

UENP

PPEd

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARIA CAROLINA CORNÉLIO

**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO PATO
NA HISTÓRIA DE JACAREZINHO**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE
ANTÔNIO PATO NA HISTÓRIA DE JACAREZINHO
MARIA CAROLINA CORNÉLIO**

2022

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

MARIA CAROLINA CORNÉLIO

**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO PATO
NA HISTÓRIA DE JACAREZINHO**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO PATO NA
HISTÓRIA DE JACAREZINHO**

dissertação apresentada por MARIA CAROLINA CORNÉLIO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador(a):
Prof. Dr.: JEAN CARLOS MORENO

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CC834e Cornélio, Maria Carolina
e ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO
PATO NA HISTÓRIA DE JACAREZINHO / Maria Carolina
Cornélio; orientador Jean Carlos Moreno -
Jacarezinho, 2022.
145 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Práticas Docentes. 3.
História Local. 4. Memória. 5. Cultura Popular. I.
Moreno, Jean Carlos, orient. II. Título.

MARIA CAROLINA CORNÉLIO

**ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO PATO NA
HISTÓRIA DE JACAREZINHO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (Orientador) – UENP

Prof^a. Dr^a. Luciana de Fátima Marinho Evangelista - UEL

Prof^a. Dr^a. Janete Leiko Tanno – UENP

12/08/2022

Para as mulheres que trazem sentido à minha
vida: Célia, Olga e Laura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu farol nesse mar gigantesco que é a vida!

Aos meus pais, Antônio e Célia, por não medirem esforços para que eu chegasse aonde cheguei, me ensinando sobre as dores e as delícias de viver.

Aos meus avós, já falecidos, Walter e Olga, por me mostrarem que o amor é uma força poderosa.

Aos meus irmãos, Victor Hugo e João Pedro, por sempre me ajudarem nas barreiras do cotidiano e também por serem inspirações em minha existência.

À minha sobrinha Laura, por todos os motivos.

Ao meu companheiro de vida, Maicon, por ter escolhido trilhar a incrível jornada da vida ao meu lado e, também, por abraçar comigo esse sonho, me acolhendo nos melhores e nos piores momentos, inspirando meu coração com a força avassaladora do amor.

Ao meu enteado, Miguel, por se doar a mim, me ensinando a ser mãe.

À Júlia, à Juliana e ao Gustavo, por tudo, sempre.

Aos amigos e parentes que sempre se fizeram presentes, Giovanna, Talita, Bruna, Elga, Rafaela, Felipe, Hiran, Tatiana, Liliane, professora Bernadete, tia Giovana, tia Michele, Altair, Loriferthon, Vinícius, Larissa e Eduardo.

Ao Prof. Dr. Jean Carlos Moreno, meu orientador, por me inspirar enquanto professor desde a graduação e por acreditar em mim, muitas vezes, sendo meu maior incentivador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, por me guiarem nos caminhos da pesquisa, dando todo auxílio necessário para a minha formação.

À minha Banca Examinadora, por todas as contribuições para a consolidação desse trabalho.

A todos vocês, minha eterna gratidão!

*Hoje o tempo voa nas asas de um avião
Sobrevoa os campos da destruição
É um mensageiro das almas dos que virão ao mundo
Depois de nós*

Carlos Maltz, 2004.

CORNÉLIO, Maria Carolina. **ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO PATO NA HISTÓRIA DE JACAREZINHO**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jean Carlos Moreno. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

O presente trabalho investiga as possibilidades de desenvolvimento da *história local* do município de Jacarezinho (PR) nos anos finais do Ensino Fundamental. O ponto de partida é a ausência de representação, na memória local, de um fenômeno social envolvendo o curandeirismo e a religiosidade popular. Tendo como objeto de pesquisa a figura de Antônio da Silva, mais conhecido como Antônio Pato, buscamos elucidar a importância das *memórias outras* na formação do aluno enquanto agente histórico. Com o intuito de iluminar essas memórias escondidas pela oficialidade da História, em primeiro momento, evidenciamos no texto a trajetória do Ensino de História e como sua função de civilizar impactou na formação de documentos que nortearam os currículos escolares, bem como o surgimento de lutas e processos para vencer a tradicional exclusão de diversos sujeitos sociais do ensino escolar. Em seguida, buscamos conceituar o termo memória, suas oficialidades e extra oficialidades, e como ela – a memória – pode servir de alavanca para o ensino da *história local* nas oportunidades propostas pelos currículos da Educação Básica. Por fim, tratando-se de um Mestrado Profissional em Educação Básica, trabalhamos o uso das fontes no Ensino de História – fotos e reportagens de jornais cedidas pela família de Antônio Pato – para construirmos uma sequência didática para o ensino da *história local*, com intuito de responder aos questionamentos levantados.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. *História Local*. Memória. Cultura Popular.

CORNÉLIO, Maria Carolina. **HISTORY TEACHING AND MEMORY: THE PLACE OF ANTÔNIO PATO IN THE HISTORY OF JACAREZINHO.** 145 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Jean Carlos Moreno. Jacarezinho, 2022.

ABSTRACT

The present work investigates the possibilities of development of the local history of the city of Jacarezinho (PR) in the final years of Elementary School. The starting point is the absence of representation, in the local memory, of a social phenomenon involving healerism and popular religiosity. Having as an object of research the figure of Antônio da Silva, better known as Antônio Pato, we seek to elucidate the importance of other memories in the formation of the student as a historical agent. In order to illuminate these memories hidden by the officialdom of History, at first, we show in the text the trajectory of History Teaching and how its civilizing function impacted the formation of documents that guided school curricula, as well as the emergence of struggles and processes to overcome the traditional exclusion of different social subjects from school education. Next, we seek to conceptualize the term memory, its official and non-official terms, and how it – memory – can serve as a lever for teaching local history in the opportunities proposed by the Basic Education curricula. Finally, in the case of a Professional Master's Degree in Basic Education, we worked on the use of sources in History Teaching – photos and newspaper reports provided by Antônio Pato's family – to build a didactic sequence for the teaching of local history, in order to answer the questions raised.

Key words: Education. Basic education. Teaching Practices. *Local History*. Memory. Popular culture.

Lista de Figuras

Figura 1 – Antônio da Silva (Pato) – anos 90

Figura 2 – Casa de Pato vista por fora – 2012

Figura 3 – Casa de Pato vista por fora – 2012

Figura 4 – Casa de Pato vista por fora – 2012

Figura 5 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012

Figura 6 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012

Figura 7 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012

Figura 8 – Quarto pessoal e espaço de atendimento - 2012

Figura 9 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 10 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 11 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 12 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 13 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 14 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 15 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 16 – Crianças da Patolândia posando junto com uma limusine que trazia pacientes – meados de 1990

Figura 17 – Pato com alguns pacientes japoneses que vieram ao Brasil para se consultar com ele – meados de 1990

Figura 18 – Pato com alguns pacientes japoneses que vieram ao Brasil para se consultar com ele – meados de 1990

Figura 19 – Notícia do jornal Tribuna do Vale sobre a morte de Pato – 2012

Figura 20 – Antônio Pato – anos 90

Figura 21 – Fiéis na Patolândia – anos 90

Figura 22 – Antônio Pato – anos 90

Figura 23 – Crianças da Patolândia posando junto com uma limusine que trazia pacientes – meados de 1990

Figura 24 – Pato com alguns pacientes japoneses que vieram ao Brasil para se consultar com ele – meados de 1990

Figura 25 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012

Figura 26 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012

Figura 27 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012

Figura 28 – Certificado de filiação no Centro Umbanda – 2012

Figura 29 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 30 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 31 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

Figura 32 – Notícia do jornal Tribuna do Vale sobre a morte de Pato – 2012

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS HISTÓRICAS	20
1.1. O currículo para formar a nação e civilizar	24
1.2. Os PCNs e a BNCC	36
2. MEMÓRIAS EM DISPUTAS: OFICIALIDADE E EXTRA OFICIALIDADE NA HISTÓRIA LOCAL DE JACAREZINHO	45
2.1. A memória como campo de disputas e conflitos	51
2.2. Narrativas que norteiam a história oficial de Jacarezinho	55
2.2.1. O fenômeno Pato em Jacarezinho: um marco na <i>história local</i>	61
3. AS MEMÓRIAS OUTRAS DE JACAREZINHO EM SALA DE AULA: ANTONIO PATO E A PATOLÂNDIA	67
3.1. Antônio Pato e o espaço pretendido na memória de Jacarezinho/PR	79
3.2. Material didático	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	142

INTRODUÇÃO

A escolha e necessidade da temática trabalhada, bem como do objeto de pesquisa, revelam uma trajetória acadêmica, pessoal e profissional, construída a partir de anseios e reflexões sobre a educação e como essa – mais precisamente a Educação Básica – interfere nos moldes da sociedade.

Tendo iniciado demasiadamente cedo a atuação em sala de aula, essas reflexões sobre ensinar e, sobretudo, como ensinar, fazem parte das nossas indagações há um considerável período de tempo. Já na graduação em História, pesquisamos o ensino de História e a relação dos professores da região abrangida pela UENP¹ com as metodologias por eles utilizadas. Essa pesquisa de Iniciação Científica, além de abrir portas para discussões pertinentes sobre o tema, possibilitou a participação e o engajamento em grupos de estudos e pesquisas, em especial o GPEH², na mesma instituição.

Pensar e repensar a Educação Básica na realidade em que estamos inseridos – a cidade de Jacarezinho/PR – sempre se fez presente em nossa atuação, seja durante o PIBID³ ou, ainda, muitas vezes de maneira extraoficial, fora da academia, quando nos indagávamos sobre formas de trabalhar com a *história local* próxima ao aluno, e de como refletir a respeito da identidade e da representatividade deles enquanto sujeitos históricos.

A princípio, ao trabalhar com alunos dos anos finais no Ensino Fundamental II sobre a *história local* – em aulas de reforço através da nossa atuação na área de Letramento da Unidade Sesc Jacarezinho⁴ –, observamos como a *história local* da cidade de Jacarezinho era vista como *homogênea*: a grande história dos desbravadores, juntamente com a influência e benevolência do catolicismo sobre o desenvolvimento da cidade. Nada (ou bem pouco) se falava, nos momentos de discutir a formação cultural, econômica e social de Jacarezinho, sobre a história das

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho.

² Grupo de Pesquisa em Ensino de História.

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁴ Nossa atuação se dá na função de Orientadora de Atividades na área de Letramento nos programas Futuro Integral na Escola e Sala de Apoio à Aprendizagem, oferecidos pelo Serviço Social do Comércio – SESC.

mulheres, dos negros ou, ainda, de outras expressões religiosas que fomentaram a cultura local – nota-se uma memória histórica condicionada por uma disputa de poder.

Por isso, ao tratarmos desses temas “esquecidos” dentro da sala de aula, percebemos dois pontos principais: a. os alunos sempre estranhavam esses temas serem retratados como importantes em igualdade com os temas oficiais, nos indagando se não seria melhor eles serem trabalhados como conteúdos extracurriculares, e também b. como esses alunos eram cativados por essas temáticas, talvez por se sentirem representados por elas ou pertencentes a elas.

Partindo dessa ideia, o presente trabalho afunilou-se em um fenômeno social que, num determinado período de tempo, foi extremamente importante para a realidade da região, sendo, até hoje, um marco histórico que impulsionou crenças, relações econômicas e culturais, mas acabou não sendo reconhecido na memória oficial da cidade. Trata-se do famoso caso do curandeiro Antônio da Silva, conhecido como Antônio Pato, e da Patolândia – como ficou conhecida a sua região de atuação –, com um recorte temporal que abrange, sem datas exatas, as décadas de 1990 e 2000. Acreditamos na importância da atuação de Pato na região de Jacarezinho, e na relevante construção de uma memória e vivência popular a partir do curandeirismo⁵, uma vez que esta é uma prática presente na vida de muitas pessoas. Ao abordá-la no ensino, como parte de *nossa* história, podemos representar inúmeras identidades que nem sempre têm espaço nos discursos oficiais da história do município.

Miguel Arroyo, sociólogo, referência em questões curriculares, educação do campo e diversidade cultural dos saberes, em sua obra “Outros Sujeitos, outras pedagogias” (2014) nos esclarece e fundamenta a relevância da memória local dentro dos espaços escolares, apontando a influência da cultura popular de cada região na aprendizagem histórica. Para ele, são justamente essas questões opostas ao tradicional, passíveis de representatividade, que humanizam o processo de educação e dão novo sentido aos sujeitos e lugares. Pensando nestes fatores, a atuação de Pato será um objeto de estudo desta pesquisa, onde buscaremos atrelar

⁵ Quando escolhemos chamar Antônio Pato de ‘curandeiro’, nos referimos ao sentido da palavra no que diz respeito às práticas de cura. Era como Pato se via e como era chamado pelos seus seguidores, sendo reconhecido por prestar um serviço à saúde daqueles que o procuravam.

um problema historiográfico para responder uma problemática educacional em torno da representação da cultura popular no ensino de História.

Antônio da Silva, conhecido popularmente como Pato⁶, foi um cidadão negro jacarezinhense que, durante aproximadamente duas décadas, atuou como curandeiro em um bairro simples da cidade. Pato declarava atender, por dia, até 150 ônibus lotados, ou seja, mais de 5 mil pessoas que vinham de outras localidades em busca da cura para as mais diversas enfermidades. Sua atividade e sua fama movimentaram o comércio e a economia local, ao possibilitar público para hotéis e pousadas e consumidores para alimentos e artigos religiosos aos arredores de sua casa⁷.

