



RESSIGNIFICANDO A MEMÓRIA LOCAL: A CIDADE COMO MOTE DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS-EDUCACIONAIS

RESSIGNIFYING LOCAL MEMORY: THE CITY AS A MOTO FOR THE PRODUCTION OF HISTORICAL-EDUCATIONAL KNOWLEDGE

Maíra Wencel Ferreira dos Santos*

Cyntia Simioni França**

RESUMO:

Compartilhamos uma pesquisa desenvolvida no programa de mestrado ProfHistória na Universidade Estadual do Paraná. O objetivo foi produzir conhecimentos históricos-educacionais na interface com a cidade junto com estudantes dos anos iniciais, da rede municipal de ensino de Campo Mourão (PR). Estimulamos as crianças a narrarem como se relacionam com a cidade e quais as experiências vividas nos espaços coletivos. Buscamos (re) elaborar os sentidos com relação as diferentes culturas da cidade, e compreendendo que a cidade é formada por diferentes tramas, conflitos, e atravessada por múltiplas temporalidades e sensibilidades (BENJAMIN, 1994; THOMPSON, 1988; GAY, 1988). Para colocar em ação a pesquisa, trabalhamos com as memórias em práticas de rememoração benjaminiana. Esse exercício foi potencializado através das relações das crianças com os lugares da cidade, fotografias, objetos, vídeos e documentos pessoais e as crianças produziram narrativas, orais, escritas e visuais. Tais narrativas foram condensadas e produzidas em mônadas, o aporte teórico-metodológico benjaminiano.

PALAVRAS-CHAVE:. Cidade. Memória. Crianças

ABSTRACT:

We share a research study developed in the ProfHistoria master's program at ProfHistória na Universidade Estadual do Paraná. The objective was to produce historical-educational knowledge in the interface with the city together with students from the initial years of the municipal education network of Campo Mourão (PR). We encouraged the children to narrate how they relate to the city and what experiences they have lived in collective spaces. We sought to (re)elaborate the meanings in relation to the different cultures of the city, and understanding that the city is formed by different plots, conflicts, and traversed by multiple temporalities and sensitivities (BENJAMIN, 1994; THOMPSON, 1988; GAY, 1988). To put the research into action, we worked with memories in Benjaminian remembrance practices. This exercise was enhanced through the children's relationships with the places in the city, photographs, objects, videos and personal documents, and the children produced oral, written and visual narratives. These narratives were condensed and produced in monads, the Benjaminian theoretical-methodological contribution.

KEYWORDS:. City. Memory. Children.

* mairawencel@hotmail.com

** cyntiasimioni@yahoo.com.br

A minha história também é importante como as dos outros também, as histórias que foram esquecidas como dos indígenas, da minha família que fala que na época deles foi muito sofrido (YASMIN, 2022).

Introdução

Partilhamos uma pesquisa construída no programa de mestrado ProfHistória, que teve como objetivo produzir conhecimentos históricos-educacionais¹ com os estudantes dos anos iniciais, especificamente do 4º ano do Ensino fundamental I, de uma escola pública, do interior do estado do Paraná.

A pesquisa foi desenvolvida entre 2020 e 2021 e uma parte das atividades educativas foram desenvolvidas de forma remota, devido a COVID-19² no Brasil.

A produção teve como mote de reflexão a história local. Para colocar em ação as atividades educativas, durante o processo de produção de conhecimento histórico-educacional com os estudantes, construímos algumas tecituras. Todas as tecituras buscavam estimular os estudantes a pensarem as suas relações com a cidade em que moram. Buscamos estimular a (re) elaboração de sentidos na relação com a cidade e com as diferentes culturas que constituem as tramas urbanas (CUNHA, 2016). Nos inspiramos em Benjamin para nomear as atividades como tecituras, pois, Penélope, na obra Odisseia de Homero, faz e desfaz seu véu por anos, na esperança do retorno do

¹ Consideramos o conceito de saberes escolares e/ou conhecimento escolar como um avanço nas reflexões no campo educacional, mas nesta pesquisa utilizo a expressão conhecimento histórico-educacional. Tal escolha baseia-se nas concepções de Benjamin e de Thompson acerca da produção de conhecimento. “O conceito de saber escolar aponta o caráter ativo e inovador de seu processo de produção; entretanto, o conceito de conhecimento proposto por Thompson” e Walter Benjamin que reconhece esse processo como “[...] dialogal, enfatiza a ideia de que ele se realiza na relação entre dois polos: o subjetivo e o objetivo. Dessa maneira, o conceito de conhecimento histórico-educacional efetua uma crítica direta ao subjetivismo radical, sem desconsiderar seu caráter criativo e original. A escolha se dá por acreditar que essa expressão amplia as potencialidades da produção de conhecimentos, quando também inseridos no contexto educacional” (CORRÊA, 2011, p. 47). No grupo de estudos que participo, Odisseia, coordenado por minha orientadora, temos defendido essa concepção em diálogo com os autores que oferecem caminhos para a reflexão e outros grupos de pesquisa: Kairós, Pameduc, Rastros, Gepec e Mosaicos.

² Importante lembrar que iniciei a pesquisa em março de 2020, um mês antes foi identificado o primeiro caso da COVID-19 no Brasil. Em março de 2020 a transmissão do vírus no país se tornou comunitária e as primeiras medidas de prevenção iniciaram. A principal maneira de proteger-se do vírus e evitar o aumento de casos foi o distanciamento social, por isso até mesmo as escolas fecharam e passamos a trabalhar na forma remota até julho de 2021.

marido Ulisses e, assim, livrar-se de um casamento. Benjamin, em suas metáforas, aproxima o trabalho de Penélope com a tecitura de um texto, enquanto o ato de lembrar é a trama, o esquecimento é a urdidura. Assim também o são, nossas tecituras, construídas através da rememoração dos estudantes, por meio do lembrar e dos esquecimentos, ressignificando as memórias locais.

O importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? A memória involuntária, de Proust, não está mais próxima do esquecimento que daquilo que em geral chamamos de reminiscência. Não seria esse trabalho de rememoração espontânea, em que a recordação é a trama o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós (BENJAMIN, 1994, p. 37)

Nesse artigo, partilhamos duas tecituras educativas. Começamos pela tecitura, intitulada *A história maior e menor em Campo Mourão*. A história de letras grandes foi lida pelo professor-historiador Nilton Pereira em diálogo com Walter Benjamin como uma história maior, aquela relacionada as grandes personalidades, reis, prefeitos, políticos, entre outros. Essa história maior é aquela que elege apenas as memórias hegemônicas, e, nesse sentido, as memórias dos sujeitos são desvalorizadas e negligenciadas. Quando se aborda a história de forma a contá-la na perspectiva de uma história maior, deixa-se de lado as “minorias sociais” que habitam a cidade, especialmente aqueles que estão à margem da sociedade. Essa história maior é a história do colonizador, do pioneiro, dos “desbravadores” de terras, ela não conta a história na perspectiva de grupos que não são pertencentes a elite social, é uma história colonizada (PEREIRA, 2017). A história menor é a da resistência. É ela que conta sobre os grupos que tiveram seus saberes, seus costumes e práticas colonizados, é a história de povos indígenas, de africanos, de mulheres, estudantes, dos sujeitos comuns que constituem a paisagem urbana.

Primeiramente, com os estudantes, assistimos ao vídeo “Assim nasce uma cidade” que traz uma visão única de construção da cidade de Campo Mourão. Nessa proposta, problematizamos a história local hegemônica, eurocêntrica, a ausência dos povos indígenas e africanos nas tramas urbanas e buscamos outras memórias, histórias

e lugares em Campo Mourão que abarcassem toda a população e que os estudantes pudessem se sentir representados.

Durante a produção da tectura *Minha história na cidade de Campo Mourão*, refletimos sobre outras pessoas e famílias que construíram Campo Mourão, as nossas famílias e suas histórias e por fim, dialogamos sobre o que é a cidade, onde produziram narrativas contando a sua história de vida em Campo Mourão, desenvolvendo a noção de sujeito histórico e de identidade no local em que vivem.

Nas práticas de rememoração benjaminiana produzimos narrativas orais, escritas e visuais sobre as experiências vividas na relação com a cidade. A atividade educativa foi mediada com os seguintes documentos históricos: fotografias de acervo público (museu); objetos históricos; obras literárias; acervos familiares (fotografias); documentários e jornais.

O referencial teórico e metodológico encontra subsídios nas discussões do filósofo Walter Benjamin, devido as contribuições para estudos sobre os efeitos do avanço da modernidade na percepção espaço-temporal das pessoas, cidades, memórias e histórias (BENJAMIN, 1994).

Walter Benjamin é um filósofo, crítico literário, poeta e tradutor. Nasceu em Berlim em 15 de julho de 1892 e faleceu em 1940, após perseguições, prisões em campos de concentração, e tentativas de fuga da Europa. Judeu, filho de família de comerciantes e banqueiros, teve uma infância abastada, recebeu “boa” educação e pode dedicar-se aos estudos até o período em que sua família entrou em crise com a República de Weimar (1918-1933). Os últimos anos de vida de Benjamin foram anos de perseguição política e de dificuldades financeiras. Ao lermos sua obra, é importante compreender que por ser um filósofo contemporâneo, alemão e judeu, que viveu entre a virada do século XIX para o século XX, Walter Benjamin tem muito a dizer sobre as transformações radicais que ocorreram na Europa nesse período, em especial dentro da Alemanha que constituía o regime totalitário do nazismo, do qual ele foi vítima.

Benjamim traz uma concepção de criança que nos inspirou nessa pesquisa, pois para o filósofo a criança transforma o seu mundo, tornando-o diferente daquele que o adulto e o professor (a) tentam lhe impor, são com os restos, os detritos que não servem mais no mundo adulto, com os objetos inutilizados e com toda a sua potencialidade inventiva a criança é capaz de subverter a ordem dos adultos e fugir das suas regras. A

partir do seu olhar, e não daqueles adultos que a cercam, ela pode criar, imaginar, inventar e produzir também a cultura e deixar suas marcas no mundo, pois “[...] as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2017, p. 58). A criança é, portanto, produtora de conhecimentos, de cultura, de história, e sempre subvertendo a ordem natural imposta pelos adultos, com sua própria maneira de ver e entender o mundo (BENJAMIN, 2017; KRAMER, 2009).

Em todas as tecituras, os estudantes foram convidados a construir narrativas orais, escritas, visuais e audiovisuais que foram entregues durante as aulas. Posteriormente, após ler, reler e rememorar as aulas, no diálogo com essas narrativas e as experiências subjetivas, aquilo que mais nos tocou, sensibilizou e saltou do *continuum* da história, produzimos diversas mônadas³. Os títulos foram criados por nós, e outros retirados do fragmento de memória de cada estudante, para potencializar a leitura. Ao elaborar as mônadas procuramos flagrar a força da experiência vivida, em pequenos cristais.

