade maiores. Assim, a relação cultural molda a identidade individual e fortalece os laços comunitários promovendo a compreensão e valorização da diversidade cultural.

[...] a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo, e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história. Sendo assim, a cultura em suas diversas abordagens corrobora para a definição dessa identidade, pois de alguma forma os indivíduos, em sua gênese, possuem contato com algum modo de cultura, acreditando-se que esse elo inicial seja transmitido e influenciado em seu marco inicial pela família, e depois por outros meios de sociabilização (Freitas Junior e Perucelli, 2019, p. 112).

Fabio Augusto Scarpim e Mariana Bonat Trevisan (2018, p. 212) destacam a diversidade de identidades, que incluem aspectos pessoais, sociais, culturais, religiosos e étnicos, de modo que a identidade é um processo que envolve mudanças, adaptações e variações contínuas, que surge no contexto da diferença e da alteridade. A identificação e compreensão do diferente são fundamentais para a construção da identidade. Nesse sentido, percebe-se que a identidade é moldada pelas particularidades que distinguem indivíduos ou grupos e se desenvolve na comparação com o outro, na busca por semelhanças e na vontade de individualizar-se, principalmente na juventude. “A identidade do sujeito expressa-se, assim, numa busca identitária dinâmica e no confronto com o outro que tem por base uma comparação, ao colocar lado a lado a igualdade e a diferença” (Guerreiro, 2022, p. 2).

Dessa forma, segundo Stuart Hall (2006), as identidades estão em constante transformação, sendo construídas, reconstruídas e renovadas nas interações sociais. Hall

destaca que essa natureza em movimento reflete o contexto histórico e social em que estão inseridas, mostrando que a identidade é um processo contínuo de negociação e reinvenção.

Por sua vez, Scarpim e Trevisan (2018) destacam que a identidade emerge no contexto da alteridade, onde a comparação com o outro é crucial na definição de quem somos. Essa dinâmica de alteridade possibilita a delimitação dos contornos identitários, pois o “outro” funciona como um referencial simbólico para a compreensão do “si mesmo”. Assim, a identidade cultural é configurada e reafirmada por meio da interação social que envolve processos de inclusão e exclusão, negociação e resistência. Stuart Hall (2006) amplia essas fronteiras, afirmando que as identidades são fluidas e em constante transformação. Hall argumenta que as identidades são moldadas pelo contexto histórico e social, sendo um fenômeno coletivo que reflete as complexas negociações entre indivíduos e grupos sociais: “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (Hall, 2006, p.71).

Hall refere-se às transformações na maneira de experimentar e compreender o espaço e o tempo, redefinidos por avanços tecnológicos e mudanças sociais. Esses fatores alteram a experiência diária e as interações com o mundo. Além disso, os sistemas de representação, como linguagem, mídia, arte, normas sociais e tecnologias, são os meios pelos quais compreende-se e expressa-se a realidade, utilizando elementos simbólicos e fragmentados que a representam. Cada sistema tem suas próprias formas de organizar e dar sentido ao espaço e ao tempo. Através desses sistemas, as culturas e sociedades constroem e compartilham significados, influenciando como os indivíduos percebem a si mesmos e os outros. Essas mudanças nas relações espaço-tempo e nos sistemas de representação têm impactos profundos nas identidades que se tornam, portanto, mais fluidas e menos vinculadas a contextos locais.

1.3 A Dinâmica espaço-tempo e a formação identitária na modernidade

Anthony Giddens (1990, p. 22) faz uma análise da transformação das relações espaço-tempo ao longo da transição das sociedades pré-modernas para as modernas, ressaltando o impacto dessas mudanças na vida social. Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem em grande medida, pois a maioria das atividades sociais ocorre em contextos locais e imediatos, onde a presença física é fundamental. As interações sociais dependem da proximidade geográfica e das atividades diárias que acontecem em espaços concretos e

específicos. Essa coincidência de espaço e tempo cria uma experiência de vida centrada na comunidade local, onde as relações sociais são mantidas face a face.

Com o advento da modernidade, essas relações começam a se transformar drasticamente. A modernidade dissocia espaço e tempo, fomentando interações e relações entre pessoas e entidades que estão fisicamente distantes umas das outras. As influências sociais começam a penetrar os locais de formas não diretamente visíveis, moldando as experiências e as estruturas dos lugares de maneiras que não dependem mais da presença física. Esse fenômeno torna os lugares "fantasmagóricos", no sentido de que são moldados por forças e relações distantes, muitas vezes invisíveis para aqueles que os habitam. A aparência física de um local oculta as complexas redes de influências globais que realmente determinam sua natureza. Assim, em condições de modernidade, a experiência do lugar se torna cada vez mais mediada por influências externas, redefinindo a forma como entendemos e nos relacionamos com nosso entorno imediato (Giddens, 1990).

A forma como as identidades são localizadas e representadas está intrinsecamente ligada a essas mudanças. As identidades podem ser situadas não apenas em termos geográficos, mas também em termos de sociais e culturais. As transformações nas relações espaço-tempo e nos sistemas de representação têm efeitos significativos sobre a forma como as pessoas constroem, percebem e representam suas identidades. As influências distantes e as interações globais redefinem a natureza das identidades, tornando-as produtos de uma rede de relações sociais e culturais que ultrapassa o contexto local visível.

Ao fazer estas conexões, percebe-se que a identidade é um processo contínuo de negociação e reinvenção, influenciado pela interação com o outro e pelas condições sociais e históricas em constante mudança. Desse modo, entender a dinâmica das identidades implica em reconhecer suas múltiplas dimensões e características distintas e também compreender sua natureza adaptativa, conforme delineado por Giddens.

Para Scarpin e Trevisan (2018), as identidades comunitárias são continuamente atualizadas por meio das interações entre indivíduos, grupos e ideologias. Eles destacam que a identidade de uma comunidade é um reflexo das experiências e dos valores compartilhados por seus membros, sendo constantemente moldada pelas interações e pelo diálogo contínuo entre os diferentes elementos que compõem essa comunidade. Dessa forma, a identidade comunitária se apresenta como um fenômeno em constante evolução, que se adapta às mudanças sociais e culturais ao longo do tempo.

Vale ressaltar que a identidade desses jovens do Parolin é também marcada pela condição de vida e pelo local onde vivem, espaços frequentemente caracterizados por

desigualdades que restringem as possibilidades de escolha em relação à educação, lazer, oportunidades de trabalho e até mesmo ao consumo. Segundo Simão, "morar em favelas, conjuntos habitacionais populares, loteamentos irregulares e outros espaços populares urbanos significa estar distante não simplesmente fisicamente, mas culturalmente das ofertas regulares de lazer e cultura" (Simão, 2016, p. 10).

Outro fator marcante na identidade dos jovens do bairro Parolin é a característica compartilhada por todos os nativos digitais: o acesso às redes sociais e a outras influências externas ao seu local de origem. Esse acesso amplia significativamente o espaço de influência e de interação social, indo além das fronteiras físicas do bairro. As redes sociais permitem que os jovens se conectem com pessoas de diferentes culturas, regiões e ideologias, expondo-os a uma diversidade de experiências e perspectivas que moldam sua identidade de maneira diversas, de uma forma que escapa e transpassa a barreira da cultura local para a cultura globalizada a qual faz parte a pós-modernidade.

1.4 Cultura e juventude: sentidos e simbolismos

Ao tratar a cultura sob a perspectiva identitária que lhe é própria, reconhecemos que ela ultrapassa o conceito de um conjunto de manifestações artísticas ou intelectuais, e passa a ser percebida como um complexo sistema de significados compartilhados que molda a identidade coletiva e individual. Assim, a cultura torna-se um campo de análise que nos importa para entender como as pessoas se veem, como se relacionam entre si e como se inserem no mundo.

[...] em um contexto mais próximo das ciências sociais, a palavra “cultura” passou a ser utilizada para se refletir a tudo o que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social - o que veio a ser conhecido como a definição “antropológica” (Hall, 2006, p. 19)

A partir do que Stuart Hall chama de “virada cultural”, a definição de cultura recebeu uma nova ênfase. De um conjunto de coisas tangíveis, como obras de arte, literatura e outros artefatos culturais, ela passou a ser entendida como como um conjunto de práticas. Essa mudança de perspectiva desloca o foco para os modos como os sentidos são produzidos e compartilhados no cotidiano de grupos e sociedades.

Essa abordagem destaca a importância do que ele trata como "compartilhamento de significados" como o cerne da cultura. Essa visão, em vez de se concentrar apenas nos produtos culturais finais, enfoca as interações e práticas que levam à criação desses significados. A

cultura, desse modo, é vista como uma rede de práticas sociais através das quais os membros de uma comunidade interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor.

Essa redefinição é importante porque reconhece que a cultura é algo em constante transformação, moldado pela linguagem, através da interação e comunicação entre as pessoas. Esse entendimento permite uma análise mais abrangente das dinâmicas culturais, mostrando como a cultura influencia e é influenciada pelas relações sociais, econômicas e políticas dentro de uma sociedade.

Conforme estudos antropológicos sobre o conceito, a partir do entendimento de Clifford Geertz (2001, p. 219), a fragmentação da cultura manifesta-se nas “falhas e fissuras que parecem demarcar a paisagem da identidade coletiva”. Ele descreve a cultura como algo composto por diversas práticas, símbolos, rituais e significados relacionados às tensões, contradições e diferenças que existem dentro de qualquer grupo cultural, que podem ser interpretadas como as diversas divisões e conflitos internos que se manifestam dentro de uma sociedade ou comunidade, seja em termos de classe, etnia, religião, gênero, ou outras formas de diferenciação social.

Elas demarcam a identidade coletiva porque são pontos de diferenciação que, paradoxalmente, ajudam a definir e estruturar o grupo como um todo. Essas divisões internas evidenciam a diversidade presente na identidade coletiva e participam ativamente de sua construção e compreensão. A identidade coletiva é heterogênea e formada através da negociação e do reconhecimento dessas falhas e fissuras. A cultura, desse modo, é vista como um campo de forças onde essas diferenças interagem e coexistem, influenciando continuamente a identidade do grupo.

Para Stuart Hall "a cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade" (Hall, 2006, p. 21), portanto, a vida em sociedade é mediada, em grande medida, por símbolos e significados compartilhados que dão forma e sentido às nossas interações diárias. Isto abrange uma vasta gama de elementos, desde a linguagem e os rituais até as crenças e os valores que informam nossa compreensão do mundo. Esses símbolos constituem a trama da nossa organização social. Através deles, comunicamos nossos pensamentos, expressamos nossas emoções e moldamos nossas identidades. Eles nos dão chaves para interpretar o passado, fazer uma leitura do presente e imaginar o futuro. Assim eles facilitam a comunicação social e servem como instrumentos de poder e resistência o que faz com que sejam utilizados para unificar ou dividir, legitimar ou desafiar.

Por exemplo, bandeiras e hinos nacionais simbolizam a identidade coletiva de um povo, enquanto movimentos sociais frequentemente criam seus próprios símbolos para representar

suas causas e aspirar a mudanças. Os símbolos ganham força quando traduzem para um grupo um sentimento ou uma realidade, os quais são representados a partir de sua apropriação. Desse modo eles se tornam representações tangíveis de experiências e valores compartilhados e servem como pontos de referência que ajudam a definir quem pertence ao grupo e o que é valorizado por ele. Por exemplo, bandeiras, hinos, monumentos, gestos, canções e até mesmo eventos culturais ou históricos podem se tornar símbolos poderosos que encapsulam os hábitos de uma comunidade. Quando um grupo se apropria de um símbolo, ele está, na verdade, imbuindo-o de significados que refletem suas experiências, aspirações e visão de mundo.

Este processo de apropriação envolve a seleção, interpretação e valorização de determinados elementos culturais. Este processo pode ser consciente ou inconsciente, e frequentemente ocorre ao longo do tempo, através de tradições, rituais e narrativas compartilhadas. Por exemplo, uma comunidade pode adotar um símbolo natural, como uma árvore ou um animal, que passa a representar sua ligação com a terra e a natureza. Ao longo do tempo, histórias, mitos e práticas culturais associadas a esse símbolo reforçam seu significado e importância.

A força de um símbolo reside na sua capacidade de evocar emoções e de ser um ponto de convergência para as identidades individuais dentro do grupo. Quando um símbolo é amplamente aceito e valorizado, ele pode gerar um profundo senso de coesão e pertencimento. Este fenômeno é visível em movimentos sociais, onde símbolos como bandeiras, slogans e imagens se tornam catalisadores para a mobilização e solidariedade. Eles fornecem uma linguagem visual e emocional comum que facilita a comunicação e a identificação mútua.

Os símbolos também têm o poder de moldar a realidade social. Quando um grupo se apropria de um símbolo, ele não está apenas refletindo sua realidade, mas também moldando-a. Os símbolos podem inspirar ações, comportamentos e políticas que transformam a sociedade. Por exemplo, símbolos de resistência e liberdade, como a pomba da paz ou o punho cerrado, representam lutas, aspirações e inspiram movimentos e mudanças sociais concretas.

Os símbolos podem apresentar uma plasticidade, sendo constantemente ressignificados em função das transformações sociais e dos diferentes recortes espaço-temporais. A cruz, por exemplo, que na Antiguidade representava sofrimento e era utilizada como instrumento de punição, foi ressignificada pelo Cristianismo como símbolo de fé, redenção e esperança. Outro exemplo é a cor vermelha, que na Idade Média estava ligada à nobreza e ao poder, e que, com as revoluções sociais do século XIX e XX, tornou-se símbolo de luta política, associado aos movimentos socialistas e comunistas. A Estátua da Liberdade, criada para simbolizar a amizade entre França e Estados Unidos e a defesa da liberdade, foi posteriormente apropriada por

movimentos sociais como expressão de resistência contra a xenofobia e a desigualdade. No contexto brasileiro, o samba, antes marginalizado e associado à cultura das populações negras periféricas, foi ressignificado como símbolo da identidade e do patrimônio nacional e novamente apropriado por movimentos de afrodescendentes. Até mesmo monumentos como o Muro de Berlim, inicialmente expressão física da divisão ideológica da Guerra Fria, foram posteriormente convertidos em símbolos de liberdade e superação.

A realidade social é, em grande medida, construída através do processo simbólico. O significado que atribuímos às nossas ações, às normas e às instituições é uma construção cultural que pode variar amplamente entre diferentes sociedades e períodos históricos. Essa construção está em constante negociação e redefinição, refletindo as mudanças nas relações de poder, nas condições materiais e nas percepções coletivas.

Nestas transformações reconhece-se a profundidade e a complexidade da vida social. Admite-se que, para compreender plenamente qualquer sociedade, é necessário desvendar os sistemas de significados que a sustentam. Esta visão é pertinente para olhar além das aparências superficiais e a explorar as camadas de simbolismo que informam nossas práticas e crenças cotidianas. Ela incentiva a compreender a cultura não como mero reflexo da realidade, mas como algo que imprime sentidos ao mundo e, ao mesmo tempo, é moldado pelas ações humanas.

[...] o sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos [...] a questão do sentido relaciona-se a todos os diferentes momentos ou práticas em nosso “circuito cultural” – na construção da identidade e na demarcação das diferenças na produção e consumo, bem como na regulação da conduta social. Entretanto, e, todos esses exemplos, e em todas as diferentes arenas institucionais, um dos “meios” privilegiados através do qual o sentido se vê elaborado e perpassado é a linguagem (Hall, 2006, p. 22).

Em vista disso a linguagem simbólica é um meio de elaboração e transmissão de significados. O sentido, como aponta Hall, é essencial para que os indivíduos cultivem a noção de sua própria identidade, compreendendo quem são e a que grupo pertencem. O sentido relaciona-se a todos os aspectos do "circuito cultural", um conceito no qual Stuart Hall abrange as diversas práticas e momentos que constituem a vida cultural. Isso inclui a construção da identidade, onde o sentido ajuda a demarcar diferenças e semelhanças entre indivíduos e grupos. Na produção e consumo de bens culturais, o sentido influencia a interpretação e valorização desses bens. Além disso, na regulação da conduta social, as normas e valores que governam o comportamento são sustentados por significados compartilhados. Em todas essas práticas e arenas institucionais, a linguagem é o meio privilegiado através do qual o sentido é elaborado

e transmitido. A linguagem é um veículo pelo qual os significados são compartilhados e as realidades sociais são construídas. Através da linguagem, as histórias são narradas, as identidades são expressas e as diferenças são comunicadas.

A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio ativo de criação de sentido. Assim a narrativa é que pavimenta o caminho para a construção de sentido aos símbolos. Cada palavra, frase ou discurso carrega significados que ultrapassam seu conteúdo literal, influenciando emoções, atitudes e comportamentos. Portanto, o sentido é um elemento central na construção da identidade e na dinâmica cultural, permeando todas as práticas sociais e culturais. Ao reconhecer a linguagem como um meio privilegiado de elaboração e transmissão de sentido, é possível compreender melhor como os significados são construídos e negociados dentro das sociedades, moldando a compreensão dos indivíduos sobre si mesmos e o mundo ao seu redor.

A própria experiência, e a leitura que se faz dela, é o que produz o sentido. Isso é percebido quando se analisa a percepção de diversos sujeitos em relação a favela que existe no bairro Parolin,

[...] para os moradores da favela, ela representa uma cidade que necessita de ruas, calçadas, pavimentação, iluminação pública, abastecimento de água e saneamento básico [...] representa união, [...] todos se ajudam, compartilham alimentos, alegrias e sofrimentos. Por outro lado, [...] a favela transmite aos não moradores sentimento de medo e insegurança ao caminhar pelas ruas do bairro. Já para os planejadores urbanos esta favela é um ponto de conflito dentro da cidade, um entrave urbano de difícil solução, e do ponto de vista legal é apenas mais uma ocupação irregular (Kashiwagi, 2005, p. 16).

Para Macenham et al. (2019, p. 172), a partir de Bourdieu, as visões de mundo são construídas e ao mesmo tempo contribuem para a elaboração dessas mesmas visões. A constituição e a posição do sujeito dentro de seu campo social determinam sua compreensão do mundo ao seu redor. A realidade é formada com base nas disposições internalizadas no inconsciente, que permitem atribuir estados de consciência e representar o real.

As visões de mundo são construídas e contribuem para a sua própria elaboração, influenciadas pela constituição e posição do sujeito em seu campo social, o que determina sua compreensão do mundo ao seu redor. Essas visões são moldadas pelas disposições internalizadas no inconsciente, permitindo a atribuição de estados de consciência e a representação do real. Este processo está intrinsecamente ligado ao conceito de cultura, pois a cultura abrange os valores, crenças, práticas e normas que são internalizados pelos sujeitos dentro de uma sociedade.

Desse modo, é através da cultura, que eles constroem suas visões de mundo e compreendem a realidade, demonstrando como a cultura atua como um mediador fundamental na formação das percepções e representações sociais. Para Geyso Dongley Germinari (2016, p.771), "o sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura". Esta análise sócio-histórica revela a relação dialética entre o indivíduo e o meio cultural em que está inserido. Essa perspectiva sugere que os sujeitos não apenas absorvem e são moldados pelos valores, normas e práticas culturais predominantes, mas também contribuem ativamente para a formação e transformação dessas mesmas culturas.

Logo, as pessoas internalizam as influências culturais e, ao mesmo tempo, através de suas ações, comportamentos e criações, influenciam e redefinem o ambiente cultural ao seu redor. Esse processo contínuo de interação e retroalimentação destaca a relação e a mutabilidade da cultura, ao mesmo tempo que enfatiza a agência dos indivíduos na construção de suas próprias identidades culturais.

A visão de Germinari se alinha perfeitamente com a análise de Bianca Tamara Siqueira (2019) sobre as identidades dos jovens do bairro Parolin. Enquanto Germinari destaca a dualidade da relação entre indivíduo e cultura, Siqueira observa como as identidades desses jovens se formam e se reformam dentro de um contexto de desigualdade. Nesse ambiente, as limitações impostas pelas condições socioeconômicas atuam como forças moldadoras, mas não deterministas.

Os jovens do bairro Parolin, embora afetados pelas restrições, demonstram uma capacidade notável de resistir, adaptar-se e reinventar suas identidades. Dessa maneira, a cultura desses jovens emerge tanto como um produto das adversidades enfrentadas quanto como uma manifestação da criatividade e resiliência com que eles enfrentam e transformam esses desafios. Portanto, a dinâmica descrita por Germinari é vividamente ilustrada na experiência desses jovens, que, ao interagirem com seu ambiente cultural e social, se tornam agentes ativos na construção de suas próprias identidades e na reformulação da cultura local.

A análise desta dualidade cultural e a resiliência dos jovens do bairro Parolin encontram um aprofundamento significativo nas observações de Estacheski (2018). Ela destaca que a situação precária vivida por esses jovens está relacionada a diversos condicionantes que os expõem a riscos de múltiplas naturezas, resultantes da escassez de direitos básicos como saúde, segurança, moradia e mobilidade. Além desses aspectos, a falta de estrutura familiar e outras deficiências no suporte social configuram como cerceadores dos direitos fundamentais da juventude.

Assim, os jovens do bairro Parolin, além de serem produtores e produtos de sua cultura, conforme indicado anteriormente, estão inseridos em um contexto em que a precariedade impõe desafios adicionais que moldam e restringem suas experiências e oportunidades. Este cenário de privação e risco amplifica a complexidade da construção identitária, evidenciando tanto as limitações impostas pelas condições adversas quanto a capacidade desses jovens de resistir e adaptar-se criativamente a um ambiente de constante desafio. Portanto, refletir sobre a identidade local destes jovens, demanda compreender alguns fatores que contribuem na construção da identidade destes sujeitos. Desde a história da ocupação do bairro até os elementos culturais e os locais com os quais eles se identificam na região em que vivem e em como isso afeta a comunidade a que pertencem. Importa compreender que a identidade é inerente ao sujeito e construída por ele através das significações que atribui a esse conjunto de símbolos e experiências com as quais dialoga e se relaciona.

1.5 Educação patrimonial como caminho metodológico

Outro conceito fundamental para esta pesquisa é o de educação patrimonial, brevemente analisado aqui e aprofundado no terceiro capítulo. Essa metodologia de ensino, segundo Judith Steinbach (2013, p. 172) "viabiliza a contextualização do patrimônio tangível e intangível, vinculando memória e identidade, o que significa que, a partir do objeto concreto, [...] se percebe a imaterialidade de ordem social". Isso implica que o entendimento de objetos físicos, como edifícios históricos ou artefatos culturais, permite uma apreciação mais profunda das dimensões imateriais que eles representam, como tradições, crenças e práticas sociais.

A educação patrimonial desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados, pois ao explorar e valorizar o patrimônio cultural, os indivíduos desenvolvem um senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao seu ambiente e à sua comunidade. Através desse processo educativo, os jovens do bairro Parolin poderão reconhecer, atribuir valor ao seu patrimônio cultural, fortalecendo os laços comunitários e promovendo a construção de uma identidade coletiva sólida e consciente. Desse modo, a educação patrimonial,

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural,

capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (Horta, 1999, p. 6)

A integração da educação patrimonial no contexto pedagógico, por meio do uso de um produto pedagógico concreto, como desenvolvido com base na realidade do bairro Parolin, tem o potencial de transformar a percepção dos jovens sobre seu entorno e sua própria identidade. Ao serem envolvidos em atividades que exploram e valorizam ou também, elegem um patrimônio cultural local, os estudantes podem desenvolver um entendimento mais profundo das conexões entre os elementos materiais e imateriais de sua cultura. Esse processo, mediado pelo recurso didático, contribui conscientização histórica e para a reinterpretação de símbolos e espaços do cotidiano, possibilitando reconfigurações identitárias mais conscientes e críticas.

Dessa forma, o conhecimento adquirido é além de um exercício acadêmico, um catalisador para a valorização pessoal e comunitária. Com esse fundamento, os estudantes estarão mais preparados para se apropriar desses símbolos compartilhados, atribuindo-lhes novas significações que enriqueçam tanto a sua experiência individual quanto o coletivo da comunidade. Assim, uma imagem de uma pista de skate ou a rua onde se reúnem com amigos ganha uma nova importância, refletindo os valores e significados atribuídos por eles próprios.

Ao elegerem estes locais através das fotografias, que farão parte do produto pedagógico, os estudantes elaborarão uma representação do local, a qual, tem sentido e valor para eles. Por conseguinte, ao ampliarem a visibilidade destes locais, seja no diário digital, que é parte do produto pedagógico, ou nas atividades dirigidas através do material impresso, eles estão atribuindo valor e significado a estes locais.

1.6 História local, memória e construção de identidade comunitária

A história local, desempenha um papel importante na compreensão das dinâmicas sociais e culturais de uma comunidade específica, oferecendo uma perspectiva detalhada e contextualizada de suas origens e desenvolvimento ao longo do tempo. No caso do bairro Parolin, a construção de sua história é fundamental para entender como suas características geográficas, históricas e culturais moldaram a identidade de seus moradores. Este estudo examina eventos e transformações ao longo do tempo e busca revelar as interações entre os indivíduos e o espaço que ocupam. Várias pesquisas já abordaram o bairro Parolin sob diferentes ângulos, investigando sua ocupação, evolução urbana e as manifestações culturais que ali se desenvolveram. Esses estudos fornecem um panorama que ajuda a contextualizar as

mudanças e continuidades presentes na vida cotidiana do bairro, destacando a importância de considerar a história local como uma ferramenta importante para a valorização da identidade comunitária e a educação patrimonial.

[...] Assim, iniciaram-se empreendimentos locais como o das madeiras e olarias, ocorreu o prolongamento da Avenida Marechal Floriano Peixoto, sentido Boqueirão, possibilitando grandes transformações na região, atraindo comércio e serviços. Na década de 60, a região começou a ser adensada por pessoas vindas de outras cidades, buscando trabalho e melhores condições de vida (Estacheski, 2018, p. 100).

Tânia Gonçalves (2016) destaca que na década de 1960 o bairro Parolin possuía extensas áreas de terra desocupadas pertencentes à Prefeitura Municipal de Curitiba, as quais foram gradualmente ocupadas por famílias migrantes do interior do estado, principalmente agricultores expulsos do campo. Esse processo transformou o Parolin em uma das maiores áreas de ocupação espontânea da cidade, refletindo um movimento migratório significativo, como também mudanças substanciais na estrutura urbana e social de Curitiba. Maria José Menezes Lourega Belli (2020), em sua tese em educação, sobre o bairro Parolin, amplia essa visão ao explorar as dinâmicas de crescimento e desenvolvimento urbano que moldaram a comunidade ao longo das décadas seguintes. Ele examina como essas transformações influenciaram a demografia, a economia local e as práticas culturais dentro do bairro, oferecendo uma análise das interações entre as condições históricas, geográficas e sociais que caracterizam o Parolin até os dias atuais. É uma perspectiva multidimensional que destaca a necessidade de investigar continuamente as origens e os impactos das mudanças urbanas para a construção de políticas públicas e estratégias de desenvolvimento sustentável. Do ponto de vista dos espaços e seus usos em que

Vidas imersas na complexidade socioambiental se contrastam pelas suas especificidades, comungam valores, percorrem diferentes lugares, exibem formas de poder, divergem no pensar e no viver. Constroem identidades para si, para os outros e para os ambientes em que habitam, revelando quão importante é compreender o pensar e o agir vinculado às condições de vida. (Belli, 2020, p. 30)

Estas inflexões a respeito dos jovens do bairro Parolin, e sua relação com a cultura fizeram parte do desenvolvimento do produto pedagógico elaborado ao fim da pesquisa como elemento de educação patrimonial, utilizado a partir de uma análise de didática crítica, de um sujeito imbuído de consciência histórica, assim é essencial deixar exposto do que se trata tal objeto.