Temos então, como foco, o estudo da *história local* da cidade de Jacarezinho/PR a partir de seu desenvolvimento dentro do ensino de História. Sendo assim, levando em conta a concepção de memória no trabalho com a disciplina, norteamos essa pesquisa a partir de algumas questões pertinentes. Considerando a oficialidade imposta nos currículos de História e a cultura escolar que, por muitas vezes, engessa o professor dentro de um padrão, nos indagamos: essas histórias extraoficiais, compostas por memórias apagadas ou colocadas como segundo plano na formação do aluno, podem chegar ao ensino escolar de História? Como? De que forma podemos propor isso? Como elas podem ser inseridas no meio educacional no trabalho com os estudantes?

Para tentar responder a essas questões, organizamos o trabalho em três partes, formadas por três capítulos que culminam na construção do material didático por nós proposto. Acreditamos que essa estrutura é pertinente pois encontra uma lógica no desenvolvimento da pesquisa que nos permite suprir possíveis lacunas que envolvem a temática. Assim, foi necessária uma investigação inicial a respeito da educação no Brasil e do ensino de História para identificar as lacunas no código disciplinar da História. De posse deste aparato conceitual, procuramos responder a nossa pergunta central: como fazer com que outras memórias cheguem nas escolas? Para isso, consideramos o trabalho com um material didático específico, que inclui a possibilidade de outras narrativas na prática do ensino escolar.

⁶ Segundo ele, esse apelido lhe foi dado por conta da sua falta de destreza ao se locomover.

⁷ Em conversas informais com parte da população de Jacarezinho, percebemos que a região evoca memórias e sentimentos nos moradores toda vez que Pato é lembrado.

Desta forma, no *primeiro capítulo*, para alicerçar a construção da nossa proposta, optamos por uma breve descrição crítica da História como disciplina escolar, desde seu propósito inicial de formar a nação e civilizar, levando em consideração dois dilemas fundamentais para esta pesquisa: local *versus* nacional e, também, memória oficial *versus* memórias outras de sujeitos que não foram contemplados na História. Para isso utilizamos, como principais referências, Jean Moreno, Elza Nadai e Circe Maria Fernandes Bittencourt. Também demos destaque, ao final, aos documentos contemporâneos, através do trabalho com os PCNs e a BNCC.

A importância de pensar a disciplina de História e sua trajetória encontra base na formação social do Brasil. Existe, em nossa historiografia (destacando, de forma mais intensa, a primeira metade do século XX), uma preocupação em torno da identidade do povo brasileiro. Porém, foram predominantemente os descendentes dos colonizadores que ditaram a nossa história, ou seja, nos reconhecemos pelo olhar do outro – aqui, o europeu. Observa-se que, somente após os anos noventa, a preocupação que norteia o ensino também passa a envolver a luta identitária, uma vez que o nosso país é formado por povos de diversas culturas e etnias, assim não existe forma de abrir mão dos questionamentos sobre a temática.

De certa maneira, os estudos sobre a formação da população brasileira, considerando o viés legitimado pela história dos vencedores, estiveram dispersos em uma narrativa hegemônica, que destinou a margem da nossa história àqueles que existiam de maneira diferente da cultura europeia.

Acompanhando essa discussão, entendemos que o aluno, antes de tudo, compõe o seu tempo e espaço em sintonia com as suas singularidades. Partindo deste ponto de vista, é fundamental levarmos em conta o meio em que o aluno está inserido e, principalmente, pensar em como trabalhar essas subjetividades nas relações travadas dentro da sala de aula. Por conseguinte, a necessidade da aprendizagem sobre a *história local* se dá através do objetivo de ampliar a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e do desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã (GIDALTE, 2018). E, para isso, utilizamos das possibilidades existentes na Base Nacional Comum Curricular, como brechas, interstícios, no que diz respeito ao trabalho com a História Regional.

Mais à frente, no *segundo capítulo*, refletimos a respeito das possibilidades e

potencialidades específicas no tocante às memórias da religiosidade popular da cidade de Jacarezinho e, para isso, utilizamos dos embasamentos teóricos de alguns autores, entre os quais destacamos Michael Pollak, Maurice Halbwachs e Pierre Nora.

Buscamos entender o conceito de memória de acordo com Pollak (1992), como um fenômeno íntimo, mas também como uma construção coletiva, submetida “a flutuações, transformações, mudanças constantes” (p. 2). Por isso, ao tratar-se o termo memória, é preciso se atentar ao fato de que ela se torna um lugar de interesse, um palco de disputas de poder e de tentativas de seleção e apagamentos, de acordo com o grupo dominante que age sobre ela. Sendo assim, ao se tratar a vitalidade da memória, é necessário pensar em seus enquadramentos sociais, e, certamente, no quão importante seria para Jacarezinho que essas memórias que não carregam a oficialidade histórica merecida fossem evocadas.

Ora, é muito provável que a iluminação dessas memórias valha como um instrumento de representação de si mesmo e também do outro para si, entrelaçado a si, como afirma Halbwachs (1990)

para que a memória dos outros venha assim reforçar e completar a nossa, é preciso também [...] que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o meu passado (p. 78).

Ao trabalhar, então, o conceito de memória – individual e coletiva –, faz-se necessário entender que, de acordo com Le Goff (1994), esse conceito se refere à propriedade de preservar informações, permitindo que o indivíduo consiga atualizar ou até mesmo reinterpretar impressões e fatos passados. Em outras palavras, buscamos compreender porque essas memórias não oficiais são excluídas ou, melhor dizendo, não são lembradas e, quando são, ficam encaixadas como secundárias e/ou inferiores à memória oficial. Dentro do ensino de História essa preocupação se intensifica, pois se relaciona diretamente à formação dos estudantes como seres sociais, ou seja, ela tem ligação direta com a forma que os alunos enxergam, se colocam no mundo, e se apropriam de sua própria história. O trabalho com a memória local pode provocar intensas mudanças na experiência de vida dos estudantes – e da sociedade.

Não ignorando o campo tensionado (POLLAK, 1992) – resultante de disputas e lutas sociais e políticas – ocupado pelas memórias na formação dos estudantes da Educação Básica, refletimos a respeito das possibilidades e potencialidades específicas no tocante às memórias da religiosidade popular da cidade de Jacarezinho. São justamente essas memórias escondidas que ganham um destaque nesta pesquisa.

No caso da cidade escolhida para a realização do trabalho, que é cenário do nosso objeto de estudo, pudemos observar como essas disputas por uma memória oficial, juntamente, claro, com o Estado e a construção de uma História para formar uma nação, culminaram em uma *história local* totalmente pautada no catolicismo tradicional. Ao procurarmos fontes sobre Antônio Pato, não achamos muitas opções escritas, ou bens materiais preservados, daí mais uma justificativa para iluminar essas memórias.

No *terceiro capítulo*, por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação Básica, desenvolvemos uma proposta, em forma de sequência didática, com base nos referenciais contemporâneos do Ensino de História e da *história local*. Construimos este material no formato de um pequeno livro, de 52 páginas, dividido em 6 capítulos que auxiliam o professor e propõem atividades aos alunos a fim de re(construírem) as memórias locais da cidade.

O material traz conceitos fundamentais para que o aluno pense as relações entre a memória oficial e a memória popular da cidade de Jacarezinho, apresentando elementos das duas vertentes, com propostas de análises sobre cada uma e, após esse momento, uma articulação entre sincretismo religioso e apagamento das memórias, tendo como objetivo final fazer uma articulação entre história, memória e as identidades da população jacarezinhense.

Para que esse objetivo se concretize, pensamos partir da perspectiva da memória, como conceito, e do trabalho através de fontes históricas cedidas pela família de Antônio Pato – fotos e reportagens em jornais. –, utilizando, para isso, das possibilidades presentes no Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP, com o objetivo de contribuir para a Educação Básica do município de Jacarezinho⁸.

Partindo desses três momentos de desenvolvimento da nossa pesquisa, acreditamos que é possível contribuímos para a construção de novos caminhos

⁸ O Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP foi implantado efetivamente em 2021 no estado do Paraná e tem por objetivo principal nortear o processo de ensino.

dentro da disciplina, considerando a perspectiva local como parte de uma história social que abrange diversas dimensões das interações cotidianas através do tempo.

1. A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS NARRATIVAS HISTÓRICAS

A abordagem histórica dentro da sala de aula demonstra, na atual estrutura educacional, priorizar um discurso voltado para uma cronologia baseada na perspectiva eurocêntrica. Quando nos propomos pensar uma construção do conhecimento histórico que se encontra para além dessa noção da “história dos vencedores” – consequência de um longo processo de colonização –, adotando nesse percurso a *história local*, por exemplo, desenvolvemos também um contato com outras narrativas, *memórias outras*⁹ que podem proporcionar uma apreensão de mundo diversa ao abrirmos espaço para o reconhecimento dos estudantes como agentes da história.

Assim, pensamos ser importante a reflexão sobre a *história local* na disciplina de História e, no caso dessa pesquisa, também a respeito do espaço dedicado à memória “escondida” da cidade de Jacarezinho, sendo imprescindível pensarmos em uma metodologia de trabalho com os estudantes que seja capaz de propor uma perspectiva de mundo diversa a partir do aparato dos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Não há como refletir sobre o estudo de memória – seja ela individual ou coletiva – sem pensarmos sobre a *história local*, visto que a localidade acaba sendo o palco para os acontecimentos, personagens, ou lugares dessa memória. Sendo assim, ao abordarmos este viés da história, afirmamos sua importância na formação do aluno, visto que a construção do conhecimento histórico começa a existir a partir

⁹ As *memórias outras*, conceito proveniente da Teoria Decolonial, são consideradas aquelas lembranças construídas em um processo de vivência social, conservadas por gerações através de tradições, reafirmando existências, e que, dentro da percepção de um conhecimento histórico considerado oficial – através de uma colonialidade do discurso, agenciado por homens brancos europeus –, são marginalizadas ou, até mesmo, apagadas. Trabalhar com essas *memórias outras* (locais, populares, identitárias) é uma proposta de expandir a narrativa histórica, como também de contestar um projeto de poder que inviabiliza a construção de possibilidades para que elas ocupem lugar na sociedade.

de um espaço mais próximo e palpável, que caminha para uma posterior concepção geral a respeito da sociedade:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão interligados no conjunto do conhecimento (VAZQUEZ, 1994, apud SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 139).

Com isso, há uma grande facilitação no desenvolvimento das capacidades necessárias à disciplina, além da reorganização de ideias e visões de mundo dos alunos. Contudo, a *história local* ainda é restrita, encontrada como conteúdo do componente curricular em maior parte nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁰.

Em outras palavras, há, nos demais momentos da escolarização, um foco maior sobre a história eurocêntrica, o que faz com que as memórias construídas pelo continente Europeu, “vencedoras”, ganhem maior destaque nos livros didáticos. Segundo Gidalte:

(...) esta percepção de um diálogo da abordagem local que favoreça a compreensão do aluno quanto às abordagens nacionais e gerais, por parte dos documentos oficiais e da maioria dos currículos escolares, se dissolve e se perde em meio à obrigatoriedade e a inserção de conteúdos tidos como “relevantes” e “necessários” (GIDALTE, 2018, p. 15).

A negligência existente nos currículos, a respeito do trabalho com as *memórias outras*, aponta para a necessidade da iluminação de identidades, tradições, e de culturas presentes na realidade local dos alunos. No caso específico da cidade de Jacarezinho, lugar onde o curandeirismo e a religiosidade popular se fizeram presentes de maneira intensa, pouco se estuda sobre essas memórias que, ao fim, condicionam as experiências populares através do imaginário da região, mesmo que de maneira implícita. Nesse sentido, a *história local* pode e deve ser

¹⁰ O estado do Paraná, com base na BNCC, elaborou um currículo (o CREP) que propõe o trabalho com a História do Paraná e um espaço para a História Local/Regional. No Novo Ensino Médio, a proposta é encontrada na área de “Ciências Humanas”, englobando não só a História. No Ensino Fundamental, também há uma prescrição para se seguir esse parâmetro. Este formato curricular pode ser uma brecha para se trabalhar com *histórias locais* e memórias *outras*.

utilizada para articular os conteúdos presentes nos currículos com as vivências dos alunos. Gidalte, em seus estudos, ainda comenta a respeito da relevância da atuação do estudante enquanto sujeito histórico:

É importante que o aluno, enquanto indivíduo, pense a historicidade do local no qual está inserido, percorrendo um caminho que parta das relações sociais mais próximas do mesmo em direção a uma análise de sua posição enquanto cidadão nacional. E, conseqüentemente, analisar como ele se percebe um sujeito histórico na construção das próprias identidades mediante a sua visão do lugar. Como não existe uma única visão histórica sobre determinado lugar, os processos são múltiplos e as identidades também, sendo esse, acreditamos assim, o maior desafio no processo de ensino-aprendizagem (GIDALTE, 2018, p. 27).

Com a intenção de pensarmos sobre possibilidades de uso das memórias esquecidas da cidade de Jacarezinho em sala de aula, mais especificamente considerando os anos finais do Ensino Fundamental, trabalhamos com o lugar do “local” no ensino de História e a relação conturbada que a adoção desta perspectiva conserva com a estrutura curricular no passar dos anos. Apreendemos a *história local* como sendo um recorte no qual temos possibilidades de reflexões sobre vivências, experiências, e pontos de construção social. Assim, a partir dela é possível um trabalho com as memórias locais e vivências dos alunos.

Se, para Pollack (1992), é a memória coletiva de um grupo que confere determinado sentido à noção de identidade e singularização em relação ao que é exterior, no caso da cidade de Jacarezinho, essa memória foi construída e firmada a partir da representação dos homens brancos, bravos e religiosos que “conquistaram” essa terra. Como exemplo disso, podemos observar espaços públicos e ruas conhecidas pelos nomes daqueles considerados grandes homens da história, como a praça Rui Barbosa, a Avenida Getúlio Vargas, Rua Padre Melo, Rua Costa Júnior etc. A representação de uma religião oficial – cristianismo – nos monumentos também se destaca e, sobre isso, podemos frisar estátuas protestantes e católicas na praça central da cidade, tornando visível a sua influência. Aqui fica evidente que essas expressões excluem todos aqueles que não estão no padrão do colonizador: indígenas, pessoas negras, mulheres, como também outras religiosidades. Este fator pode justificar a presença de uma identidade e representatividade distorcida para a maioria da população. Ainda, se afunilarmos esse pensamento a uma matriz mais profunda, percebemos quão forte é a afirmação de referências dos grupos

dominantes nessas lutas por lugares de memórias, que ultrapassam currículos e ensino, firmando-se na sociedade como um projeto de valorização do tradicional.