Acreditamos que trabalhar com rememoração no ensino de história permitiu aos estudantes se posicionarem não enquanto “público/multidão”, mas como pessoas na sua inteireza humana, com as suas diferenças na trama social, sendo capazes de rearticular dimensões espaço-temporais frente aos desafios das questões socialmente vivas no presente (GALZERANI, 1998; 2008).

É nos anos iniciais que os estudantes entre 09 e 10 anos começam a estudar as noções de tempo e espaço, primeiramente, pensando o tempo presente e a realidade local em que eles vivem. Para a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2006) é fundamental trabalhar de forma que o estudante compreenda que o local e o cotidiano constituem o seu viver.

Além disso, a cidade pode ser concebida como mote de produção de conhecimentos históricos-educacionais, como afirmam França e Paim (2018), ela é espaço repleto de diferentes memórias, as quais podem se opor as tentativas de homogeneização das práticas culturais. O trabalho com memória na cidade,

³ A mônada configura-se uma imagem da realidade em miniatura, a partir de um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista. Assim, é nos detalhes menores das narrativas dos estudantes que é possível enxergar o todo social (BENJAMIN, 2007; PAIM, LUÍS, 2020).

compreendendo a pluralidade, enfrenta, portanto, aquela proposta de rompimento com a memória homogênea que leva ao desaparecimento de diferentes sujeitos e grupos que habitam a cidade.

A cidade é concebida como um espaço de diversas memórias e histórias; memórias múltiplas que se colocam como contraponto às tendências de homogeneização e uniformização de práticas culturais em uma sociedade regida pela lógica do capital. Mais do que isso, o trabalho com memórias na relação com as cidades é um movimento de resistência aos processos das vivências urbanas que estamos mergulhados e que levam ao desaparecimento das singularidades e especificidades socioculturais que transpassam tal espaço (FRANÇA, PAIM, 2018, p. 52).

Trabalhar a cidade, o local, permite que os estudantes possam se compreender como sujeitos históricos, pois, rompemos com a ideia “[...] ‘fora do solo’ que tende a fazer do professor e dos educandos seres desolados ou ainda ‘des-solado’, sem solo, sem chão, sem lugar de pertencimento [...]” (GALZERANI, 2004, p. 27).

Nesse sentido, durante o modo de produção de conhecimento histórico-educacional instigamos os estudantes a compreenderem a cidade como um espaço de conflitos, manifestações de diferentes culturas, atravessada por múltiplas temporalidades e sensibilidades (GAY, 1988; THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 2007).

Ao encontro dessa reflexão a professora Déa Fenelon (1999) nos ajuda a pensar que são os habitantes da cidade, pertencentes a ela, a partir das suas relações que constroem a cultura de viver na cidade, modificando não apenas os espaços físicos, mas os modos de viver.

Isto se concretiza, como já se disse, a partir de uma concepção que busca captar e investigar, nas relações sociais entre os moradores da cidade, o entendimento de modos de viver, lutar e trabalhar, se divertir, desenhar, impregnar e constituir, com suas ações, a cultura urbana. Assim agindo esses moradores deixam registrado ou vão imprimindo suas marcas, no decorrer do tempo histórico, alterando, transformando ou conservando não apenas a estrutura física de suas cidades, mas também a maneira como se relacionaram ou constituíram seus modos de vida nesse cotidiano (FENELON, 1999, p. 290).

Considerando esses apontamentos, é necessário que os estudantes compreendam que fazem parte desse viver na cidade, de ser cidade, da sua construção, enxergando que não são apenas os pioneiros e suas famílias que construíram e criaram

as relações nesse espaço no passado, mas que todos nós, constantemente agimos e imprimimos nossas marcas no viver urbano.

Assim, ao trabalhar com as suas memórias, afastando-se daquela perspectiva que destaca apenas a história dos pioneiros, é possível romper com o desenraizamento provocado no sujeito que não se identifica com aquela história, que não tem esses relatos de pioneiros na sua família, mas que tem outras histórias e memórias. Com isso, pode ser possível estimular sentimentos de coletividade, de iniciativa e de participação coletiva, política, pois, a criança, ou o adulto que possui esse enraizamento com o local, com a sua história, pode vir a tornar-se um sujeito mais participativo “[...] capazes de tomar as ideias, tradições e realizações passadas para reinventá-las em nossas próprias práticas cotidianas” (GUIMARÃES, 2015, p. 95).

A professora Maria de Fátima Guimarães ressalta, que o sujeito enraizado na sua história pode vir a enfrentar as tentativas de “[...] colonização do presente pelo passado” (GUIMARÃES, 2015). Nesse trabalho, destaca-se a importância das suas memórias e histórias e de seus familiares. Compreendendo que as suas memórias são tão importantes quanto a memória hegemônica que é disseminada pela historiografia local, tornando-se um sujeito histórico, e não cede o seu lugar e o espaço da sua memória a outros.

Além disso, é fundamental que ao pensar a cidade como um local de transformações e de contradições sociais, permita-se enxergar que ela é formada por diferentes valores, hábitos, atitudes, comportamentos e crenças, que é um lugar de pluralidades e de diferenças (FENELON, 1999).

Conhecendo o lugar da pesquisa

A história narrada e presente na historiografia local de Campo Mourão, no museu e em espaços públicos da cidade, evidenciam algumas famílias, homens e políticos como responsáveis pela construção da cidade e somente a memória desses sujeitos se destacam nesses locais.