Os estudantes, como protagonistas do seu conhecimento, que interagem dialogicamente na sala de aula, trazendo suas experiências e através dela compreendem a História e levam para si esse conhecimento que só assim faz sentido para eles, criam conexões a partir daquilo que

lhe é próprio, que tem significado. O produto pedagógico pensado como fim desta pesquisa se tratou disso, de algo produzido através das fontes trazidas por eles e para ser utilizado por eles. Quando andam pela cidade, muitas vezes não se veem na história contada pelo patrimônio edificado escolhido para contar a história da cidade, a história oficial. Segundo a interpretação de Michael Pollak (1989), nesta disputa, certos grupos têm sua memória intencionalmente marginalizada. Estes estudantes se enquadram neste perfil, onde o silenciamento de sua história e experiências pelo discurso oficial os relega a um lugar de exclusão.

O currículo escolar também contribui para essa narrativa da história oficial, formadora de uma identidade homogeneizante. Então o produto pedagógico a ser elaborado foi pensado no sentido de que eles se vejam inseridos na história da cidade a partir de suas próprias histórias.

Um material impresso, com locais que fazem parte de suas histórias, cheios de memórias e significados, uma praça pública, uma casa onde se reúnem, um comércio que é ponto de referência. A quadra esportiva onde passam as tardes jogando bola ou a pista de skate. As fotografias destes locais, trazidas por eles, farão parte de um diário virtual com o conteúdo da história do bairro a partir dos elementos trazidos por eles. Assim, eles passam a se verem e serem vistos, como sujeitos históricos inscritos na história do bairro e da cidade.

Observar-se assim que este sujeito histórico que está à margem da sociedade, que não tem sua história narrada, é visto também como o outro e não como o padrão de cidadão da região a que pertence. Por isso também há uma tentativa histórica de homogeneizá-lo, relegando-o a um papel reentrante na sociedade, um não-lugar. Assim a história, como narrativa, também escolhe o que se quer esquecer.

Por este aspecto de apagamentos e esquecimentos é possível compreender como o patrimônio contribuiu para deixar a história local de algumas regiões de Curitiba à margem da história oficial. Observando a história do Brasil e da identidade da nação é fácil verificar que o projeto de história da nação se reverberou nas identidades locais a partir da fixação do pilar de construção identitária, além das políticas públicas da época terem contribuído para o crescimento desordenado de várias regiões.

Estudar história local é compreender as relações existentes entre os indivíduos em um ambiente e como eles influenciam e são influenciados por esse local em suas especificidades sociais, estruturais, culturais e econômicas. Esta relação é permeada de significados simbólicos atribuídos pelos indivíduos na construção de sua identidade social. A reflexão e o entendimento dessas relações são importantes para explicar os caminhos da pesquisa.

Assim como a história sempre foi um campo de batalha, na história local não foi diferente, Segundo Manoel Caetano do Nascimento Junior (2016, p. 5), as narrativas escolhidas

tenham como objetivo reforçar representações estereotipadas dos regionalismos brasileiros, desconsiderando as particularidades culturais de cada grupo. Este uso da história local nega o aprofundamento nas minúcias de cada cultura em relação ao seu lugar e colabora às comparações restritas a características superficiais em contrapelo às pluralidades culturais. Pois

Nosso desafio é vislumbrar o processo de uma história que, observando a dimensão nacional e universal – objeto de construção do mundo ocidental, recoloca na ordem do dia as bases para a elaboração das identidades regionais e locais (Melo, 2015, p. 29).

O desafio nesse sentido é duplo: primeiro, reconhecer como a construção da história ocidental moldou nossa percepção de identidade, frequentemente marginalizando histórias locais. Segundo reavaliar essa história para revitalizar identidades locais, integrando-as em um diálogo equilibrado com narrativas mais amplas, nacionais e universais, pois a história local não está desvinculada de um contexto maior, apenas é sentida e percebida em suas minúcias e refletida na vida prática dos indivíduos. É justamente nessa dimensão da vida prática que a história assume sua função, ao orientar as experiências cotidianas e fornecer sentido às ações humanas no tempo.

Essa concepção de vida prática em Jörn Rüsen está intimamente ligada à função da história como forma de orientação para a ação humana no tempo. Em sua perspectiva, a história é um saber que se ancora nas necessidades existenciais dos sujeitos e de suas comunidades. Segundo Rüsen (2007, p.15), a consciência histórica cumpre uma função essencial na vida prática, ao oferecer orientação temporal que permite compreender o passado, agir no presente e projetar o futuro. A história, nesse sentido, constitui um saber prático, vinculado às experiências humanas no tempo.

Outro ponto importante é entender que histórias nacionais são antes histórias locais, e acontecem em tempo e espaço determinados, com a atuação dos sujeitos históricos, no entanto

[...] deve ficar claro que não se está afirmando, por exemplo, que a história nacional deva ser simplesmente o somatório das histórias locais ou regionais que ocorreram e ocorrem em espaços e tempos delimitados e isolados, mas que os elementos de construção dessas histórias podem contribuir no entendimento das especificidades e, em muitos casos, apresentarem elementos históricos que, de outra forma, não seriam contemplados, por isso são, em si, imprescindíveis para a compreensão do nacional (Melo, 2015, p. 29).

O que deve haver nesse sentido é uma interação entre o macro e o micro, pois sem ela, corre-se o risco de cair no particularismo excessivo, o que pode ser tão problemático quanto a abordagem da história nacional homogeneizante. A combinação de perspectivas locais com

contextos mais amplos enriquece a narrativa histórica, evitando tanto a simplificação extrema quanto a fragmentação excessiva.

Os trabalhos apoiados em fontes e realidades primárias locais, no micro – é nesta esfera que se promove uma política das identidades e também das diferenças, produzem análises de cunho regional e local. Apresenta-se a possibilidade de interação com o cenário nacional e internacional mais amplo, sem o qual, muitas vezes, se comete um erro equivalente ao da história nacional homogeneizante/homogeneizadora/absoluta, qual seja, o particularismo/localismo/singularidade (Melo, 2015, p. 35).

O lugar da história local é também o de ruptura e descontinuidade, resignificando espaços, regiões e territórios, a partir de novas narrativas e novos olhares.

O local e a comunidade podem ser identificados pelas suas características de cidadania, principalmente pelo lugar do trabalho e pelo respeito a valores da democracia definida territorialmente ou por valores cívicos de reconhecimento público e onde se promovem os laços de auto-estima [sic], cidadania ativa pela participação, qualificação para o trabalho profissional e referenciamento ético para cumprir o papel de cidadão nacional. O local é reconhecido como o “lócus” identitário, por vezes multifacetário, porém definido territorialmente e onde se cultivam tradições e se expressam as diferenças que constituem a cultura local, diversa e, por vezes síntese de culturas universais (Gehlen, 2006, p. 5).

Este olhar proporciona também novas perspectivas de ensino-aprendizagem onde o estudante, por ser o sujeito histórico que se apropria desta história local, por ela estar cheia de significado e concretude para ele, toma o lugar central da aprendizagem, percebendo-se como sujeito consciente de seu aprendizado, assim “ao abrir caminhos para as relações entre a possibilidade de formas de aprendizagem e a correspondente formação da consciência histórica pode-se acrescentar uma forma de aprendizagem, de tipo dialógica [...]” (Schmidt, 2021, p. 170). Este diálogo, apontado por Maria Auxiliadora Schmidt, acontece entre as novas narrativas e os interlocutores, atribuídos de sentido, pelas novas narrativas, o que torna assim o aprendizado significativo.

Ainda conforme Schmidt (2021), sob a análise de consciência histórica, a autora elenca este aprendizado, do tipo de consciência dialógica, onde as questões estão relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, do diálogo entre si e o outro ou entre duas narrativas, gerando contrapontos e contrassensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação. Nessa perspectiva a história local faz essa ponte entre a vida prática e o pensamento histórico, gerando um lugar onde se estabelece a aprendizagem histórica dialógica. Essa abordagem da didática da história estudado por Schmidt, que leva em conta o sujeito social e suas relações com o meio, tem como início e fim a própria vida prática.

A história local tem se mostrado valiosa ao permitir que os estudantes compreendam melhor o espaço ao seu redor e ao conectar passado e presente nos diversos lugares que frequentam, ajudando-os a se verem como sujeitos históricos e a desenvolver uma consciência crítica sobre o espaço público. Essa abordagem, que ultrapassa o localismo, confere à história local uma natureza heterogênea, pois considera o indivíduo dentro de suas próprias relações, personificando suas características culturais e sociais.

Nada mais prático, desse modo, do que a história local, que de certa forma é também constituída de diversos saberes, de passados presentes, permeados de memórias da vida prática, atribuídas de símbolos e sentido que integra a vida cotidiana a cultura escolar.

Consequentemente, a compreensão e a assimilação do ensino de História tornam-se mais significativas para o estudante quando ele entende os processos históricos ocorridos em seu entorno. A História, narrada nos livros didáticos, aproxima-se do estudante, tornando-se viva e presente ao ser observada na vida prática, na rua da sua casa ou no trabalho da sua família. Assim, o estudante, ao reconhecer-se como sujeito histórico desse processo, percebe a relevância e a aplicação concreta do conhecimento histórico em seu cotidiano.

Ao pensar uma didática para se trabalhar a História e a identidade a partir da história local, a educação patrimonial pode ser o meio e trazer instrumentos para tal tarefa, pois traz métodos de análise cultural, territorial, histórica, geográfica e etnográfica, participando na pavimentação de um caminho na produção do conhecimento.

Embora muitos estudos sobre educação patrimonial enfoquem a preservação do patrimônio, promovendo a ideia de "educar para preservar", este estudo amplia o conceito de educação patrimonial. Ele propõe que os processos educacionais centrados no patrimônio cultural devem ser integrados às outras dimensões da vida prática. Como destaca Sônia Regina Rampim Florêncio (2015, p. 22), é um contrassenso tratar o patrimônio como um fim em si mesmo, objetificando-o. Para ela, quando os sujeitos discutem o mundo da cultura e seus elementos, eles revelam sua própria realidade e se descobrem nela. Assim, a educação patrimonial colabora para preservar e ajudar as pessoas a se reconhecerem como participantes ativos de um contexto histórico e cultural.

Além disso, ao integrar a educação patrimonial com outras dimensões da vida prática, os professores contribuirão com os estudantes a desenvolver uma consciência crítica em relação ao espaço público e à cultura local. Isso vai além da simples preservação de objetos ou lugares históricos, abrangendo uma compreensão mais profunda das relações culturais e sociais que moldam a identidade de uma comunidade.

Enfim, entende-se que a construção das identidades são fundamentais para a cidadania. Este processo de construção está sempre em transformação, sendo assim nunca está acabado. Pelo contrário, a identidade está sempre em formação, sendo moldada pelas influências culturais, sociais e políticas. Nesse contexto é que a educação patrimonial pode se apresentar como uma metodologia, utilizando a história local como trilha para percorrer esse caminho formativo. Dessa maneira, ao incorporar análises locais e regionais, a história amplia nossa compreensão do passado e nos fornece instrumentos para moldar o presente e o futuro.

A seguir, vamos apresentar informações sobre a formação do bairro Parolin, com o objetivo de situar o leitor no espaço abordado por este estudo. Como indicado acima, o bairro Parolin será analisado sob diferentes ângulos, desde o início de sua ocupação, sua evolução e as manifestações culturais que ali se desenvolvem. Trata-se de contextualizar as mudanças e continuidades na vida cotidiana do bairro, considerando a história local como uma ferramenta para a valorização da identidade comunitária e a educação patrimonial.

2 POR DENTRO DO PAROLIN – ENTRE O PLANEJAMENTO E A OCUPAÇÃO URBANA

Neste capítulo, a proposta é trazer um recorte da história do bairro Parolin, situado na cidade de Curitiba - Paraná, desde sua formação até os desafios contemporâneos que delineiam sua atual configuração espacial e sociocultural. A análise será conduzida a partir de pressupostos da História Cultural através de Roger Chartier (1991; 2002; 2011) Pesavento (1995) e Peter Burke (1989). Compreende-se que o recorte escolhido do bairro e sua leitura, como uma representação da sua realidade, segundo a visão de Roger Chartier (2011), uma vez que, para ele, a história cultural tem por objeto compreender como, em diversas localidades e momentos históricos, uma realidade social específica é elaborada, concebida e comunicada para que, a partir desse ponto, possa ser interpretada.

Antes de, propriamente, tratarmos do bairro em si, queremos retomar e desenvolver a discussão sobre o conceito de cultura, cuja utilização apontamos no primeiro capítulo deste trabalho. Assim, conforme Chartier,

[...] o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a

exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. A noção de representação, assim, modificou profundamente a compreensão do mundo social (Chartier, 2011, p. 20).

Após explanarmos sobre a História cultural, vamos apresentar algumas considerações sobre a geografia crítica, com a finalidade de melhor apreendermos a configuração socioespacial do bairro Parolin.

2.1 A História Cultural como perspectiva de análise

Embora a História Cultural não seja a história da cultura, é importante compreender a etimologia desta palavra, pois seu significado, e a forma como ele foi apropriado, para definir uma identidade coletiva, traz maior clareza para o entendimento do tema, pois conhecer a origem e a evolução de uma palavra pode proporcionar uma compreensão mais rica e precisa do seu significado atual. A etimologia revela como o sentido da palavra pode ter mudado ao longo do tempo e em diferentes contextos:

“Cultura” vem do latim “colere”, que primeiro significa cultivar a terra. Depois, Cícero amplia metaforicamente a significação para “cultura animi”, que é cultivo do espírito ou da alma por meio da educação em filosofia. À parte, sua enorme variação conceitual na modernidade europeia, a noção de cultura pode ser simplificada como “cultivo do sentido” – cultivo no “terreno” misterioso do mundo, busca de identificações no real inesgotável, portanto a perspectiva que um grupo humano tem de si mesmo. Mas, do ponto de vista da hegemonia do Estado-nação, logo, do ponto de vista do poder, cultura é uma “unidade de identificações”, isto é; uma entidade orgânica que essencializa a identidade (Sodré, 2017, p. 12).

Esta é uma concepção que vê a cultura como um sistema vivo e dinâmico que está intrinsecamente ligado à identidade dos indivíduos e das comunidades. Assim como um organismo, a cultura não é estática; ela é influenciada por diversos fatores internos e externos e está em constante evolução. Os elementos culturais são, desse modo, uma forma de interação social, com o qual um grupo se identifica, se apresenta e se comunica com os demais a partir das apropriações de símbolos eleitos e das práticas desenvolvidas com as quais se manifesta e expresse sua identidade. Essa construção é coletiva, orgânica e progressiva e através dela se exerce a singularidade de um grupo social. Entender a cultura como um organismo vivo nos faz perceber que há uma interconexão entre a dinâmica cultural e a formação da identidade, o que sugere que a cultura não é algo estático ou fixo, mas sim um processo dinâmico e em constante evolução, semelhante a um organismo vivo.

Ao pensar na cultura dessa maneira, reconhecemos que ela está sempre em movimento, influenciada por diversos fatores e mudanças ao longo do tempo. Isso implica que a cultura e a identidade das pessoas estão intimamente ligadas. As práticas, valores, e crenças culturais moldam e influenciam a forma como os indivíduos e comunidades se veem e se definem. Em outras palavras, a dinâmica cultural (as maneiras pelas quais a cultura se manifesta e se transforma) está diretamente relacionada à formação da identidade (como as pessoas se identificam e se sentem parte de um grupo).

A cultura fornece o arcabouço de valores, crenças, tradições, linguagem e práticas que moldam quem as pessoas são e como se veem na sociedade. Sendo orgânica, ela não é imutável. Ela absorve influências externas, adapta-se a novas circunstâncias e integra novas ideias e práticas. Isso é particularmente visível em sociedades globalizadas, onde a interação entre culturas diferentes é intensa e constante. Portanto, as práticas culturais são as manifestações concretas desse cultivo de sentido e identidade e englobam as diversas formas pelas quais as comunidades cultivam e expressam seu espírito, valores e identidades, desde as tradições e rituais até as artes e a educação, consolidando a coesão social e criando dessa forma uma consciência coletiva.

Assim, os elementos culturais e sociais estão imbricados nos estudos e levantamentos históricos feitos e são essas práticas culturais, que, segundo Chartier (1991), são uma das modalidades da relação com o mundo social, que fazem da história que já se passou neste local uma imagem que pode ser vista como uma representação da realidade, neste caso, uma imagem da realidade do bairro Parolin. Tais práticas, sociais e culturais, segundo ele, visam reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo. Para ele a história precisa dar conta de compreender e analisar as diversas variações sociais e para tanto há que se fazer uma reconstrução epistemológica que lança a mão de técnicas de análise de outros campos das ciências sociais.

Peter Burke (1989, p. 41) por seu turno, defende que "o estudo das culturas populares pode revelar a resistência e a adaptação das comunidades locais às forças externas, como a imposição de normas culturais por instituições dominantes". Ele destaca a importância de considerar tanto as culturas eruditas quanto as populares para entender a totalidade das experiências culturais de uma comunidade. Este entendimento de cultura rompe com a ideia de cultura apenas como um cultivo de saberes verticalizados e hegemônicos propondo, ao invés disso, uma visão mais inclusiva, onde as culturas populares não somente sofrem a influência das elites, mas também respondem, adaptam-se e resistem de maneiras criativas e significativas. Burke sugere que analisar as interações entre culturas eruditas e populares pode revelar

processos culturais mais complexos, mostrando como as comunidades negociam, reinterpretam e transformam imposições culturais externas, conforme cita Michel de Certeau, “Os usuários fazem andar o texto e o espaço, sem que se lhes possa pedir conta do modo pelo qual procedem: eles inventam usos.” (Certeau, 1994, p. 29)

Assim, ocorrem transformações culturais como uma adaptação criativa ou uma reinterpretação histórica, como o samba, por exemplo, em que elementos externos são incorporados aos seus contextos sociais, modificando práticas, símbolos e narrativas. Esse mesmo processo pode ser observado em outras expressões culturais, como a culinária, a moda e a arte. Há, ainda, manifestações que assumem o caráter de resistência simbólica, rejeitando ou subvertendo aspectos impostos de fora, a fim de afirmar identidade e autonomia diante de influências externas.

Nesse sentido, é fundamental compreender as práticas culturais a partir do contexto em que emergem. Cada comunidade produz e ressignifica símbolos de acordo com suas experiências históricas, seus valores e suas relações sociais, o que revela uma complexa rede de significados que estruturam a vida cotidiana. Dessa forma, reconhecer as práticas culturais em sua especificidade permite uma representação mais genuína, capaz de considerar as nuances que atravessam a sociedade que as cria e vivencia. Com isso, evidencia-se que a cultura, sempre em movimento, resulta da interação entre elementos internos e externos, constituindo a identidade de um determinado grupo social.

Aplicando o conceito de cultura como uma entidade orgânica à identidade local, pode-se entender que a cultura apreendida e ressignificada provém de uma diversidade de influências culturais e de símbolos internos e externos que produzem a identidade de um determinado grupo. Por exemplo, em uma comunidade local, a identidade é moldada pelas tradições e histórias específicas daquela região, transmitidas de geração em geração. A língua falada, com suas particularidades e dialetos, moldam a forma como os membros dessa comunidade pensam e se comunicam. Os rituais e práticas locais, como festivais, celebrações religiosas e costumes diários, reforçam os laços comunitários e fortalecem a coesão social. A expressão artística local, seja através da música, da dança ou da arte visual, reflete as emoções, as aspirações e as experiências coletivas dessa comunidade. Além disso, essa cultura local absorve influências externas e adapta-se a novas circunstâncias, integrando novas ideias e práticas, especialmente em um contexto de globalização, onde a interação com outras culturas é intensa e constante e resulta da interação contínua e dialógica entre a tradição e a inovação, o local e o global.

Sandra Jatay Pesavento contribui para a discussão que estamos encaminhando ao destacar que "o espaço urbano não é apenas um cenário físico, mas um campo de práticas sociais

e culturais onde as representações e os significados são continuamente negociados" (Pesavento, 1995, p. 45).

Nesse sentido, o espaço urbano é mais do que sua estrutura material. Embora a arquitetura e o planejamento urbano sejam importantes, eles não são suficientes para capturar a essência completa do que uma cidade ou um bairro é. São lugares onde as pessoas vivem, trabalham, se divertem e se relacionam. Essas atividades criam uma teia de práticas sociais e culturais, incluindo hábitos, tradições, comportamentos e formas de interação que dão vida ao espaço urbano.

Cada espaço urbano carrega significados simbólicos que são atribuídos pelas pessoas que vivem e interagem nesses locais. Esses significados podem ser históricos, culturais, políticos ou pessoais, e influenciam a forma como as pessoas percebem e utilizam o espaço. As representações e significados atribuídos aos espaços urbanos não são fixos. Eles estão em constante negociação e transformação, à medida que diferentes grupos e indivíduos interagem, trazem novas perspectivas e contestam antigas percepções. Isso pode ocorrer através de protestos, mudanças na demografia, novos desenvolvimentos urbanos, gentrificação, arte urbana, entre outros.

Pesavento (1995) sugere que a análise cultural do espaço urbano revela como as interações cotidianas e as representações simbólicas moldam a identidade coletiva de uma comunidade. Ela enfatiza que o estudo das práticas culturais no espaço urbano possibilita compreender como as relações de poder e as formas de resistência se expressam no cotidiano das cidades. Ao observar como diferentes grupos utilizam e interagem com os espaços urbanos, é possível identificar quem exerce controle sobre esses espaços, como esse controle é desafiado, e de que maneiras as pessoas encontram formas de resistir e afirmar suas identidades.

À luz da história cultural, observa-se o espaço como uma representação ao investigar como diferentes contextos históricos e culturais moldam a percepção e o uso destes locais. Isso inclui analisar o simbolismo e o significado atribuído aos locais, como praças e monumentos; entender as mudanças de uso e função ao longo do tempo; examinar a arquitetura e o urbanismo como expressões culturais; observar práticas e interações sociais; explorar narrativas e memórias coletivas; e estudar práticas de resistência e apropriação de espaços. Assim, os espaços físicos são vistos como reflexos das crenças, valores e relações de poder de uma sociedade em diferentes períodos históricos.

A representação simbólica, Pesavento (1995), seguindo uma formulação de Chartier, classifica como transformar algo ausente em presente, sendo mostrado através de uma imagem, seja ela mental ou material, que se afasta da simples imitação e envolve a atribuição de

significado, esse entendimento implica em trazer à tona aspectos do passado que podem parecer distantes ou ausentes da experiência contemporânea, mas que, através da análise histórica cultural, são resgatados e apresentados de forma palpável e significativa. Esse processo vai além de uma mera recriação ou imitação do passado; ele envolve a atribuição de sentidos aos eventos e fenômenos históricos, contextualizando-os dentro do ambiente social e cultural em que ocorreram.

A presentificação de um ausente não diz respeito à reconstruir o passado, mas sim trazer à tona sua relevância contínua para o presente através da representação desse passado, na forma da imagem construída dele no presente, a qual é sentida e apropriada pelos sujeitos como presente e dessa forma é integrada na memória.

Essa abordagem se revela particularmente relevante quando aplicada à identidade local, pois permite que as comunidades se reconectem com suas raízes históricas e culturais de maneira significativa. Ao trazer à tona aspectos do passado que moldaram a identidade coletiva, essa "presentificação" não apenas preserva a memória cultural, mas tal prática reforça o senso de pertencimento a partir da forma como esses sujeitos atribuem valor e sentido à essas imagens do passado, ou até mesmo como reagem e a transformam com atos de resistência.

Ao produzir uma representação histórica do Parolin buscou-se compreender a forma como as conexões culturais existentes no bairro, internas e externas, moldaram a identidade e a dinâmica social da comunidade ao longo do tempo. Os elementos culturais, como tradições, práticas religiosas, festividades locais e os aspectos sociais, como estrutura socioeconômica, relações de poder e movimentos sociais, são fundamentais nesta compreensão.

Assim o sentido é dado a partir das práticas culturais, pois para Pesavento (1995, p. 6) a pesquisa do que chama de cidade dos excluídos, leva o historiador a “escovar a contrapelo”, este termo apropriado de Walter Benjamin, que denota a busca pela construção da história nas notícias de jornais, nas manifestações populares, nos relatos dos moradores, “nos acontecimentos singulares que quebram a rotina da vida urbana que podemos encontrar suas vozes ou resgatar os indícios do que seria a sua ordem, chegando às representações coletivas de outra cidade” (Pesavento, 1995, p. 285) daquela que acontece no contrapé da cidade modelo. De certo modo, trata-se de adotar o que Carlo Ginzburg (1976, p. 27) chama de busca “detetivesca” na coleta de dados e pesquisa histórica, cujo interesse é “iluminar aspectos da vida cotidiana que muitas vezes passam despercebidos em narrativas históricas mais amplas” o que é uma perspectiva valiosa para a história local, pois enfatiza a importância das experiências individuais e das práticas cotidianas na construção da história.

A análise de espaço feita através da História cultural, leva em conta que muitas vezes as divisas e fronteiras entre os bairros se esmaecem, no que Chartier (1991) aponta como a não fixação da história no espaço, pois culturalmente ela transpassa a barreira do local estudado alcançando novos espaços, na amplitude cultural que abrange diversas comunidades adjacentes e não respeita divisas administrativas. Os vínculos da comunidade não se estabelecem apenas dentro dos limites territoriais do bairro, mas também a partir da apropriação simbólica que ela faz do mundo e de suas múltiplas referências. Essa apropriação ocorre a partir de sua posição sociocultural, ou seja, da inserção histórica, econômica e simbólica dos sujeitos em determinada realidade.

2.2 A Construção social do espaço urbano

A partir dessa posição, forma-se uma representação social que constrói sentidos sobre o espaço vivido. Trata-se de uma abordagem sociocultural do espaço, que busca compreender como os indivíduos de um determinado território interagem com sujeitos de regiões vizinhas, compartilhando práticas, valores e experiências que ultrapassam as fronteiras administrativas.

A geografia crítica, segundo Janaína Amado (1990, p. 11), ao entender a organização social como fruto das interações entre humanos, natureza e trabalho, procura explicar como esses elementos influenciam a configuração, transformação e representação social do espaço analisado. Essa perspectiva crítica desafia as noções tradicionais que percebem o espaço como um mero cenário para as atividades humanas. Ela considera o espaço como sendo ativamente moldado por processos sociais, econômicos e ambientais. Neste âmbito

[...] as discussões emergem, em sua maioria, do estabelecimento dos conceitos de região e território a partir das reflexões e redefinições conceituais da Geografia que, paulatinamente, tem revisado seus postulados deterministas e tradicionais, passando da região apontada como um dado natural, para uma visão mais crítica, com destaque para as considerações acerca da ação humana e suas contradições sociais na formação, reorganização e apropriação dos espaços (Melo, 2015, p. 31).