Essa relação aponta, com clareza, mais um ponto de partida para pensarmos e questionarmos, em sala de aula, o trabalho com a localidade e as memórias silenciadas.

O silenciamento ou apagamento dessas memórias locais, na formação cultural e social da cidade em questão, corrobora para a necessidade de afirmação identitária em memórias escolhidas como oficiais que, muitas vezes, não trazem um sentimento de pertencimento e representação para os estudantes inseridos no processo de aprendizagem, tornando difícil uma possível identificação com a narrativa histórica.

A marginalização das religiosidades que diferem do padrão cristão, dentro da história considerada oficial, nos revela e prova, de certa forma, o apagamento social das existências populares, muitas vezes conservadas por uma tradição oral, e assim colocadas em um nível de informalidade.

Ao refletirmos a respeito das possibilidades de ensino com a *história local*, através da sua legitimação enquanto parte da nossa história, precisamos também pensar o viés da construção da identidade coletiva e da noção de pertencimento. As orientações curriculares nos levam a enxergar alguns pontos que circundam a memória não oficial, como também uma reconstrução do passado de um grupo, sendo assim, ela pode e deve ser trazida à tona e trabalhada nos ambientes escolares, mesmo que sua aparição nos livros didáticos seja mínima ou até nula.

Circe Maria Bittencourt (2004) aborda a importância desse trabalho no ensino de História, visto que as iluminações das memórias postas em segundo patamar podem dar ao aluno o sentido de participante dos processos históricos que moldam a sua realidade. Além disso, esse trabalho pode facilitar a construção de problematizações, conscientizações, e críticas aos modelos e padrões sociais que definem não só o conhecimento histórico científico em si, mas toda uma organização política, econômica e cultural da localidade em questão.

Sendo assim, também é preciso olhar para o trabalho com as memórias de Jacarezinho em sala de aula compreendendo que, mesmo que haja determinadas proximidades com a história nacional, a *história local* da cidade não se caracteriza como sua diminuta. Como afirma Cavalcanti:

Isso significa reconhecer que não podemos esperar encontrar, em dada configuração da dimensão local da História, um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes. Em outras palavras, a dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional (CAVALCANTI, 2018, p. 287).

Não pretendemos aqui distinguir totalmente a história oficial da história e memória extraoficial – ou popular – dos alunos, mas observar que a oficialidade não decorre do acaso ou de um glorioso merecimento e, sim, de um processo de imposição de escolhas marcadas com intencionalidades que favorecem quem as exige.

Neste sentido, antes de adentrarmos mais precisamente sobre as prescrições oficiais e as práticas escolares relacionadas ao ensino de História, faz-se importante recorrermos à trajetória que a disciplina percorreu no Brasil até chegarmos na atual situação.

1.1. O currículo para formar a nação e civilizar

Considerando a trajetória do ensino de História ao longo do tempo, partimos do pressuposto de que este último muda de acordo com os interesses dos poderes políticos em firmar suas ideologias e projetos. Neste caso, os espaços das aulas de História são amplamente utilizados como palco para construção e consolidação dessas ideias, porém, em contrapartida, esses mesmos espaços são alvos de ataques¹¹ desses poderes quando se sentem ameaçados.

Tudo isso ocorre porque, como espaço social, as aulas de História cumpriram o papel político de sustentar ideais interessantes para a manutenção do *status quo* do poder vigente, os quais nos mostram que o ensino de História sempre teve funções políticas, principalmente quando objetivou criar mentalidades convenientes aos sistemas nacionais de determinadas épocas, dando forma, assim,

¹¹ Ataques como a redução de carga horária, a junção com outras disciplinas, o uso das aulas para atividades extraclasse propostas pela coordenação, e o engessamento demasiado do currículo.

a uma maneira de *civilizar* a população de acordo com os parâmetros do Estado Nacional, que encontram diferentes formatos em cada período.

A escola – principalmente a pública – liga-se diretamente a uma forma de organização social envolta por forças diversas, inclusive governamentais, logo muitos dos mecanismos educacionais propuseram fundamentos morais, cívicos e emocionais que estão ligados a uma idealização de nação. Por isso, por esta *marca de nascer*, no ensino escolar de História, na atualidade, convivem, paradoxalmente, uma ideia de disciplinar a sociedade, mas também uma possibilidade de emancipação humana (MORENO, 2013, p. 90).

Em sua gênese, a escolarização se desenvolve em um modelo e um ideal que condicionam mentalidades através de uma moral específica, esta em disputa pelo Estado e pela Igreja. Sendo parte de um processo civilizador, também adquire uma possibilidade de igualar cidadãos a partir do conhecimento, principalmente partindo da concepção iluminista do que poderia ser o objetivo da escola pública – uma ideia de construção da nação. Para isso, entendendo a educação como um projeto de fundamentação nacional, há, então, uma padronização e homogeneização cultural que oferecem sentido a esse sistema.

Os discursos em torno da nação convergem com a ideia de modernidade a partir de um contexto que propõe intensas mudanças, como a industrialização e a urbanização. Sendo assim, as tradições e vivências convencionais são questionadas. Pretende-se, com a modernidade, a constituição de uma ordem social com um destaque para a manutenção de uma identidade nacional. Com isso, o Estado obtém, como recurso, a comunicação direcionada à população a fim de difundir a imagem nacional através, principalmente, de escolas primárias. Moreno (2013) localiza a discussão a respeito do desenvolvimento do nacionalismo a partir da sociedade e da educação:

A linguagem e o simbolismo nacionalistas começam como um fenômeno de elite, no qual os intelectuais desempenham um papel preponderante. Um vigoroso programa de socialização política, realizado através dos sistemas de comunicação e educação pública de massas foi essencial para o Estado configurar a nação moderna em conjunto com (e no contexto de) outros processos (p. 58).

Ainda segundo o autor citado acima, a História, na concepção moderna, é entendida como uma narrativa única para toda a Humanidade, “um termo que se estabelece como um *singular coletivo*” (p. 91).

Seguindo esta perspectiva, a discussão aqui proposta pretende adotar uma temporalidade específica dentro do ensino de História. Como a ideia é, primeiramente, compreender os conteúdos históricos como formadores da nação, podemos iniciar a abordagem a partir da afirmação da História enquanto disciplina no primeiro quarto do século XIX, com sua consolidação oficial como componente curricular no Colégio Pedro II (1838). Ainda assim, apesar dessa relação entre o ensino de História e a construção ideológica da nação brasileira, a disciplina de História do Brasil só se tornou autônoma após 1850, concorrendo com os demais conteúdos de História Universal (BITTENCOURT, 2010, p.193).

Os estudos de Bittencourt (2010) reafirmam a ideia de que o ensino de História, no Brasil, está associado à constituição da identidade nacional, uma vez que construir um saber a respeito do passado da nação começou a ser uma demanda intensa entre meados do século XIX e o início do século XX. Ao entendermos o vínculo direto entre o ensino de História e a construção de um ideal de nação, podemos também notar uma inclinação histórica para as diretrizes de formação moral e cívica, muito influenciadas por um modelo de ensino francês, com foco em apresentar aos estudantes um passado glorioso da pátria.

Os projetos educacionais do Império se desenvolveram a partir de bases francesas, assim a História do Brasil atuava como um apêndice de uma concepção centrada na Europa. Era um nacionalismo específico, que se originava em um entendimento europeu de mundo, onde o Brasil, na verdade, conservava um papel secundário. Dessa forma, desenvolvia-se uma meta de nação a ser alcançada, com a Europa sendo referência principal. Elza Nadai, em seus estudos, comenta sobre esse contexto e a inserção do conhecimento histórico no currículo:

No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento padrão de ensino-secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (NADAI, 1993, p. 145).

Com essa influência de modelos e estudos franceses no trabalho com a História na educação, estabeleceu-se então, no Brasil, um novo sistema de ensino. À luz dos estudos de Nadai (1993), pode-se dizer que o ensino de História, nessa

época, ainda não tinha uma estrutura própria, ou seja, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas da conhecida história dos vencedores.

Entre os séculos XIX e XX, representações já consolidadas fundamentaram uma mobilização política e ideológica em torno da construção da nação. Segundo Moreno (2013), esta percepção envolvia também fatores emocionais e afetivos, como “a segurança, as certezas, as esperanças e, até mesmo, a fé, tornando-se importante elo explicativo para a relação entre o passado, o presente e o futuro” (MORENO, p. 55). Assim, podemos perceber que a identidade nacional encontra bases também em discursos que se sobressaem nos mais diferentes períodos, a partir das representações construídas com a finalidade de se tornarem referências nacionais.

Com a Proclamação da República, em 1889, é possível observarmos a intensificação de uma preocupação com a História do Brasil a partir da necessidade de uma construção identitária, que continuava conservando estruturalmente, como referenciais da nossa história nacional, nomes europeus. Seguindo esta contradição, também nesse contexto, a História do Brasil foi excluída como cadeira autônoma do Colégio Pedro II (1901). Assim, os conteúdos nacionais dificilmente eram ensinados, pois o ano letivo acabava antes do trabalho com o período final da colonização (BITTENCOURT, 2010, p.194). Ainda segundo Bittencourt:

Esse período de criação do novo regime republicano foi marcado por debates intensos no que se refere ao Nacionalismo, e sobre os projetos do futuro da nação. A concepção de cidadania se alterou, passando as discriminações e as exclusões a serem feitas sob novas bases, após a abolição da escravatura. As marcas e as heranças da escravidão estavam presentes e podia-se optar por dois caminhos: enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado. A opção por esse último caminho, feita por intelectuais encarregados da educação, explica, em parte, a pouca ou nenhuma importância dos estudos da História Nacional no currículo da escola secundária (BITTENCOURT, 2010, p. 195).

Por outro lado, nesse momento de grande preocupação estatal com a construção de uma história nacional específica, é possível perceber o diálogo interdisciplinar entre História e outras ciências. Assim, o ensino dos seus conteúdos passava a conservar uma preocupação também com o viés pedagógico ao ressaltar

as didáticas que deveriam ser inseridas na aprendizagem. Porém, a modificação gradual do ensino, ao mesmo tempo que pôde propor uma perspectiva diferente dentro da performance educativa adotada até o momento, sofreu com algumas desconexões entre conteúdo e didática, no que diz respeito ao trabalho com a História na formação de pessoas.

Considerado esse cenário, é a partir da Reforma Francisco Campos (1931) que a formação crítica do cidadão, através do ensino de História, se torna uma preocupação real, e como consequência a História se afirma como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Onze anos mais tarde, temos a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).

Nos anos cinquenta e sessenta, as práticas pedagógicas de História passaram novamente por uma mudança importante. O estudo se tornou mais aprofundado em relação aos fundamentos científicos, assim como também a respeito da escolha dos docentes. Esta decisão pode ser considerada importante na dinâmica educacional, pois parece ter como foco o profissional licenciado. Assim, alia-se uma formação direcionada para o trabalho didático à História como ferramenta para a compreensão social.

Tendo em vista toda a trajetória educacional pela qual o país passou até este momento da discussão (anos 60), é possível entender também que críticas constantes a respeito do ensino tomaram forma. Foi um período inicial de experimentação em torno do currículo, com a inclusão de novos métodos para somar às tentativas de aprimoramento da prática do ensino de História, como uma possibilidade de, assim, afirmar sua relevância na educação brasileira. Podemos entender, a partir de Nadai, que as modificações no ensino da disciplina também estão relacionadas às transformações sociais de cada época:

Essas mudanças na concepção, no tratamento e nas práticas pedagógicas de História foram simultâneas a um alargamento do alcance da escola secundária, em consequência das modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial. Aceleradas urbanizações e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto aspiração, para os amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insistindo as críticas em sua inutilidade e inoperância (NADAI, 1993, p.155).

Porém, depois de toda pauta educacional mobilizada até o início de 1960, a Ditadura Militar, que tomou conta do Brasil a partir de 1964, gerou um movimento

contrário às experiências e avanços realizados até então. Dessa maneira, os esforços curriculares são deixados para o esquecimento, e o cenário muda radicalmente. Escolas são fechadas, professores presos, e tantas outras situações neste sentido também acarretaram a manutenção de um modelo de ensino tradicional.

O período da ditadura foi perverso tanto para a História como para o ensino escolar em geral. Os detentores do poder do Estado se empenhavam em intensificar um ensino específico a respeito da pátria, da nação brasileira, bem como a valorização dos heróis nacionais – pelo viés militar – dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle da educação, a política do Estado e da classe dominante (URBAN, 2011).

Podemos entender um pouco mais a respeito do mecanismo de ensino desenvolvido nesse período a partir de Farias Júnior (p. 131), quando ele afirma que:

O regime militar, instalado em 1964, apenas aprofundou as características já presentes no ensino de História. Possivelmente, para que não pudessem contestar a ordem política vigente, o regime preocupou-se em diluir, no antigo Primeiro Grau, as disciplinas História e Geografia na disciplina intitulada 'Estudos Sociais' e tornaram obrigatórias, em todos os graus de ensino, as disciplinas já existentes 'Educação Moral e Cívica' e 'Organização Social e Política Brasileira' pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971 apud FARIAS JUNIOR, 2013).