Para alguns autores locais a fase de “colonização” efetiva de Campo Mourão ocorreu nos anos de 1903 a 1910 com a construção e a fixação de moradias por algumas famílias, dando início à pecuária e a agricultura. Sobre os processos de ocupação e

reocupação desse território, alguns autores indicam que do século XIX ao início do XX, a região de Campo Mourão foi apontada pelo Estado como um lugar de vazio demográfico. Contudo, ainda no século XIX, já era de conhecimento do Estado a presença nessa região de indígenas, paraguaios, argentinos e demais povos migrantes do próprio território brasileiro (WACHOWICZ, 1982). Então, como podemos falar de vazio demográfico?

Para os historiadores Astor Weber e Jorge Pagliarini (2019, p. 62): “[...] as terras estavam habitadas por indígenas e os termos ‘sertão, terras devolutas, boca do sertão, em outras passagens mata virgem’ apenas eram utilizados para justificar a colonização”. Assim, o interesse do estado nesse período foi promover a colonização dirigida na região, buscando a mercantilização dessas terras. A população que já vivia no local não trazia lucros, viviam de subsistência e o governo buscou promover as marchas de “ocupação da região”.

A frente de expansão demográfica teve como principais atores sociais as sociedades indígenas e os agricultores posseiros (caboclos e colonos pobres). Nesta fase, a terra não era mercantilizada e o acesso à propriedade da terra era efetuado por posses, de acordo com a legislação específica, o uso da terra se dava com finalidades da subsistência familiar e eventuais excedentes destinados para o mercado e/ou trocados por manufaturas. Desse modo, esta frente de ocupação pode ser identificada como a que atuou na faixa da frente demográfica e da frente econômica, isto é, socialmente eram “amansadores de terras”, antes do aporte das frentes pioneiras, já que esta etapa foi caracterizada pela colonização dirigida, que objetivou a mercantilização das terras (WEBER; PAGLIARINI, 2019, p. 66).

Embora a historiografia local tenha conhecimento da existência de outros povos que já viviam aqui, os *Kaingang*, por exemplo, ao tratar dos processos migratórios utilizam termos como “ocupação” e “colonização” dessas terras e não “reocupação”. Consideravam, portanto, esse território como desabitado, porém essas terras foram “reocupadas” pelos migrantes conforme entendimento de Tomazi (1997), já que havia indígenas que ocupavam esse território anteriormente a chegada dos colonizadores. O melhor termo seria invasão, não é mesmo?

É interessante ver que Mota (2012) pesquisa e conclui, que os povos da região no período das expedições guarapuavanas pertenciam aos *Kaingang*, assim, “[...] apesar das variações de grafia ou mesmo de interpretação dos termos, o certo é que essa região foi ocupada por grupos Kaingang desde a saída das populações Guarani pela ação das

bandeiras paulistas [...]” (MOTA, 2012, p.123). O que não vemos, portanto, na bibliografia local.

Depois, Mota (2012) comenta, que o governo tinha a intenção naquele período entre 1870 e 1880, de reunir os indígenas da região em 2 aldeias, com objetivos diversos como da apropriação de suas terras. Por isso, existiam os homens responsáveis pela “pacificação” ou “amansamento” dos “índios”, já que esses grupos passaram a resistir às ocupações e a estabelecer contato com os representantes do governo para exigir demarcação de seus territórios por medo de perdê-los à medida que os colonizadores avançavam. Logo, a relação entre o Cacique Bandeira e o Comendador, muito lembrada entre os autores locais, não ocorreu de forma simples e por mera coincidência, existiam ali interesses mútuos, que não são retratados na bibliografia local, fala-se muito da amizade entre ambos, mas pouco discorrem sobre os conflitos de interesses que existiam nessa relação. Assim, Mota (2012) expõe que:

O esforço do governo provincial para estabelecer relações amistosas com o grupo do cacique Bandeira tinha, além do propósito de abrir os territórios entre os rios Piquiri e Ivaí para a ocupação, outros objetivos: a abertura da conquista dos territórios entre os rios Piquiri e Iguaçu até o rio Paraná, os quais estavam ocupados por grupos resistentes (MOTA, 2012, p.133).

Para Weber e Pagliarini (2019) é importante entender que os indígenas não foram simples vítimas do processo de colonização, mas entender que tiveram importante papel de resistência, de luta e de negociações para não perderem suas terras. Assim, embora a presença de outros grupos como os povos indígenas não apareça na historiografia local, existem trabalhos importantes como os de Mota (2012), que contribuem para compreendermos quem eram os grupos que já habitavam essa região e como foi a relação entre esses povos e as frentes de colonização promovidas pelo Estado.

Muito diferente do que autores como Mota (2012) e Tomazi (1997) trazem, nas referências locais nos deparamos com obras como de Brzezinsk (1975) que comentam e enaltecem a chegada da primeira família, os Pereira, os quais teriam vindo em grande número “[...] quanto aos Pereiras, aqui chegaram, como se fez menção, com esposas, construíram as primeiras moradas dedicando-se ao cultivo de cereais e a pecuária” (BRZEZINSK, 1975, p. 19). Muitas outras famílias “tradicionais” na cidade até os dias de hoje chegaram nesse período, como os Oliveira e Teodoro, a família de Bento

Gonçalves, Guilherme de Paula Xavier, entre outros pioneiros sempre lembrados pela historiografia mourãoense. Contudo, os *nortistas*, como bem conta Gonzalez (2021), que também migraram para a região nessas décadas, não são lembrados e a história dos povos indígenas, sua cultura e tradições não são conhecidos pela população nos dias de hoje.