Um princípio fundamental da geografia crítica é entender a organização social como uma construção dinâmica. Essa construção surge das interações contínuas entre os indivíduos e o ambiente natural, mediadas pelas atividades laborais que transformam o espaço e os recursos naturais. A geografia crítica analisa como essas interações geram paisagens sociais e físicas específicas, refletindo relações de poder e desigualdade.

Conceitos como regional e local surgem, a nosso ver, de uma necessidade de ordenação para o entendimento do específico e do diferente em relação ao geral e ao particular. Trata-se, portanto, de dimensionar uma melhor perspectiva de compreensão da organização espacial nos seus aspectos temporais. Torna-se importante, pois, apreender a história regional e a história local, dentro das concepções interpretativas da história, das quais se vale o historiador em seu ofício, como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e o ensino, estabelecendo e ordenando procedimentos de trabalho (Melo, 2015, p. 31).

Além disso, esta abordagem busca explicar como esses aspectos, interações humanas, da natureza e do trabalho, interferem na configuração, transformação e representação do espaço estudado e envolve como ele é percebido, entendido e retratado pelas pessoas. Esta representação é moldada por fatores culturais, históricos e ideológicos, e pode variar significativamente entre diferentes grupos sociais.

Josué Bezerra reforça esta análise do espaço, trazendo uma visão histórico-social que se entrelaça com a história cultural. Segundo ele, "as definições de cunho político-administrativo de um bairro encontram-se em crise com a realidade histórico-social do conteúdo que compreendemos abarcar um bairro" (Bezerra, 2011, p. 27). Desse modo, é pertinente pensar que um bairro não se distingue apenas por suas divisas legais, que por vezes nem são conhecidas de seus habitantes, mas também pelas diferentes espacializações da vida social. A espacialização da vida social refere-se à maneira como a vida social em uma cidade se distribui e se organiza de forma variada em diferentes áreas urbanas.

Para ampliar a compreensão da espacialização da vida social nos bairros e na cidade como um todo lança-se mão de alguns teóricos do urbanismo. Isso foi feito porque, ao analisar a formação e a dinâmica dos bairros, é importante entender os aspectos urbanos e infraestruturais que moldam a vida cotidiana das pessoas. David Harvey (1989), Peter Hall (1988) e Edward W. Soja (2000) foram utilizados para explorar como a organização urbana e a infraestrutura influenciam essa dinâmica social. Hall (1988) discute a importância dos espaços públicos e privados na vida social da cidade, enquanto Soja (2000) enfatiza o papel da mobilidade urbana na integração e interação das pessoas. A leitura desses autores complementou a análise histórico-cultural com uma perspectiva funcional sobre como o planejamento urbano e a infraestrutura afetam a qualidade de vida e as interações sociais nos bairros.

Essas formas de distribuição do espaço urbano, pode ser explorada sob diversos aspectos. Para David Harvey (1989), no aspecto funcional, as cidades são geralmente divididas em zonas com funções específicas, como áreas residenciais, comerciais, industriais, e de lazer. Cada uma dessas zonas tem uma espacialização distinta da vida social, influenciando como as pessoas interagem nesses espaços. Por exemplo, segundo ele, áreas comerciais são locais de

alta concentração de pessoas durante o dia devido ao trabalho e às compras, enquanto áreas residenciais tendem a ser mais ativas durante as manhãs e noites.

Assim o bairro é uma área administrativa menor que, no entanto, absorve as características da cidade em que está inserido, também na questão da função social. Desse modo, um bairro não é apenas uma entidade delimitada por fronteiras oficiais, mas um espaço vivo, onde as interações sociais, econômicas e culturais se manifestam de maneiras específicas e variadas. Sob esta análise, o Parolin tem a função sobrepujante residencial, o que daria a ele esta característica de possuir mais atividades noturnas, porém questões de segurança seriam um impeditivo para isso acontecer. Assim a vida diurna do bairro se sobressai, pois os habitantes dispõem de comércio no próprio bairro, que conta com uma diversidade de estabelecimentos do setor terciário, atendendo a população.

Segundo Manuel Castells (1972) ainda há outro fator que conforma estas diferentes espacializações, as diferenças sociais e as desigualdades socioeconômicas. Bairros mais ricos e mais pobres apresentam padrões diferentes de ocupação e uso do espaço, acesso a serviços, infraestrutura, e qualidade de vida. Essas diferenças impactam diretamente nas interações sociais e nas oportunidades disponíveis para os moradores de cada área. Pode-se considerar também as questões culturais e de identidade, como cita Jane Jacobs (1961), pois certas regiões da cidade podem se tornar centros culturais e de identidade para grupos específicos, como bairros étnicos ou comunidades artísticas. A vida social nesses locais é marcada por eventos culturais, festivais, e atividades que reforçam a identidade coletiva dos moradores.

Outro fator significativo diz respeito ao planejamento urbano e infraestrutura: segundo Henri Lefebvre (1990), a forma como a cidade é planejada e a infraestrutura disponível (como transporte público, parques, escolas, hospitais) afetam a espacialização da vida social. Áreas bem conectadas e com bons serviços tendem a atrair mais pessoas e atividades, promovendo maior interação social.

Um bairro com planejamento urbano e infraestrutura proporciona melhor qualidade de vida para seus moradores. Outro ponto a se destacar é a oferta de espaços públicos e privados. Peter G. Hall (1988) cita que a vida social da cidade se distribui entre espaços públicos (praças, ruas, parques) e privados (casas, clubes, centros comerciais). Os espaços públicos são cruciais para a interação social aberta e democrática, enquanto os privados oferecem ambientes mais controlados e seletivos.

Edward Soja (2000), por sua vez, salienta que, a mobilidade urbana desempenha um importante papel na maneira como as pessoas se movem pela cidade e também influencia a espacialização social. A presença de ciclovias, zonas para pedestres, e sistemas de transporte

público eficientes pode promover uma maior integração entre diferentes áreas da cidade, facilitando o encontro e a interação entre pessoas de diferentes partes. Em síntese, as diferentes espacializações da vida social são construídas por diversos fatores que irão moldar um padrão sociocultural de uma determinada região e a diferença ou a desigualdade na oferta e disponibilidade destes recursos urbanos diversos é que faz com que haja desigualdades sociais entre os bairros de uma mesma cidade.

Para Bezerra (2011), um bairro é uma “organização do espaço de multiplicidade social numa cidade”, salientando que,

[...] na visão histórico-social, o bairro, espelho das circunstâncias temporais, ainda mais perceptíveis com a urbanização, traduz diferentes espacializações da vida social da cidade, surgindo dentro da história do urbano, como um ícone na busca de resultado da construção histórica e social do espaço citadino (Bezerra, 2011, p. 27).

Sandra A. L. Barros aponta para a existência de uma relação de complementaridade entre as definições político-administrativas de um bairro e a complexidade da realidade histórico-social que verdadeiramente define sua essência pois o bairro envolve a história e delimita espaços para a sociedade. Isso sugere que cada bairro possui uma identidade própria, moldada pela sua história, cultura e características socioeconômicas

A escala bairro pode ser definida por parâmetros numéricos e também qualitativos, mais difíceis de aferir-se, porém, sem grandes obstáculos para se identificar. Essas variáveis compõem a verdadeira essência de um bairro, interagem-se e complementam-se. O bairro é uma unidade territorial, uma unidade político-administrativa, ao mesmo tempo em que enlaça a história e espacializa a sociedade. Essas três características já o qualificam como um recorte fundamental da escala urbana (Barros, 2004, p.13).

A interconexão entre os elementos de estruturação do bairro pode impactar aspectos como desenvolvimento econômico, social e ambiental, além de evidenciar a importância de uma abordagem holística na análise e planejamento urbano. Esta construção é moldada por diversas influências, incluindo decisões administrativas das autoridades municipais, projetos de desenvolvimento imobiliário planejado, como conjuntos habitacionais, e a evolução orgânica ao longo do tempo, influenciada por processos históricos.

Para compreender esta visão mais integral dos bairros, Costa e Maciel (2009) apontam que eles podem ser compreendidos como o espaço físico e emocional onde ocorrem as interações sociais diárias do indivíduo. Dessa forma, o bairro representa um ambiente de vivências tangíveis e inter-relacionais que se integra em um contexto mais amplo de relações diversas, que podem ser fundamentadas no capital, na gestão pública e na influência da própria

comunidade. Esses diversos poderes exercem sua influência no bairro, contribuindo para a sua dinâmica e identidade.

Assim, como já indicamos, é necessário reconhecer que as fronteiras administrativas, frequentemente não capturam a complexidade das interações e relações sociais que ocorrem dentro delas. Essas fronteiras são, em muitos casos, simplificações que não refletem a verdadeira dinâmica das áreas urbanas, onde aspectos culturais, econômicos e sociais interagem de maneiras que transcendem os limites oficiais estabelecidos, onde as fronteiras entre os bairros se esmaecem, pois são estabelecidas cultural e socialmente, nas intersecções das pessoas que circulam e estabelecem suas relações socioculturais e de trabalho, que perpassam as fronteiras administrativas do bairro em que vivem.

A geografia crítica, ao enfatizar a construção social do espaço, sugere que o estudo de uma região deve ir além das delimitações formais, incorporando as múltiplas conexões e influências que moldam a vida cotidiana das pessoas. Essa abordagem reconhece que a vida em um bairro é influenciada por sua infraestrutura e governança, bem como pelas interações contínuas com áreas vizinhas e pelos fluxos de pessoas, bens e ideias que atravessam essas fronteiras.

Trata-se de levar em conta que se deve englobar, na análise, áreas onde o bairro se desenvolveu posteriormente ou regiões pertencentes a bairros vizinhos, mas que compartilham características semelhantes com o bairro em questão. Isto é importante salientar pois, segundo a perspectiva dos estudantes da região, o Parolin, a Vila Guaíra e a Vila Lindóia, bairros adjacentes, comungam de características semelhantes e viveram experiências parecidas na história da sua ocupação e desenvolvimento, e a vivência e as interações desses jovens se dá de forma fluída nesses bairros. Situação que já não ocorre com o bairro Água Verde que também é limítrofe do Parolin, porém possui características bem distintas.

Para melhor visualizar a situação do bairro Parolin em relação aos outros que são seus limítrofes, apresentamos o mapa a seguir, com os 75 bairros da cidade de Curitiba e suas 10 regionais (o Parolin faz parte da Regional Portão).

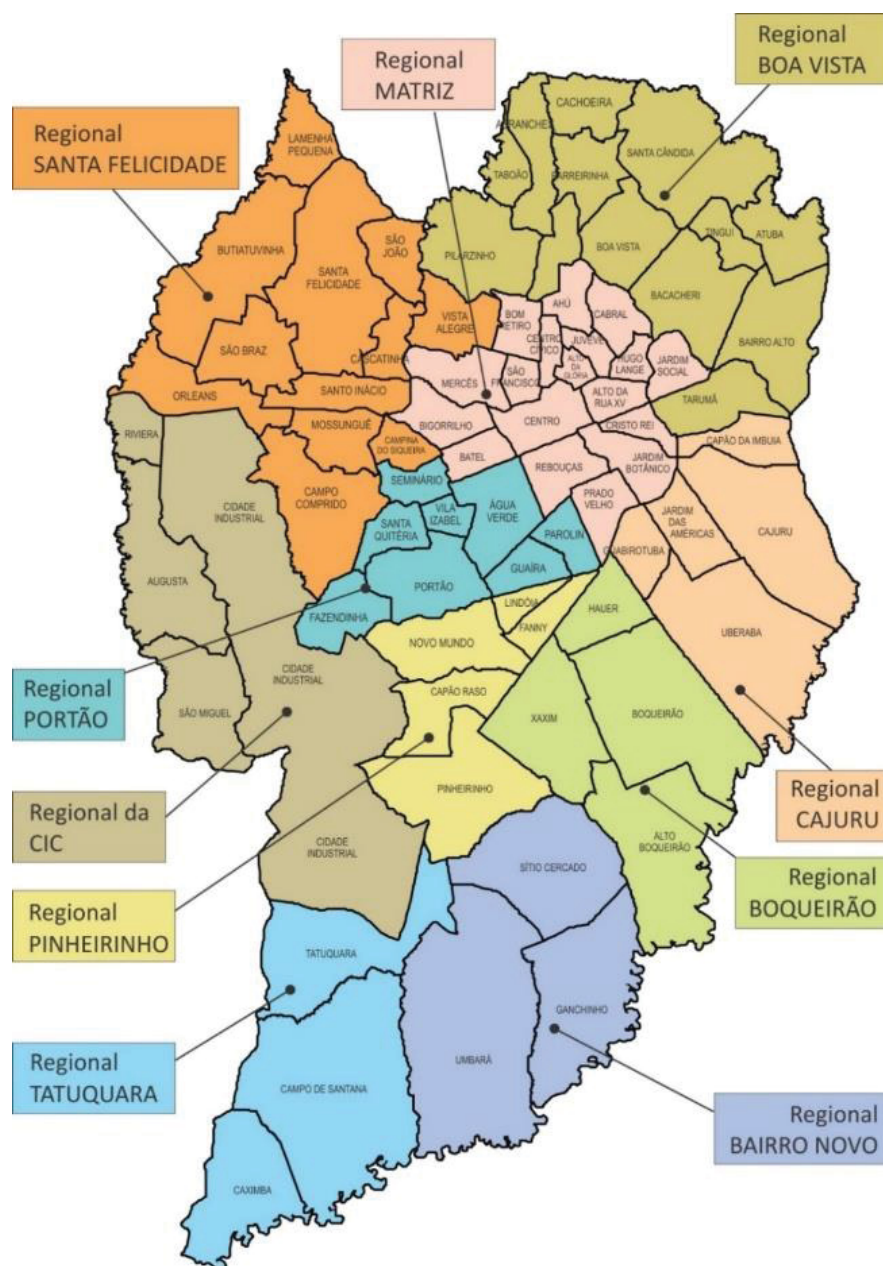


Figura 2: Prefeitura Municipal de Curitiba - <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prefeito-assina-neste-sabado-decreto-de-criacao-da-regional-tatuquara/38183>, CC0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=135178598>

2.3 Um Raio-X do bairro Parolin

Para fazer uma reflexão da ocupação do bairro Parolin é essencial iniciar com uma explanação sobre sua ocupação, a fim de compreender a ação humana e a transformação que causou no local e como isso produziu características peculiares ao bairro em questão.

O Parolin está situado no município de Curitiba, capital do estado do Paraná, no qual, constitui um microcosmo urbano enraizado na história e na evolução da cidade. O bairro Parolin, um dos 75 da cidade, encontra-se sob a jurisdição da Regional Portão, a qual é responsável pela execução, integração e supervisão das atividades descentralizadas da administração municipal. Os bairros limítrofes são: Água Verde, Fanny, Guaíra, Hauer, Prado Velho e Rebouças. Seu perímetro é de 6,6 km, com área de 2,2 km² e população de 11.554 hab. A densidade demográfica do bairro é de 5.135 hab./km².

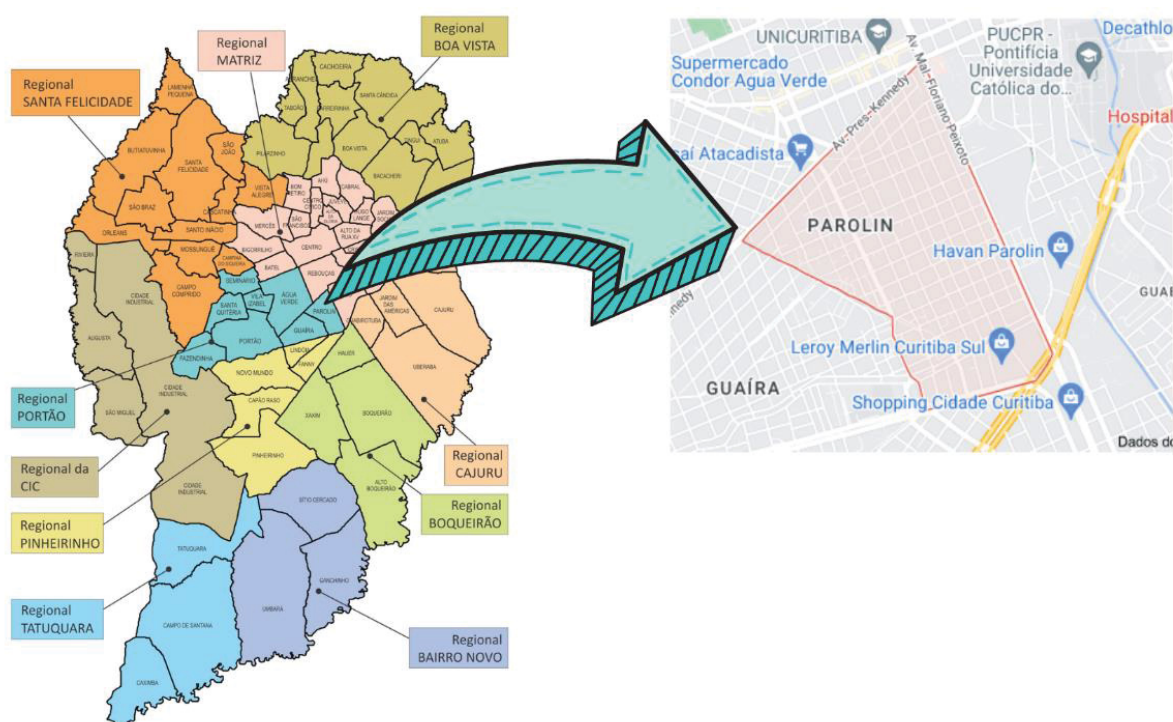


Figura 3: Mapa da Localização espacial do Parolin. Editado pela autora.

Outros dados são importantes para compreender a formação do bairro como a composição etária da população: a maior parte da população se concentra na faixa entre 20 e 24 anos, entre homens e mulheres. A população dependente³ é composta por 2.735 jovens (0 a 14 anos) e 1.042 idosos (65 anos ou mais), totalizando 3.777 pessoas. A população em idade ativa (15 a 64 anos) é de 7.777 indivíduos. A razão de dependência⁴ jovem é de 35,17 e a de idosos é de 13,40, resultando em uma razão de dependência total de 48,57, que também é

³ População dependente refere-se ao segmento da população que, devido à sua idade, não está tipicamente engajado no mercado de trabalho e, portanto, depende economicamente dos indivíduos em idade ativa (geralmente, aqueles entre 15 e 64 anos).

⁴ A razão de dependência é um indicador demográfico que mede a relação entre a população dependente (jovens e idosos) e a população em idade ativa (geralmente pessoas entre 15 e 64 anos). Esse índice ajuda a entender a pressão econômica que a população não ativa exerce sobre a população ativa.

considerada moderada, mas está muito próxima do limite superior da categoria que é de razão 50, indicando uma carga relativamente alta. Quando um bairro tem uma alta razão de dependência, significa que há muitos dependentes (crianças, adolescentes e idosos) em relação à população em idade ativa (15 a 64 anos), resultando em várias implicações econômicas e sociais. A população ativa enfrenta maior pressão econômica para sustentar os dependentes, aumentando a carga de impostos e contribuições para programas sociais e de previdência, interessante considerar que, no entanto, pessoas com 65 anos ou mais podem contribuir com a renda das unidades familiares; quer dizer, é uma dependência relativa.

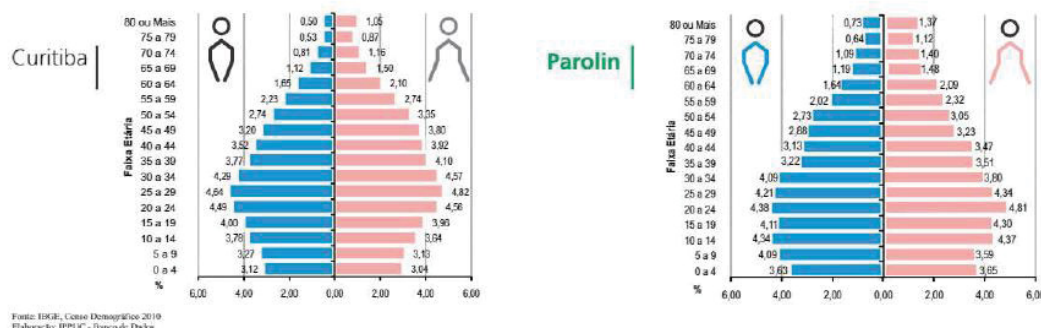
Em situação de alta dependência, há uma demanda maior por serviços públicos, como escolas, creches, saúde e assistência social, cresce, sobrecarregando a infraestrutura existente e exigindo mais investimentos governamentais. Necessidades maiores de investimento em educação e saúde surgem devido à alta proporção de jovens e idosos. A disponibilidade futura de mão de obra pode diminuir, afetando o crescimento econômico a longo prazo. A qualidade de vida pode ser impactada negativamente pela pressão sobre recursos econômicos e sociais, resultando em menor acesso a serviços essenciais, infraestrutura inadequada e maiores desigualdades sociais.

O índice de envelhecimento no bairro é de 38,1%, indicando uma população ligeiramente mais envelhecida. Esses índices sugerem que, em bairros como o Parolin, as autoridades locais podem precisar de políticas e programas específicos para apoiar tanto a população ativa quanto a dependente, garantindo que os serviços necessários estejam disponíveis e acessíveis.

Os gráficos a seguir apresentam as pirâmides etárias de Curitiba e do bairro Parolin. A base mais ampla da pirâmide etária do Parolin, especialmente nas faixas de 0 a 19 anos, sugere que o bairro possui uma população relativamente mais jovem em comparação com Curitiba como um todo. Esse dado indica uma maior presença de famílias com crianças e adolescentes. A predominância feminina nas faixas etárias de 40 anos ou mais, especialmente entre os idosos, é característica e pode indicar maior longevidade entre as mulheres. No caso do Parolin, isso também pode refletir a presença de viúvas ou de mulheres que permanecem na comunidade após os filhos deixarem o lar. Ou ainda, lares em que mulheres não dividem a responsabilidade

de criação de filhos com homens. Esses dados reforçam a percepção de que o Parolin é um bairro com uma população relativamente jovem.

Pirâmides etárias



NOSSO BAIRRO/PAROLIN

Figura 4: Mapa etário do Parolin. Fonte: Folheto Nosso Bairro. Disponível em: <http://docplayer.com.br/82130117-nosso-bairro-parolin-regional-portao-populacao-domicilios-4-034.html>

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2000 e 2010, o bairro Parolin foi o décimo bairro que mais perdeu população em Curitiba, apresentando uma diminuição de -3,57%. A população do bairro é composta por 5.559 habitantes do sexo masculino e 5.995 habitantes do sexo feminino.

O bairro apresenta uma estatística preocupante, que incide diretamente sobre a população, figurando entre os mais violentos da cidade. De acordo com a Polícia Civil do Estado do Paraná, o Parolin ocupa o quarto lugar em termos de índice de homicídios dolosos, registrando 14 casos no ano de 2022, ano da pesquisa.⁵

O bairro possui uma área de ocupação irregular, alcançando a Vila Guaíra, bairro limítrofe. Esta área recorta o bairro numa faixa ao longo do Rio Guaíra, também chamado de “valetão” um afluente do Rio Belém. O local ocupado faz parte de uma Área de preservação permanente (APP) e se estende até a Rua Brigadeiro Franco, que corta o bairro.

A área de mais de 240mil m² está a aproximadamente três quilômetros da área central, em uma região de urbanização consolidada. É considerada uma das áreas mais antigas de ocupação irregular de Curitiba. O início da ocupação data da década de 1950, segundo relato dos moradores mais antigos e ocorreu sobre lotes e quadras não ocupadas de loteamento aprovado na década de 1940. As terras onde se encontram essa ocupação apresentam diversos proprietários, além de áreas da prefeitura e da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (Estacheski, 2018, p.102).

⁵ Fonte: Secretaria de Segurança Pública do Paraná – SSPP – PR.

No gráfico abaixo é possível verificar o crescimento do número de moradias irregulares, impactando no agravamento e adensamento da região da ocupação:

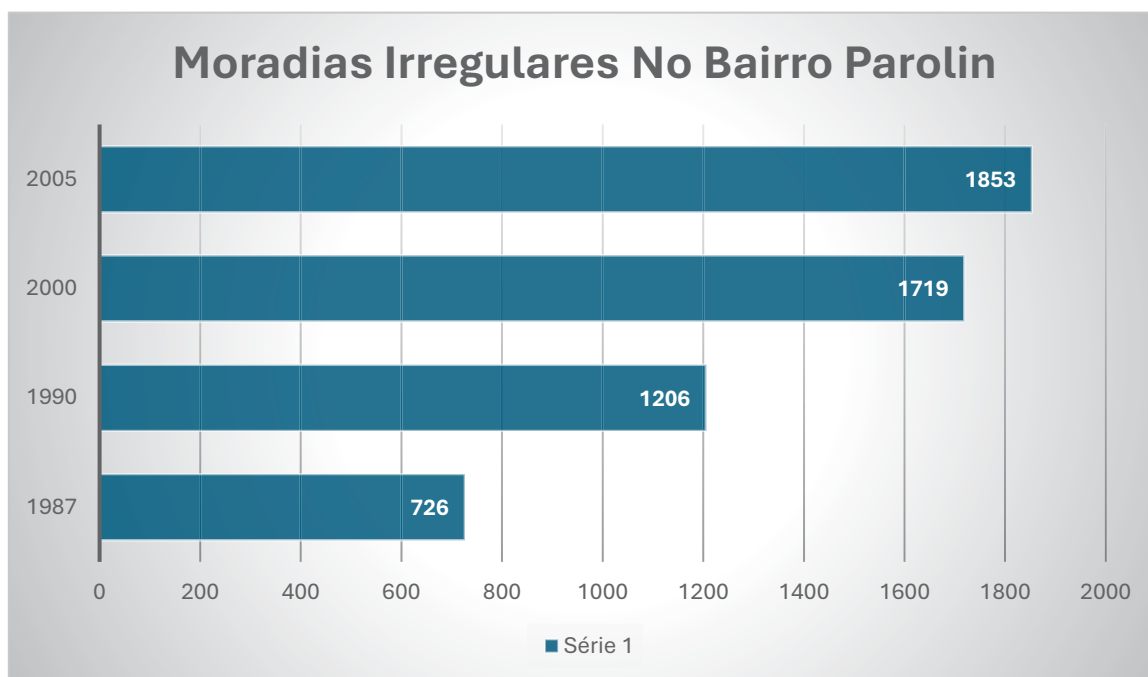


Figura 5: Fonte IPPUC - Tabela elaborada pela autora

Segundo Nolli (2006), diversos motivos levaram indivíduos a ocupar essa área, incluindo a busca por melhores condições de vida, carência de habitação no local de origem, desemprego, mudança sem motivo específico, influência de familiares e amigos que já residiam no local, falta de qualificação profissional impedindo emprego no local de origem, questões de saúde, problemas familiares, ausência de infraestrutura básica e falta de oportunidades de emprego na agricultura.