Ainda sobre isso, continua:

Relegada aos anos finais do antigo 2º Grau, nível ainda reservado predominantemente às categorias sociais mais abastadas, com apenas 2 horas semanais, o ensino de História perpetuava uma narrativa histórica protagonizada não por homens pertencentes a categorias populares, na condição de potenciais agentes históricos, mas por grandes personagens históricos, comumente oriundos de famílias abastadas, que deveriam ser cultuados e homenageados por suas realizações (FARIAS JUNIOR, 2013, p. 131).

A partir dos trechos acima, percebemos a manutenção de um discurso que reafirmava a importância de grandes nomes pertencentes socialmente a uma narrativa dominante, o que inviabilizava, no geral, o reconhecimento de uma história também construída por pessoas comuns (essa percepção não era alvo da política vigente no período). Partindo deste pressuposto, podemos dizer que, durante os

anos 60, o ensino crítico da História não era a principal preocupação, uma vez que se pretendia formar cidadãos que pudessem servir ao Estado nos termos dos ideais da época.

Contudo, os interesses dominantes da ditadura que inviabilizavam um ensino crítico e contestador e priorizavam uma educação para civilizar, para ordenar todos de acordo com seus lugares na sociedade, não davam conta de algumas questões que acabaram tomando forma apesar do regime ditatorial, mesmo que implícitas e sem destaque público. No meio acadêmico, por exemplo, já se consolidava algum espaço entre os historiadores para uma renovação da produção histórica que, de acordo com Nadai (1993), carregava um olhar para a produção trabalhadora, abrindo espaço para a percepção das diferenças – mesmo que em segundo plano – na formação da civilização.

Diferenças estas que destoavam ainda mais no decorrer dos anos 70, período marcado pela intensificação do militarismo, da censura, e da manutenção da ideia de “educar para civilizar”. Foram nos espaços cotidianos do contexto ditatorial que a sociedade, aos poucos, conseguiu conquistar lugares de reação, desenvolvendo princípios de luta contra o governo.

Sendo assim, é no fim desse período – ditatorial – que observamos a retomada da construção de um conhecimento histórico como ferramenta para compreender a sociedade. A elaboração de metodologias volta a ganhar força e os debates acerca das produções didáticas retomam um lugar de destaque.

Após a ditadura, o ensino de História passava a ser visto como imprescindível para a reflexão e debate sobre toda a transformação social e política que o país havia passado. Moreno discorre a respeito do contexto desse novo momento no ensino de História:

Propostas para o ensino de História serão formuladas e debatidas, durante os anos 1980, entremeadas à luta pela volta da democracia e pelo retorno oficial da autonomia da disciplina de História, ainda diluída, legalmente, nos Estudos Sociais. Na prática, a legislação da ditadura passa a ser ignorada e há um vácuo até a aprovação e legalização das novas diretrizes para a área. Os agentes educacionais deste período avistavam (ou agiam como se existisse) um ‘campo aberto’ para não só retomar a independência da disciplina, mas reconfigurá-la numa nova identidade (MORENO, 2013, p. 218).

É possível dizer que, quando a sociedade encara grandes transformações, principalmente ligadas à política, agentes do poder reivindicam espaços sociais. No caso aqui trabalhado, podemos nos referir ao currículo, capaz de modificar a apreensão de mundo em uma tentativa de repensar o ensino de História no contexto de reabertura política. Por conta disso, é importante colocar em pauta as reformulações na disciplina, principalmente após este período ditatorial o qual tratamos até aqui.

As novas diretrizes nos anos de 1980, necessárias para se pensar o contexto vigente pós ditadura, carregavam também o peso de se desvincular das heranças dos anos anteriores. Com isso, pode-se perceber, a partir do trabalho de grande parte dos professores de História, a tentativa da ampliação da ideia de uma História pelos acontecimentos históricos, a valorização das lutas e resistências, e a reestruturação do espaço destinado à disciplina de História.

Uma das preocupações, no que se refere ao sistema educacional, estava na formação de professores para lecionar a disciplina de História. Logo, era urgente a reformulação das metodologias também para formação de docentes. Assim, se fez pertinente repensar a base teórica e as referências da área que passaram a fazer parte do currículo.

O que ocorre, nesse momento, é que existe um “vácuo” dentro do Ensino de História, haja vista que as ideias vigentes no período ditatorial precisam ser superadas, porém ainda era muito cedo para a ampla ascensão de novos debates historiográficos. Sendo assim, com a necessidade dessa renovação, no final dos anos 80 é possível perceber uma história voltada também para narrativas comuns e a respeito do cotidiano das pessoas, como ponto de partida para repensar o trabalho com a História (FARIAS JÚNIOR, 2013)¹².

Considerando o contexto de reabertura política, podemos perceber, a partir dos estudos de Moreno, que as “referências culturais coletivas se amalgamam na interação entre a escola e a sociedade, e o ensino de história acaba assumindo o papel de revisar os usos do passado e equacionar as forças em disputa no presente” (2013, p. 95). Assim, é possível compreender quais discursos foram condicionados

¹²Nesse processo, acreditamos ser importante destacar o papel de associações e sindicatos científicos que assumiram essas e outras lutas por um novo Ensino de História, tais como a Associação Nacional de História (ANPUH), a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP).

para uma maior atuação e solidez na narrativa histórica, como também quais intervenções e transgressões podem ser (ou foram) concebidas em meio a um padrão de ensino.

Pensar a reformulação do ensino na proposta dos anos 80 é considerar também que o funcionamento das disciplinas escolares engloba uma negociação entre tradição e inovação, se desdobrando em permanências e consensos. No caso da disciplina de História, como observamos anteriormente, o contexto político influencia muito nessa dinâmica, uma vez que gera um impacto direto na formação das pessoas enquanto cidadãos – para a construção de um Estado nacional.

A inclusão de possíveis novidades para uma disciplina não significa que há uma ruptura total com a concepção de conhecimento predominante que se seguia até dado momento. Existe uma longa adaptação de novas ideias à tradição já bem consolidada, em uma reordenação de conteúdos. O que pode se encontrar, nesse sentido, é uma justaposição de paradigmas (MORENO, 2013, p. 99).

Ao nos referirmos a esse processo de apropriação e reapropriação da nossa história, pode-se dizer que os anos de 1980 foram um grande marco. A abertura política e a redemocratização pós-ditadura aos poucos levantou novas possibilidades de se trabalhar com a disciplina.

Em um contexto de intensa reorganização social, o ensino de História parecia ter, como objetivo de suas intervenções, a conscientização dos estudantes a respeito da brutal desigualdade social que a ditadura militar gerou como consequência de seu regime, propondo assim, aos alunos, uma espécie de ação política coletiva para a superação desse momento. Isso poderia ocorrer através do desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de combater uma propaganda governamental de forte cunho nacionalista.

Assim, as aulas de História seriam capazes de sugerir novas posições de poder nessa transformação político-social. Na ocasião, os movimentos sociais populares conservaram importância ao servirem de base para o debate sobre o ensino de História. Estes movimentos não se impunham sem conflitos, afinal era uma situação de extensa reformulação social.

Nesse momento de gestar e readequar propostas – englobando, neste aspecto, a luta pela volta de um regime democrático e pela autonomia da disciplina de História, que ainda se encontrava no espectro dos Estudos Sociais –, enxergava-

se também uma possibilidade de reconfiguração da História como disciplina escolar no campo de uma nova identidade, como afirma Moreno:

É nesse contexto que novas e velhas temáticas são problematizadas para o ensino escolar de História, através de discussões em seminários, encontros, congressos e debates realizados nas universidades, escolas, associações de professores etc. (MORENO, 2013, p. 219).

As discussões em torno de uma nova fase para a disciplina no âmbito educacional envolvem alguns fatores. Pensando em uma sociedade mais justa, e na atuação ativa dos estudantes no meio social, pretende-se, em um primeiro plano, reafirmar a aprendizagem histórica como um caminho para a formação de cidadãos. Dessa forma, de maneira consciente, os alunos se inseririam na dinâmica social como sujeitos da história (e de sua própria história).

Ao pensarmos que a cultura escolar está ligada também à maneira como os conteúdos são trabalhados em cada fase da educação, podemos considerar a adequação da complexidade de cada temática a uma linguagem específica para cada ano, desenvolvida por uma noção de afetividade. Partindo deste princípio, nesse contexto de reformulação da disciplina pós-ditadura, é proposto um envolvimento do estudante com a História a partir da mobilização das emoções e sentimentos¹³.

Há aqui uma percepção do próprio estudante enquanto ator das transformações sociais, entendendo que estas decorrem de sua relação com o meio. É uma proposta que sugere a interação efetiva dos indivíduos com o conhecimento histórico, de forma a atuar também na sua construção. Com a intenção de combater a passividade dos alunos na sala de aula, desenvolve-se um projeto de utilizar recursos da própria disciplina para promover a interação dos estudantes com a História. Ao dissertar sobre as novas propostas dos anos 80, Moreno afirma:

Se se quer um aluno sujeito, é preciso considerar sua experiência de vida. A própria situação política e cultural do país propunha uma maior empatia com as camadas populares da sociedade brasileira. Desta forma, a cultura popular e as situações sociais por que passam o aluno e sua comunidade deveriam servir não só como ponto de

¹³ Este fator pode ser bem desenvolvido também no trabalho com a *história local*, pois propõe uma aproximação palpável (afetiva/emocional) em relação ao contexto do aluno.

partida, mas também como referência para a recorrência constante entre o passado e o presente (MORENO, 2013, p. 220).

O contato com o presente permite a significação do conhecimento histórico para os estudantes. Rejeita-se a noção de estudar a história do passado pelo passado, apenas para exaltar feitos. Na perspectiva do ensino de História como interação com a experiência humana, o passado atribui sentido ao presente, e seu reconhecimento explora possibilidades de mudanças. Assim, há a elaboração de um horizonte de expectativas que é pautado na relação crítica desenvolvida entre presente e passado.

Nesse período surge, então, a partir da ideia de voltar o olhar para a história dos vencidos, a temática do trabalho e dos trabalhadores, colocada como centro de diversas propostas curriculares (MORENO, 2013, p. 221).

Sendo um momento voltado para a reconstrução identitária, uma dessas propostas em desenvolvimento nos anos após a ditadura pretendia pensar o *Código Disciplinar* da História¹⁴ a partir das narrativas daqueles que foram (são) excluídos da nossa história (as memórias *outras*), expandindo a perspectiva de mundo para um horizonte de representatividades. Esta ação também se configurava em um ato democrático, especificamente no ensino de História.

Com a finalidade de pontuar o movimento de projeção dos anos 80 para os períodos posteriores, no que se refere à educação, podemos abordar alguns tópicos propostos por Nadai sobre o contexto:

1. Aceita-se a ideia da existência de um saber escolar que não corresponde nem à justaposição nem simplificação da produção acadêmica. Ele obedece a outra lógica que comumente se relaciona ao poder que pode ser múltiplo e variado (partido, igreja, estado etc.) (Ferro, 9), mas que define os objetivos e o conteúdo da História a ser ensinado nas escolas (de qualquer grau).
2. Reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada pela tradição, acabou-se. Atualmente a imagem do “espelho estilhaçado” (Ferro, 127) expressa com mais propriedade o campo da História. As propostas de ensino, em geral,

¹⁴ O conceito de *Código Disciplinar* da História diz respeito ao próprio ensino de história e engloba a cultura escolar referente à disciplina a partir de práticas, ritos, discursos e currículos, o que pode delinear a construção identitária e a formação dos estudantes. Moreno (2013), cita a definição deste *código* pelo seu autor, Raimundo Cuesta Fernández, que o define como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (MORENO, 2013, p. 93 apud FERNÁNDEZ, 1997, p. 8).

têm procurado corresponder a esta imagem, seja na seleção de temas, seja na abordagem do conteúdo que tem privilegiado a diversidade e a diferença, superado a uniformidade e as regularidades. A História, portanto, tem sido temática e as propostas de ensino variam desde aquelas que propõem, numa perspectiva dialética marxista, o estudo das formações sociais, das totalidades contraditórias, até aquelas que tem como pressuposto a abordagem a partir do cotidiano, da micro-história, onde não se guarda nenhuma hierarquia aos assuntos.

3. Reconhecimento de que ensinar História é também ensinar o seu método (Segal) e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) historicamente. Assim, “os objetivos do ensino de História abrangem uma expressividade emancipadora; baseada na autodeterminação e na autonomização do educando; (...) isso pressupõe a compreensão da emancipação a um só tempo e inseparavelmente do indivíduo no seio da sociedade” (Funari, 4).

4. Superação da dicotomia ensino e pesquisa. Compreende-se que o ponto de partida do currículo deve ser resultante da interação aluno/professor, do meio social. O fundamental tem sido resgatar a historicidade dos próprios alunos. Nesse aspecto, há numerosas experiências que vêm sendo vivenciadas por professores, de forma isolada ou conjunta, e que se encontram publicadas.

5. Compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir); são agentes que interagem na construção do movimento social. Assim, as propostas têm procurado viabilizar a compreensão da História, enquanto movimento social e enquanto memória, enquanto discurso construído sobre o passado e o presente. E esta trajetória tem conduzido para a compreensão dos diferentes focos da História (Ferro, 120), enquanto discurso institucional e enquanto memória social.

6. Tem-se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos. A finalidade tem sido fazer aflorar diferentes tradições históricas; fazer emergir o diálogo (contraditório, complementar, divergente) da História oficial com a memória social. No *corpus* documental tem ocorrido a prevalência dos manuais escolares (que tem sido reformulados, revistos, criticados), mas incorporam-se também outros documentos, não na condição de *recursos*, mas na dupla condição de sujeito e de objeto do conhecimento histórico. (NADAI, set. 1992/ ago. 1993, p. 159-160).

A década de 1980, ao se colocar como um movimento de ruptura, também se abre a novos rumos, diferentes propostas curriculares, em uma tentativa de construir outras narrativas a respeito da História do Brasil, aquelas compostas para além do Norte global.