Antes que essas famílias conseguissem fixar-se na região, houve outros períodos considerados importantes pela historiografia local. Alguns autores dizem respeito a algumas expedições guarapuavanas. Nessas expedições do final do século XIX Brzezinsk (1975) menciona, que os guarapuavanos Guilherme de Paula Xavier, Jorge Walter e o Comendador Norberto tinham como missão de “pacificar os indígenas” da região, pois, aqui havia duas “tribos” conhecidas, uma delas com o chefe chamado Gembre e a outra com o chefe Índio Bandeira. Veja que essa versão não é diferente daquela que conhecemos também com a invasão dos portugueses no início do século XVI no Brasil.

Segundo Veiga (1999), o Comendador Norberto Mendes Cordeiro possuía amizade com o “índio Bandeira”, tendo este, portanto, influenciado na vinda do Comendador Norberto para a região nos anos de 1880 “tivera o Comendador Norberto a amizade do cacique Índio Bandeira, que, em 1880, veio a convencê-lo para uma expedição aos Campos de Mourão, dele, índio, conhecidos, porque ali habitava com sua gente” (1999, p. 79).

É muito comum nos depararmos com autores que destacam que no final do século XIX, a região atraiu muitos tropeiros vindos de São Paulo e Mato Grosso do Sul, e que ao passar por Campo Mourão, acabavam se instalando definitivamente.

Até os anos de 1960 o município era movido ainda pela agricultura familiar e pela pecuária. A partir dessa década, a agricultura torna-se destaque no cenário econômico, principalmente com a produção de soja. Assim, a região passa a atrair migrantes sulistas⁴, principalmente de descendência alemã, italiana e ucraniana. Em um outro momento de migrações a região recebeu também nordestinos, mineiros e paulistas (VEIGA, 1999), no entanto, ao buscarmos as produções historiográficas sobre

⁴ De acordo com Laverdi (2005), são trabalhadores das frentes migratórias sulistas (migrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, descendentes de alemães e italianos).

a localidade não encontramos essas referências, mas sim um apagamento dessas memórias.

Quanto à presença de migrantes oriundos de regiões rurais do Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil, estes aparecem na historiografia genericamente como *caboclos*, *pêlo-duros*, *nortistas*, etc. De acordo com Laverdi, trata-se de trabalhadores que chegaram à região na mesma época das frentes migratórias *sulistas* (migrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, descendentes de alemães e italianos), e que, apesar disto, passaram a ser classificados enquanto *outros*. Assim, embora fisicamente continuassem ali, estes trabalhadores *nortistas* praticamente desapareceram dos relatos históricos sobre o Oeste paranaense, enquanto, em contrapartida, coube aos *sulistas* a honra de serem chamados de *pioneiros* da região (GONZALEZ, 2021, p. 10).

Se entendemos que no período de colonização foi recebido diferentes povos e culturas, por que ainda continuam disseminando uma história pautada em apenas algumas famílias pioneiras e grupos políticos em Campo Mourão? Onde estão as outras pessoas, que aqui, com sua força de trabalho construíram esse município? Continuaremos a endossar uma historiografia local que anula a pluralidade cultural?

A década de 1950 ficou conhecida para a população mourãoense como um período de “progresso” e desenvolvimento econômico, período logo após a sua emancipação política que teria ocorrido em 10 de outubro de 1947. Para Simionato (2008):

Até 1940, pouco progresso teve Campo Mourão, começando a acordar novamente quando o governador Manuel Ribas determinou ao engenheiro Sady Silva, medir o patrimônio da Vila de Campo Mourão, para atualizar e substituir a medição feita por Feitosa. A partir disso se deu o aumento do povoamento efetivamente, pois, com as delimitações do território iniciou-se as vendas de terras pelo Estado (SIMIONATO, 2008, p. 29).

Qual a ideia de progresso veiculada pela historiografia oficial da cidade? Aquela ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico, urbanização e aumento populacional? Mas as condições de vida da maioria da população local tiveram melhorias com o “progresso”? E as relações sociais melhoraram? (BENJAMIN, 1994; SENNET, 2002). O extermínio dos povos indígenas da região também é progresso?

A história de Campo Mourão não difere muito dos demais municípios quando ressalta alguns indivíduos ou políticos, sempre priorizando as memórias de determinados grupos sociais. Destacam-se pioneiros, poucas famílias como responsáveis pela colonização e desconsidera a presença dos povos indígenas que

viviam na região antes da chegada dos colonizadores, silenciando tantos grupos plurais e valorizando outros, bem como não existe indícios da presença da população afrodescendente no local. Portanto, é uma história oficial contada sob a lógica do progresso, do desenvolvimento e da modernização (BENJAMIN, 2007).

É diante dessa história, que sai pelos poros da cidade e se sente engrandecida de uma narração hegemônica, apagando memórias plurais, que nos propusemos a trabalhar a contrapelo com os estudantes nas tecituras educativas. Incentivamos, de modo que elas pudessem, como pessoas na sua inteireza humana, inseridas com as suas diferenças na trama social, serem capazes de rearticular as percepções espaço-temporais, dimensões em crise pela aceleração do tempo, pela fragmentação do espaço e pelo apagamento das memórias, fruto dos efeitos do avanço da modernidade capitalista (GALZERANI, 2010).

Convidamos, o (a) leitor (a), a mergulhar nas duas tecituras que foram construídas coletivamente com os estudantes.

Buscando outras histórias em Campo Mourão

Iniciamos a tecitura, *A história maior e menor em Campo Mourão*, assistindo os vídeos⁵ “Campo Mourão: Assim nasce uma cidade⁶”, gravados nos anos de 1960 pelo museu municipal. O vídeo assistido com a turma, traz uma perspectiva tradicional da história em que glorifica o passado dos pioneiros, heróis da cidade, mostrando ruas principais com nomes desses homens, casas dos pioneiros, prefeitos e ex-prefeitos. Os mesmos sujeitos exaltados no museu através de objetos, fotografias e documentos oficiais.