Segundo a Prefeitura Municipal de Curitiba, um problema decorrente da ocupação irregular do bairro são as enchentes. Os moradores do bairro convivem com esta situação de forma recorrente. Neste sentido o poder público tem buscado algumas soluções: a partir da transformação do local em Zona Especial de Interesse Social - ZEIS⁶, foi possível angariar recursos federais, que auxiliaram na recuperação das margens do rio Guaíra, obras de drenagem e instalação de manilhas de concreto maiores na busca por solucionar o problema, porém a efetividade das ações ainda não foi sentida pela população, que mesmo com as obras ainda convive com as cheias.

⁶ A Zona Especial de Interesse Social (ZEIS) é um dos instrumentos criados a partir da Reforma Urbana, que tem por objetivo o cumprimento da função social da propriedade, delimitando compartimentos em áreas urbanas, seja para regularização de assentamentos informais, seja para produção de habitação de interesse social. (Polucha e Neto, 2019, p. 1)

Em relação ao meio ambiente, o bairro apresenta uma quantidade limitada de Bosques de Preservação, Bosques, Parques e Núcleos Ambientais⁷. Existe apenas um Núcleo Ambiental identificado, indicando uma necessidade potencial de maior proteção e conservação da biodiversidade local. Quanto aos Jardinetes, Jardins Ambientais e Praças, o bairro possui uma quantidade reduzida, o que prejudica a comunidade, pois esses equipamentos desempenham um papel importante na promoção da qualidade de vida dos moradores, oferecendo espaços de lazer, convivência e recreação, além de contribuírem para a melhoria do microclima e da paisagem urbana.

O bairro Parolin possui apenas duas praças das 453 distribuídas pelos 75 bairros de Curitiba, o que dá uma média de 6 praças por bairro, além de um jardimete, esse dado levanta uma série de questões sobre justiça social, planejamento urbano e qualidade de vida. Este fato faz com que os moradores do bairro utilizem praças de bairros adjacentes para a prática de atividades físicas e lazer. Uma referência para o local é o Eixo de Animação Arnaldo Busato, na Avenida Wenceslau Braz,

Os moradores dos bairros próximos ao Eixo de Animação Arnaldo Busato, na Avenida Presidente Wenceslau Braz, em Curitiba, aproveitam os dias de sol para praticar esportes e exercícios no local. A área é uma opção de lazer na região Sul da capital, que inclui 12 canchas de futebol de areia, cinco de vôlei, duas canchas polivalentes, ciclovia, parquinhos, mesas de xadrez, academia para idosos, equipamentos de ginástica e até pista de skate [...] a maioria é moradora da região da Avenida Wenceslau Braz, que está no limite dos bairros Fanny e Lindóia, de um dos lados, e Parolin e Guaíra, do outro (Gazeta do Povo, 2018).

Além disso, a carência de praças no Parolin pode ser vista como um reflexo da desigualdade socioeconômica. Áreas com menos infraestrutura de lazer e recreação geralmente coincidem com bairros de menor renda, exacerbando a exclusão social. A presença de praças e espaços verdes é fundamental para a promoção da saúde e bem-estar, oferecendo um refúgio da agitação urbana e melhorando a qualidade de vida dos residentes. Sem essas áreas, os moradores de Parolin ficam privados de um direito básico ao lazer e ao espaço público de qualidade.

As praças, locais com demarcações intencionais e planejamento urbanístico, surgiram como local de reuniões e encontros, de socialização e confraternização no contexto urbano. Elas também são “espaços livres públicos, com função de convívio social, inseridos na malha urbana como elemento organizador da circulação e amenização pública, com área equivalente à da

⁷ Fonte: Instituto de pesquisa e planejamento urbano de Curitiba - IPPUC – Banco de Dados.

quadra, geralmente contendo expressiva cobertura vegetal, mobiliário lúdico, canteiros e bancos” (Mendonça, 2007, p. 299).

Os espaços públicos são fundamentais para a qualidade de vida, refletindo a alma da cidade por meio da diversidade de pessoas, atividades, comunidades e culturas que neles coexistem e se complementam. Mendonça (2007) avalia que a variedade e a significância desses espaços são indicadores cruciais da vitalidade de uma cidade. Esta vitalidade refere-se à energia, dinamismo e vida que ele apresenta, frequentemente caracterizada pela presença ativa de pessoas e atividades. Isso abrange vários aspectos, incluindo a diversidade de usos e funções, a intensidade de interação social, a frequência de eventos e atividades culturais, e a acessibilidade e segurança do espaço. Um local com alta vitalidade é geralmente percebido como atraente, seguro e agradável, incentivando as pessoas a visitarem-no. Assim a pujança da vida social depende da oferta de espaços públicos disponíveis em um local.

Crucial no planejamento urbano, a praça funciona como ponto de referência e estrutura o espaço ao seu redor, além de ser um espaço democrático que garante o direito à cidade e à interação social. A praça, é um espaço público emblemático que serve como ponto de encontro e convivência, refletindo a identidade cultural e social da comunidade. Acessível a todos, acolhe atividades como manifestações culturais, feiras, eventos cívicos, lazer e recreação. Com bancos, jardins, monumentos e áreas abertas, promove a socialização e o bem-estar dos cidadãos, oferecendo também playgrounds, fontes e áreas verdes. Assim a praça

[...] enquanto espaço público, pode ser definida como um território de livre acessibilidade, dotada de marcas e signos, de uso comum do cidadão. Este espaço constitui a cidade em sua dimensão físico-espacial e sociocultural. O espaço público permite o direito de ir-e-vir total, isto é, a livre circulação, o lazer e recreação, a contemplação, entre outros (Denardin; Silva, 2011, p. 5).

Segundo o Boletim (2017, p. 20), a ausência de praças no bairro Parolin decorre de um processo de zoneamento não aprovado pela prefeitura de Curitiba, que determinava que 10% do lote deveria ser doado ao município.

A falta de praças e espaços semelhantes torna um local hostil ao convívio social, não acolhedor e privado de lazer, esportes e atividades contemplativas. A ausência desses ambientes "amenizadores da convivência social", como descrito por Mendonça (2007), resulta em atividades infantis e recreativas sendo realizadas em locais inadequados e hostis, como ruas e calçadas. Quanto as áreas verdes por habitantes, a quantidade no bairro Parolin é significativamente menor em comparação com a média da cidade de Curitiba. Isso sugere que, apesar das áreas verdes existentes, pode haver uma demanda por mais espaços verdes no bairro

para atender às necessidades recreativas e de bem-estar dos moradores. Estes dados fazem perceber que o bairro demanda de uma ação afirmativa do poder público para mitigar os problemas advindos da desigualdade social.

2.4 Parolin – uma representação histórica do bairro

Conforme o conceito de representação de Roger Chartier ao qual já fizemos referência, entende-se que a história de um bairro é formada por narrativas e memórias dos moradores e outros atores sociais, influenciando sua identidade e percepção tanto interna quanto externamente. Essas representações moldam as ações dos indivíduos e instituições, reforçando práticas sociais. A representação do bairro interage com as representações da cidade e da sociedade, afetando políticas públicas e a especulação imobiliária. As quais serão determinantes para a qualidade de vida da população do local.

Esta compreensão engloba toda a trama da construção de uma cidade, onde vários fatores contribuem para a forma que a cidade irá tomar, se será includente e humana ou excludente. Enfim, a representação é no final política, carregada de símbolos e significados. Estas representações são mantidas por textos, mapas, fotografias, relatos orais e monumentos, contribuindo para a memória coletiva e identidade do bairro. Neste sentido a representação histórica do Parolin, neste trabalho, se dá a partir da análise da documentação das mudanças e desenvolvimento desse local ao longo do tempo. Envolve a coleta de informações sobre sua origem, evolução, eventos significativos, transformações sociais, econômicas, culturais e urbanísticas das fontes escolhidas para este fim. Este processo é fundamental para desenhar uma história de uma região que, conforme Neves (1997, p. 24), não seja personalista e fragmentada.

A história do Parolin está profundamente entrelaçada com a da capital paranaense, com seu crescimento se desenrolando dentro do cenário das mudanças que igualmente impactaram Curitiba e o país. Uma região específica, como um bairro ou comunidade, possui características próprias e distintas que a definem dentro de um contexto social maior. Esse espaço particular tem sua identidade, cultura, e dinâmica interna, mas ao mesmo tempo, está interligado e em constante interação com a estrutura social maior, da qual faz parte.

Embora uma região tenha suas especificidades, ela não existe isoladamente; sua realidade é influenciada pelas relações, normas e processos da sociedade em geral. Essa interconexão significa que mudanças na organização social mais ampla podem impactar a região, assim como as dinâmicas locais podem influenciar o contexto maior. Segundo Amado

(1990, p. 8) "a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula".

Assim o contexto de transformações em relação a ocupação e transformação do bairro Parolin acontece dentro de um arcabouço de mudanças ocorridas na cidade de Curitiba. Os desafios que aconteceriam na cidade derivados do crescimento da capital, também chegariam ao bairro.

A Curitiba da primeira metade do século XX era vista como um emaranhado de ruas com um conjunto de casas e edifícios e seu crescimento era sem orientação ou planejamento, o que tinha causado problemas de congestionamento. O ritmo de crescimento do número de pessoas, veículos, volume de mercadorias, serviços prestados, empregos, e as pressões sobre o setor habitacional cresceram de forma superior ao do crescimento material e funcional da cidade (Carmo, 2018, p. 7).

Segundo Carmo (2018), as transformações em Curitiba ocorreram em um Brasil vivenciando uma efervescência política e cultural que delineava o Brasil Moderno. Durante o Estado Novo, o regime ditatorial liderado por Getúlio Vargas, o planejamento urbano refletia o discurso higienista e urbanístico europeu e americano do final do século XIX, baseado no organicismo e no funcionalismo. Isto ocorre em Curitiba posteriormente com o Plano Agache.

A região onde se encontra o bairro Parolin, onde os primeiros habitantes se instalaram pertencia à Colônia Dantas⁸, o nome do bairro constitui uma homenagem ao seu fundador, o imigrante Antônio Parolin. A colônia, também denominada Água Verde, devido ao rio de mesmo nome que cortava a região, era inicialmente composta por 36 famílias vindas da Itália.

Carmo (2018) aponta que a repartição da população no espaço estava em função dos caracteres linguísticos e culturais e das circunstâncias financeiras de cada um. Era comum grandes áreas pertencerem a herdeiros, que mais tarde transformaram-nas em loteamentos.

A extensão da antiga Colônia fazia divisa com a atual Avenida Marechal Floriano Peixoto, da qual os terrenos da família Parolin eram parte. No entanto uma das referências mais antigas de habitação no local do Bairro Parolin, é a Chácara Motta⁹, vendida pelo seu proprietário, para a Companhia Metropolitana do Paraná em 1891, por ter seus bens espoliados pelo Banco Hypothecario do Brasil, sediado no Rio de Janeiro, do qual, em 1909, os irmãos Bortolo, Antônio e João Parolin adquiriram a área de 96 alqueires.

⁸ Em 1878, foi criada a colônia pelo então presidente provincial, Manuel Pinto de Souza Dantas Filho.

⁹ A Chácara Motta pertencia ao Dr. Joaquim Ignacio Silveira da Motta, Silveira da Mota nasceu em 1818 na Bahia, formou-se em medicina na Alemanha, veio então para o Paraná, local onde constituiu família, casando-se com D. Maria Theolinda da Conceição, filha do Capitão Lourenço de Sá Ribas, no ano de 1842. No Paraná exerceu cargos como deputado provincial e geral do Paraná, delegado de polícia, vice-presidente provincial e diretor da instrução pública (Boletim, 1997, p.3).

As delimitações do terreno pertencente à família Parolin excediam as fronteiras do bairro atual, estendendo-se até a linha férrea, que hoje faz parte do bairro Prado Velho. Nessa área, estava localizada a serraria de Bortolo Parolin. Ao Norte, as terras se estendiam além da, hoje, Avenida Presidente Kennedy, em direção ao Água Verde. A partir de 1920, teve início o processo de subdivisão dos lotes pelos herdeiros de Bortolo Parolin, resultando na formação da Vila Parolin.

A região localizada entre o topo do morro, onde está a igreja de Santo Antônio, e o trilho do trem, pertencia, em sua maior parte, a Bortolo Parolin. Seus herdeiros lotearam toda aquela área a partir dos anos 20, iniciando a venda de terrenos, que tinham, em média, 12 metros de frente por 50 de fundos, o que permitia a construção de uma casa, a criação de alguns animais e o cultivo de uma horta (Boletim, 1997, p. 33).

Muitos dos compradores destes lotes eram imigrantes, dentre eles poloneses, italianos alemães e ucranianos. Segundo o Boletim da Casa Romário Martins (1997, p. 35) “eles construíram pequenas casas de madeira, ampliadas com o tempo. Todos tinham hortas e trocavam entre si o que plantavam. Possuíam duas ou três vacas, porcos, galinhas, patos, gansos e cavalos, para realizar pequenos serviços e entregar leite na cidade”. Até aquele momento o Parolin em pouco aparentava o bairro como se conhece hoje, era a representação de uma paisagem rural, com todas as amenidades e dificuldades da vida no campo, o “progresso” com sua máquina compressora ainda não tinha alcançado aquele lugar, porém em breve a modernidade e sua visão de cidade o alcançariam.

João Parolin e seu filho começaram a vender seus lotes também na década de 50, mas por motivo totalmente diferente. Até essa época predominavam, na região, os campos, e a via de acesso a Marechal Floriano. Com a abertura de algumas ruas, os impostos cobrados dos proprietários, até então muito reduzidos, tornaram-se elevados. João, estabelecido no Umbará havia décadas, onde desenvolvia suas atividades econômicas e residia com a família, decidiu vender suas terras do Parolin (Boletim, 1997, p. 16).

A especulação imobiliária e o superloteamento foram determinantes na transformação da paisagem local. Outro fator influente foi a mudança de zoneamento, que atraiu diversas empresas e comércios para a região. Segundo o Boletim da Casa Romário Martins, a Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio do Decreto-Lei nº 175, de 11 de julho de 1947, aprovou “as nomenclaturas e delimitações do bairro. A região do Parolin passou a integrar o bairro Nossa Senhora da Luz (clara alusão ao asilo e a área próxima a ele), onde se concentrava parte significativa da população local na época” (Boletim, 1997, p. 91).

O recorte do mapa de 1930, mostrado a seguir, corrobora com as informações do Boletim ao mostrar a Vila Parolin à esquerda da linha férrea e o Bairro Parolin à direita, já emergindo no mapa. Embora os lotes já apareçam demarcados, a venda dos terrenos só teve início a partir da "Villa Parolin", nos anos 1950.



Figura 6: Recorte do Mapa Histórico de 1930 de Curitiba (IPPUC) - elaborado pela autora.

As residências construídas na região eram simples e feitas de madeira, um modelo muito comum do início do século XX até meados do século, utilizado pelos colonos e imigrantes que chegavam ao sul do país. O projeto arquitetônico abaixo, datado de 1929, é de uma residência de madeira de quatro peças, a ser construída na Rua André Rebouças, na referida "Planta Parolin", para o Sr. Antônio Dzenkoski, conforme citado no documento. Esta imagem demonstra um projeto de ocupação do bairro, a partir do loteamento, visto que a construção foi solicitada e aprovada pelo Município dentro dos padrões exigidos para a área.

Embora o documento descreva os lotes como pertencentes ao Parolin, o local mencionado refere-se à planta do loteamento realizado na Chácara Parolin, que na época pertencia à Vila Nossa Senhora da Luz. Atualmente, a região faz parte do Bairro Rebouças.



Figura 9: Recorte do mapa histórico de Curitiba de 1944 (IPPUC) - elaborado pela autora.

Em 1944, a região do bairro já estava completamente loteada e com o arruamento em desenvolvimento, como ilustrado no mapa abaixo:



Figura 10: Recorte do mapa histórico de Curitiba de 1944 (IPPUC) - elaborado pela autora.

A faixa de terra entre as ruas Lamenha Lins e Marechal Floriano, que pertencia a Antônio Parolin, só foi loteada nos anos 1950, após o falecimento de sua esposa. Nesse mesmo período, seu irmão João vendeu seus lotes, devido ao aumento dos impostos causado pelos já mencionados investimentos em infraestrutura e abertura de novas ruas na região. Conforme aponta Belli (2020, p.63) “Na década de 1950, com a construção da Rua Marechal Floriano Peixoto e a criação de linhas de ônibus, os impostos se elevaram, o que levou a acelerar o prosseguimento do loteamento e diversificar os setores comerciais.” O restante das terras seguiu o mesmo destino em 1963, após o falecimento de Antônio Parolin. Este cenário também atraiu a especulação imobiliária no bairro que promovia o loteamento desordenado das áreas.



Figura 11: Construção da Avenida Marechal Floriano Peixoto, 1950.

Nesse espaço aberto pelos dissonantes movimentos urbanos também se encontrava o Valetão. Portanto, o Parolin compõe, em suas diferentes áreas, processos de ocupação diferenciados que, em comum, materializaram interfaces com os espaços institucionais de decisão. As maneiras de viver iam configurando identidade à região. (Belli, 2020, p.64).

O jornal Correio do Paraná, na sua coluna “Curitiba Grita” testemunha os apontamentos de Belli e demonstra as consequências da exclusão social, desigualdades e marginalização de parte dos habitantes do bairro, promovidas pelas mudanças estruturais na cidade:

Parolin:

Um bairro próspero às margens da via mais comprida da cidade, no caso, a Marechal Floriano Peixoto, necessita de maior atenção e carinho por parte do município. Precisa de melhores vias, diz UL – uma vez que [encontram-se] péssimas as que já existem, clamando por dias melhores, melhores leitos, melhor pavimentação. Por outro lado, o bairro, em franco crescimento, necessita também de melhor condução, pois atualmente é um caso sério os transportes que servem o Parolin, dos mais péssimos e ordinários, não satisfazendo, de forma alguma, o mais pacato dos cidadãos. Portanto, Vila Parolin, ao que tudo indica, anda esquecida, abandonada, sob todos os aspectos de sua vida. (Correio do Paraná, 1964)

A Noite,

As coisas esquentam lá pelas bandas da Vila Parolin, e, o início está no prolongamento da Marechal Floriano, onde o barulho é realmente de torrar a paciência dos moradores, vizinhos da casa conhecida como por [sic] “casa de campo”, local em que a baderna começa cedo e termina tarde, pois prolonga-se pela madrugada adentro. O barulho é infernal, prejudicando o sono de toda [sic] uma vizinhança. Por isso o pessoal residente na localidade apelam [sic] às autoridades, a fim de que as providências necessárias sejam levadas a efeito. Já está em tempo... (Correio,do Paraná, 1965)

A década de 1960 marcou a chegada da urbanização à região, provocada também pela Implementação do Plano Diretor de Urbanismo¹⁰, o qual estabelecia um novo zoneamento¹¹ para o bairro, projetado para ser um bairro de classe média, em contrassenso à ocupação que se formava ao longo do Rio Guaíra. Segundo Hashiwagi, (2005, p. 13) “O adensamento gradativo consolidou essa favela ao longo do Rio Vila Guaíra e se estendeu por áreas públicas, particulares e de fundo de vale”. O mesmo plano também colaborou para a diversificação comercial da região, que até então contava com as serrarias e depósitos de combustível, além de dar início a atividade econômica que envolve grande parte da população do bairro até hoje, a coleta de materiais recicláveis. Conforme o mapa a seguir, o zoneamento do Parolin se mesclou entre ZR-2 e ZI-2. A zona industrial (ZI-2) permitia que todo tipo de indústrias e depósitos, como os de combustíveis, se instalassem na região.

¹⁰ O Plano Diretor (Plano Wilhein-IPPUC) de 1965 de Curitiba, formalizado pela Lei nº 2.828 de 1966, foi implantado em substituição ao Plano Agache. Ele utilizou o zoneamento para organizar o crescimento urbano da cidade, também o uso e a ocupação do solo. Este plano limitou o crescimento urbano da Zona Central, criou Setores Estruturais para o desenvolvimento linear de áreas comerciais e de serviços, definiu Zonas Residenciais específicas e reservou áreas para a futura expansão urbana.

¹¹ De acordo com o Plano Diretor Wilhein-IPPUC Lei nº 2.828 de 1966 Art. 5º - Considera-se zoneamento, para fins desta Lei, a divisão do Município em Zonas de usos diferenciados, segundo a sua precípua destinação, objetivando o desenvolvimento harmônico da comunidade e o bem-estar social de seus habitantes. (Curitiba, 1966)

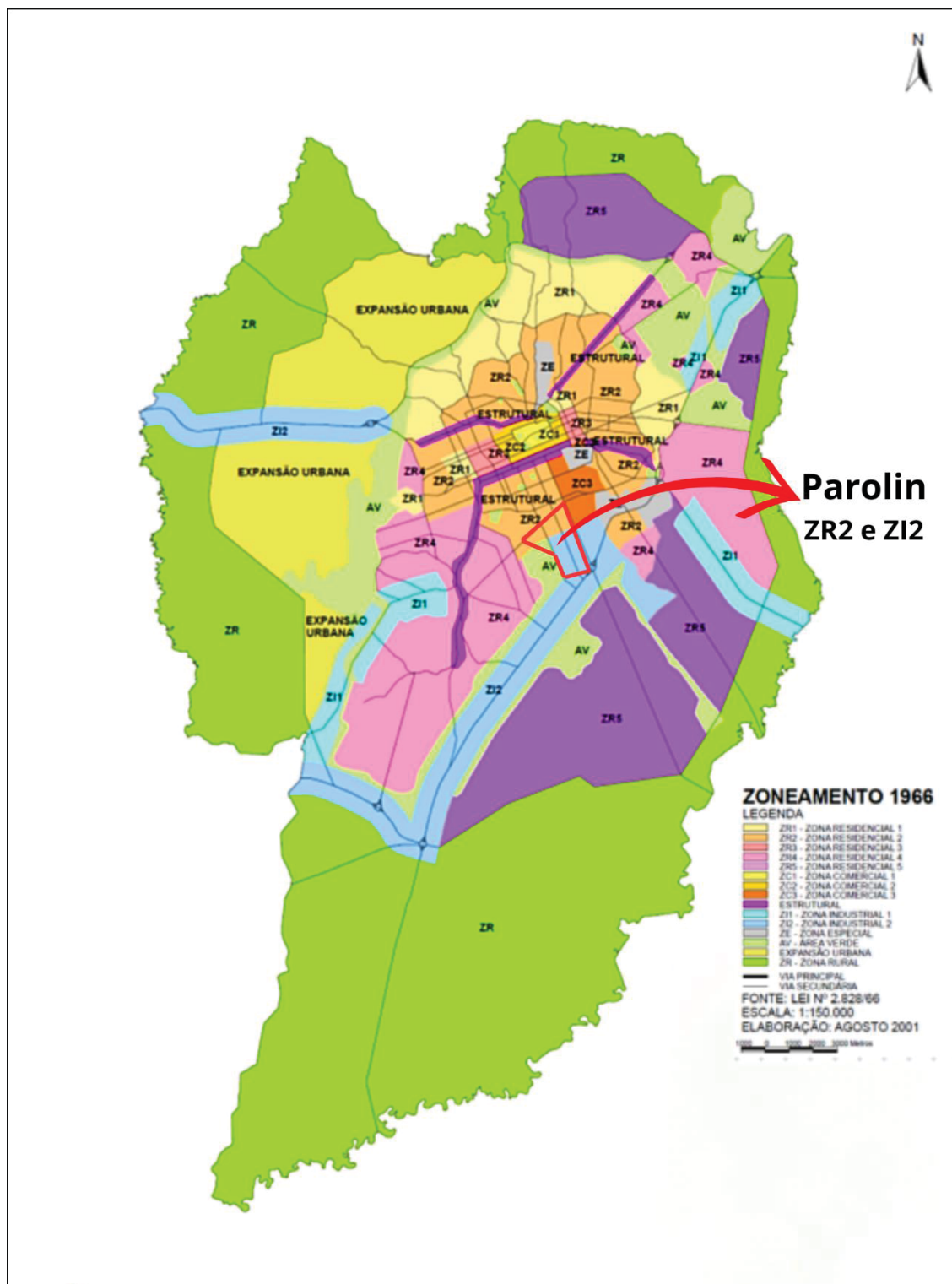


Figura 12: Mapa do Zoneamento de Curitiba, conforme lei de Zoneamento de 1966, editado pela autora.

Gonçalves (2016, p. 16) salienta que “na década de 1960 existiam no bairro terras desocupadas pertencentes à prefeitura, que foram sendo ocupadas por famílias vindas do interior do estado, na maioria, agricultores expulsos do campo. Esta tornou-se uma das maiores áreas de ocupação espontânea da cidade”.

O relato do Boletim (1997, p. 94) corrobora esta informação:

No início dos anos 60, muitas famílias do interior do Estado, que trabalhavam na agricultura, vieram para Curitiba em busca de uma vida melhor. Sem perspectivas, com dificuldades para conseguir trabalho e moradia, essas pessoas se instalaram no Parolin, onde existiam terras da Prefeitura ainda desocupadas. Lá foram erguidos os primeiros barracos. Rapidamente outros foram construídos, mais gente chegou procurando um lugar para ficar, e, de repente, os primeiros moradores ganharam vizinhos cuja proveniência desconheciam. Havia começado o período das ocupações (Boletim, 1997, p. 94).

De certo modo, estava ocorrendo o que Lefebvre (2011) apontou, ao explicar os efeitos da globalização, assinalando que há casos em que ocorre “uma ampliação maciça da cidade e uma urbanização (no sentido amplo do termo) com pouca industrialização”, destacando:

[...] Este é o caso geral das cidades da América do Sul e da África, cidades cercadas por uma vizinhança de favelas. Nessas regiões e países as antigas estruturas agrárias se dissolvem; camponeses sem posses ou arruinados afluem para as cidades a fim de nelas encontrar trabalho e subsistência (Lefebvre, 2011, p. 17).

A falta de desenvolvimento industrial suficiente resulta em altos níveis de desemprego urbano e crescimento descontrolado de áreas precárias, como as favelas. Essa situação agrava a desigualdade social, cria problemas de infraestrutura urbana e dificulta o desenvolvimento econômico sustentável nessas áreas. No caso do Parolin, o bairro Rebouças, limítrofe, passava por um processo de transformação industrial significativo, onde empresas como as serrarias do bairro davam lugar a outros empreendimentos, fazendo com que muitas pessoas perdessem seus empregos. O Boletim (1997, p. 36) relata que “os filhos homens trabalhavam na madeireira de João Seiler e na Brahma, antiga Cervejaria Atlântica.” E ainda “outra família conhecida era a dos Lauffer: Estanislau trabalhava na empresa Mate Leão; Ladislau era Motorista; João, carroceiro de uma serraria e Inácio Trabalhava na serraria de João Viana Seiler. Nos anos 60, José Wirzbicki abriu mercearia na Rua Westphalen”. Pelos relatos percebemos que muitas pessoas dependiam da renda que provinha do trabalho nas empresas do bairro, outros já conseguiram uma colocação profissional nas indústrias que surgiam no bairro Rebouças.