Seguindo a linha temporal da discussão aqui proposta, nos interessa, neste momento, pensar dois documentos relativamente recentes que fazem referência à temática desta dissertação ao pensar, de certa maneira, o papel da *história local* e das *memórias outras* dentro do ensino de História. É no ano de 1998 que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são legitimados na tentativa de padronização nacional do trabalho com as disciplinas escolares, incluindo a História. Duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é imposta como um documento de caráter normativo capaz de definir um conjunto de aprendizagens que são essenciais na Educação Básica. No próximo tópico vamos aprofundar a discussão a respeito destes aparatos educacionais e de como a problemática do ensino da *história local* está inserida nas propostas dos PCNs e da BNCC.

1.2. Os PCNs e a BNCC

Neste momento do trabalho, iremos discorrer a respeito do conhecimento histórico na Educação Básica através da normatização da disciplina dentro da estrutura escolar, a partir dos anos 1990. Encontramos importância nesta abordagem, pois desta forma é possível refletirmos também sobre o lugar das histórias não oficiais e das memórias apagadas, ou memórias *outras*, dentro dessa dinâmica. Para isso, documentos contemporâneos como os PCNs e a BNCC, que delineiam o trajeto das disciplinas escolares no ensino, são importantes para compreendermos possíveis propostas de trabalho com a *história local* e outras narrativas para além da perspectiva mais tradicional da disciplina.

Pensando em uma ordem temporal, e na facilitação da compreensão dos documentos que serão aqui trabalhados, podemos iniciar este tópico analisando os PCNs, que podem ser reconhecidos como um importante indício para se pensar as novas perspectivas a respeito do trabalho com a História enquanto disciplina, uma vez que também abordam aspectos de uma História Regional e a possibilidade de uma diversificação de narrativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que tiveram como objetivo orientar as discussões pedagógicas, as elaborações de projetos educativos, o planejamento de aulas, a

reflexão sobre a prática educativa, a análise do material didático, e ainda contribuir para a atualização profissional de professores. A primeira versão foi publicada em 1997 e é referente aos primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclo: 1ª a 4ª série), já em 1998, o PCNs priorizaram as séries finais (terceiro e quarto ciclo: 5ª a 8ª série). Assim, eles funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular nas redes de ensino públicas e privadas.

Apesar de haver uma proposta de padronização nacional do trabalho educativo através dos PCNs, o documento propõe também uma adaptação às realidades locais ao, teoricamente, reconhecer a pluralidade sociocultural do Brasil.

Os PCNs são organizados por ciclos e possuem cadernos chamados *Temas Transversais*, que são propostas de debates a respeito de assuntos como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Estas temáticas perpassam o trabalho com todas as disciplinas do Ensino Fundamental.

Tendo isso em vista, com o objetivo de auxiliar os docentes na realização do trabalho em sala de aula, intencionando uma formação cidadã para os alunos, o documento de 1997, já na introdução destinada aos professores, afirma:

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997 apud SOUZA, 1997, p. 5).

Ao analisar a proposta dos Parâmetros de História das duas fases do Ensino Fundamental (1997,1998), podemos entender que existe uma grande preocupação com a formação de cidadãos a partir da educação quando os documentos pontuam a construção de uma cidadania crítica: participativa, reflexiva e autônoma. Nota-se ainda a permanência de um discurso a favor de uma identificação dos estudantes com o país (discussão desenvolvida no tópico anterior), principalmente no documento de 1998. Esta possibilidade de identificação nacional é defendida a partir do trabalho com a diversidade brasileira (regional, cultural e política), assim considera-se a “necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1997 apud SOUZA, 1998, p. 5).

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental, nos PCNs, norteiam o início das duas publicações. Os tópicos afirmam o objetivo de que o aluno seja capaz de compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; conhecer o próprio corpo, adotar hábitos saudáveis e, a partir disso, ser responsável por conservar a qualidade de vida pessoal e coletiva; utilizar diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar suas ideias; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los (BRASIL, 1997/1998, p. 7-8). A partir destes pontos em destaque, é possível observar um discurso que favorece a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, dispensando o pressuposto de que ele é um mero receptor de conhecimento. Com isso, atribuiu-se aos estudantes o papel de agentes transformadores da sociedade em que vivem. Pensando nesta abordagem, Schmidt comenta a respeito de como o documento se refere à construção do conhecimento histórico:

O documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte, ainda, do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula (SCHMIDT, 2012, p. 87).

Ao pensarmos os PCNs especificamente no âmbito do ensino de História, podemos perceber também que na primeira publicação a disciplina não aparece isolada. Há, em um mesmo documento, os direcionamentos para a disciplina de História e Geografia, algo que não ocorre na versão de 1998. Nesta versão (BRASIL 1997), a proposta para a disciplina de História se baseia em estimular a criticidade

dos estudantes perante a importância dos fatos históricos e, para isso, usa de textos e conceitos fundamentais para tal compreensão.

Na segunda publicação (BRASIL, 1998), podemos perceber que a proposta não se destoa muito, tendo como objetivo as reflexões e debates sobre a presença da História no currículo escolar e sua relevância na formação dos alunos, levando em conta a pluralidade nacional brasileira, valorizando professores e estudantes, apresentando diversas propostas metodológicas.

Seguindo este viés, vale destacar que, em cada ciclo, conseguimos perceber divergências entre a proposta geral dos PCNs e o que é praticado no cotidiano escolar. Começamos pelo primeiro ciclo (BRASIL, 1997). Este se volta para a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental¹⁵ e, teoricamente, busca priorizar a compreensão do mundo pela localidade, ou seja, percebemos que o ensino deveria “partir” do local. Este fato, se olhado a partir dos interesses desta pesquisa, não é considerado errôneo, contudo, nos parece que a intenção, aqui, acaba colocando a *história local* como um conteúdo “mais fácil” ou, ainda, não tão importante, sendo utilizado apenas como ponto de partida para a trajetória da disciplina na vida escolar, e não explorado e desenvolvido também nos anos posteriores.

Continuando, no 2º ciclo, voltado para a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, fica claro o objetivo de progressão dos conhecimentos a partir do que o estudante construiu anteriormente, enfocando também na capacidade de escrita e organização das ideias já elaboradas, além da leitura de documentos históricos. Este ciclo acaba reforçando a proposta do 1º, já repensada nessa pesquisa.

Os 3º e 4º ciclos, apresentados no documento publicado em 1998 (BRASIL, 1998), propõem uma certa alteração nos objetivos expostos. Organizados de maneira temática, os ciclos até possuem algum espaço voltado para uma possível aproximação entre a História Nacional – geral e eurocêntrica – e a *história local*, porém, em boa parte, no 3º ciclo que é voltado para a 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, constatamos um foco maior na criticidade do presente a partir do estudo do passado, mas de um passado comum a toda a sociedade a partir de uma história universal, o que excluiu a importância das diferenças e pluralidades

¹⁵ Esse modelo de seriação não é mais utilizado. Desde 2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei 9.394/96 (LDB) propõe o Ensino Fundamental com a duração de nove anos. Em texto: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)” (BRASIL, 1996).

destacadas nos PCNs no início do próprio texto. No 4º e último ciclo apresentado, voltado para a 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental, mesmo que o foco ilumine histórias da nação e da sociedade brasileira, também fica evidente a exaltação de uma história principal única que, em parte majoritária, não representa a vivência prática dos estudantes.

Ressaltamos, a partir disso, a contradição presente nos PCNs de História para o Ensino Fundamental, haja vista que, mesmo considerando o contexto de suas elaborações – a década de 1990 –, eles se contradizem quando a proposta é desenvolvida, já que a possibilidade de um trabalho com a *história local* fica restrita apenas ao início da formação escolar e não é retomada durante os anos seguintes.

Para complementar a discussão a respeito do funcionamento do sistema educacional em constante relação com ensino de História, podemos, neste momento, nos direcionar para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), aprovada em 2017 nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 no Ensino Médio. A BNCC foi criada com o intuito de nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil ao indicar competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes¹⁶.

O documento se coloca como responsável por definir e limitar os conteúdos, objetivos, e procedimentos que devem sobressair na formação do educando. Ainda aponta uma formação comum a todos os estudantes de todas as séries de ensino da Educação Básica. Em poucas palavras, são as diretrizes comuns que todas as instituições devem seguir, tendo como ponto de apoio os currículos, com vistas ao desenvolvimento de competências necessárias para a formação integral do estudante enquanto cidadão.

A elaboração da BNCC ocorreu a partir do Conselho Nacional de Educação (CNE), que realizou audiências públicas, primeiramente, no ano de 2017, com a finalidade de discutir o documento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Conselho também foi responsável por coletar contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o país, que englobavam sugestões para o texto do documento.

¹⁶ Não podemos deixar de citar a BNCC sem nos referirmos aos interesses privatistas que a rodeiam. São projetos e instituições com interesses atrelados à avaliação externa, ou seja, temos uma base comum para um currículo que tem por objetivo primeiro submeter o professor a uma avaliação externa, como acontece com a Prova Brasil, por exemplo. Essa submissão compromete a liberdade de atuação do professor em sala de aula.

Segundo o discurso proposto na BNCC, ela pretende formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento social, impulsionando a educação no sentido de favorecer o aluno e a construção de seu projeto de vida, assim como formar cidadãos capazes de contribuir ativamente com a sociedade: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (SILVA, 2018, p. 5). Porém, apesar de um discurso inicial ideal, é reconhecido, já em um primeiro momento da leitura do documento, que a BNCC, por si só, não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil – mesmo que ainda permaneça a crença de que a BNCC poderá influenciar substancialmente para o início desse processo de transformação social.

Sendo assim, o documento é estruturado em: Textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de aprendizagem ou habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio).

Nos direcionando para a abordagem da BNCC referente ao Ensino Fundamental, o documento se divide em cinco áreas do conhecimento que, em teoria, devem conversar entre si e se completar para a plena formação do estudante. A disciplina de História vem em conjunto com a de Geografia, na área das Ciências Humanas, e traz competências gerais e específicas em seu corpo.

No tocante a este estudo, a BNCC de História propõe que os alunos em formação, que cursam os anos finais do Ensino Fundamental II (para esta pesquisa: 8º e 9º ano), desenvolvam habilidades críticas sobre os temas abordados, como a comparação, contextualização, interpretação e análise, porém, sobretudo, ampliem habilidades específicas que circundem ideias de identificação de aspectos fundamentais, secundários, positivos e negativos sobre determinados períodos da história, analisando e explicando movimentos que marcaram tais períodos, suas rupturas e permanências.

Tal proposta traz, para os anos finais do Ensino Fundamental, três procedimentos, entendidos como necessários pelo documento, são eles:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2018, p. 416).

Estes procedimentos, à nossa análise, não apontam para a superação do ensino tradicional, visto que priorizam a legitimação da história eurocêntrica como a genitora principal das demais histórias, além de demarcarem a cronologia temporal de maneira seleta, vista a partir de obras e autores que “falam sobre” e não de representações e autores que estão inseridos em *outras* sociedades.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a *história local* não ganha espaço, se restringindo apenas aos anos iniciais. A História do Brasil encontra destaque maior no 8º e 9º ano, mas vale a reflexão sobre a seleção desta História, pois, aqui, ela enfatiza a construção do Estado Nacional, colocando a participação popular, bem como suas diversidades e pluralidades – descritas como fundamentais no mesmo documento¹⁷ - em segundo plano. Em suma, percebemos que falta espaço, na História Oficial, para uma narrativa construída a partir de outros povos.

¹⁷ Na BNCC, a pluralidade é tratada como conceito fundamental para o pleno desenvolvimento do aluno, em texto: **“Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se:** direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422),** bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e **diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023).** Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 19-20. *Grifo nosso.*). Entretanto, todas as temáticas diversas à perspectiva europeia da História não ganham determinado espaço nos currículos, sendo minoria.

Lara Ximenes Gidalte (2018) desenvolve um estudo que trabalha a questão de como as orientações da BNCC sobre História são desenvolvidas nas fases escolares da educação brasileira. O ideal, segundo a pesquisadora, seria que a *história local* fosse abordada dentro de cada eixo temático, de forma gradual, a fim de que o aluno possa, ao final, contextualizar, problematizar, e exaltar as vivências de seu local e de seus antepassados regionais.

Considerando este viés, e o fato de percebermos como o ideal proposto pela BNCC é dificilmente alcançado no cotidiano das salas de aula, propomos, nesta pesquisa, focar também em uma possível “brecha” existente neste documento. Pensamos aqui no espaço que a *história local* pode ocupar dentro dos currículos escolares. Encontramos essa brecha quando a BNCC cede uma parcela de seu corpo para os conteúdos específicos de cada estado (BRASIL, 2018), onde a localidade pode ser explorada através da pluralidade regional e da iluminação das memórias extraoficiais esquecidas.

Assim, podemos pensar também no Referencial Curricular do Paraná – CREP, onde quase não há espaço para o regional e o *local* nos anos finais do Ensino Fundamental II. Porém, considerando o trecho a seguir, do próprio documento, há uma abertura que podemos utilizar no nosso trabalho, visando explorar os aspectos da *história local*:

R. EFO9HI24. a. 9.29 Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando e problematizando as mudanças e permanências sobre questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos no viés local, regional e nacional (CREP, 2021, p.36).

É pensando no viés local das lutas sociais, das novas configurações da sociedade brasileira – perspectivas recuperadas a partir da busca pela cidadania, que são despertadas também pela constituição de 1988 –, que podemos desenvolver um trabalho com o 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de uma questão local, a nossa pesquisa ilumina problemáticas universais na luta por uma maior representatividade, quando podemos também, para isso, abordar as históricas exclusões referentes a cultura popular e a homogeneização de uma cultura de massa.