Depois de assistir, fomos conversando sobre quem são as pessoas que mais apareceram como construtores da cidade. Os estudantes falaram sobre: “a Família Albuquerque/ Família Teodoro/ ex-prefeito José Pochasky/ família Zamir Teixeira/ Luciano Marmonthel/ família Ferrari/ família Trombini”.

⁵ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=3tRaRxlEaak>

Outros estudantes destacaram a presença dos pioneiros da cidade, algumas enfatizaram que apenas as pessoas ricas e os grandes empresários foram lembrados. Fomentando o debate, ainda conversamos com eles sobre quais os grupos de pessoas que eles perceberam que não aparecem na história da constituição da cidade de CAMPO MOURÃO.

Assim, problematizamos essa narrativa produzida no vídeo e disponibilizada no museu para seus visitantes, pelo fato de privilegiarem apenas as famílias pioneiras ou pessoas pertencentes a elite como construtoras da cidade, e apagando a memória da maior parte da população, que já estava presente no processo de “colonização” dessas terras, como os povos indígenas e os grupos que migraram como os grupos que se deslocaram da Região Norte e Nordeste. Mais do que lembrar, nos atentamos aos esquecimentos (BENJAMIN, 1994).

A autora Selva Guimarães Fonseca (2006) questiona e comenta esse debate em torno do local e como esse tema costuma ser abordado nos currículos municipais. Destaca que o espaço que é reservado ao estudo dos aspectos políticos geralmente valoriza algumas pessoas e heróis quando tratam da origem dos municípios.

Assim, essa forma de ensino não valoriza as diferentes pluralidades que formam a cidade, mas somente aquela história dos governos locais, pautada em documentos desse grupo geralmente político. Distante desse tipo de proposta, construímos narrativas orais, escritas e visuais, desconstruindo a história maior e puxando fios para trazer as histórias menores, que permitem valorizar a história dos estudantes, do seu bairro e das suas famílias (PEREIRA, 2017). Benjamin defendia uma história menor, contada em letras minúsculas, que não aparecem nos livros de história e que precisam ser cada vez mais buscadas no ensino de história.

Vejamos a sua narrativa:

Quando era pequeno aprendia história com o Neubauer, o mesmo livro de texto que utilizava e, segundo creio, se utiliza em algumas escolas, ainda que hoje em dia tenha um aspecto bastante diferente. No meu tempo, o que mais chamava a atenção neste livro era que a maior parte das palavras estava impressa em dois tipos de letra, uma era grande e a outra pequena. Em letras grandes figuravam os nomes dos reis, as guerras e os acordos de paz, os tratados, os feitos importantes etc. tudo isso se tinha de aprender, o que não achava muita graça. A letra pequena estava consagrada à chamada história da cultura, que tratava dos usos e costumes das pessoas em tempos antigos, de suas convicções, sua arte, sua ciência, suas construções etc.

isso não precisava aprender. Bastava ler. E isto sim me divertia. Não me importava que esta parte fosse muito ampla e, por isso, com letra menos ainda. Na escola, não chegávamos a ouvir muito sobre isso. O professor de alemão nos dizia que essas coisas pertenciam à aula de história, e o professor de história afirmava que sobre isso se falaria na hora de alemão. Por fim, quase nunca se falava desse assunto (BENJAMIN, 1994, p. 97).

Benjamin problematizava essa questão também na infância. Ficava inquieto com a história escrita com letras pequenas e outra com letras grandes nos livros em que estudava.

Foi pensando na perspectiva de trabalhar com a história menor que, durante a exibição do vídeo, fomos conversando sobre os nomes que eram mencionados e os lugares elencados para apresentar a cidade. Fomos problematizando aquela história maior contada, de modo que pudessem perceber as ausências e as presenças de determinados grupos sociais na constituição da cidade. Assim, fizemos o exercício de pensar nos grupos apagados nas paisagens urbanas, no passado e no presente. Eles perceberam a falta dos povos indígenas, os habitantes originários da região, e ainda das suas famílias que também chegaram há décadas em Campo Mourão e que eram provenientes de diferentes estados e descendências, destacando-se a presença dos povos afro-brasileiros na cidade. A estudante Larissa lembra também dos *“pobres, os moradores de rua e mendigos”*.

Questionamos ainda sobre os lugares que foram apresentados no vídeo e nos contaram que a maior parte eles conheciam, mas conversamos com eles, indagando se outros lugares mereciam ser lembrados por considerarem muito importante. Logo, os estudantes falaram sobre o lugar que fica a sua casa e outros da casa da avó.

Foi possível perceber nesse diálogo que esse vídeo apresenta uma perspectiva de colonização de Campo Mourão de forma hegemônica, que pode ser lida também como uma história maior como nos lembra Walter Benjamin.

Diante disso, continuamos ensinando nas escolas essa história e não a valorizar a da população? E a história menor, aquela escrita em letras minúsculas, quando serão contadas no ensino de história? Deste modo questionamos: como fica a história menor em Campo Mourão?

Entendemos, que a história contada na escola pode trabalhar uma história que acolhe os conhecimentos dissonantes e abarca diferentes costumes, culturas, memórias, valorizando-as e compreendendo a importância da pluralidade cultural.