Apenas em 1968, houve a divisão do Município em setores, no qual constou no mapa a denominação do bairro Parolin. Esta divisão, contudo, definida por critérios técnicos de ocupação, desconsiderou aspectos históricos do local. “No imaginário de seus habitantes, a região se estendia da antiga Avenida Guaíra (hoje, avenida Presidente Kennedy) até a via férrea, limite com as terras dos Hauer, e do Rio Guaíra até além da Marechal Floriano, alcançando a estrada de ferro” (Boletim, 1997, p 85)

A transferência da Vila Parolin para o Conjunto Habitacional Vila Nossa Senhora da Luz em 1966 representa um capítulo significativo na história urbana de Curitiba. Esta iniciativa, parte da ambiciosa Operação Desfavelamento, visava eliminar as favelas da cidade, incluindo vinte e duas comunidades, como a Vila Parolin. No entanto, a escolha de localização do novo conjunto, localizado a quinze quilômetros do centro da cidade e carente de infraestrutura adequada e transporte, levou muitas famílias a reconsiderarem sua realocação, optando por retornar às suas antigas moradias mais próximas ao centro da cidade, que possibilitava a manutenção de suas atividades econômicas.

Conforme Souza (2016) em 1979, ocorreu uma nova tentativa de remoção dos moradores da Vila Parolin, iniciada por proprietários que reivindicavam a reintegração de posse. Este processo deu início a ocupação da área chamada de “Valetão”. A área desocupada foi posteriormente utilizada para o prolongamento das ruas Lamenha Lins e João Parolin. Este processo contou com a colaboração da administração pública que juntamente com a Companhia de Habitação Popular de Curitiba - COHAB-CT buscou a realocação destas famílias.

As sucessivas tentativas de remoção dos moradores da Vila Parolin, ocorridas nas décadas de 1960 e 1970 e que persistiram até a década de 1980, aproxima-se do partido de política pública [sic] de atuação em favelas intitulado desfavelamento, remoção ou erradicação de favelas. A política habitacional implantada em Curitiba estava em consonância com a Política Nacional de Habitação, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, no período da ditadura militar. Na década de 1980 essa prática começou a perder força, e muitas prefeituras começaram a adotar a urbanização de favelas (Souza, 2016, p. 13).

O Plano Diretor, segundo Boni (2011), foi uma forma de mitigar os problemas com o crescimento desordenado da população curitibana, que já não eram vistos com bons olhos pelas autoridades,

[...] para a elite dominante momentos de crise poderiam ser solucionados revendo-se os projetos de remodelação para a cidade, e os anos subsequentes marcaram esse tipo de preocupação com a criação de novo Plano Diretor de Urbanismo, em substituição ao plano conhecido como Plano Agache, da década de 1940, somente em parte aplicado e já considerado obsoleto. Discutiam-se implantações de festejadas concepções urbanísticas, enquanto esgotavam-se as fronteiras agrícolas do estado, alterava-se a política econômica e aumentava o êxodo rural em direção à capital (Boni, 2011, p. 7).

Com base na análise dos fatores históricos e culturais que moldam a construção de uma cidade, é evidente que o desenvolvimento urbano de Curitiba foi influenciado por múltiplos fatores, tanto sociais quanto políticos. A elaboração do Plano Diretor, visava solucionar os problemas causados pelo crescimento desordenado da população e refletia a preocupação das autoridades em criar uma cidade mais ordenada e funcional. No entanto, a revisão constante

dos projetos urbanísticos também revela as tensões e os interesses políticos, que buscavam resolver crises ajustando o planejamento urbano.

Portanto, entender este processo exige uma análise das migrações internas no Paraná e das lutas pela terra no estado, que contribuíram significativamente para as mudanças na política econômica e urbana de Curitiba. A representação do bairro, carregada de símbolos e significados, é, em última análise, uma construção política que reflete as dinâmicas de poder e as disputas sociais da época.

2.5 A disputa pela terra no Paraná

O Brasil, a partir da década de 1950, vivenciou intensos processos migratórios impulsionados pelo projeto de industrialização nacional, que levou muitas famílias do interior a buscar oportunidades nas regiões industriais do Sudeste e Sul. Na década de 1970, um novo fluxo migratório direcionou trabalhadores para o Norte do país, atraídos pelas obras de infraestrutura em desenvolvimento.

No estado do Paraná também ocorreram movimentos migratórios semelhantes. O crescimento populacional do estado do Paraná entre as décadas de 1940 e 1970, foi um fenômeno marcante que reflete nas mudanças demográficas, nas transformações socioeconômicas e políticas de grande magnitude. Conforme Costa e Rocha (2012, p. 129) “até a década de 1960 ocorreu atração de população em razão da ocupação de novas terras para a agricultura e a utilização de grande quantidade de trabalho braçal”.

Motivada pela política de ocupação de terras na região Norte do Paraná, a população do estado experimentou um crescimento notável, passando de 1.236.276 em 1940 para 6.997.682 habitantes em 1970 em um período de apenas 30 anos. Este aumento significativo pode ser atribuído, em grande parte, ao desenvolvimento econômico e à expansão urbana no Norte do Paraná, impulsionados pela atuação da Companhia de Terras do Norte do Paraná e pelo surgimento de importantes centros urbanos, como Londrina, Maringá, Apucarana, entre outros. Incentivadas pelo loteamento de terras, muitas famílias foram atraídas para a região

A partir de 1929, a política de colonização contou com a presença da companhia inglesa Paraná Plantations Co., denominada depois de Companhia de Terras do Norte do Paraná, nacionalizada em 1940 com o nome de Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná. Ela empregava processos modernos de planejamento e dispunha de uma área de 500.000 alqueires de terra. Toda a infraestrutura era planejada com estradas de ferro para escoar a produção agrícola regional, construção de rodovias, fundação de várias cidades entre 10 a 15 quilômetros de distância entre si, divisão de

lotes em pequenos sítios de até 10 alqueires e até fazendas de 200 alqueires (Gaspareto, 2007, p. 5).

Esse movimento, que ocorreu tanto no Norte, como no Sudoeste do Paraná, também atraiu a atenção de grileiros, indivíduos interessados em lucrar de maneira fraudulenta com as terras da região.

A tentativa da MARIPÁ de evitar aventureiros e parasitas foi frustrada pela falta de demarcações e documentação adequadas da CANGO, além da presença de outras companhias exploradoras, grileiros e aventureiros. Isso impediu o desenvolvimento cultural e econômico, especialmente no sudoeste do estado, onde ocorreram sérios conflitos de terras na década de 1950 (Boni, 2011, p. 3)¹².

Como resultado, uma série de conflitos fundiários eclodiu, forçando muitos posseiros a abandonarem suas terras. A situação se agravou ainda mais com a abertura da Rodovia do Café na década de 1960, projetada com o intuito de integrar o Norte ao Sul do Estado até o litoral e facilitar o escoamento da produção de café. Essa infraestrutura viária acabou por tornar Curitiba um destino acessível para essas famílias oriundas de diversas partes do Paraná. Estes dados encontram respaldo em publicação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE que estuda o fenômeno do êxodo rural no Brasil:

A grande novidade com relação aos anos anteriores, entretanto, está no Sul. Durante os anos 70, quase metade (45,5%) da população rural que residia nesta região no início da década sai do campo e vem daí nada menos que 29% de todos os migrantes rurais do país [...]. Nestes 10 anos, sua população rural tem uma redução de 2 milhões de habitantes. Os subsídios, os incentivos econômicos e o aparato institucional mobilizados para estimular a adoção de técnicas produtivas e culturas altamente poupadoras de mão-de-obra são certamente a razão principal de um êxodo tão rápido (Camarano; Abramovay, 1999, p. 11).

O impacto das Políticas Públicas é marcado pela oferta de subsídios e incentivos econômicos por parte do governo para modernizar a agricultura na região Sul. Essas políticas tinham como objetivo aumentar a produtividade e a competitividade no setor agrícola. No entanto, ao promover técnicas que poupavam mão de obra, houve uma redução significativa na necessidade de trabalhadores rurais, o que levou muitos a buscar novas oportunidades em áreas urbanas.

¹² Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A (MARIPÁ) – Empresa que recebeu a concessão para a colonização da região Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná na década de 1930. A Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) foi criada pelo presidente Getúlio Vargas em 1943, como uma estratégia da política de colonização denominada “Marcha para o Oeste”, a qual visava à ocupação dos espaços pouco habitados, mediante a doação de lotes de terras aos colonos que migraram para a região sudoeste do Paraná. (Cattelan, 2016, p. 1)

Com a modernização da agricultura o êxodo rural foi intenso durante as décadas de 1970 e 1980, estendendo-se para as décadas seguintes, porém com redução na intensidade. O trabalhador rural, assim como muitos pequenos proprietários, meeiros e parceiros saíram do campo e se deslocaram em direção às cidades. Primeiramente para as mais próximas e posteriormente para os centros urbanos mais dinâmicos do Paraná [...] (Costa e Rocha, 2012, p. 129).

O êxodo rural foi um movimento populacional que ocorreu reflexo das desigualdades econômicas e sociais. Muitos pequenos agricultores e trabalhadores rurais se viram forçados a abandonar suas terras e modos de vida devido à concentração de terras e ao avanço de grandes produtores que se beneficiaram mais diretamente dos incentivos governamentais. Esse deslocamento social contribuiu para o aumento das favelas e das condições precárias de vida nas cidades.

O mapa a seguir demonstra estes fluxos migratórios, que aconteceram a partir da década de 1970 e se seguiram até a década de 1990.

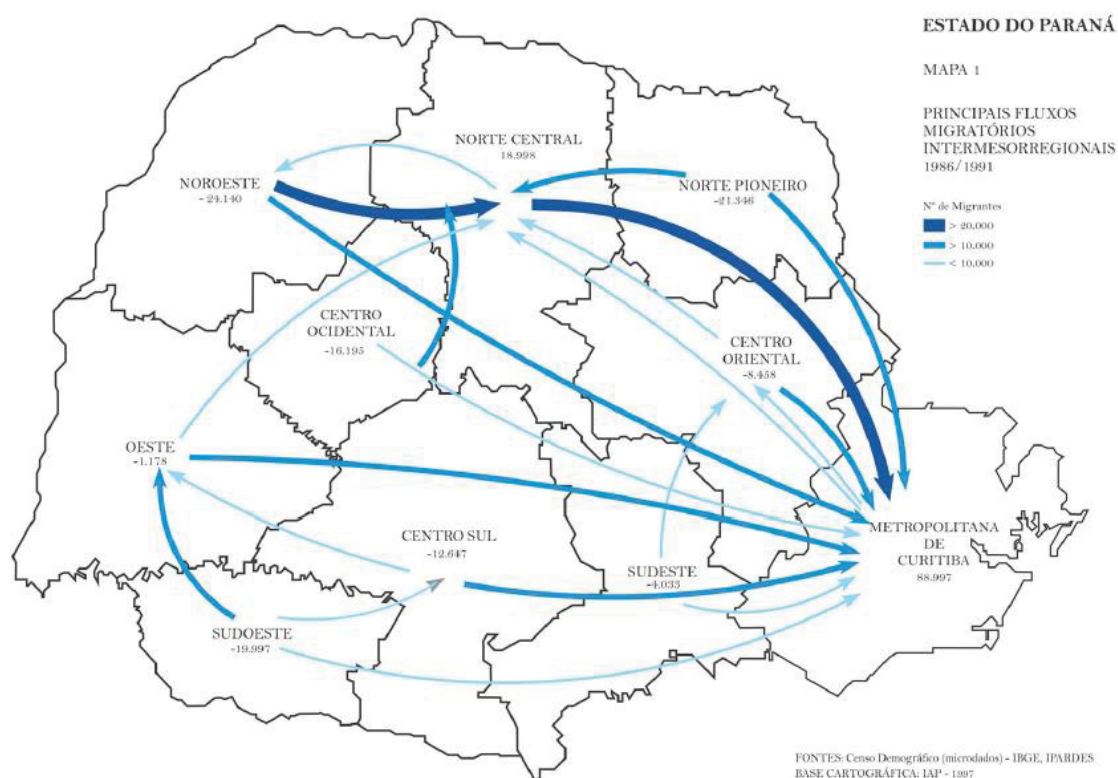


Figura 13: Fonte : IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

A migração em massa do campo para a cidade resultou em uma transformação econômica e urbana no Sul do Brasil. As cidades cresceram rapidamente, enfrentando desafios relacionados à infraestrutura, habitação e serviços públicos. Por outro lado, a modernização

agrícola levou a um aumento da eficiência e da produção no campo, beneficiando a economia regional, mas ao custo de uma grande mudança demográfica.

Como já mencionado, diversos fatores incentivaram o processo migratório no Paraná, levando ao surgimento de comunidades em Curitiba e em outros grandes centros urbanos. Essas comunidades, atraídas por promissoras oportunidades associadas ao progresso característico dessas áreas, migraram principalmente do interior para a capital durante a década de 1970,

[...] as mudanças na política agrícola realizadas pelo governo militar, a erradicação do café, a ênfase no plantio da soja, a mecanização da agricultura, fez com que milhares de trabalhadores perdessem seu emprego, ou até suas terras, e procurassem outros espaços de sobrevivência, dentro do próprio estado, num movimento de êxodo rural, que teve a cidade de Curitiba como destino importante, ou mesmo para outras regiões do país (Boni, 2011, p. 4).

Desde o começo da década de 1950, com os preparativos para comemorar o centenário da emancipação do Paraná, ocorreu a atração de muitas pessoas para a capital, que passava a representar a modernidade e o progresso do estado.

Com a criação do IPPUC na década de 1960 e o impulso pelo planejamento urbano, surgiu um novo modelo para Curitiba, destinado a posicionar a cidade na vanguarda do desenvolvimento. O objetivo era transformar Curitiba de uma cidade provinciana em uma "cidade modelo", conforme o discurso oficial. No entanto, essa transformação revelou-se excludente, pois marginalizou a população considerada inadequada para esse novo projeto de urbanização. A transformação de Curitiba implicou na criação de um ambiente urbano planejado e estruturado. Esse desenvolvimento trouxe consigo novos códigos de comportamento e normas sociais que redefiniram a vida urbana. As mudanças foram direcionadas para criar uma cidade que fosse vista como exemplar, atraente e funcional para a elite e a classe média.

Entretanto, essa modernização teve um preço social elevado. O planejamento urbano foi excludente, pois ao estabelecer novas normas e comportamentos, acabou por marginalizar e expulsar os mais pobres ou menos qualificados. Esses grupos não encontraram espaço na nova configuração social e urbana de Curitiba e foram empurrados para as periferias ou para favelas nas áreas urbanas ou ao redor da cidade.

Pois Curitiba ganhava ares metropolitanos, inclusive no que uma metrópole tem de menos agradável: a população sem teto, que podia ser vista andando pela Praça Tiradentes. Quem já imaginou a reação, acertou. Aquela legião de "catadores de monturos", como se dizia, causou indignação: a pobreza, a olhos vistos, teve uma recepção, digamos, medieval.

Via-se nos miseráveis um povo sujeito à promiscuidade, um abrigo de doenças, um perigo para as roupas no varal, para os bujões de gás e para as nossas meninas. O

preconceito era escancarado. E não se deve culpar ninguém por isso. A mentalidade higienista podia ser verificada em todos os cantos do país (Gazeta do Povo, 2012).

O jornal Gazeta do Povo (2012) descreve a percepção dos moradores em relação às transformações sociais que ocorriam em Curitiba, bem como a forma como eram vistos por outros. Os moradores não se sentiam parte das mudanças trazidas pela modernidade que avançava sobre a cidade; além disso, eram considerados por outros como alguém indesejável que deveria ser removido do local. Para esses moradores, integrar-se à cidade moderna, que viam surgindo aos poucos no horizonte com seus novos edifícios, era apenas um sonho, como mencionado na reportagem.

A reportagem descrevia o nascimento de uma favela, “recém-nascida às margens do Córrego Guaíra e da linha do trem”, que cresceu juntamente com o bairro, porém não desfrutou das mesmas benesses do desenvolvimento urbano do restante do bairro, num movimento dicotômico percorreu o sentido contrário, de segregação.

Voltamos a Chartier (2002, p. 112) “a construção da identidade de cada indivíduo situa-se sempre no cruzamento da representação que ele dá de si mesmo e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representação”. Nesse movimento, pode-se perceber o processo de construção da identidade a partir da representação social profundamente influenciada tanto pela maneira como eles se viam quanto pela percepção negativa que a sociedade curitibana tinha deles.

Os moradores do Parolin, que poderiam ver-se como pessoas buscando uma vida melhor em um contexto de crescimento urbano, foram percebidos pelos outros como "catadores de monturos" e uma ameaça à ordem e à saúde pública. Essa visão estigmatizada e preconceituosa é um exemplo claro de como a "credibilidade atribuída ou recusada" pelas outras pessoas pode impactar a construção da identidade de um grupo. A mentalidade higienista predominante na época reforçava o preconceito contra os mais pobres, identificando-os como perigosos e indesejáveis, o que afetava a maneira como eles eram tratados e percebidos na sociedade.

A reportagem mencionada revela como o processo de modernização de Curitiba embora tenha trazido avanços urbanos, expôs e intensificou as tensões sociais, especialmente em relação à marginalização de grupos vulneráveis. A visão negativa dos moradores da vila e a recusa em reconhecer sua dignidade refletem como as representações sociais podem influenciar negativamente a identidade e o tratamento de indivíduos marginalizados.

Embora Curitiba tenha avançado em termos de infraestrutura e modernização, esses avanços foram acompanhados por uma acentuada segregação social. O modelo urbano excluiu uma parcela significativa da população, revelando as desigualdades e tensões inerentes ao

processo de modernização urbana. Esta dicotomia entre progresso e exclusão social coloca em questão a verdadeira inclusão e justiça do desenvolvimento urbano promovido na cidade.

O bairro Parolin e as transformações que ocorreram no local espelham uma mudança maior nas esferas municipal, estadual e nacional. As mudanças no trabalho e no desenvolvimento urbano influenciaram a formação atual do bairro, impactando a sociedade de formas distintas. Essas transformações moldam o modo de viver dos moradores e são reinterpretadas culturalmente, manifestando-se através de expressões culturais. Assim, a realidade vivida pelos moradores transforma suas vidas individuais e se projeta na comunidade de modo geral, moldando suas referências culturais.

Estas referências nortearam a execução do produto pedagógico elaborado como um dos fins deste trabalho. O qual explicaremos a seguir.

3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ENQUANTO METODOLOGIA

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.

Conceitualmente Educação Patrimonial

é um processo de aprendizagem que se realiza mediante a utilização dos bens culturais, de natureza material e imaterial, como recursos educacionais. Tal processo permite aproximar a sociedade do patrimônio cultural que a representa simbolicamente, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente. Esse processo de aprendizagem pode ocorrer nas estruturas formais e informais de ensino, sendo central em instituições de memória, como os museus. Na vida comunitária, a educação patrimonial é um elemento estratégico da atuação política, da constituição da memória e da sustentabilidade dos saberes tradicionais (Marchette, 2016, p. 89, grifo nosso).

Neste trabalho, optei por um enfoque crítico, alinhado com estudos mais recentes, entendendo a Educação Patrimonial como tendo uma metodologia educativa capaz de promover o reconhecimento de identidades subalternizadas, de valorização de saberes populares e a partir deste olhar ampliar as vozes historicamente silenciadas nos processos de patrimonialização. Sua história no país é de certo modo recente e marcada por políticas de estado e visões de mundo, que influenciaram a compreensão e a formação de uma didática de preservação do patrimônio.

3.1 Fundamentos da Educação Patrimonial

A década de 1920 inaugurou um ponto de inflexão no panorama cultural brasileiro, caracterizado por um movimento de valorização das identidades regionais e por uma busca consciente pela singularidade da expressão artística e cultural nacional. A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo, foi um marco desse processo, ao reunir artistas e intelectuais que, em sintonia com o centenário da Independência, propuseram uma renovação estética alinhada à valorização da diversidade étnico-cultural do país. Entre os modernistas paulistas, como Mário de Andrade, havia um claro engajamento na construção de uma identidade nacional plural. Para Andrade, “a única arte verdadeiramente brasileira será aquela que souber transfigurar em beleza os elementos vivos de nossa terra” (Andrade, 1976, p. 93), o que evidencia o esforço de síntese cultural. No entanto, essa perspectiva contrastava com a de intelectuais do Nordeste, como Gilberto Freyre, que atuavam com foco nas especificidades locais, sobretudo nas heranças culturais luso-afro-brasileiras. Freyre afirmava que “o Brasil não é um, mas muitos Brasis dentro de um só. E cada um com seu modo próprio de ser, de sentir, de viver” (Freyre, 2003, p. 47), valorizando a diversidade regional como elemento estruturante da identidade nacional. Nesse sentido, conforme observa Sérgio Buarque de Holanda, “enquanto os modernistas de São Paulo procuravam um Brasil que ainda estava por ser inventado, Freyre o reencontrava no passado colonial e na experiência social nordestina” (Holanda, 1995, p. 214), deixando evidente a coexistência de projetos culturais distintos na formação da ideia de brasilidade.

Esse impulso modernista catalisou nos estados da federação a projeção de imagens culturais distintas: a figura do bandeirante, a monumentalidade barroca de Aleijadinho e a singularidade do movimento paranista emergiram como símbolos regionais de autoafirmação cultural. Como aponta Tatiana Dantas Marchette, “as unidades federativas se fortaleceram e começaram a reivindicar mais poder e autonomia, e as decisões federais dependiam cada vez mais do jogo entre o governo central e os estados” (Marchete, 2016, p. 48).

Janaína Amado aponta como a História regional contribuiu, na medida que possibilitou “novas óticas de análises ao estudo de cunho nacional [...] dentre outras questões fundamentais, [...] a identidade cultural a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular” (Amado 1990, p. 12).

Contudo, essa promissora valorização da pluralidade identitária seria confrontada por forças centralizadoras na próxima década. A Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder marcaram uma reorientação significativa no projeto cultural da nação. O novo

governo, especialmente durante o Estado Novo (1937–1945), priorizou a construção de uma identidade nacional coesa, centralizada e instrumentalizada para consolidar o aparato estatal. Em nome da unidade, a diversidade regional foi, em grande medida, silenciada ou incorporada de maneira controlada ao imaginário oficial.

Nesse contexto, a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, institucionalizou uma política de proteção aos bens culturais que, embora importante, operou a partir de uma seleção de referências alinhadas ao projeto de Estado. Desde suas primeiras ações, o SPHAN adotou a ideia de “educar para preservar”, centrada na valorização dos monumentos históricos e na difusão de uma memória oficial, eurocêntrica e normativa. Como aponta Sandra Pelegrini (2003, p. 113), “a expressão ‘educar para preservar’ passou a ser utilizada pelo SPHAN nos anos 1940 como uma diretriz de ação junto às escolas, buscando criar uma consciência preservacionista entre os jovens, por meio da valorização dos monumentos históricos e da tradição luso-brasileira.” Essa pedagogia verticalizada reforçava um ideal de nação homogênea e harmônica, excludente das experiências e identidades não alinhadas ao imaginário luso-brasileiro.

Projetos como o *Educar para Preservar*, realizados em escolas públicas do Rio de Janeiro nos anos 1940, exemplificam essa perspectiva. Tratava-se de uma pedagogia patrimonial normativa, voltada para a exaltação das tradições luso-brasileiras e da arquitetura monumental, com pouca atenção às múltiplas identidades culturais do país. Essa escolha privilegiou a salvaguarda de monumentos coloniais, igrejas barrocas e centros urbanos antigos, relegando a um plano secundário as expressões culturais de povos indígenas, comunidades afro-brasileiras e grupos imigrantes.

Segundo Márcia Chuva (2009), a política de patrimonialização no Brasil esteve, historicamente, vinculada à construção de uma identidade nacional conciliatória, que silenciava conflitos e tensões sociais em favor de uma narrativa harmônica e integradora. Assim, o patrimônio foi transformado em um instrumento de legitimação de uma memória oficial seletiva, obscurecendo a complexidade e as profundas contradições sociais que moldaram a trajetória histórica brasileira. Essa perspectiva revela a imposição de uma lógica epistemológica que hierarquiza culturas e apaga memórias dissidentes. Como defende Florêncio (2019), uma abordagem crítica e participativa da educação patrimonial deve romper com a tutela estatal e reconhecer as comunidades como agentes legítimos da produção de sentidos e narrativas históricas. Isso implica deslocar o foco da monumentalidade para os saberes cotidianos, as práticas locais e os vínculos afetivos com os territórios, dimensões historicamente marginalizadas pelas políticas institucionais de patrimonialização.

Nas décadas seguintes, sobretudo a partir dos anos 1960, o debate internacional começou a influenciar os rumos da política patrimonial brasileira. As Cartas Patrimoniais, como a Carta de Veneza (1964), trouxeram importantes contribuições à concepção de conservação integrada e ao reconhecimento do valor cultural dos bens históricos. Já a Recomendação da UNESCO sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular (1989) foi fundamental para a ampliação do conceito de patrimônio, incluindo práticas culturais, saberes, expressões orais e outras formas de patrimônio imaterial, repercutindo diretamente nas políticas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN.

Um marco decisivo nesse processo de expansão conceitual no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou oficialmente a diversidade étnica e cultural como parte integrante do patrimônio nacional¹³. A partir de então, abriu-se espaço para o reconhecimento de bens imateriais e práticas culturais populares e tradicionais. Como observa José Newton Martins (2020, p. 287), esses avanços “abriram caminho para o reconhecimento de bens imateriais e de práticas culturais populares e tradicionais”, alinhando-se ao movimento internacional das cartas patrimoniais.

Desde os anos 1970, com a criação do Conselho Nacional de Política Cultural (CNRC), o país já começava a valorizar manifestações imateriais, processo que culminaria na elaboração do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1996). Esse documento propôs uma metodologia voltada à observação, registro, exploração e apropriação dos bens culturais, com foco no protagonismo das comunidades e no fortalecimento das identidades locais. Conforme o IPHAN (2014, p. 13), o guia “propõe etapas de observação, registro, exploração e apropriação” que possibilitam o envolvimento ativo dos sujeitos no processo de patrimonialização.

Com o avanço das discussões no campo da pedagogia crítica e das ciências humanas, a própria concepção de Educação Patrimonial também se transformou. A ideia de “educar para preservar” foi sendo superada por abordagens que defendem uma relação mais dialógica e participativa entre sujeito e patrimônio. Para Horta (2009, p. 6), a Educação Patrimonial consiste no “esforço de provocar situações de aprendizado sobre os processos culturais, despertando o interesse dos alunos em resolver questões significativas para sua vida pessoal e coletiva”. Estacheski complementa essa perspectiva ao afirmar que a Educação Patrimonial crítica “trata de acolher sujeitos como pessoas e não como objetos” (Estacheski, 2018, p. 9), o que é fundamental para a construção de direitos civis e para a afirmação da identidade. Nesse

¹³ Segundo o artigo 216 da Magna Carta, “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988, art. 216).

contexto, torna-se mais apropriado falar em “educar com o patrimônio”, expressão que reforça a função dialógica e ativa do processo educativo.