Essas temáticas abrem caminhos para pensar e discutir o local cedido para essas memórias na oficialidade. Entretanto, como já seguimos observando, se

tratam de brechas, pequenas oportunidades de possibilidades de trabalho, visto que, de maneira geral, esse espaço não aparece como proposta para os anos finais do Ensino Fundamental II, ora pela ideia de que o local aparece nos anos iniciais como ponto de partida, ora como um projeto de manutenção da História e da memória oficiais como mais importantes para a formação do aluno.

Ao trazermos a discussão para a importância da História (e da *história local*) na construção do conhecimento e na existência social dos sujeitos, propondo a elucidação de diferentes narrativas e das *memórias outras*, podemos compreender que existe nisso também um trabalho de transformação social. Constatamos, então, que a *história local* pode também ser um meio de fazer com que o aluno se entenda como um agente transformador, preocupação que encontramos nos discursos dos dois documentos aqui trabalhados (PCNs e BNCC). Assim, como dizem as autoras Schmidt e Cainelli (2009), a história regional e local pode permitir a inserção e o relacionamento do aluno com a comunidade da qual faz parte, o que favorece a criação de sua própria historicidade e identidade.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos conceber a escola como fundamental não só para pensar a respeito da percepção que entende o aluno enquanto sujeito histórico, mas também como promotora de debates e questionamentos em torno de concepções que geralmente são reproduzidas sem um viés crítico. Ao inserir o aluno no processo de aprendizagem enquanto construtor do conhecimento é possível problematizar um viés mais tradicional de ensino pautado apenas na reprodução de conteúdos, desta forma focando também em uma construção conjunta do conhecimento histórico.

Entendendo que há, desde o século XIX, um campo de disputa no trabalho com a disciplina de História, é possível perceber também que muitas das propostas que foram desenvolvidas desde os anos 80 podem sim ser adaptadas e retomadas na atualidade. Por este motivo encontramos importância em recorrer, inicialmente, a uma história do ensino de História e, agora, às propostas e lacunas dos PCNs e da BNCC, em busca do desenvolvimento de uma *história local* e outras narrativas.

A apropriação do discurso histórico diz respeito ao poder. A escolha da história que é contada de forma oficial faz permanecer lugares sociais específicos e o domínio social daqueles que agenciam a narrativa histórica. É por conta deste fator que a mobilização do ensino de História, voltado para uma *história local* e para experiências que, ao longo do tempo, foram marginalizadas, é de extrema

importância para as mudanças sociais. Assim, podemos repensar trajetórias, construir novos horizontes de representatividades, e dispor também de discursos abrangentes e variados sobre quem somos, e de onde somos.

Com isso, recursos e suportes pedagógicos, articulação de currículos, debates, informação e a aproximação aos movimentos sociais, podem atuar de maneira conjunta para se pensar a educação e o Ensino de História, no sentido de formar cidadãos conscientes e críticos e, assim, abrir espaço para uma sociedade mais democrática ao considerar, também como parte da nossa história oficial, memórias *outras* dentro do mundo “moderno” ao qual estamos inseridos. Por isso, trataremos, adiante, do trabalho com as memórias oficiais e extraoficiais e a *história local* na Educação Básica, contextualizando a atual conjuntura moderna de ensino e a oficialidade presente na localidade atendida pela pesquisa – Jacarezinho/PR.

2. MEMÓRIAS EM DISPUTAS: OFICIALIDADE E EXTRA OFICIALIDADE NA HISTÓRIA LOCAL DE JACAREZINHO

Quando pensamos o mundo moderno pensamos logo em um contexto de avanços tecnológicos e industriais que colaboram para a ascensão da civilização e a melhoria da qualidade de vida da sociedade de modo geral. Falamos do rápido crescimento da medicina, ao mencionarmos tratamentos e curas impensáveis até poucos anos atrás. Falamos também de gigantescos passos rumo à tecnologia, onde encontramos aparelhos cada vez mais portáteis e intermediários¹⁸, marcados por uma cultura digital, que se faz presente no cotidiano humano de maneira quase imperceptível, como “uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes” (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012, p. 92). Além disso, nunca houve distancias tão curtas, um simples acontecimento pode ser repercutido e influenciar o restante do mundo em questão de segundos.

É certo, então, que vivemos uma época onde todos se veem e necessitam estar conectados, a tal modo que a exclusão sentida pelos que não se submeteram nesse “padrão moderno” pode ser considerada insuportável. Seguindo a mesma

¹⁸ Esses adjetivos são atribuídos à tecnologia por Monica Fantin e Pier Cesare Rivotella (2012) e caracterizam a urgência capitalista de produtos cada vez menores e com maior variedade de funções.

linha de raciocínio, não podemos nos esquecer de que em nenhuma outra época as pessoas viveram relações tão fluidas e de que nunca a falta de sensibilidade foi tão presente no convívio social e, por isso, podemos citar a ideia de Galzerani (2002) sobre esse tempo como resultado de um projeto histórico que não pode ser pensado longe da burguesia e do capitalismo.

A Modernidade, então, passa a ser entendida como um grande conjunto de promessas, e é demarcada pela presença de grandes diferenças sociais em busca de um único objetivo: fazer parte dos “iguais”.

Quais “iguais” seriam esses? Para a Modernidade, totalmente europeizada, seriam os próprios europeus, homens, brancos, heterossexuais e cristãos que se autodenominam como o que o mundo traz de mais “avançado”. Seguindo Quijano

O fato de os europeus ocidentais imaginarem ser a culminação de uma trajetória de civilização desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e o mais avançado da espécie. Como ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, ou seja, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também ser não somente os únicos portadores de tal modernidade, mas também seus únicos criadores e protagonistas. O mais notável, no entanto, não é que os europeus tenham pensado desse modo a si mesmos e aos outros – esse etnocentrismo não é privilégio deles – e sim o fato de terem sido capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder (2003, p. 212).

Fica fácil para nós compreendermos que a Modernidade, tal como citada acima, é “sofrida” pelos seres humanos, ou seja, ela está imposta a todos e, junto e interligada a si, ela também traz a Globalização que, por sua vez, pode ser entendida como

um processo de integração global, definindo-se como a expansão, em escala internacional, da informação, das transações econômicas e de determinados valores políticos e morais. Em geral, valores do Ocidente. Herdeira do imperialismo financeiro dos séculos XIX e XX, a globalização ultrapassa as fases anteriores de internacionalização da economia para abranger praticamente todos os países do mundo (SILVA; SILVA, 2005, p. 169).

No entanto, para aprofundarmos as ideias sobre esse conjunto de promessas que fazem parte da nossa realidade de forma tão marcante, é imprescindível

falarmos sobre Walter Benjamin, judeu, filósofo, sociólogo e intelectual alemão (1892-1940). Benjamin critica a modernidade, pois, para ele, o tempo moderno acaba por silenciar as experiências e narrativas que emancipam o homem. A aceleração do tempo, o vazio das relações e as vivências automatizadas, fluidas e sem sentido tomam o lugar que deveria ser ocupado inteiramente pela experiência que, por sua vez, poderiam colaborar para a melhoria de questões sociais fundamentais, ligadas à dominação e à opressão.

Em resumidas palavras, o que pretendemos mostrar é que essa perspectiva moderna se construiu em moldes eurocêtricos. Assim, nesse processo, enquanto os europeus gozavam com os benefícios trazidos pela modernidade, os outros – de outras terras e outras matrizes – foram explorados e violentados de maneira significativa, justamente por não fazerem parte desse eixo moderno totalmente alheio às suas realidades.

Por isso esta pesquisa destaca a importância do trabalho com a memória no ensino de História, já que essa – a memória – pode ser entendida como um alicerce desse pensamento e influência moderna.

Cabe, nesse momento, pensarmos a memória como conceito e sua relação com o ensino de história e a história local. Partindo da ideia de Le Goff (2003) de que a memória é um elemento fundamental da construção da identidade social, não podemos concebê-la como somente um fator simbólico, mas também como um forte instrumento de escolhas que caminham para a manutenção da sociedade de acordo com determinados modelos culturais e visões de mundo e, também, com os interesses provindos da modernidade.

Maurice Halbwachs, por volta dos anos 20, nos trouxe uma visão inovadora do conceito de memória, com a ideia de que ela possui, em si, um caráter coletivo, ou seja, segundo ele a construção da identidade social coletiva é fundamental para subsistência das memórias. Em seu livro *A memória Coletiva* (2013), afirma que a memória, para sobreviver, necessita pertencer a algum grupo social – seja ele físico ou não – pois, é o convívio social que se faz como combustível para que os acessos e iluminações continuem ocorrendo no passar do tempo, servindo como referência.

O ser humano, nessa ótica, é composto por memórias individuais que se sustentam em memórias coletivas vindas e cruzadas de diferentes grupos ao qual pertence, tendo ele vivido esses momentos ou não. Na individualidade, seria improvável manter vivas determinadas memórias, pois, tão importante quanto

lembrar, é ter consigo outras pessoas dispostas a lembrar e atualizar as lembranças com a interferência do contexto atual. Como afirma Halbwachs (2013, p. 39),

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Então, um grupo social, que vive e luta pelos mesmos interesses, se esforça para lembrar, pode elencar uma memória coletiva que, contudo, é acessada de maneira individual. Nesse sentido, Halbwachs nos afirma que a memória individual é um ponto de vista sobre a coletiva, uma visão parcial e importante de um todo, construída e acessada sempre com um emaranhado e outras memórias e visões de mundo.

Atentemo-nos aqui para as considerações de Michael Pollak (1992), acerca da memória, justificada como um fenômeno íntimo, mas também como uma construção coletiva, submetida “a flutuações, transformações, mudanças constantes” (p. 2).

Tendo ideias que conversam com Halbwachs, Pollak (1992) parte do princípio de que as memórias também se sustentam em pontos comuns na sociedade e que esses pontos podem ser petrificados, se colocando como singulares, marcados por um árduo trabalho de solidificação de memórias, passando a fazer parte da história dos grupos sociais ao qual estão inseridos. Esses pontos mais sólidos, juntamente com as demais lembranças, pelo autor trazidas como vivas, formam, em geral, a memória de uma pessoa, um grupo ou de toda uma nação.

Essas memórias possuem elementos que as constituem, conforme Pollak,

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da

socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (1992, p. 2).

Esses acontecimentos “vividos por tabela”, como afirma o autor, são fundamentais para a construção de identidade e noção de pertencimento a um grupo, sociedade ou nação, visto que eles podem servir como instrumento de ligação entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo. Pollak ainda afirma que essas memórias não são necessariamente ligadas a acontecimentos vividos no lugar e na época em que se encontra o grupo ou indivíduo. Em seu texto *Memória, Esquecimento, Silêncio* (1989), o sociólogo aponta para fatores que se fazem presentes nas memórias:

Entre eles incluem-se evidentemente os monumentos [...] o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricos de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música e, por que não, as tradições culinárias (POLLAK, 1989, p. 3).

Esses são alguns fatores que podem não ter sido criados ou presenciados por indivíduos de determinados grupos, mas podem, com certeza, se tornar pontos de referências que abarcam a formação da identidade de uma sociedade. Isso ocorre porque a noção de pertencimento nasce quando há afinidades que separam e diferenciam um grupo de outro e, como já dito acima, essas afinidades são acessadas nas memórias coletivas e, muitas vezes, possuem extrema força e apontam interesses que modelam a identidade de cada ser humano enquanto parte de uma sociedade.

Pierre Nora, historiador francês, também influenciado por Halbwachs, discorre sobre a memória como um agente vivo na história. Em seu texto “Entre Memória e História – A problemática dos lugares” (1993), ele entende a história oficial pela identidade formada através das memórias, em suas palavras, “desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história” (p. 9), ou seja, a memória, quando acessada coletivamente por um grupo, evoca a história que foi selecionada como principal por esse, ou pelo grupo que sobre ele exerce algum tipo de poder. Considerando a manutenção da memória a partir do convívio social, podemos pensar então na disputa de narrativas,

decorrente dos *lugares de memória*, termo desenvolvido por Nora. Nesse sentido, monumentos, museus, instituições, entre outros desses lugares, podem perpetuar uma memória coletiva hegemônica que atua no imaginário da população de maneira a manter determinado discurso histórico, uma história de referência.

No que interessa ao nosso trabalho, damos destaque aos personagens e lugares de memória, trazidos por Pollak (1992). Tratam-se de figuras que, tendo convivido ou não com todos os indivíduos de determinado grupo social, se tornam simpáticos, conhecidos e até sentimentalizados, fazendo parte das lembranças e da construção daquela sociedade – como é o caso do curandeiro estudado nesta pesquisa, Antônio Pato. Por conseguinte, os lugares se colocam como espaços físicos que também podem ter ou não relação direta com esses indivíduos, mas que são marcados pela memória coletiva, despertando em todo um grupo os sentimentos apontados acima. Entendemos o fenômeno da *Patolândia*, como ficou popularmente conhecido o entorno – comércio fixo e ambulante, moradias – da casa onde Antônio Pato realizava suas consultas como curandeiro, como um exemplo da importância dos lugares de memória para a formação cultural de uma cidade – no caso, Jacarezinho/PR. Mesmo que em diferentes tempos cronológicos, muitos jacarezinhenses evocam lembranças e sentimentos de pertencimento quando ouvem esses nomes.

São essas nuances que trazem à memória a característica modeladora de uma identidade e, segundo Halbwachs (2013), ela também pode ser associada à tradição enquanto fruto da própria modernidade e, quando uma memória deixa de existir, podemos pressupor que o próprio grupo ou tradição que a alimentava também foi desfeito ou desfeita por algum motivo, e é nesse ponto que a memória se dissocia da História. Nora (1993) traz a História como um ambiente repleto de fatos que já morreram, enquanto a memória tem em sua essência acontecimentos, lugares e personagens que são vivos e reconstruídos sob a lente atual de quem os evoca em todos os momentos oportunos.