Nessa discussão foi possível pensar no entorno da escola, da vida dos estudantes como uma história que pode ser lida em letras pequenas, que muitas vezes estão invisíveis na sociedade e nas tramas urbanas. Histórias essas que refletem sobre “[...] o tempo da vida prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local” (PEREIRA, 2017, p. 240).

Com essas reflexões que problematizamos essa tecitura, entendendo que a história menor é a de resistência. Foi possível, com a história menor, que eles se reconhecessem como parte da história, se percebessem como sujeitos históricos que produzem conhecimento e movem a história. As suas memórias, a de familiares e do lugar em que vivem contribuíram para a construção dos laços identitários. Com essas inquietações que demos continuidade a próxima tecitura para conhecer a história dos estudantes na cidade, em uma produção que possibilitou a construção de conhecimento histórico-educacional no diálogo, pela descoberta de experiências de pertencimento à cidade e ao mesmo tempo, articulamos os lugares das experiências individuais aos espaços sociais da cidade.

Um outro olhar para a história local

Nessa próxima tecitura continuamos a conversa sobre o vídeo, retomando o que os estudantes tinham falado sobre a presença de seus familiares na cidade e o silenciamento dessas memórias. Então, conversamos com eles para produzirem um texto narrando a história deles e de seus familiares em Campo Mourão. A seguir, recortamos algumas mônadas⁷ para compartilhar com o leitor(a):

Tenho vários amigos

Meu pai nasceu em Campo Mourão no hospital Anchieta, conheceu minha mãe no jardim Paulista em 2010. Eu Vitor, nasci em 2011 no

⁷ Os responsáveis assinaram um Termo de Livre Consentimento, permitindo que todas as tecituras, bem como fotos, relatos orais, narrativas, pudessem ser utilizadas na pesquisa e expostas de forma virtual, ou publicados posteriormente. Além disso, os responsáveis permitiram a utilização dos nomes das crianças, dispensando pseudônimos, o que consideramos muito importante, porque o estudante pode se colocar como sujeito ativo na pesquisa, realçando a sua identidade.

hospital Santa Casa, moramos hoje no Jardim Albuquerque onde tenho vários amigos (VÍTOR, 2021).

Eu amo tudo em Campo Mourão

Meu lugar favorito é o bosque e a pracinha da cidade. [...] o bosque ele é muito bonito tem várias flores, passarinhos cantando de qualquer tipo e animais selvagens, eu amo tudo em Campo Mourão (MARIA EDUARDA, 2021).

O parque do lago é maravilhoso

Eu gosto de ir no parque do lago e no sítio da minha vó e de ir no rio, quem vai comigo é minha mãe Rosana, meu avô Adão e com minha vó Lídia e com meu irmão Emanuel. Eu gosto muito de morar em Campo Mourão e eu gosto muito de tudo em Campo Mourão. Eu amo Campo Mourão porque aqui não tem muita pobreza que nem tinha em Curitiba e em Campo Mourão é muito mais calmo e não tem muita violência (LORENY, 2021).

Em tempos tão acelerados, encontrar experiências que se desvencilham do tempo cronológico é tão significativo na formação da criança. Principalmente porque temos visto em algumas cidades a retirada do local de convivência das pessoas, a destruição de lagos, bosques e praças, muitas vezes para construir ruas mais largas e facilitar o trânsito dos veículos e não dos pedestres, com isso a convivência coletiva é embotada, efeitos do avanço da modernidade capitalista (BENJAMIN, 1994). Nasônadas acima, podemos perceber como alguns lugares são importantes nessa relação da história dos estudantes com a cidade

Nesse sentido, foi possível perceber que as produções de narrativas dos estudantes trouxeram lugares de experiências, de relações coletivas e individuais carregadas de sentidos, entre elas, as suas experiências no bosque e até mesmo nas suas casas ou de familiares. Embora espaços de consumo tenham sido lembrados, elas descobriram em outras tecituras que produzimos que a cidade também pode ser um “[...] texto a ser lido e interpretado. Percebemos as crianças não coisificando a cidade como um objeto sem voz, mas aprendendo a se relacionar com os detalhes, com os dados marginais, com as pistas que ajudam a montar uma realidade não experimentável diretamente” (FORTUNA, 2001, p. 92).

Com essa tecitura, pretendíamos desenvolver a noção de sujeito histórico, a importância das histórias de vida deles e de seus familiares na constituição da cidade. Essa discussão foi importante para que pudessem compreender a presença de

diferentes famílias na composição da cidade. Assim como a importância das pessoas comuns na organização social, política, econômica e cultural do município. Mais do que isso, percebessem a cidade com diferentes “[...] camadas de tempo e de memórias que convivem não harmoniosamente, mas em tensão, em conflito constante” (CUNHA, 2016, p. 67).

(In)conclusões

No olhar dos estudantes sobre os lugares da cidade, a história, os objetos, percebemos uma maneira de enxergar as coisas que só a criança é capaz, e nesse sentido, aprendemos com elas a transver o mundo.

Motivadas por tantas inquietações e na busca de subsídios para a fundamentação de novas análises e abordagens capazes de abrir brechas reflexivas para construir produções dissonantes em relação às visões cristalizadas da cidade, buscamos nesse diálogo, romper com uma visão homogênea da história local, que ainda perpetua uma memória nacional e/ou de alguns grupos sociais dominantes. Acreditamos que o ensino de história na interface com a cidade possibilita aos estudantes ressignificarem a sua inserção histórico e social e se percebam como sujeitos ativos e portadores de uma cidadania participativa e emancipadora (GALZERANI, 2010).