Na atualidade, projetos educativos que utilizam metodologias participativas, como o mapeamento afetivo dos territórios, exemplificam esse avanço, ao ressignificar espaços cotidianos como patrimônios vivos das comunidades. Tais práticas reforçam o pertencimento, a valorização das memórias locais e o engajamento dos sujeitos na preservação do que lhes é significativo.

Nesse contexto, os debates decoloniais têm desafiado as fundações eurocêntricas e elitistas que historicamente moldaram a política de preservação do patrimônio no Brasil. Márcia Chuva (2020) argumenta que o patrimônio foi tradicionalmente utilizado como uma ferramenta de homogeneização cultural, suprimindo as diversidades étnicas, sociais e regionais em prol de uma identidade nacional elitista; nesse sentido, ela propõe uma mudança paradigmática, centrada na valorização da pluralidade de vozes sociais e na participação ativa dos sujeitos coletivos no processo de patrimonialização. A posição de Chuva ecoa a perspectiva de Françoise Choay (2001), para quem o patrimônio atua como um instrumento de poder que legitima narrativas dominantes, frequentemente em detrimento das expressões culturais marginalizadas, e de Antonio Augusto Arantes (1984), que concebe o patrimônio como uma construção social e histórica, resultado de disputas simbólicas e políticas sobre o passado.

Esse movimento também dialoga com a crítica de John Ruskin¹⁴, que via na preservação uma forma de respeitar a autenticidade das culturas locais, e com as ideias de Alois Riegl¹⁵, que defendia a valorização dos monumentos não apenas por sua estética, mas por seu valor histórico e social.

A partir dessa concepção pode-se vislumbrar a Educação Patrimonial também como uma via de resistência em visibilizar identidades que resistiram à subalternização, celebrar as sabedorias oriundas das experiências populares e fortalecer a expressão daqueles que, ao longo da história, foram relegados ao silêncio. Trata-se, assim, de deslocar o olhar de uma preservação que, muitas vezes, espelhou uma única versão do passado para uma prática educativa que abrace

¹⁴ John Ruskin, teórico do século XIX, defendia que a preservação do patrimônio deveria respeitar a autenticidade das construções e os valores culturais locais. Embora anterior às abordagens críticas contemporâneas, sua valorização do contexto e do tempo como parte da integridade dos bens culturais antecipa, de certo modo, preocupações atuais com o respeito às memórias plurais e situadas.

¹⁵ Alois Riegl, historiador da arte austríaco, introduziu uma tipologia de valores do patrimônio — como o valor histórico, o valor de antiguidade e o valor de rememoração — que influenciou profundamente os debates posteriores sobre preservação. Sua obra é mobilizada aqui para reforçar a ideia de que o reconhecimento patrimonial deve considerar não apenas critérios estéticos, mas também os sentidos atribuídos social e culturalmente aos bens.

a multiplicidade de vivências e fomenta uma apropriação consciente e crítica do patrimônio em suas diversas camadas de significado.

O desafio, portanto, consiste em construir práticas que reconheçam e valorizem a complexidade das dinâmicas sociais e culturais, abrindo espaço para novas narrativas e para a reconfiguração dos sentidos atribuídos ao que se escolhe preservar.

Assim, ao analisarmos o cenário em que a busca por uma identidade nacional unívoca frequentemente não dialogou de forma plena com a diversidade das identidades regionais, percebemos que o patrimônio cultural, em sua complexidade, foi muitas vezes instrumentalizado por narrativas seletivas. Isso nos conduz a um campo de investigação e ação de crescente significado. A Educação Patrimonial crítica parte do princípio de que o patrimônio cultural não é uma representação neutra da memória coletiva, mas o produto de processos históricos impregnados por relações de poder. Como observa Pierre Bourdieu (1989), os significados culturais são constantemente disputados nos campos simbólicos, onde grupos sociais buscam o reconhecimento de suas próprias narrativas, práticas e valores. Nesse contexto, o patrimônio se configura como objeto de disputas simbólicas, nas quais determinados grupos tentam legitimar suas versões do passado, em detrimento de outras, frequentemente silenciadas. Márcia Chuva (2009) destaca que as políticas patrimoniais no Brasil, em sua trajetória histórica, favoreceram a construção de uma identidade nacional homogênea, calcada em critérios elitistas e excludentes, o que resultou na marginalização das memórias de povos originários, afrodescendentes e comunidades tradicionais. Ao integrar essas reflexões ao ensino de História, a Educação Patrimonial se apresenta como um instrumento de questionamento dos discursos hegemônicos e de valorização das experiências sociais historicamente subalternizadas, deslocando o foco da preservação para o diálogo e a participação ativa dos sujeitos no processo de patrimonialização.

Diante dessas tensões acerca da definição e do reconhecimento do patrimônio, a Educação Patrimonial surge não como um campo estático ou neutro, mas como um espaço em constante disputa e reconfiguração. Mais do que práticas voltadas exclusivamente à salvaguarda de bens materiais, ela se configura como um território de mediações, onde saberes, memórias e interesses diversos se cruzam. Ao longo de sua trajetória no Brasil, especialmente no século XX, a educação voltada ao patrimônio foi muitas vezes utilizada como meio de promover a preservação de um acervo previamente legitimado, reforçando a lógica de uma identidade nacional homogênea, um fenômeno claramente observado durante o Estado Novo. Nessa lógica, a máxima “educar para preservar” consolidou-se como estratégia de transmissão intergeracional, com o objetivo de garantir a continuidade física e simbólica dos bens

reconhecidos oficialmente. Contudo, essa perspectiva revela-se limitada: ao tratar o patrimônio como algo dado, e não como uma construção em processo, tende a silenciar conflitos, desconsiderar os processos seletivos excludentes e minimizar a potência das vozes que reivindicam outros sentidos e outras memórias.

A lógica do "educar para preservar" tradicionalmente se ancora na premissa de que o conhecimento e a valorização do patrimônio existente levariam naturalmente à sua proteção e continuidade. Essa visão, muitas vezes implícita em práticas educativas, assume uma relação linear entre saber e agir, como se a mera informação sobre a relevância histórica ou artística de um bem fosse suficiente para despertar um senso de responsabilidade e cuidado. No entanto, como argumenta Ulpiano Bezerra de Meneses: “o conceito de patrimônio cultural em processo: áreas, confrontos e avanços [...] o campo dos valores não é um mapa [...] É, antes, uma arena de conflito, de confronto — de avaliação, valoração. [...] patrimônio cultural, é um campo eminentemente político” (Meneses, 2012, p. 38). Reduzir a educação patrimonial à transmissão de informações sobre bens pré-definidos corre o risco de perpetuar as mesmas seletividades históricas e de não engajar os sujeitos em uma reflexão crítica sobre os processos de patrimonialização.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial, em suas abordagens mais recentes, propõe uma ruptura epistemológica com essa visão instrumental. Em vez de focar unicamente na transmissão de um conhecimento oficial sobre o patrimônio a ser preservado, ela enfatiza a necessidade de desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica sobre a natureza construída do patrimônio, as relações de poder que o permeiam e os múltiplos significados que ele pode evocar. Como defendem Átila Tolentino e Simone Scifoni (2019), a educação patrimonial crítica não se limita a apresentar o patrimônio como um objeto admirável, mas busca desnaturalizar narrativas hegemônicas e fomentar a problematização das ausências e silenciamentos. Essa perspectiva implica em ir além da mera identificação e descrição de bens culturais, buscando compreender os processos históricos, sociais, econômicos e políticos que levaram à sua consagração como patrimônio. Envolve questionar por que certos bens foram valorizados e outros negligenciados, quais vozes foram ouvidas e quais foram silenciadas nesse processo. Ao adotar esta lente, a Educação Patrimonial busca desconstruir as hierarquias de valor impostas pela matriz colonial, reconhecendo a legitimidade de outros saberes e patrimônios que foram historicamente marginalizados.

Desse modo a Educação Patrimonial deixa de ser uma prática voltada exclusivamente à conservação e passa a constituir um espaço de exercício da cidadania, da escuta e do reconhecimento das pluralidades. Diferente da abordagem tradicional que tende a posicionar os

educandos como receptores passivos de um saber previamente estabelecido, a proposta crítica valoriza a participação ativa e o diálogo.

A concepção tradicional pode reforçar uma relação hierarquizada com o conhecimento, desconsiderando a diversidade de experiências e interpretações, além de homogeneizar a vivência patrimonial. Como alerta Paulo Freire em sua crítica à "educação bancária", trata-se de uma educação que “se impõe aos que são educados como algo que eles têm de receber, memorizar e repetir”, resultando na alienação dos sujeitos em relação à sua própria realidade (Freire, 2014, p. 74).

Em contraposição, a Educação Patrimonial crítica promove o protagonismo dos sujeitos, incentivando a investigação, a análise e o envolvimento nos processos de reconhecimento, valorização e gestão dos bens culturais. Inspirada nas pedagogias dialógicas, ela entende o conhecimento como uma construção coletiva, fundada no intercâmbio entre diferentes saberes e perspectivas (Demarchi, 2016).

Nessa linha, Funari, Pelegrini e Basile (2014, p. 10) enfatizam que “o patrimônio é uma construção social, política e histórica, resultado de relações de poder e disputas simbólicas”. Para os autores, a ação educativa deve considerar os “usos sociais do passado no presente”, reconhecendo a diversidade cultural e valorizando as vivências comunitárias nos processos de patrimonialização.

Steinbach (2013, p. 172) complementa essa perspectiva ao afirmar que a Educação Patrimonial, ao contextualizar os patrimônios materiais e imateriais, evidencia como memória e identidade se entrelaçam. Essa abordagem revela a dimensão imaterial das relações sociais presentes nas manifestações culturais e aponta para a necessidade de compreender o patrimônio como algo vivo, presente nas práticas cotidianas, na produção de sentidos e na negociação constante da memória.

De acordo com o IPHAN (2014, p. 19), a Educação Patrimonial compreende todos os processos educativos formais e não formais centrados no patrimônio cultural, apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais. Marchette (2016, p. 89) complementa afirmando que essa abordagem permite a aproximação da sociedade com o patrimônio cultural, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente. Para tanto, é necessário partir das referências culturais dos grupos sociais, reconhecendo a historicidade, os conflitos e as resistências presentes nas formas de viver e lembrar.

Nessa perspectiva, a Educação Patrimonial pode atuar como um campo fértil para o reconhecimento da diversidade cultural, tensionando processos de homogeneização das expressões culturais e de apagamento das diferenças. Estacheski (2018, p. 14) ressalta que os

exercícios metodológicos desenvolvidos com os estudantes possibilitam a percepção de traços pessoais e culturais inseridos em seus contextos sociais, contribuindo para a valorização da memória e da identidade. Nos espaços escolares e institucionais de preservação, essas práticas educativas ganham densidade quando envolvem a comunidade e seus saberes no processo de construção da memória coletiva. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de promover escutas sensíveis e criar possibilidades de participação ativa. A articulação entre experiências práticas como visitas, entrevistas, projetos artísticos e diários digitais e a reflexão crítica sobre o território pode favorecer a ressignificação dos espaços cotidianos. Locais aparentemente ordinários, como uma pista de skate, uma praça ou uma rua de encontro, tornam-se suportes de memória quando mobilizados como dispositivos pedagógicos em diálogo com a vivência dos sujeitos.

Tais práticas possibilitam que os estudantes assumam um papel ativo na leitura e significação de seu território, sobretudo ao mapear os bens culturais presentes em sua comunidade. Ao fazê-lo, constroem representações que articulam criticamente o afeto, a memória e o pertencimento. Como observa Martins (2020, p. 49), “o que dota o lugar desse sentido especial é o conjunto de significados, os símbolos que os sujeitos que o vivenciam e dele se apropriam em sua elaboração subjetiva”. Nesse sentido, as experiências pedagógicas de Educação Patrimonial dialogam diretamente com a noção de invenção do cotidiano proposta por Michel de Certeau (1994), para quem o cotidiano é um campo de criação simbólica e resistência, onde os sujeitos subvertem, muitas vezes de forma sutil e silenciosa, as normativas do poder. “Os espaços são praticados pelos usos que os transformam em lugares” (Certeau, 1994, p. 201), afirma o autor, indicando que o espaço urbano não é uma estrutura neutra, mas um campo atravessado por disputas simbólicas. Quando os estudantes narram, habitam e reimaginam seus territórios por meio de práticas educativas, atribuem novos sentidos aos espaços cotidianos, abrindo frestas por onde emergem memórias e significados que tensionam os discursos oficiais sobre a cidade.

Nesse contexto, os projetos de Educação Patrimonial que incentivam o mapeamento afetivo e a produção de narrativas locais reconhecem o valor simbólico dos usos cotidianos e se configuram como formas de resistência cultural e afirmação identitária. A ideia de “táticas” cotidianas de Certeau (1994) sugere que os sujeitos operam “nas brechas dos sistemas de poder, transformando os produtos impostos em novas práticas de sentido”. Ao permitir que o patrimônio seja vivido, narrado e reinventado pelos próprios sujeitos, esses projetos fortalecem o protagonismo local e afirmam identidades históricas muitas vezes negligenciadas pelas narrativas dominantes.

Esse processo de ressignificação das memórias locais é apoiado pela reflexão de Florêncio (2014), que propõe que a memória não é um dado objetivo, mas uma construção social, permeada por relações de poder. A autora entende o processo de patrimonialização como um campo de embates simbólicos, onde se decide quais memórias serão reconhecidas e quais serão marginalizadas.

Ao promover o mapeamento afetivo e o resgate das memórias locais, os projetos de Educação Patrimonial assumem uma dimensão de resistência cultural e uma forma de subverter as normas institucionais e estatais do patrimônio. Essas práticas micropolíticas, conforme Certeau (1994), valorizam saberes historicamente marginalizados e promovem uma leitura plural do passado, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade dos sujeitos. A educação, então, deixa de ser apenas uma transmissão de saberes estabelecidos, tornando-se um espaço de (re)invenção, de criação de novos significados a partir das experiências cotidianas.

Florêncio (2014, p. 23) também nos lembra que a memória e o esquecimento são, na verdade, produtos sociais. A autora enfatiza que a integração curricular e a efetividade das ações de Educação Patrimonial dependem, em grande medida, de políticas públicas consistentes e do fortalecimento dos espaços comunitários como locais de formação e resistência. Nesse contexto, torna-se essencial que as práticas de Educação Patrimonial sejam orientadas por uma perspectiva crítica e dialógica. Autores como Saviani (2008) e Florestan Fernandes (1975) defendem a educação como uma prática social transformadora, um espaço que não se limita à transmissão de conhecimento, mas se configura também como um terreno de luta pela igualdade e emancipação.

Nessa direção, a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre uma “epistemologia do Sul” revela-se fundamental. Para o autor, é necessário valorizar os saberes produzidos por comunidades historicamente subalternizadas, promovendo uma ecologia dos saberes e rompendo com a monocultura do conhecimento eurocêntrico. Esse reposicionamento epistemológico fortalece as práticas de Educação Patrimonial enraizadas nos territórios, construídas a partir das vivências e da escuta dos sujeitos sociais.

De forma semelhante, Walter Mignolo (2017) propõe a desobediência epistêmica como uma prática de ruptura com os padrões coloniais de saber e poder. Ao desnaturalizar as formas hegemônicas de produzir conhecimento e reconhecer os modos plurais de existência e memória, a Educação Patrimonial se configura como um espaço de resistência, com potencial para subverter as narrativas dominantes.

Sob uma perspectiva crítica, a Educação Patrimonial se apresenta como uma prática educativa que contribui para a formação de sujeitos históricos, capacitados a reconhecer-se em suas trajetórias e afirmar identidades plurais. Ao invés de se limitar à simples transmissão de conteúdos sobre bens culturais, ela propõe um processo dialógico, que possibilita uma leitura crítica do mundo a partir das realidades concretas dos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo a emergência de protagonismos ativos nos espaços educativos.

Dessa forma, a Educação Patrimonial crítica transcende a concepção tradicional de preservação como mera conservação material, afirmando-se como um instrumento de resistência e emancipação. Mais do que se limitar à proteção dos vestígios do passado, ela se configura como um meio de rearticular a memória coletiva, possibilitando que sujeitos historicamente subalternizados reivindiquem seus direitos à memória, à representação simbólica e à inscrição de suas narrativas nos processos de patrimonialização. Esse movimento contribui para a construção de novos horizontes de pertencimento, cidadania e justiça social.

Nesta pesquisa, a Educação Patrimonial se apresentou como um eixo metodológico central, permitindo compreender como jovens de territórios periféricos, como o bairro Parolin, em Curitiba, atribuem significados à sua própria história e constroem formas de resistência simbólica por meio da memória e do pertencimento. Pensar a Educação Patrimonial nesse viés é reconhecer o potencial transformador do ato educativo, sua capacidade de romper com narrativas excludentes e de promover a escuta, o protagonismo juvenil e a revalorização das experiências cotidianas como expressões legítimas de patrimônio cultural.

Diante desse percurso histórico e conceitual, é possível perceber que, quando orientada por abordagens críticas e decoloniais, a Educação Patrimonial tensiona as práticas educativas tradicionais, convocando uma revisão dos currículos escolares. Nesse sentido, importa identificar como o currículo de História no Paraná se relaciona com essas perspectivas e de que maneira contempla, ou silencia, as identidades locais, as memórias subalternizadas e as práticas culturais diversas que compõem o patrimônio vivo das comunidades. Essa reflexão adquire relevância em um contexto de disputas simbólicas e reafirmação de direitos culturais, no qual a Educação Patrimonial pode atuar como ferramenta de resistência e transformação social.

3.2 Currículo de História no Paraná e a Educação Patrimonial

A disciplina de História, consolidada no século XIX, passou a se alinhar com duas vertentes predominantes do pensamento europeu da época: a concepção de que "a história é a

nação" e "a história é a civilização" (Nadai, 1993, p. 145). Essa orientação refletia a crescente valorização do papel da História na construção da identidade nacional e na promoção dos valores da civilização ocidental. A narrativa histórica foi instrumentalizada para reforçar a ideia de nação, contribuindo para a formação de um senso de pertencimento e unidade nacional.

Paralelamente às narrativas nacionais, consolidou-se uma perspectiva genealógica da história europeia, que buscava traçar as origens e a continuidade das tradições culturais e institucionais do continente, enfatizando uma suposta linearidade e progresso civilizacional. Essa abordagem, ao destacar a herança e a evolução das instituições europeias, contribuiu para a construção de uma imagem de superioridade cultural e política da Europa frente a outras regiões do mundo. Segundo Dipesh Chakrabarty (2000), essa historiografia universalista parte da Europa como centro epistemológico e modelo de modernidade, desconsiderando as particularidades históricas de outras sociedades. De modo semelhante, Walter Mignolo (2003) argumenta que a colonialidade do saber sustentou a imposição de uma narrativa histórica eurocentrada, que naturaliza a hegemonia europeia ao longo dos séculos e deslegitima outras formas de conhecimento histórico.

Por outro lado, a História como civilização enfatizava a importância dos avanços culturais, científicos e sociais ao longo do tempo, posicionando a civilização ocidental como um modelo a ser seguido. Esse enfoque enaltecia os feitos da civilização europeia e por vezes, justificava, a expansão imperialista e a dominação cultural sobre outras sociedades.

Esse alinhamento da História, como nação, civilização e a abordagem genealógica, teve profundas implicações pedagógicas. Nos currículos escolares, a História passou a ser ensinada como um relato dos eventos passados a partir de uma narrativa que reforçava a identidade nacional e os valores da civilização ocidental. Essa perspectiva moldou gerações de estudantes, influenciando sua compreensão do mundo e seu lugar nele. Trata-se de um desdobramento iniciado ainda no século XIX, quando se consolidou o modelo de história escolar voltado à legitimação das ideias de nação e civilização, conforme analisa Elza Nadai (1993). No entanto, suas consequências pedagógicas se estenderam de forma significativa ao longo do século XX, intensificando a função da disciplina como instrumento de formação identitária e de reprodução de valores eurocêntricos. Nadai analisa a questão da seguinte forma:

A História, no campo pedagógico, evoluiu das dificuldades iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização ao alinhamento total, ainda no século XIX, com as duas vertentes assinaladas, anteriormente, para a Europa: 'a história é a nação, a história é a civilização' (Nadai, 1993, p. 145).

A institucionalização da História como disciplina obrigatória no Brasil ocorreu em 1838, com sua introdução no currículo do Colégio Pedro II e a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no Rio de Janeiro (Paraná, 2008). Com a Proclamação da República em 1889, o Estado tornou-se laico, reduzindo gradualmente a influência religiosa na educação e retirando temas bíblicos das propostas curriculares das instituições não confessionais. Contudo, a narrativa histórica continuou a destacar figuras heroicas associadas à identidade nacional e aos valores europeus.

Na década de 1930, a educação brasileira passou por importantes transformações alinhadas ao projeto de construção da identidade nacional promovido pelo Estado. Nesse contexto, os conteúdos de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia foram enfatizados com o objetivo de fomentar um sentimento nacionalista e patriótico, consolidando tradições e celebrações cívicas. A metodologia de ensino predominante era baseada na memorização de nomes, fatos e datas, reforçando uma visão linear e heroica da história nacional. Em 1931, a Reforma Francisco Campos¹⁶ instituiu o Conselho Nacional de Educação e estabeleceu a obrigatoriedade do diploma de nível superior para o magistério no ensino secundário, o que impulsionou a criação dos primeiros cursos universitários de História no Brasil.

Além disso, em 1969, o governo instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) por meio do Decreto-Lei nº 869, reforçando valores patrióticos e a obediência à ordem estabelecida, em consonância com o ideário autoritário da ditadura. Essas mudanças faziam parte de um projeto mais amplo de controle ideológico sobre o currículo escolar, como analisa Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993), ao destacar que o ensino de História nesse período foi reduzido a uma “narrativa simplificadora, cronológica e factual, centrada em heróis nacionais e na exaltação da pátria”. Já Selva Guimarães Fonseca (2003) aponta que a substituição por Estudos Sociais teve como efeito a descaracterização do ensino histórico, esvaziando seus conteúdos críticos e eliminando o debate sobre múltiplas memórias e sujeitos sociais.

Durante a década de 1970, propostas de substituição do ensino de História, Geografia e Educação Moral e Cívica por Estudos Sociais emergiram nas escolas primárias. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental nas transformações do ensino de História no Brasil, ao garantir o direito à educação e promover os princípios do pluralismo

¹⁶ A Reforma Francisco Campos, formalizada pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, reorganizou o ensino secundário no Brasil, criou o Conselho Nacional de Educação e determinou a exigência de formação universitária para professores desse nível, o que impulsionou a criação dos cursos superiores de licenciatura, entre eles o de História.

de ideias, da valorização da diversidade cultural e da liberdade de ensino. Durante o regime militar, especialmente a partir da Lei nº 5.692/1971, as disciplinas de História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental). Essa reformulação buscava integrar conteúdos das Ciências Humanas, mas resultou em uma abordagem superficial e tecnicista, que diluía os conteúdos específicos e enfraquecia a construção de uma consciência crítica e histórica.

Contudo, ao final da década de 1980 e início dos anos 1990, com o processo de redemocratização e os avanços legais trazidos pela Constituição de 1988, emergiram críticas contundentes a esse modelo reducionista e normativo. Tais críticas impulsionaram o retorno da disciplina de História como componente curricular autônomo, valorizando práticas investigativas, metodologias críticas e o reconhecimento de diferentes sujeitos e narrativas históricas. No Paraná, por exemplo, foram elaboradas novas propostas curriculares a partir dessa perspectiva, buscando superar o modelo conteudista e promover um ensino mais reflexivo e contextualizado (Paraná, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 estabeleceu que os governos federal, estaduais e municipais deveriam elaborar diretrizes e definir conteúdos baseados na cientificidade e nas questões contemporâneas. A inclusão social, a valorização das diversidades, as problemáticas sociais e os contextos locais passaram a ser temas centrais nas propostas curriculares, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

3.3 A Função do Currículo Escolar

Ainda hoje, persistem questionamentos fundamentais nas discussões educacionais em busca de soluções eficazes. Qual é, afinal, a função da escola? Seria apenas transmitir o conhecimento acadêmico de forma sistematizada? Organizar os componentes curriculares conforme as etapas da escolarização? Qual o propósito de tal ensino escolar, estruturado a partir de uma lógica disciplinar, conteudista e, muitas vezes, descolada da realidade vivida pelos estudantes?

Essa forma tradicional de ensino, historicamente consolidada nos sistemas educacionais, tende a privilegiar a reprodução de saberes legitimados por uma cultura dominante, muitas vezes desconsiderando os sujeitos sociais concretos e seus contextos. Como afirma José Carlos Libâneo (2004, p. 30), “a escola deve ser vista como uma instituição social que realiza a mediação entre o saber sistematizado e a formação dos sujeitos históricos”, ou seja, a função

da escola ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, devendo comprometer-se com a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes.

A partir dessa perspectiva, o currículo deve ser pensado como prática social, histórica e cultural, que implica escolhas políticas e pedagógicas. Portanto, o ensino escolar não deve apenas organizar e transmitir conhecimentos, mas deve possibilitar a compreensão das contradições da realidade e a construção de uma postura ativa frente às desigualdades sociais, conforme propõem as abordagens críticas e decoloniais da educação.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar o currículo e os processos educativos a partir de uma concepção de formação humana integral, que não se restrinja à aquisição de conteúdos e habilidades, mas que inclua também dimensões ontológicas, como a construção da identidade, o desenvolvimento do senso de pertencimento e a compreensão do próprio papel no mundo. Tal formação envolve experiências que promovam o sentido da existência, a reflexão sobre a realidade e a autonomia dos sujeitos, contribuindo para uma educação mais significativa e transformadora.

Isso implica considerar o estudante em sua totalidade: aspectos emocionais, sociais, éticos e até espirituais, com o objetivo de formar um sujeito autônomo, crítico e socialmente engajado. Tal abordagem pressupõe o autoconhecimento e a consciência de suas potencialidades e limitações, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de interpretar o mundo e seu papel nele. Nesse processo, valores como respeito, empatia, cidadania e responsabilidade social são centrais, pois contribuem para a formação de sujeitos reflexivos, com propósito e engajamento coletivo.

A formação ontológica, portanto, promove uma educação voltada à emancipação, ao diálogo entre o saber acadêmico e os saberes locais, à construção de autonomia e à atuação dos estudantes como agentes de transformação social.

Foram esses questionamentos que me levaram a investigar como o currículo oficial do Paraná incorpora, ou negligencia, os princípios de uma Educação Patrimonial crítica no ensino de História. A análise do percurso histórico da disciplina, marcado por raízes eurocêntricas e pela promoção de uma identidade nacional homogênea, permite compreender parte dos fundamentos que sustentam as práticas escolares atuais, bem como os conflitos simbólicos que ainda permeiam os conteúdos curriculares.