Portando essas mesmas memórias se formam em “quadros” de acordo com os grupos sociais. Esses quadros servem de farol para a construção de memórias, são eles que ditam o que vale a pena lembrar. De acordo com Halbwachs (2013), esses quadros são os responsáveis pela formação das memórias pois eles as organizam, dando a elas múltiplas funcionalidades. No mesmo caminho, Pollak (1989) defende que esses enquadramentos dão tamanha diversidade às memórias e

também são os responsáveis pelas disputas e conflitos que as envolvem e deixam claro o controle que certos grupos exercem sobre outros, impondo a eles suas memórias.

Tanto para Halbwachs quanto para Pollak, a memória possui um caráter extremamente seletivo, para o primeiro, isso ocorre pelo simples fato de ser impossível que sejam lembrados todos os fatos, lugares, personagens, já o segundo reconhece um processo de “enquadramento” nessa seleção de lembranças e esquecimentos: as memórias não são escolhidas e oficializadas de modo aleatório ou por acaso. Em suas palavras

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. Esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído (POLLAK, 1992, p. 4).

O objetivo, para ele e para nós, fica bem claro: a formação de uma identidade positiva, pautada em um nacionalismo moderno e na noção de pertencimento a uma sociedade hegemônica – que foi colonizada e caminha a passos largos rumo à civilização –, através de uma memória oficial que é herdada entre as gerações e que merece ser respeitada e valorizada, colocando todas as outras memórias como secundárias e, em casos mais graves, como dignas de apagamentos e até esquecimentos.

2.1. A memória como campo de disputas e conflitos

Entramos aqui em um momento ímpar para a realização desta pesquisa. E, para pensarmos os espaços nas disputas pelo poder que a memória ocupa, precisamos, de antemão, pensar na memória e seus lugares como uma construção social. Não é uma novidade o fato que todas as nossas relações, bem como toda a maneira como vemos e nos comportamos no mundo, pensamos, construímos, trabalhamos, é fruto de uma construção, que se consolidou dia após dia, período após período e que essa construção se dá por lutas entre grupos sociais que buscam exercer determinado controle sobre os demais. Quando o assunto é a memória, não é diferente.

A memória usa do tempo e do espaço para sobreviver, e esses dois também são frutos de construções sociais, ademais, a padronização da maneira de se relacionar com o tempo e o espaço permitem que as questões individuais se igualem, culminando em questões coletivas que visam os mesmos interesses, daí surgem também as mesmas intenções no momento de lembrar.

Outro fator decisivo nessa disputa é a capacidade de organização dessas memórias, apontada por Pollak, ou seja, como o meio político pode atuar a seu favor, utilizando de construções sociais, sejam elas conscientes ou inconscientes. Sobre isso, Pollak (1992, p. 5) diz:

O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Halbwachs (2013) discorre sobre a mesma ideia, apontando a memória como uma reconstrução embasada no contexto presente e, por conta disso, para ele, a memória sempre é reconstruída de formas diferentes, visto que o contexto de acesso é sempre outro. Em sua visão, a seleção e organização se fazem presentes em todo esse processo, trazendo mais sobre o presente e o contexto daquele grupo

do que sobre a própria memória em si, e aí está, de acordo com o autor, a relação intrínseca entre passado e presente.

Essa relação, como já explicado acima, colabora para a construção do sentimento de identidade, sendo para Pollak (1992) a visão que os grupos adquirem de si para si e para os outros grupos (p. 5). Em suas palavras

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (p. 5).

Sendo assim, Pollak aponta para uma memória que auxilia a construção da identidade e, na trajetória da História, vemos que a narrativa é um elemento fundamental nessa construção. Ela pode ter o poder de estabelecer não somente a sensação de pertencimento de um grupo social, mas também o limite entre os grupos e os interesses que os envolvem.

Justamente por isso, a memória e a identidade são como, em dito popular, “pratos cheios” para a manutenção da sociedade e das classes sociais desiguais propostas pela modernidade.

Essas memórias, firmadas em espaços e tempos, na maioria das vezes herdadas, guardam uma oficialidade e formalidade e, como objetivo principal dessa pesquisa, a iluminação dessas análises sobre o passado dos excluídos acaba resultando nesse palco de disputas, uma vez que buscamos dar a elas um caráter um tanto quanto principal, em oposição àquelas que já estão postas, mas que não despertam sentimentos e sensações iguais.

Por isso, ao tratar-se da memória histórica, é preciso se atentar ao fato de que ela se torna um lugar de interesse, um palco de disputas de poder e de tentativas de seleções e apagamentos, de acordo com o grupo dominante que age sobre ela. Sendo assim, ao se tratar a vitalidade da memória, é necessário pensar em seus enquadramentos sociais. Faz-se imprescindível questionar, então, no quão importante seria para Jacarezinho e seus habitantes que essas memórias, que não carregam a oficialidade histórica merecida, fossem evocadas na Educação Básica.

Ora, é muito provável que a iluminação dessas memórias valha como um instrumento de representação de si e também do outro para si, entrelaçado a si, como afirma Halbwachs (1990)

para que a memória dos outros venha assim reforçar e completar a nossa, é preciso também [...] que as lembranças desses grupos não estejam absolutamente sem relação com os eventos que constituem o meu passado (p. 78).

Pollak (1992) ainda afirma que a memória, ao receber as influências do seu momento de reconstrução, é enquadrada em um campo tensionado e resultante de disputas e lutas sociais e políticas e, por esse motivo, na maioria dos casos, acaba se consolidando uma memória selecionada de acordo com as intencionalidades dominantes naquele lugar. Esse fato acarreta a manutenção de uma memória nacional, europeizada e marcada pelos grandes fatos e culturas dominantes, colocando como inferiores outras memórias, nomeadas por Pollak (1989) em seus escritos por “proibidas, indizíveis ou vergonhosas”. Seriam essas as lembranças que

são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças [...] são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante. Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento (POLLAK, 1989, p. 8).

Justamente pela existência desse campo de disputas e pela consolidação de memórias oficiais e “vencedoras” como protagonistas, que esse estudo busca a iluminação das chamadas *memórias outras*, que fazem parte da história local e da construção cultural da cidade de Jacarezinho. Assim sendo, Brito e Silva (2017, p. 22) colocam que

As memórias são significativos documentos que se expressam a partir de lembranças e perpetuam lugares como paisagens e cenários para uma constante visita ao passado, trazendo a si díspares sentimentos registrados em narrativas, sonhos e percepções. [...] São locais que carregam cumplicidade, afetividades, identidades, lembranças e, como uma pessoa, possui alma construída pela memória e atrelada ao ambiente concreto, pois as

histórias narradas ao longo do tempo e todas as memórias coletivas sobre o local estão sedimentadas no meio, impregnadas por saudade.

Trata-se de um contexto que traz a memória não somente como uma capacidade humana, mas um lugar carregado de sentimentos que podem despertar nos sujeitos emoções e noções de pertencimento a um local, cultura, povo e, com isso, tem-se um entendimento amplificado sobre sua identidade – coletiva e individual.

2.2. Narrativas que norteiam a história oficial de Jacarezinho

É o que pretendemos para a cidade de Jacarezinho/PR, ao propormos estudar a memória da sua população acerca do curandeiro Antônio Pato e da Patolândia. Para isso, pensemos o contexto de formação da cidade e as narrativas apontadas como mestras, que, escritas por memorialistas, trazem à tona a famosa “memória oficial” da cidade, aquela construída pelos desbravadores que, em suas palavras, conquistaram essas terras. Vamos, antes de qualquer coisa, concluir a discussão sobre a memória como um campo de disputa entendendo que ela nunca é neutra, nem tão pouco natural, mas, ao contrário, é sempre selecionada e organizada a fim de perpetuar o poder do grupo social que conseguiu exercer domínio sobre essa terra, bem como promover a manutenção de uma história do progresso, com cunho nacionalista.

Para nós, essas narrativas servem como locais de partida para observarmos como as lutas pelo espaço no imaginário dessa sociedade se consolidaram, e o que ainda se mantém como ponto em comum na memória dos jacarezinhenses.

E, para situarmos o município, é válido destacar que Jacarezinho recebe, por meio de várias obras memorialistas da região e também por consenso popular – referenciado pela memória oficial –, o mérito de civilização pioneira no espaço conhecido popularmente como Norte do Paraná. Tendo esse nome por conta do rio que existe nessa região, Jacarezinho foi firmada como município no dia 02 de abril de 1900, e é tida como uma das primeiras terras paranaenses que foram

“desbravadas” pelos conquistadores da época¹⁹.

Essas informações são facilmente encontradas em livros que carregam a memória oficial da cidade. Mas, para esse estudo, nos interessa fazer outra observação: não são somente os livros memorialistas que trazem essa memória oficial como a mais importante, senão a única. Se entrarmos no *site* da prefeitura, na aba “A cidade”, temos um breve resumo da história do município, o qual nos vale a leitura e algumas considerações:

As primeiras tentativas de colonização conhecidas datam do século passado, por volta de 1898. Um dos primeiros pólos de desenvolvimento agrícola do Estado, sua colonização foi realizada por fluminenses, paulistas e mineiros. Sua riqueza maior provém do setor agropecuário e de prestação de serviços. No início do século a maior cultura era a do café. Posteriormente, houve a substituição do café pelas lavouras de cana-de-açúcar, indústria de açúcar e álcool e pastagens. [...]

Emancipada à condição de Município através da Lei n.º522, de 02 de abril de 1900, recebeu inicialmente o nome de Nova Alcântara. Em 03 de março de 1903, através da Lei n.º471, recebeu o nome de Jacarezinho. Cidade Pólo, famosa pelas suas faculdades, escolas e atividades culturais, Jacarezinho é a capital estudantil da região. [...] Geograficamente localizada em um ponto estratégico, com ligação rodoviária com as mais importantes cidades do Paraná e São Paulo, fica eqüidistante de Curitiba e da capital paulista - 400km. Dotada de excelente infraestrutura urbana, possui trabalhadores qualificados e competentes, solo fértil, com grande diversidade na produção agropecuária. Tem ainda uma moderna rede de comunicação - telefonia fixa e celular, internet, rádios AM e FM, agências bancárias, teatro, cinema, Ginásio de Esportes, Centro de Eventos e, o mais importante, a energia de sua juventude, fator vital para a construção de seu futuro. Ao divulgar suas virtudes, o Município oferece aos interessados oportunidades de negócios com forte apoio da administração municipal, que deseja a instalação de empresas nos mais variados segmentos econômicos, a fim de contribuir para o desenvolvimento local de maneira integrada e sustentável, gerando empregos e renda, preservando a qualidade de vida de sua população.

O jacarezinhense se orgulha de sua tradição de bem receber os visitantes, tanto aqueles que buscam por seus eficientes serviços ou produtos, como outros que aqui freqüentam suas festas, eventos ou

¹⁹ Como exemplos do firmamento dessas memórias de conquistas, temos, além a Catedral Diocesana – contudo, aqui, é válido ressaltar algumas contradições na referência cristã que é a Catedral, pois, mesmo que marque a presença desse cristianismo tradicional, romanizado, carrega a grande obra de Eugênio de Proença Sigaud, expressada nas artes sacras em pinturas com uma concepção oposta a esse tradicionalismo, valorizando trabalhadores negros e rostos desconhecidos em toda a extensão da Igreja (EVANGELISTA, 2012). Há ainda o Museu Dom Ernesto de Paula, com um acervo permanente de objetos religiosos, e, como indicamos na introdução, inúmeras ruas, bairros e avenidas que foram nomeadas com o objetivo de homenagear os desbravadores dessa região, além dos grandes territórios rurais que também fazem parte dessa construção.

atividades religiosas. Conheça Jacarezinho, com seus atrativos naturais - Morro do Cruzeiro, Parques Municipais e rios, ou ainda os maravilhosos afrescos de Sigaud, na Catedral Diocesana, a arquitetura local e, principalmente, o trabalho de nossa gente, nossos artesãos e nossos artistas (JACAREZINHO, 2021).

Em primeiro lugar, observamos aqui exemplos dos apagamentos enunciados por Halbwachs e Pollak, visto que, no ponto de vista oficial, a história da cidade só começa com a sua colonização, excluindo da memória qualquer acontecimento, personagem ou lugar antes aqui presente. Nessa apresentação, os desbravadores vindos de outros estados são colocados como principais responsáveis por dar início à digna história da cidade e, sobre isso, nas obras memorialistas escritas por Thomaz Aimone (1975; 1988), intituladas, em ordem, “Jacarezinho, seus Pioneiros desbravadores e os que labutaram para o progresso desta terra” e “Meu ginásio Rui Barbosa de Jacarezinho”, e também na obra de Astolfo Severo Batista (1950) com o nome de “Jacarèzinho”, os habitantes desse lugar antes de sua colonização são tidos como “bugres”, ou, melhor explicado, como homens inferiores que precisavam da civilização – pensamento característico da modernidade eurocêntrica à qual estamos expostos.

O problema existente nesse discurso caminha para a consolidação da ideia de progresso pautada pelos colonizadores, acabando por excluir memórias fundamentais que participaram da história da população que compõe o município de Jacarezinho/PR. No *site* vemos que os povos que habitavam essas terras²⁰ antes da chegada dos “desbravadores” não são sequer citados, como se eles não existissem e, nas obras, eles são referenciados como inferiores a tal ponto que suas memórias se silenciam para dar espaço àquelas firmadas como principais.

Quem eram esses povos? Lucio Tadeu Mota (2005) fala sobre esse assunto destacando a exclusão dos povos indígenas ao relatar que essas terras foram descritas nos documentos oficiais que contam a história do estado como terras com um “vazio demográfico”, ou seja, eram terras desabitadas, devolutas. Mota (2005), porém, chama atenção para incoerência presente nessa ideia visto que trabalhos de arqueólogos mostram a presença humana nas terras que hoje compõem o estado há milhares de anos. No período que antecedeu a colonização, Mota (2005) aponta que as populações indígenas aqui presentes, que ocupavam os entornos dos

²⁰ Terras compreendidas como o Norte Velho do estado.

grandes rios, eram os Guarani, os Kaingang, os Xokleng e os Xetás.