É fundamental um ensino de história que contemple as diferenças regionais e locais, partindo do que conhecem, daquilo que é “[...] peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 113). É importante abordar o cotidiano do estudante, da sua família, as memórias da sua localidade, estabelecer relações com a história global, partindo, de fato, do que ela conhece, da sua realidade (PAIM; PICOLLI, 2007; GALZERANI, 1998; FONSECA, 2006). Consideramos que o estudo da história local, a cidade, o bairro, são temáticas importantes para a formação do sujeito.

Mais do que isso, produzir conhecimento histórico-educacional e trazer à tona outras memórias, histórias e a construção de narrativas plurais, rompe com os silenciamentos das memórias de grande parte da população local e acolhe os diferentes grupos sociais que constituíram e constituem a cidade. Seguindo as pistas da

historiadora Maria Silvia Hadler (2015) debruçando o olhar no próprio espaço da cidade, possibilitando os estudantes se “[...] perceberem como sujeitos mais ativos, protagonistas de sua história e da história do seu tempo” (HADLER, 2015, p. 230).

No início de fevereiro de 2022, conversamos com alguns dos estudantes que participaram da pesquisa e que continuavam na escola, pois queríamos que eles nos contassem quais experiências foram significativas para elas ao longo desse processo educativo. Nas narrativas que seguem abaixo, contaram⁸ como se sentiram em relação ao desenvolvimento das tecturas:

Quando eu comecei esse trabalho eu aprendi que não é sobre os pioneiros, mas a minha família, sobre os mais pobres, essas pessoas que não aparecem no filme, mas que têm história (MARIA EDUARDA, 2022).

Quando eu fiz esse projeto eu percebi que eu faço parte da história dessa cidade, e as pessoas que foram esquecidas, os indígenas, trabalhadores e muito mais também (VÍTOR, 2022).

Lendo suas narrativas, compreendemos o quanto a construção das tecturas, buscando produzir conhecimentos históricos-educacionais foram importantes. Nesse percurso educativo, os estudantes nos surpreenderam, pois foram capazes de enxergar sujeitos esquecidos, relações coletivas, reivindicar o direito às suas memórias e de seus familiares sobre e na cidade, assumindo o papel ativo de sujeitos históricos. Aprendemos tanto com eles, com suas memórias e fomos muito tocados por suas experiências, tão significativas. Ao conversarmos sobre a história local no nosso município, trouxeram à tona as memórias de seus familiares, e perceberam que muitos sujeitos na cidade não foram lembrados como: povos indígenas; negros; mulheres; trabalhadores; moradores de rua. Nada disso passou despercebido para elas, que assim como Benjamin, já enxergava as questões sociais e percebia os sujeitos que os adultos tentavam vedar ao seu olhar. Buscamos trabalhar um ensino de história que abarcasse a “história menor”, aquela desperdiçada pela historiografia tradicional. (BENJAMIN; 1994; PEREIRA, 2017).

⁸ Link de acesso ao vídeo com alguns estudantes contando sobre suas experiências com o projeto:

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2017.
- BRZEZINSKI, Francisco Irineu. **A futura capital**. Curitiba: Editora Juruá, 1975.
- CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/976521>. Acesso em: 18 de setembro de 2024.
- FORTUNA, C. R. A. P. **O Ensino de História: uma narrativa aberta**. 2001.234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/212641>. Acesso em: 18 de setembro de 2024.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880**. Tese (Doutorado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C; BEZERRA, H. G; LUCA, Tânia. Regina. De (Orgs). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 223-235.
- _____. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GAY, Peter. **A experiência burguesa**. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GONZALEZ, Emilio. Consciência negra, práticas culturais e identidades sociais no ensino de História. **Revista Espaço plural**. Ano XIII. Nº 26, p. 122-141, 2021.
- GIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, 2006.
- HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B (Orgs). **Memórias, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.
- KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- LAVERDI, Robson. **Tempos Diversos, Vidas Entrelaçadas: trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo oeste do Paraná**. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 2005.
- MOTA, Lúcio Tadeu. Campo Mourão: Os territórios do Cacique Kuaracibera e dos Garani, ou os Pahy-Ke-Rê dos Kaingangue, ou os Campos dos Mourão dos Conquistadores Portugueses. In: **Constituição de territórios Paranaenses: olhares da história**. MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê; HAHN, Fábio André. (orgs). Assis: Triunfal Gráfica e Editora: Fecilcam, 2021.
- PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios**. História e Ensino: Londrina, 2007.
- PAIM, Elison. LUÍS, Solange. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na Província de Huila – Angola: narrativas sobre escolas. **Revista: Áfricas**, V. 7, Nº 13, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/9410>. Acesso em 18 de setembro de 2024.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: Elison Antonio Paim. (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v., p. 227-246.

SALVATO, Eunice Margarida Barbarini. **Memórias de uma cidade do interior**: revisitando o passado para a compreensão do presente. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SIMIONATO, Edina. **Campo Mourão**: Sua gente... Sua história. Campo Mourão: Kromoset, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMAZI, Nelson Dacio, “**Norte do Paraná**”: História e Fantasmagorias. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba, 1997.

VEIGA, Pedro da. **Campo Mourão**: centro do progresso. Maringá: Bertoni, 1999.

WACHOWICZ, Ruy C. **Obrageros, Mensus e Colonos**: História do Oeste do Paraná. Curitiba: Vicentina, 1982, p. 174.

WEBER, Astor. PAGLIARINI JUNIOR, Jorge. Narrativas sobre a ação do estado na história da colonização de Campo Mourão (1900-1950). **Fronteiras**, [S.L.], v. 21, p. 58 – 80, jul. 2019.