Diante das diversas abordagens da Educação Patrimonial analisadas, em especial aquelas que deslocam o foco da preservação normativa para uma perspectiva crítica e focada, torna-se pertinente observar como essas concepções se refletem no Referencial Curricular do Paraná – RCP (2020). A forma como o documento aborda a história local, as identidades

comunitárias e a noção de patrimônio cultural evidencia os limites da proposta curricular e os espaços possíveis para tensionamentos e ressignificações no cotidiano escolar.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, os estados passaram a elaborar documentos próprios, adaptando as diretrizes nacionais às realidades locais. Nesse contexto, o Referencial Curricular do Paraná (RCP) surge como uma tentativa de articulação entre as normativas federais e as especificidades regionais.

No quadro abaixo, apresento uma análise de conteúdos do RCP (2020), do componente curricular História.

Ano	Unidade Temática	Orientações de Conteúdo	Objetivos de aprendizagem (Habilidades)
6º ano	Tempo, espaço e formas de registros.	Cultura caiçara, os faxinalenses, as comunidades quilombolas	- PR. EFO6HI01 ¹⁷ . d. 6. 02 Comparar e compreender as mudanças e as permanências das paisagens e suas influências nos hábitos das populações do campo em diferentes épocas.
	História: tempo, espaço e formas de registros.	Povos dos sambaquis	PR. EFO6HI04. c. 6. 07 Analisar e problematizar a origem dos sambaquis nos litorais de onde se localiza o atual Estado do Paraná e também das demais localidades que possuem vestígios desses materiais.
	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Povos originários do Brasil e do Paraná	PR. EFO6HI08. c. 6. 11 Identificar e analisar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas (povos originários pré-colombianos) que habitaram e habitam o território do Paraná atual e do Brasil.
7º ano	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	Tropeirismo	PR. EFO7HI12. c. 7. 18 Analisar o processo civilizatório do Paraná e do país, por meio do movimento tropeiro.
8º ano	O mundo contemporâneo: o	História do Paraná: Produção ervateira no Paraná.	PR. EFO8HI03. c. 8. 05 Analisar a permanência e a continuidade, a ruptura e a

¹⁷ O código do Referencial Curricular do Paraná (RCP) segue uma estrutura padronizada para identificação das habilidades e conteúdos. Ele é composto por partes que indicam: a sigla do estado (PR para Paraná); a etapa de ensino (EFO para Ensino Fundamental, EMI para Ensino Médio, etc.); o número da série ou ano escolar (1, 2, 3...); a disciplina (HI para História, GE para Geografia, entre outras); e o número sequencial da habilidade ou conteúdo específico dentro da disciplina e série (01, 02, 03...). Essa codificação facilita a organização, consulta e referência dos objetivos educacionais previstos no documento.

Ano	Unidade Temática	Orientações de Conteúdo	Objetivos de aprendizagem (Habilidades)
	antigo regime em crise.		transformação no processo histórico da produção erva-teira no Paraná.
8º ano	O Brasil no século XIX.	Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	PR. EFO8HI17. c. 8.29 Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império, compreender o contexto e o processo político de emancipação do Paraná.
8º ano	O Brasil no século XIX	O Paraná no século XIX	PR. EFO8HI20. d. 8.33 Identificar a utilização do trabalho escravo de povos originários, africanos e afro-brasileiros na história do Paraná, compreendendo as relações econômicas, de poder e de trabalho, analisando na história brasileira os processos de reconhecimento dos direitos dos povos originários, quilombolas e demais comunidades tradicionais do Paraná e do Brasil. PR. EFO8HI20. d. 8.34 Contextualizar e compreender as diferentes correntes migratórias que influenciaram na formação do Paraná e do Brasil. PR. EFO8HI21. a. 8.35 Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império, entendendo as consequências dessas políticas no Paraná e Brasil.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	Primeira República: dominação e resistência; Messianismo e a questão do Contestado.	PR. EFO9HI02. a. 9.02 Caracterizar e compreender os diferentes momentos da história republicana, identificando suas políticas, movimentos revolucionários, o poder oligárquico e as particularidades da história local e regional até 1954. PR. EFO9HI02. c. 9.03 Compreender os movimentos messiânicos do Paraná e do país como uma reação às relações de poder.
9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	Povos originários e afrodescendentes no contexto da primeira metade do Século XX.	PR. EFO9HI07. a. 9.07 Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão sociais, econômicos (terras) e políticos, quanto às pautas dos povos indígenas originários no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes, relacionados às realidades locais, regionais e nacionais.

A tabela evidencia que o currículo de História do Paraná contempla diversas temáticas ligadas à história regional, como o tropeirismo, os povos originários, as comunidades quilombolas, os faxinalenses e a produção ervateira. Essa inserção, em si, já representa um avanço em relação a currículos anteriores que privilegiavam quase exclusivamente a narrativa nacional ou eurocentrada. No entanto, ao examinar os objetivos de aprendizagem e as orientações de conteúdo, observa-se que há uma ênfase maior na transmissão factual e na compreensão linear dos processos históricos, com pouca ou nenhuma menção a práticas que se alinhem à Educação Patrimonial.

Apesar de conteúdos com potencial patrimonial, como os sambaquis, os faxinalenses, as comunidades quilombolas e os povos originários estarem presentes, o modo como são abordados tende a priorizar o reconhecimento de informações históricas ou a comparação de transformações territoriais. Falta, nesse contexto, uma proposta metodológica que envolva os estudantes em processos de observação, investigação e diálogo com a memória social, o território vivido e os significados atribuídos pelas comunidades locais aos seus bens culturais.

Assim, ainda que os códigos do RCP/2020 (como PR.EFO6HI01, PR.EFO8HI20, entre outros) indiquem uma intenção de valorizar a história regional e reconhecer a diversidade sociocultural do estado, tais conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, desarticulados de uma perspectiva crítica sobre o patrimônio enquanto construção social e instrumento de identidade e pertencimento. A ausência de uma abordagem explícita e estruturada sobre a Educação Patrimonial revela a permanência de um currículo que privilegia conteúdos descontextualizados e pouco dialógicos com as vivências culturais dos estudantes. Essa omissão compromete o potencial formativo da disciplina de História, especialmente no que tange ao desenvolvimento de uma consciência histórica situada, vinculada à valorização da memória coletiva e à formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

A Educação Patrimonial, entendida como prática pedagógica voltada à valorização dos saberes locais, à escuta ativa e à formação de sujeitos críticos e protagonistas, aparece apenas de forma indireta. O patrimônio cultural, quando citado, é tratado como um dado a ser analisado e absorvido, raramente como um processo em disputa, vinculado às relações de poder e às múltiplas identidades culturais em jogo.

Mesmo nas unidades que tratam explicitamente da história regional, como o tropeirismo, a produção ervateira ou o Contestado, não se observa o incentivo à problematização das narrativas oficiais ou à participação das comunidades na construção do conhecimento histórico. A perspectiva crítica da Educação Patrimonial, que articula memória,

identidade e ação coletiva, não é incorporada de forma clara como estratégia pedagógica no desenvolvimento das habilidades previstas.

Esse panorama revela que, embora o currículo avance na inserção de conteúdos relacionados à história do Paraná, ainda há pouco espaço para práticas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos e que promovam o vínculo entre o ensino de História e o cotidiano das comunidades.

A análise de Márcia Regina Martini e Renan Henrique Godoy (2023) sobre o RCP de 2018, embora focada na Educação Matemática, oferece subsídios relevantes para pensar o ensino de História e a Educação Patrimonial. Os autores argumentam que o documento adota uma racionalidade técnico-instrumental e utilitarista, subordinando a formação dos sujeitos às demandas de produtividade e desempenho. Essa lógica, como destacam, “reafirma o papel da escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais” (Martini; Godoy, 2023, p. 217), ao propor competências e habilidades descontextualizadas das realidades vividas pelos estudantes.

Essa crítica revela a limitação de currículos que, apesar de se apresentarem como inovadores e “ressalta-se que as listagens de conteúdos não inviabilizam as especificidades peculiares e necessárias para atender as diferentes realidades locais e regionais das escolas paranaenses” (RCP, 2020), continuam presos a uma racionalidade eurocentrada e normatizadora, desconectada das culturas locais e das vivências comunitárias. No caso da História, isso resulta no esvaziamento de seu potencial crítico, pois enfraquece a relação com a memória social e os patrimônios culturais enquanto ferramentas para a leitura do presente e a construção da identidade.

A estrutura do RCP, ao reproduzir quase literalmente a BNCC, favorece a padronização dos conteúdos e limita a construção de práticas pedagógicas que valorizem os territórios e as vozes historicamente silenciadas. Tal configuração entra em choque com os pressupostos da Educação Patrimonial crítica, que reconhece o patrimônio como construção coletiva, atravessada por disputas, memórias e afetos.

Diante disso, proponho a adoção de práticas docentes que resistam à simples aplicação de competências genéricas, abrindo espaço para a construção de narrativas históricas plurais e comprometidas com a justiça social. Um exemplo concreto da possibilidade de articulação entre o ensino de História e a Educação Patrimonial crítica no contexto do currículo paranaense pode ser observado no tratamento dado ao tema dos povos dos sambaquis, abordado no 6º ano do Ensino Fundamental. A habilidade PR.EFO6HI04.c.6.07 propõe que os estudantes analisem e problematizem a origem desses povos nos litorais do Paraná e em outras regiões que preservam

vestígios semelhantes. No entanto, essa proposta, embora relevante, frequentemente se limita a um enfoque arqueológico descontextualizado, em que os sambaquis são apresentados como objetos de estudo técnico ou meramente ilustrativos de um passado remoto.

A partir de uma perspectiva crítica de Educação Patrimonial, esse conteúdo pode ser ressignificado por meio de práticas pedagógicas capazes de integrar o reconhecimento das disputas simbólicas em torno da memória e dos usos do passado no presente. Em vez de tratar os sambaquis apenas como “fósseis culturais” ou acervos arqueológicos isolados, é possível promover uma problematização sobre o que eles representam para as populações locais, sobretudo para as comunidades indígenas e caiçaras que ainda vivem nas regiões litorâneas do estado.

Essa ressignificação está em consonância com os fundamentos da consciência histórica discutidos por Jörn Rüsen, para quem o ensino de História deve promover a capacidade de interpretar o passado de forma crítica e orientada para a vida prática. Como afirma o autor: “o sentido da história serve como orientação prática da vida humana no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). A proposta de trabalhar com os sambaquis a partir do diálogo entre o passado e o presente permite aos estudantes desenvolverem competências narrativas e interpretativas que ampliam sua inserção no mundo social e cultural. Como reforçam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), ensinar História exige promover a mediação entre os conteúdos escolares e a experiência vivida dos sujeitos, tornando o conhecimento histórico significativo e situado¹⁸.

Nesse sentido, práticas investigativas que mobilizem mapas, imagens, vídeos e relatos de moradores podem articular a dimensão escolar à memória coletiva e ao pertencimento. Perguntas como: “de quem é esse patrimônio?”, “por que ele deve ser preservado?” e “o que isso tem a ver com a nossa história?” mobilizam a consciência crítica dos estudantes e abrem espaço para o protagonismo juvenil na construção de sentidos sobre o patrimônio. No entanto, observa-se que o Referencial Curricular do Paraná (RCP) ainda carece de propostas pedagógicas efetivas nesse sentido. Como destacam Antonio Márcio Haliski, Evandro Cardoso do Nascimento e Everaldo dos Santos (2024, p. 204), “a escola precisa assumir um papel ativo na construção de vínculos entre os sujeitos e o território, contribuindo para que o patrimônio cultural seja reconhecido não apenas como herança, mas como parte viva da identidade local.” A simples menção a conteúdos de valor patrimonial no currículo, como os sambaquis, não

¹⁸ Rüsen (2001) distingue quatro formas de consciência histórica: tradicional, orientada pela preservação das heranças culturais; exemplar, que utiliza o passado como modelo normativo para o presente; crítica, que problematiza e desconstrói tradições estabelecidas; e genética, que compreende a história como processo em constante transformação, articulando passado, presente e futuro de modo dinâmico.

garante sua apropriação crítica pelos estudantes se não estiver acompanhada de metodologias que favoreçam o envolvimento ativo com o território e a história vivida.

Ao construir coletivamente produtos pedagógicos, como exposições, documentários ou campanhas educativas, os estudantes constroem sentidos sobre o patrimônio, reconhecendo-os como elementos vivos de memória e identidade. Assim, o ensino de História deixa de ser um espaço de reprodução de verdades arqueológicas para se tornar um campo de disputa por significados, onde o passado é compreendido em diálogo com os conflitos e os projetos sociais do presente.

A valorização das identidades locais, das memórias subalternizadas e das práticas culturais diversas exige mais do que alterações nos conteúdos curriculares: requer uma mudança nas abordagens pedagógicas. Nesse contexto, é essencial propor metodologias que conectem o ensino de História às vivências concretas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

Nesse sentido, a proposta de uma didática reconstrutivista da História, que eleva o aluno e seu espaço cultural à condição de eixos centrais do planejamento pedagógico, ressoa profundamente com os princípios da Educação Patrimonial crítica. Para Schmidt, "a aprendizagem histórica deve ser significativa, o que implica considerar os saberes dos alunos e as experiências culturais que trazem para a escola" (Schmidt, 2005, p. 121). Essa abordagem, ao almejar a formação de uma consciência histórica crítica e situada, que transcenda a mera memorização de conteúdos, oferece um caminho promissor para a fecunda articulação entre o ensino de História e a Educação Patrimonial. Schmidt (2005) aprofunda essa reflexão ao defender a consolidação de uma consciência histórica crítica ontológica, que, para além da compreensão dos processos históricos, implica uma postura ativa diante das contradições sociais e culturais do presente, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. A Educação Patrimonial crítica, ao valorizar os bens culturais, as práticas de memória e os espaços simbólicos das comunidades como fontes privilegiadas de conhecimento e reflexão, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento dessa consciência histórica ontológica, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos em constante diálogo com seu território e sua cultura, construindo narrativas que ressignificam o presente à luz do passado.

Ao dialogar com a concepção de Jörn Rüsen, Schmidt reconhece que a consciência histórica é um processo formativo que entrelaça valores, identidade e orientação no tempo, conferindo uma dimensão ética e política à formação histórica. Rüsen (1992, p. 65) afirma que "a consciência histórica é uma forma de consciência que liga passado, presente e futuro,

orientando a vida humana no tempo”, sublinhando a sua relevância para a compreensão do presente e a projeção do futuro.

Esta afirmativa encontra eco em Edinalva Padre Aguiar (2015, p. 8) que destaca a importância da narrativa histórica como forma de expressão e atribuição de sentido às ações humanas, ressaltando o papel fundamental da consciência histórica nesse processo. A reflexão sobre como a Educação Patrimonial crítica pode potencializar a construção de narrativas sobre o patrimônio cultural que valorizem as diferentes perspectivas e memórias, reconhecendo a pluralidade de sujeitos e experiências que compõem a história de um lugar.

Isabel Barca (2016) também destaca a importância da formação da consciência histórica nos jovens, ressaltando o papel da História na construção de sentidos de identidade e na orientação no tempo, elementos centrais para a Educação Patrimonial crítica que busca fortalecer os vínculos dos alunos com seus territórios e suas culturas, promovendo um sentimento de pertencimento e agência.

A articulação entre a didática da história reconstrutivista de Schmidt encontra um ponto focal na valorização das experiências e dos saberes dos alunos, bem como na busca por uma compreensão crítica da realidade social e histórica. Essa perspectiva se alinha diretamente com os fundamentos da Educação Patrimonial crítica, que, como vimos, questiona as narrativas hegemônicas e busca dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas nos processos de patrimonialização.

Conforme discutido anteriormente em relação à inserção de temáticas da história regional no currículo de História do Paraná, para que essa abordagem regional ganhe concretude e significado no cotidiano escolar, é fundamental promover a articulação entre essas diretrizes e as vivências locais dos estudantes. É nesse sentido que a história local se apresenta como uma dimensão fundamental, pois permite o enraizamento dos conteúdos históricos no território vivido, ampliando as possibilidades de construção de uma consciência histórica crítica e situada. Schmidt e Cainelli (2010, p. 137) enfatizam o papel do ensino de História local na formação da consciência histórica, destacando como a valorização do patrimônio local como fonte de conhecimento e reflexão pode contribuir para a construção de narrativas históricas situadas. Para os autores, o ensino de História local, ao promover a investigação e a análise crítica do espaço vivido, pode auxiliar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda de sua própria história e de seu papel como agentes de transformação social.

Como indicado, Schmidt (2005) propõe uma didática reconstrutivista da História que toma o aluno e seu espaço cultural como referências centrais para o planejamento das práticas escolares. Para a autora, "a aprendizagem histórica deve ser significativa, o que implica

considerar os saberes dos alunos e as experiências culturais que trazem para a escola" (Schmidt, 2005, p. 121). Essa abordagem visa à formação de uma consciência histórica crítica e situada, que ultrapasse a simples memorização de conteúdos e contribua para a constituição de sujeitos históricos conscientes de seu papel social. Em consonância com Jörn Rüsen, Schmidt reconhece que a consciência histórica não é apenas uma operação cognitiva, mas um processo formativo que envolve valores, identidade e orientação prática no tempo. Rüsen (1992, p. 65) afirma que “a consciência histórica é uma forma de consciência que liga passado, presente e futuro, orientando a vida humana no tempo”, o que implica uma dimensão ética e política da formação histórica.

Schmidt (2005) avança essa concepção ao defender a consolidação de uma consciência histórica crítica ontológica, a qual se constitui como uma etapa mais complexa do desenvolvimento da consciência histórica. Essa etapa não se limita à compreensão crítica de processos históricos, mas incorpora uma postura ativa diante das contradições sociais e culturais do presente, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. A metodologia da educação patrimonial crítica, nesse contexto, torna-se uma aliada fundamental. Ao considerar os bens culturais, as práticas de memória e os espaços simbólicos das comunidades como fontes de conhecimento e reflexão, essa metodologia permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos em diálogo com seu território e sua cultura. Assim, o ensino de História articulado à educação patrimonial possibilita a construção de narrativas históricas situadas, pluralistas e decoloniais, promovendo o protagonismo dos estudantes na preservação e ressignificação do patrimônio cultural a partir de suas vivências.

O currículo de História no Paraná apresenta desafios e possibilidades para o tratamento da história regional e local e da identidade comunitária, questões fundamentais para o fortalecimento da Educação Patrimonial. O Referencial Curricular do Paraná (2020) revela uma predominância de uma narrativa nacional e eurocêntrica, que deixa pouco espaço para o estudo aprofundado das histórias regionais e locais e das memórias das comunidades, especialmente aquelas periféricas e historicamente marginalizadas. Essa limitação é refletida em diversos aspectos do documento, tais como:

- A predominância de conteúdos centrados na história nacional e ocidental, com pouca ênfase na história das comunidades locais;
- A ausência de problematização dos processos de patrimonialização e das desigualdades históricas envolvidas;
- A invisibilização das memórias de populações periféricas e grupos marginalizados;

- A omissão de estratégias pedagógicas voltadas para a construção de vínculos identitários baseados nas experiências cotidianas dos estudantes.

O Referencial Curricular do Paraná (2020) apresenta uma proposta que apesar de afirmar que "o ensino de História deve priorizar o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes", carece de orientações claras sobre como abordar as desigualdades históricas e os processos de patrimonialização, deixando de promover de forma efetiva uma educação histórica crítica.

Além disso, o RPC enfatiza a valorização da diversidade cultural e étnico-racial, afirmando que "é papel da escola garantir os direitos de aprendizagem sobre a diversidade cultural, socioambiental, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero"¹⁹. No entanto, essa abordagem permanece genérica e não se traduz em possibilitar práticas pedagógicas que problematizem as relações de poder e as narrativas hegemônicas presentes na história oficial.

Portanto, embora o Referencial Curricular do Paraná reconheça a importância da diversidade e da consciência histórica, ele não apresenta diretrizes suficientes para uma educação histórica crítica que promova a reflexão sobre as desigualdades sociais e culturais, nem incentiva práticas pedagógicas que valorizem as histórias e identidades locais

3.4 Propostas Pedagógicas para a Educação Patrimonial

Diante das limitações apontadas no Referencial Curricular do Paraná, surgem algumas propostas pedagógicas que podem ser adotadas para fortalecer a Educação Patrimonial crítica no ensino de História, promovendo uma maior conexão entre o conhecimento histórico e a realidade vivida pelos alunos:

1. Mapeamento de Memórias Locais: Os estudantes podem entrevistar moradores antigos da comunidade, registrando relatos e identificando eventos relevantes para a identidade local.
2. Análise de Monumentos e Espaços Públicos: Investigação sobre quais memórias são celebradas nos monumentos urbanos e quais narrativas são silenciadas.

¹⁹ Presente no Referencial Curricular do Paraná, especificamente na seção 4.6, que trata do componente curricular de História. Esse trecho destaca a importância de que o ensino de História oportunize o entendimento dos contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos em suas formas temporais, analisadas, problematizadas, compreendidas e explicadas pela multiperspectividade no uso das fontes, de modo que utilize esse conhecimento em sua vida prática.

3. Criação de um Museu Virtual da Comunidade: Organização de um acervo digital com narrativas, imagens produzidas pelos próprios alunos, representando a história local.
4. Intervenção Artística no Espaço Urbano: Produção de grafites, murais ou performances artísticas que expressem aspectos da memória coletiva local.
5. Trabalho Interdisciplinar: Integração da Educação Patrimonial com outras áreas do conhecimento, como Geografia, Sociologia e Artes, ampliando a compreensão do patrimônio como um fenômeno dinâmico e vivo.

Essas práticas pedagógicas têm o potencial de transformar o ensino de História, tornando-o mais significativo e conectado com a realidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade local e o protagonismo juvenil. Integrando essas atividades às práticas pedagógicas para o ensino de História, é possível ampliar o entendimento dos alunos sobre o passado, além de reconhecer sua capacidade de agir como agentes de transformação cultural e social em seus próprios territórios.

Em suma, embora o Referencial Curricular de História no Paraná apresente desafios significativos à valorização da história regional e da identidade comunitária, ele também abre possibilidades para a implementação de práticas que, por meio da Educação Patrimonial crítica, podem redefinir as relações dos alunos com sua história e com seu patrimônio cultural. Essa abordagem permite transformar a escola em um espaço de resistência simbólica, onde os estudantes podem se reconhecer como sujeitos históricos ativos na construção e valorização de sua memória coletiva.

3.5 O Produto Pedagógico - A Experiência da Pesquisa: da Teoria à Prática Educativa

Sigo agora para apresentar a materialização da proposta desenvolvida ao longo desta pesquisa, articulando teoria e prática na construção de uma experiência de Educação Patrimonial crítica. A partir das inquietações pedagógicas vivenciadas no chão da escola, em sala de aula e das reflexões sobre a identidade cultural dos estudantes do bairro Parolin, em Curitiba, delineou-se um percurso investigativo que culminou na elaboração de um produto pedagógico voltado ao reconhecimento do patrimônio local e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento dos jovens da comunidade.

Durante o desenvolvimento da proposta, observou-se o envolvimento dos estudantes em múltiplas dimensões: afetiva, crítica e investigativa. A análise dos dados coletados demonstrou que, ao se apropriar de seus territórios e refletir sobre os significados atribuídos aos lugares que habitam, os jovens passaram a se reconhecer como sujeitos históricos e agentes de

transformação. Esse reconhecimento reforça os pressupostos levantados durante a pesquisa, de que a Educação Patrimonial é um espaço de construção identitária e de disputa por narrativas no campo simbólico.

O trabalho evidenciou também os limites e as possibilidades do currículo de História do Paraná, que, embora insira conteúdos regionais, ainda carece de diretrizes metodológicas que promovam o envolvimento ativo dos estudantes com a história local. Ao propor uma prática pedagógica que articula memória, identidade e território, a pesquisa oferece uma alternativa viável e replicável para escolas que desejam promover o protagonismo dos estudantes e a valorização de saberes comunitários.

Dessa forma, apresento o resultado da pesquisa aplicada, os produtos elaborados e as transformações percebidas na relação dos estudantes com sua história e com o espaço que habitam. Mais do que relatar uma experiência, busca-se aqui afirmar a potência da Educação Patrimonial crítica como metodologia para a prática educativa que aproxima o ensino de História da vida concreta dos sujeitos e da construção de novos sentidos de pertencimento, cidadania e justiça social.

A pesquisa foi aplicada a estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Santos Dumont, localizado no bairro Vila Guaíra, em Curitiba. A instituição atende principalmente estudantes da própria Vila Guaíra e do bairro vizinho, Parolin. Os participantes da pesquisa têm entre 14 e 16 anos e compõem o público jovem residente nessas comunidades.

O objetivo foi criar um blog²⁰ (ver apêndice A) sobre o bairro, utilizando imagens produzidas pelos próprios estudantes, fotografias de espaços que possuem significado em suas vivências. A proposta visava transformar o blog em um patrimônio simbólico eleito por eles, no qual pudessem registrar e valorizar locais relevantes à sua trajetória, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade local. Este tipo de diário virtual foi escolhido por possibilitar a interação dos internautas através dos comentários em cada postagem.

A opção pelo uso de fotografias parte do reconhecimento de que essas imagens além de documentar o vivido, também expressam sentidos atribuídos culturalmente. Como observa Ana Maria Mauad (1996, p. 7), “a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente”. Nesse sentido, ao registrar espaços significativos, os estudantes também elaboram uma narrativa visual própria sobre o bairro e suas memórias.

²⁰ Segundo o dicionário Michaelis, por definição, um blog é uma “Espécie de diário virtual em que o internauta relata suas histórias, seus projetos de vida, faz comentários sobre a realidade, escreve artigos, poemas etc., deixando esse material disponível na rede para que outros possam interagir; diário virtual, weblog.”

Além disso, considerar as fotografias como documentos históricos permite ampliar o repertório de fontes e abordagens no ensino de História, estimulando a leitura crítica da realidade. Como destaca a autora, “percepção e interpretação são faces de um mesmo processo: o da educação do olhar” (Mauad, 1996, p. 10), o que reforça o alcance pedagógico de atividades que envolvem produção e análise de imagens.

Mais do que uma atividade de registro, o blog se tornou também uma forma de disputar simbolicamente os modos de representar o território e seus sujeitos. Nesse processo, a fotografia opera como instrumento de expressão e de crítica: “A fotografia pode, por um lado, contribuir para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente meio de controle social, através da educação do olhar” (Mauad, 1996, p. 11). Ao se apropriarem da linguagem fotográfica e da publicação digital, os estudantes passaram a ocupar um espaço de fala, subvertendo olhares externos e estigmatizantes sobre o bairro e ressignificando suas próprias trajetórias.

O primeiro passo da proposta foi a apresentação do projeto à escola e aos estudantes. Em uma segunda visita, previamente agendada, aplicou-se um questionário investigativo com o intuito de compreender como os estudantes percebem o lugar onde vivem. A partir da tabulação dos dados, foi possível traçar um panorama inicial: participaram da pesquisa 24 estudantes, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Quando perguntados sobre o bairro onde moravam, 4 indicaram o Parolin, outros 4 mencionaram Parolin/Guaíra, 13 informaram morar no Guaíra, 2 no Portão e 1 no Lindóia. A média de tempo de residência no bairro foi de 11 anos.

Em relação aos aspectos positivos apontados, destacaram-se as praças (6 respostas) – algumas citadas não pertencem ao Parolin, mas a Vila Guaíra, bairro vizinho – e a vizinhança (8 respostas), que também apareceram como referências nos pontos de interesse. Quanto ao senso de pertencimento, 16 estudantes afirmaram sentir-se parte do bairro; os demais declararam não sentir esse vínculo ou não souberam responder. Dentre os principais desafios identificados, a violência foi citada por 11 estudantes, seguida por problemas com lixo e enchentes. As melhorias desejadas giraram em torno da segurança e de uma infraestrutura urbana mais cuidadosa. Já nos relatos sobre fatos marcantes, mencionaram episódios de incêndios e enchentes recorrentes. Quando convidados a sugerir mudanças para o bairro, apontaram melhorias na limpeza urbana, aumento de áreas verdes, mais segurança, pavimentação e iluminação. De maneira geral, descreveram o bairro como um espaço vivo, marcado por relações interpessoais intensas, forte senso de comunidade, presença de pequenos comércios e pelos frequentes alagamentos.

Na etapa seguinte, realizamos uma aula de campo com a turma. Caminhando pelas ruas e ladeiras do bairro Parolin, os estudantes foram convidados a registrar com fotografias os lugares que consideravam importantes ou dignos de atenção. As imagens obtidas foram organizadas e exibidas em uma mostra cultural que apresentou a história da escola, entrelaçada à história do bairro (ver Apêndice B, figuras 2 e 3), cartazes com QR codes²¹ distribuídos pela escola, permitiram que os próprios estudantes votassem em suas imagens preferidas. Os autores das imagens mais votadas foram premiados.

A escolha por realizar essa atividade em ambiente externo à sala de aula partiu do entendimento de que os espaços cotidianos da cidade - como as ruas, praças e esquinas - também constituem ambientes de aprendizagem. Como afirma Maria da Glória Gohn (2014, p. 40), “a educação informal ocorre em espaços da família, bairro, rua, cidade, [...] sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados.” Nessa perspectiva, o território do bairro se transforma em um cenário de produção de saberes, onde a experiência se alia à reflexão. Caminhando por esses espaços e observando com intencionalidade, os estudantes exercitam um olhar sensível do lugar em que vivem, produzindo uma leitura autoral da própria realidade onde “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (Gohn, 2014, p. 40).

Durante a mostra cultural, foi especialmente significativo observar as reações dos estudantes ao verem as fotos registradas por seus colegas. Muitos reconheceram os locais retratados e demonstraram sentimentos de identificação, espelhando as emoções daqueles que fizeram os registros. Essa partilha de olhares e memórias contribuiu para fortalecer vínculos afetivos com o território.

Após o evento, as imagens passaram a compor as postagens no blog, onde os estudantes poderão interagir, deixando relatos e comentários sobre a história do bairro e os locais registrados. Também foi elaborada uma sequência didática com atividades interativas, um material didático impresso, que apresenta sugestões de atividades baseadas no uso do conteúdo do blog com o objetivo de aprofundar a relação dos estudantes com a história do lugar e fortalecer o sentimento de pertencimento. Esse material é organizado em uma caixa personalizada com a logomarca da atividade (ver Apêndice C) e acompanha um cartão com QR Code (Apêndice D) que direciona os estudantes para o blog, facilitando o acesso às propostas e aos recursos disponíveis.

²¹ QR – Code (quick response code) – é um código de resposta rápida que consiste em um gráfico bidimensional capaz de ser lido pelas câmeras de celulares, direcionando os internautas à uma página na internet.

Sugestões de atividades que compõe o produto pedagógico:

"O Bairro Que a Gente Mora, o Lugar Que a Gente É"



Objetivo Geral:

Estimular o reconhecimento do território vivido como espaço de construção de memórias, identidades e afetos, integrando linguagem, história local e expressão artística.

Sugestão de atividades

Quadro com as habilidades da BNCC relacionadas a cada atividade e série (9º ano do Ensino Fundamental ; 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio);

Atividade	Ano recomendado	Habilidades da BNCC (componentes: História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte)
<i>Leitura sensível das postagens do blog</i>	1º ano EM	EM13CHS102 – Analisar as dinâmicas socioculturais de grupos e territórios locais. EM13LGG102 – Analisar textos de diferentes mídias, considerando contexto e intenção.
<i>Linha do tempo afetiva do bairro</i>	1º e 2º ano EM	EM13CHS301 – Interpretar temporalidades históricas e memórias sociais. EM13CHS102 – Compreender o espaço vivido como construção social.
<i>Mapa afetivo</i>	1º ano EM / 9º EF	EF09GE02 – Analisar interações entre o espaço natural e o urbano. EM13CHS102 – Identificar e representar vivências e significados atribuídos ao espaço.
<i>Cartas ao bairro</i>	2º ano EM	EM13LGG104 – Produzir textos argumentativos e reflexivos em diferentes gêneros. EM13CHS104 – Expressar-se sobre sentimentos e pertencimentos identitários.
<i>Roteiro patrimonial</i>	2º e 3º ano EM	EM13CHS202 – Investigar práticas culturais e sociais locais. EM13LP45 – Elaborar textos informativos em múltiplas linguagens.
<i>Caixa de memórias / Quiz patrimonial</i>	1º a 3º ano EM / 9º EF	EF09AR02 – Selecionar elementos significativos da memória coletiva em criações artísticas. EM13CHS104 – Refletir sobre a construção de identidades e narrativas locais.

Atividades

1. Reconhecendo o bairro nas Imagens

Leitura sensível e descritiva das postagens do blog

- Material impresso: Cópias das postagens do blog (fotos + relatos dos colegas).
- Proposta: Em duplas, os estudantes leem e observam as postagens. Depois, respondem a perguntas orientadoras:
 1. O que essa imagem revela sobre o bairro?
 2. Qual sentimento essa imagem desperta?
 3. Você já esteve nesse lugar? O que lembra dele?

Trabalho final: Uma ficha escrita com as respostas e um pequeno “comentário” que será depois digitado e adicionado ao blog (reforçando o vínculo entre digital e impresso).

2. Linha do Tempo Afetiva do Bairro

Construção de uma linha do tempo coletiva com eventos e memórias

- Material impresso: Cartaz com a linha do tempo em branco; fichas menores para colagem com datas, fatos e memórias (baseadas em relatos do blog e vivências dos estudantes).
- Proposta: Cada estudante escolhe uma memória registrada nas postagens (ou pessoal) e a insere na linha do tempo do bairro, com uma pequena descrição.

Trabalho final: Linha do tempo física exposta na escola, que depois pode ser digitalizada e inserida no blog.

3. Criação de Mapas Afetivos

Representando o bairro a partir das experiências pessoais

- Material impresso: Mapa em branco do bairro ou folha A3 com contorno do território.
- Proposta: Os estudantes assinalam no mapa os lugares retratados nas fotos do blog e os que consideram importantes para sua história. Acrescentam símbolos, desenhos e palavras que representem suas memórias.

Trabalho final: Mapa afetivo individual ou coletivo, com possibilidade de exposição e publicação digital no blog.

4. Cartas para o Bairro

Escrita criativa e afetiva

- Material impresso: Papel timbrado com o título “Carta ao meu bairro”.
- Proposta: Os estudantes escrevem uma carta endereçada ao bairro, expressando desejos, críticas, memórias ou agradecimentos. Podem se inspirar nas imagens e relatos do blog.

Trabalho final: Cartas expostas na escola ou lidas em rodas de conversa. As versões digitadas podem ser publicadas no blog.

5. Roteiro Patrimonial Colaborativo

Elaboração de um roteiro de visita pelos locais registrados

- Material impresso: Modelo de ficha para descrever cada ponto (nome, localização, importância, história, sentimento associado).
- Proposta: Em grupos, os estudantes escolhem pontos do bairro a partir das fotos e criam um pequeno roteiro turístico-afetivo. Cada grupo elabora uma ficha por local.

Trabalho final: Um roteiro coletivo que pode virar uma caminhada guiada ou um livreto impresso (também digitalizado para o blog).

6. Podcast Comunitário: "Vozes do Parolin"

- Descrição: Os estudantes escolhem uma postagem do blog e a transformam em roteiro de podcast, convidando moradores ou colegas para gravar comentários, memórias ou depoimentos relacionados.
- Trabalho final: Episódios publicados no blog ou em plataformas como Spotify.

7. Vídeos curtos (Reels ou TikToks educativos)

- Descrição: Recriação de conteúdos do blog em vídeos curtos e criativos. Pode ser um "antes e depois" do bairro, um tour narrado, dramatizações ou entrevistas rápidas.
- Trabalho final: Publicados no blog e redes sociais da escola.

8. Exposição Interativa: "Parolin em Camadas"

- Descrição: A partir das imagens e textos do blog, os alunos criam obras em diferentes linguagens (colagem, ilustração, fotografia) que interpretem afetivamente o bairro.

Trabalho final: Exposição na escola ou em espaços públicos do bairro com QR codes que direcionam às postagens originais.

9. Criação de Zines sobre o bairro

- Descrição: Produção artesanal de zines (revistas de expressão livre) com base nas temáticas do blog, combinando imagens, textos, relatos e poesias.
- Trabalho final: Zines impressos distribuídos na comunidade e versão digital no blog.

10. Oficina de Memória: "Contando Histórias com o Blog"

- Descrição: A partir das postagens, criar oficinas de contação de histórias orais com a participação de idosos da comunidade, comparando memórias geracionais.
- Trabalho final: Sessão aberta com registro audiovisual

11. Curadoria coletiva do blog

- Descrição: Alunos organizam as postagens em categorias temáticas, escrevem textos de abertura para cada seção e sugerem melhorias no layout e navegação do blog.
- Trabalho final: Blog mais acessível e com cara de portal comunitário.

12. Criação de uma editoria "Jornal Escolar"

- Descrição: Uso do blog como plataforma permanente de comunicação da escola com a comunidade, com reportagens, agenda cultural do bairro e denúncias construtivas.
- Trabalho final: Publicação mensal no blog.

13. "Meu Olhar Sobre o Bairro – Identidade em Imagem e Palavra"

- Descrição: Exploração da mostra virtual. Escolha de imagem e escrita reflexiva, Produção de foto e novo texto autoral sobre uma imagem escolhida.
- Trabalho final: Nova postagem no blog com fotos e textos dos estudantes: "*Novos Olhares Sobre o Parolin*"

Ideias complementares

- Caixa de Memórias: Espaço físico na escola onde os estudantes podem depositar objetos, fotos, textos e símbolos que representam o bairro. Pode ser transformada em uma exposição temporária.
- Quiz Patrimonial: Utilizando conteúdos do blog e das atividades impressas, elaborar um jogo de perguntas e respostas sobre o bairro, com desafios impressos ou em plataforma digital (como Kahoot ou Google Forms).
- Análise Histórica do bairro: Comparar, a partir da história do bairro, imagens e relatos dos moradores, mudanças e permanências que ocorreram no local durante o tempo. Elaborar cartazes ou lapbooks para fazer uma mostra dos trabalhos.

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

CONCLUSÃO

A ausência de propostas de Educação Patrimonial mais consistentes indica a necessidade urgente de uma reformulação que vá além da mera inclusão temática nos currículos escolares. É preciso incorporar metodologias participativas e dialógicas, como a elaborada no âmbito deste trabalho, que reconheçam os sujeitos como protagonistas do processo educativo. A prática aqui desenvolvida representa uma contribuição modesta, mas significativa, num campo que ainda carece de abordagens mais comprometidas com os contextos sociais e territoriais concretos.

Outros bairros e comunidades desta cidade, marcados por invisibilidades históricas e vulnerabilidades diversas, também clamam por iniciativas que desenvolvam o senso de pertencimento e a valorização de saberes locais. Em um tempo em que o mundo real parece

cada vez mais dissolvido pelo virtual — onde os jovens constroem identidades líquidas, impessoais e baseadas em referências externas — torna-se ainda mais urgente promover experiências que reinstalem o olhar para o território vivido, para os vínculos afetivos e para os sentidos que emergem do chão que se pisa.

O processo educativo vivenciado com os jovens do bairro Parolin revelou que a educação patrimonial, quando enraizada no cotidiano e na escuta sensível das memórias locais, pode ser profundamente transformadora. A metodologia adotada, ancorada em perspectivas críticas e decoloniais, não apenas transmitiu conteúdos, mas buscou construir junto aos estudantes sentidos compartilhados sobre a própria história, suas referências simbólicas e suas práticas culturais. Mais do que ensinar sobre o patrimônio, buscamos construí-lo em diálogo.

Ficou evidente, ao longo desse percurso, que a identidade local não é algo dado ou estático, mas sim uma construção contínua, atravessada por disputas de narrativas, por apagamentos e resistências. O diálogo entre gerações, a valorização da oralidade, das histórias familiares e das formas de ocupação do território tornaram-se estratégias potentes para tensionar versões hegemônicas da história e afirmar saberes historicamente subalternizados. Nesse sentido, a educação patrimonial se revela como prática política, como processo formativo de resistência cotidiana e fortalecimento da cidadania ativa.

No entanto, o caminho trilhado também trouxe à tona desafios estruturais: a fragilidade das políticas públicas voltadas à educação patrimonial, a escassez de recursos, a ausência de formação continuada para professores e a tendência recorrente de reduzir o patrimônio a um conteúdo instrumentalizado e descontextualizado. Apesar dessas limitações, a experiência demonstrou que é possível construir alternativas, mesmo em cenários adversos, quando há comprometimento com a realidade local e abertura para o protagonismo juvenil.

Reforça-se aqui a importância de pensar a escola como espaço ampliado de produção de sentidos, de reconstrução de vínculos e de valorização dos saberes territoriais. Quando o bairro se torna parte do conteúdo e do contexto, o processo educativo adquire uma densidade que aproxima o conhecimento das experiências reais dos estudantes. Isso favorece não apenas a construção de uma consciência histórica situada, crítica e sensível às desigualdades, mas também o cultivo de afetos, de pertencimentos e de possibilidades de ação transformadora.

Espero que esta pesquisa possa reverberar para além de seu território imediato, inspirando educadores, gestores e coletivos sociais a olharem para seus espaços com mais escuta e cuidado. A Educação Patrimonial, entendida como processo, e não como produto, pode abrir caminhos para a democratização do conhecimento, para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento das juventudes como sujeitos de memória, história e futuro.

Em síntese, ao promover uma prática significativa de escuta e valorização do território, é possível cultivar entre os jovens um senso de pertencimento que transforma o local em espaço de convivência, dignidade e reconhecimento. O que se constrói, portanto é mais do que conhecimento sobre o patrimônio: trata-se de afirmar o direito de estar, viver e transformar o lugar onde se está. A escola, nesse cenário, se reinventa como mediadora entre o vivido e o sonhado, entre o passado silenciado e o futuro possível.

APÊNDICES

Apêndice A: Blog Parolin em Foco



Figura 1: Print da tela - editado pela autora.

Apêndice B: Mostra Cultural



Figuras 2 e 3: fotografias da autora

Apêndice C: Caixa de atividades



Figuras 4 e 5: fotografia da autora.

Apêndice D: Card impresso que compõe o material didático



Figura 6: Imagem da autora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre. **Consciência histórica e educação histórica: conceitos e fundamentos**. In: MONTEIRO, Ana Maria; REZENDE, Claudia Maria Ribeiro (orgs.). Educação histórica e didática da História: teorias, conceitos e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.
- AMADO, Janaína. **História e Região: Reconhecendo e construindo espaços**. In: SILVA, M. A. da. República em migalhas. História regional e local. 1. ed. São Paulo: Marco Zero 1990. p. 7-15.
- ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1976.
- ARANTES, Antonio Augusto. **Produzindo o passado: os sentidos da política de preservação**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 49-62, 1984.
- BARCA, Isabel. **Consciência histórica de jovens: identidade, mudança em História e sentidos para a vida**. *Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional*, v. 9, n. 21, p. 86-107, 10 nov. 2016
- BARROS, Sandra. A. L. **A escala bairro e o conceito de lugar urbano: o caso de Apipucos e poço da panela no Recife**. *PosFAUUSP*, São Paulo, n. 15, p. 56 –74, 2004.
- BASILE, Carla; FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra. **Educação patrimonial: história e práticas**. Campinas: Papirus, 2014.
- BELLI, Maria José Menezes Lourega. **Parolin: espaços em construção coletiva como ação educativa**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2020.
- BEZERRA, Josué A. **Como definir um bairro? Uma breve revisão**. *GEOTemas*, Pau dos Ferros. v. 1, n. 1, p. 21–31, jan./jun. 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. (Edição brasileira).
- BOLETIM INFORMATIVO DA CASA ROMÁRIO MARTINS. **Parolin: o bairro na história da cidade**. Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba, v. 24, n. 121, 1997. 102 p.: il.
- BONI, Maria Inês Mancici de. **Imigrações/migrações em Curitiba: outras histórias**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia_Basico_Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BURKE, Peter. **Culturas populares na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Regina. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CARMO, Julio Cesar Botega do. **Discurso e padrão higiênico-funcional: a inserção da cidade de Curitiba nos princípios de urbanismo da década de 1940**. 2018. Disponível em: <https://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/472>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1972. p. 115–167.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializar a Europa: pensamento pós-colonial e a diferença histórica**. Tradução de Ricardo Nascimento. São Paulo: UNESP, 2000.

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 Dionei 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.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Pedro de Souza. São Paulo: UNESP, 2001.

CHUVA, Márcia. **Patrimônio e identidade cultural: a formação de políticas públicas no Brasil (1937–1988)**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2009.

CHUVA, Márcia. **Patrimônio, memória e identidade nacional: o caso brasileiro**. In: ABREU, Regina; CHUVA, Márcia (orgs.). *Dossiê patrimônio cultural: reflexões e experiências*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN, 2020. p. 15–35.

CHUVA, Márcia. **Políticas públicas e patrimônio cultural no Brasil: uma abordagem crítica**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

CORREIO DO PARANÁ. **Curitiba grita: Parolin.** *Correio do Paraná*, Curitiba, 15 mar. 1964, p. 3.

CORREIO DO PARANÁ. **A noite: barulho e reclamações na Vila Parolin.** *Correio do Paraná*, Curitiba, 12 jun. 1965, p. 5.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. **A mobilidade da população paranaense a partir da reestruturação produtiva (1970 a 2010).** *Revista Geografia (Londrina)*, Londrina, v. 21, n. 1, p. 125–139, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em: 21 jul. 2025.

COSTA, Samira Lima da; MACIEL, Tania Maria de Freitas Barros. **Os sentidos da comunidade: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 60–72, 2009.

DEMARCHI, João Lorandi. **Perspectivas para atuação em educação patrimonial.** *Revista CPC*, São Paulo, n. 22, p. 267–291, jul./dez. 2016. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291.

DENARDIN, Vanessa Cibele Cauzzo; SILVA, Adriana Pizoni da. **Praças urbanas como espaços para o turismo e lazer: um estudo preliminar na praça General Osório na cidade de Santa Maria/RS.** In: UNIFRA, 11. e 12. nov. 2011, Santa Maria.

ESTACHESKI, J. **Rede Comunitária da Juventude do Parolin.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ESTACHESKI, Karla. **Educação patrimonial e identidade cultural: uma abordagem crítica em espaços escolares.** In: ESTACHESKI, Karla (org.). *Educação patrimonial e identidade cultural*. Curitiba: CRV, 2018. p. 7–20.

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

FLORÊNCIO, Carla. **Patrimônio cultural e educação patrimonial: entre políticas e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. **Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais.** *Cadernos do Patrimônio Cultural*, Fortaleza, v. 1, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: compromisso com a aprendizagem e a cidadania.** Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS JUNIOR, Miguel Archanjo; PERUCELLI, Tatiane. **Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural.** *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 2, p. 111–133, jul./dez. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GASPARETO, Antonio Aparecido N. **O capitalismo e a política agrária a partir da década de 60: migração e urbanização paranaense**. *Caderno PDE*, v. 7, 2007.

GAZETA DO POVO. **Conheça a área de lazer da Avenida Wenceslau Braz que tem mais de 15 canchas**. Disponível em: <https://clube.gazetadopovo.com.br/noticias/outros/lazer-wenceslau-braz/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

GAZETA DO POVO. **Parolin sonha ser Curitiba há 60 anos**. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 7 maio 2012. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/especiais/paz-tem-voz/parolin-sonha-ser-curitiba-ha-60-anos-24n3z2npjql14jr4rhx18qn2m/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

GEHLEN, Ivaldo. **Território, cidadania, identidades e desenvolvimento local sustentável**. In: RIELLA, Alberto (org.). Montevideu: Universidad de la República, 2006. p. 265–283.

GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo**. *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 761–776, nov. 2016.

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

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976..

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. *Investigar em Educação*, II série, n. 1, p. 35–50, 2014.

GONÇALVES, Tânia S. H. C. **O uso e ocupação do solo urbano nos bairros Rebouças e Parolin na cidade de Curitiba-PR e seus desdobramentos no cotidiano da população que neles habitam**. *Cadernos PDE*, SEED, 2016.

GUERREIRO, José Emanuel Pereira. **A construção da identidade e representações do sujeito**. *Revista das Letras*, 2022.

HALISKI, Antonio Márcio; NASCIMENTO, Evandro Cardoso do; SANTOS, Everaldo dos. **Educação ambiental para a conservação patrimonial do Sambaqui do Guaraguaçu**. *Revista Cerrados*, v. 22, n. 2, p. 194–212, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/8203>. Acesso em: 01 jun. 2025.

HALL, Peter G. **Cities of Tomorrow: an intellectual history of urban planning and design in the twentieth century**. Oxford: Blackwell, 1988.

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.

HARVEY, David. **The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change**. Oxford: Blackwell, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

HORTA, José. **Educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2009. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EPHorta.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Educação patrimonial: guia básico**. Brasília: IPHAN, 1999.

JACOBS, Jane. **The death and life of great American cities**. New York: Random House, 1961.

KASHIWAGI, Helena Midori. **O processo de percepção e apropriação do espaço nas comunidades marginais urbanas: o caso da favela do Parolin em Curitiba – PR**. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. São Paulo: USP, 20 a 26 mar. 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação: uma pedagogia do compromisso**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MARTINI, Lucas; GODOY, Elenilton Vieira. **Análise discursiva do Referencial Curricular do Paraná (2018): o lugar da Educação Matemática como instrumento de manutenção social**. *VIDYA*, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 203–220, 2023. DOI: 10.37781/vidya.v43i1.4586.

MARTINS, José Newton. **Patrimônio cultural e práticas educativas: experiências em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MAUAD, Ana Maria. **Através da imagem: fotografia e história – interfaces**. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73–98, 1996.

MELO, Valéria de Lourdes Bezerra e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MENDONÇA, Eneida Maria Souza. **Apropriações do espaço público: alguns conceitos.** *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 296–306, dez. 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **O conceito de patrimônio cultural em processo: áreas, confrontos e avanços.** In: STORINO, Claudia (org.). *Ensino de patrimônio cultural*. São Paulo: Editora UNESP; Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 2012. p. 33–43.

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

NADAI, José Paulo Netto. **História, ensino e educação: caminhos e descaminhos.** São Paulo: Cortez, 1993..

NASCIMENTO, J. Manuel Caetano; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **História local e o ensino de história.** Salvador: ANPUH – BA, 2016.

NEVES, Joana. **História local e a construção da identidade local.** *Saeculum*, jan./dez. 1997.

NOLLI, Vivian. **Favela do Parolin: urbanização de ocupação irregular.** 2006. Trabalho acadêmico (TCC) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NOVAES, Regina. **Nada será como antes: notícias das juventudes sul-americanas.** Publicação do Observatório da Cidadania, 2007.

PELEGRI, Sandra. **Educar para preservar: política patrimonial e escola no Brasil (1937-1964).** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 111–133, nov. 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1053>. Acesso em: 19 maio 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatay. **Muito além do espaço: uma história cultural do urbano.** *Estudos Históricos*, v. 8, n. 16, p. 44–57, 1995.

POLLACK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

POLUCHA, Rafaela Siqueira; NETO, Paulo Nolasco. **ZEIS x SEHIS: análise crítica a partir do caso de Curitiba, PR.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL – ENANPUR, 18., 2019. Natal: ANPUR; EDUFRRN, 2019. p. 1–24.

RIEGL, Alois. **O culto moderno aos monumentos: sua essência e sua gênese.** In: CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001. p. 79–102.

RUSKIN, John. **As sete lâmpadas da arquitetura.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Original de 1849).

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.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCARPIM, Fabio Augusto; TREVISAN, Mariana Bonat. **História & memória, diálogos e tensões**. Curitiba: Intersaberes, 1. ed., 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica**. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 14, n. 2, 2021.

SCHMIDT, 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*, São Paulo, v. 25, n. 67, p. 297–308, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Ensino de história e a criação do pensamento histórico**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

SIMÃO, Mario Pires. **Jovens e favelas: em busca de visibilidade política**. *Ensaio de Geografia*, v. 4, n. 8, p. 7–27, 10 jan. 2016.

SIQUEIRA, Bianca Tamara de. A história local na construção de identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, Recife: ANPUH, 2019

SODRÉ, Muniz. **A cultura como crise**. *Políticas Culturais em Revista*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 11–22, 2017.

SOJA, Edward W. **Postmetropolis: critical studies of cities and regions**. Oxford: Blackwell, 2000.

SOUZA, Cíntia de Santana. **As diferentes tipologias de política de urbanização de favelas: áreas de vulnerabilidade socioambiental consolidadas em Curitiba-PR**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO – ENANPARQ, 2016, Porto Alegre: ANPARQ, 2016.

STEINBACH, Andréa. **Educação patrimonial e identidade cultural: o patrimônio cultural como possibilidade de ensino de História**. In: ESTACHESKI, Karla (org.). *Educação patrimonial e identidade cultural*. Curitiba: CRV, 2013. p. 165–178.

STEINBACH, Judith. **Museu e patrimônio cultural: construindo um projeto de Educação Patrimonial em área rural**. Joinville: Prefeitura de Joinville; Casa Aberta, 2013.

TOLENTINO, Átila Bezerra; SCIFONI, Simone. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces**. *Revista CPC*, São Paulo, v. 14, n. 27 esp., p. 133–148, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp133-148>.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. **Torna obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 set. 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ICOMOS. Carta de Veneza (1964): **Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro de Monumentos e Sítios**. Tradução do Portal do IPHAN. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Referencial de Educação Patrimonial para as Políticas Públicas**. Brasília: IPHAN, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná: etapa do ensino fundamental e médio**. Curitiba: SEED-PR, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Referencial-Curricular-do-Parana>. Acesso em: 21 jul. 2025.

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

UFPR. **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT**. Curitiba: Ed. UFPR, 2022. 411 p.: il.

UNESCO. **Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular**. Paris: UNESCO, 1989. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090195_por. Acesso em: 21 jul. 2025.