Contudo, nada sobre isso é citado nessas memórias oficializadas. Por conseguinte, a apresentação conta com uma “oferta” da cidade como uma boa escolha de moradia e, por fim, o que nos chama a atenção é que, ao citar a cultura e as manifestações religiosas, a apresentação mostra a grande obra de Eugênio Sigaud na Igreja de Nossa Senhora da Imaculada Conceição – Catedral Diocesana, mas, além de não citar a importância social dessa obra, nada fala sobre outras manifestações religiosas ou populares, nem mesmo cita o curandeirismo, que foi e é um forte aspecto cultural da cidade.

“Era, pois, o mundo bruto e indevassado” (BATISTA, 1950, p. 22). Esse trecho nos serve como exemplo do apagamento das memórias existentes nessa terra. O autor não mostra, nessa e em outras partes do livro, todas as relações sociais e culturais que existiam nesse lugar. Severo Batista foi um dos primeiros homens brancos em terras jacarezinhenses e, ao relatar essa experiência, ele diz “Não viu ali ninguém! Quem sabe, no entretanto, por suas furnas e bibocas, viviam já por ali os ‘veados e os melros’, como os índios e os tigres” (1950, p. 22), oficializando a superioridade dos conquistadores sobre os povos indígenas da região.

O restante do livro continua a excluir e silenciar as *memórias* outras presentes nessa região, dando destaque ao comércio, à instalação da cidade, construção das igrejas, ferrovias, bancos e colégios, e consolidando, por meio do documento escrito, a ideia de “Sertão bruto!” (p. 29) sobre o que ainda não era explorado e, posteriormente, foi “lapidado” pelas mãos inteligentes e corajosas dos desbravadores.

As obras de Thomaz Aimone seguem o mesmo cunho heroico e memorialista. Nelas o professor apresenta uma Jacarezinho que ganha valor com a chegada dos ‘bandeirantes’ e deixa clara a superioridade dos homens brancos sobre os indígenas e os negros – que chegam a não ser contados como pessoas no relato de colonização (1975, p. 4).

Orgulhoso do progresso da cidade, Aimone deixa registrado, de maneira pejorativa, todos os envolvidos que não se destacam pela cor e pelo gênero. Ele levanta, ainda, uma homenagem aos, por ele chamados, “pioneiros desbravadores de Jacarezinho”, na qual escreve novamente, em letras garrafais, seus nomes e seus feitos, registrando ainda alguns de seus descendentes, firmando a importância

de que tenham lugar de destaque na memória do município.

Ora, abramos aqui lugar para mais uma indagação: se compreendemos que a nossa própria ascendência vem da mescla desses povos, muito provavelmente oriundas dos excluídos da memória oficial com maior ênfase, por que não podemos, por direito, lembrarmos também de suas memórias?

Ousamos ainda perguntar: como podemos não sentir certo estranhamento ao visitarmos lugares de memória protagonizados apenas por homens brancos, sendo que, fisicamente e culturalmente, não somos – em maioria – como eles?

De fato, essas memórias oficiais auxiliaram de maneira decisiva para a nossa construção cultural, pois, se hoje o catolicismo tradicional é muito mais lembrado por meio dos documentos oficiais, livros monumentos, museus e memória popular do que o curandeirismo e o catolicismo popular, grande parte se deu pela construção de uma narrativa de cidade heroica, pautada por valores e princípios colonizadores que foram impostos como fundamentais para a manutenção da História.

São colégios, bancos, clubes, praças, ruas, igrejas construídas que recebem como homenagem nomes e sobrenomes de figuras “importantes” e que até hoje são lembradas. Na rachadura da memória, sucumbem negros, mulheres, pessoas escravizadas, indígenas que foram obrigados a construir esses lugares e contribuíram – mesmo que sem querer – para a solidificação de uma memória que não os inseriu.

Em contrapartida, atualmente não existem muitos estudos feitos sobre essas *memórias outras* na cidade de Jacarezinho, sobretudo a respeito do curandeirismo e a figura de Antônio Pato. As poucas referências existentes são pesquisas acadêmicas, que dificilmente atingem os estudantes da cidade. Ao realizar a revisão bibliográfica, encontramos um trabalho de conclusão de pós-graduação feito pela professora Patrícia Depizzol (2014). Segundo Depizzol (2014) não devemos buscar saber “se o que acontecia com o curandeiro durante as consultas era real ou não, mas sim identificar o impacto que essa prática exercia sobre as pessoas que o procuravam” (p. 19) para, além disso, compreender porque essas memórias são sensíveis e consideradas menos importantes, visto que estão presentes em toda essa realidade.

A respeito do lugar social que é atribuído às práticas do curandeirismo, e sua memória, podemos dizer que a relação entre as medicinas populares e a medicina

que foi legitimada socialmente faz parte de um jogo de poder que tomou forma pela concepção de modernidade já no final do século XIX. As noções de modernidade e progresso, embasadas em uma percepção de sociedade civilizada, foram essenciais para uma disputa de narrativas capaz de deslegitimar uma prática em favor de outra. Sigolo discorre sobre esse contexto em seu texto, quando se refere ao trabalho de Antonio Carlos Duarte de Carvalho sobre a criminalidade e mudança das práticas de saúde em São Paulo:

O processo de distanciamento dos doentes das práticas populares de cura teve como palco o período em que o país vivenciava o desenvolvimento de uma "sociedade de consumo", incentivada por algumas diretrizes econômicas dos governos de JK até os militares. O contexto exigia a reeducação da população, em que médicos e folcloristas eram os principais agentes. Ambos concordavam com a idéia de que era necessário encaminhar o país rumo ao progresso, através de atitudes e ações que acompanhassem essa perspectiva. Modernidade e progresso eram conceitos já existentes no imaginário brasileiro em fins do século XIX nos centros urbanos, mas tomou novos tons nos anos 50. O rápido crescimento urbano e a aceleração do processo de industrialização tornaram emergente um novo estilo de vida, em que ser moderno significava adotar um estilo de vida próprio de uma sociedade de consumo distanciada de práticas consideradas características de um passado rural e "atrasado", no qual se incluía a medicina popular (2007, p. 248-249).

Considerando o debate, podemos também perceber, através das falas do próprio Pato, a presença de um forte sincretismo religioso em sua prática, aspecto observado na história do Brasil desde o início do intenso processo de colonização e que aparenta ser também uma característica da cultura popular, podendo ser apropriada no curandeirismo. Pelas suas falas, é possível dizer que se trata de um sincretismo que está implícito na vivência de Antônio Pato, uma vez que ele não reconhece a ligação das suas práticas com a Umbanda, por exemplo. Essa coexistência de religiosidades se faz presente nos seus depoimentos, se expressando a partir de sua apropriação pessoal e social de outras manifestações religiosas.

Tendo isso em vista, podemos compreender que os processos de adoecimento e cura também abrangem contextos sociais e históricos. Assim, quando consideramos esses fatores como determinantes em um estudo que engloba o curandeirismo, temos a oportunidade de analisar como essa prática se expressa no meio social ao qual pertence, como também a forma que é apropriada e

adotada na construção de um imaginário, exercendo um papel importante na memória histórica da população na vida cotidiana. Esta perspectiva é relevante no trabalho com a *história local*, uma vez que consideramos o desenvolvimento do curandeirismo de Pato em Jacarezinho.

2.2.1. O fenômeno Pato em Jacarezinho: um marco na *história local*

Temos, com base nesse próprio cenário pautado em oficialidades e memórias selecionadas como principais, pouquíssimo acesso a materiais sobre Antônio da Silva, sua trajetória, e sobre a Patolândia, dos quais destacamos a entrevista gravada em 2005 pelo Prof. Dr. Antônio Donizeti Fernandes, com o próprio Antônio Pato, e o trabalho de conclusão de pós-graduação da Profa. Esp. Patrícia Bastista Depizzol em 2014²¹. Acorados por essas fontes, conseguimos levantar uma breve narrativa sobre quem foi, como viveu, e como decaiu o curandeiro.

A entrevista, conduzida por Antônio Donizeti Fernandes, ocorreu no dia 01 de janeiro de 2005 na própria residência de Pato. Nela, o entrevistado, com 64 anos, nascido em 16 de março de 1940 no município de São José do Rio Pardo/SP, conta que quando tinha 8 anos sua mãe sentiu uma dor muito forte e que nenhum médico conseguiu curá-la. Como moravam no sítio, segundo Pato, “veio uma luz” que lhe disse “assim que tem que fazer, assim, assim e assim” e, a princípio, sua mãe não acreditou nem aceitou a ajuda do filho. Passaram-se duas semanas, ao aceitar a ajuda do filho, que incorporou um espírito e pode operá-la espiritualmente, foi curada, e desde esse momento Pato começou a trabalhar como curandeiro.

A família veio para o Paraná no mesmo ano, se instalando inicialmente na fazenda Monte Bello, em Ribeirão Claro/PR, mudando-se para Jacarezinho/PR algum tempo depois. Ele se lembra da origem do seu apelido e afirma que o motivo

²¹ Em sua pesquisa, Patrícia Depizzol entrevistou duas pessoas. A primeira entrevistada foi Patrícia Pavin, professora de História formada pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – e habitante de Jacarezinho/PR. O segundo entrevistado foi Mario Cardoso, agente comunitário de saúde do bairro Aeroporto e também habitante de Jacarezinho/PR. Mario foi genro de Pato. A autora também utilizou de uma terceira entrevista, dessa vez com o próprio Pato, realizada pelos historiadores André Pires do Prado e Eric Simon, em 2010.

foi a falta de habilidade para “andar ligeiro”²². Pato disse ainda que trabalhou por um tempo na lavoura com seu pai²³, e que “foi até uma certa altura”, tentou trabalhar no corte de cana e em todos os “serviços de roça”, mas não conseguia cortar nada²⁴, e logo depois acabou dedicando-se somente ao trabalho espiritual.

Quando questionado pela sua crença, Pato não hesita e declara “sou Católico Apostólico Romano”, e quando Fernandes pergunta o que ele se considera, ele diz “curandeiro e benzedor” atendendo, em seu auge (1990 e anos seguintes), em torno de 150 ônibus lotados todos os dias.

Fernandes pergunta sobre o público de Pato, e sobre isso ele afirma que não faz distinção, atendendo qualquer um que precise dos seus serviços, desde trabalhadores rurais até mesmo estrangeiros vindos do Japão exclusivamente para se consultar, além de ícones populares brasileiros como Sílvio Santos, Luiza Marinho (filha do Roberto Marinho) e alguns cantores, como os integrantes do grupo Raça Negra. Completa ainda dizendo que todos enfrentam a mesma fila – organizada por seus próprios filhos – para serem atendidos.

Sobre a procura, Pato afirma “olha, seguinte, tem pessoa que sofre de alguma coisa, alguma dor, e tem... e vai no médico [...] às vezes procura a gente [...] eles acham que a gente é mais fácil *pra* eles, uma que não é cobrado [...] e não tem hora...”. Essas pessoas, segundo o curandeiro, acreditam em um sagrado que as fazem se sentirem bem.

Ele se autodenomina um católico popular e destaca que, para ele, todas as religiões são uma só, frisando “a gente não pode dizer que um *tá* certo e o outro não *tá*, *pra* mim tudo é igual”.

Fernandes pergunta sobre a relação de Pato com os “médicos, a classe mais abastada” e se houve algum conflito. Sobre isso, o curandeiro afirma

eu mesmo não entrei [em um conflito], eles, porém, entraram comigo [...] porque eles achavam que a turma de baixo, de fora que vinha aqui trazia alguma doença pra cidade, coisa que não ocorreu, graças a Deus, não, e outra coisa, que achava que complicava pra eles, eu

²² Por esse motivo foi apelidado como Pato, um animal que tem como característica a locomoção lenta.

²³ Pato se recorda do dia 24 de agosto de 1954, segundo ele, o “dia que morreu Getúlio” dizendo que nessa época ele trabalhava na lavoura de “saqueiro” e depois atendia um determinado número de pessoas.

²⁴ Pato ri ao lembrar-se dessa informação, provavelmente associando o fato ao seu apelido e sua falta de habilidade com trabalhos mais ligeiros.

tava tomando, vamo supô o seguinte, o ganho deles, entendeu? (2005).

Pato termina o pensamento falando que esses conflitos não eram sua culpa, já que ele não chamava os fiéis, eles vinham até ele por vontade própria, como diz na entrevista: “eu não ia em busca de ninguém, não chamava ninguém, vinha quem se sentia bem, sentia prazer de vir, vinha”.

O curandeiro recorda sua popularidade ao participar de uma entrevista na Rádio Jovem Pan, na própria cidade, no ano de 1994, onde teve oportunidade de falar após ser muito atacado. Nessa oportunidade, Pato reforça que não rebateu os ataques sofridos, apenas explicou aos ouvintes o que ele fazia. Conta ainda, que teve um advogado que debateu ao seu favor, pois estava sendo julgado pelo que ele fazia e ele não fazia nada de errado. Pato termina o assunto falando que a população ficou ao seu lado, exemplificando que eram em torno de “5, 6 mil pessoas contra 2” que o atacaram. Ele afirma que ficou muito feliz com a oportunidade de ser entrevistado para um trabalho acadêmico, pois era a primeira vez que isso acontecia, e que já deu entrevistas diversas vezes, inclusive para a Rede Globo, onde apareceu no programa dominical Fantástico, e para o SBT²⁵.

A popularidade foi tanta que Pato se recorda que era chamado para viajar atendendo em vários lugares, entre eles Marília/SP, Jau/SP, Curitiba/PR e algumas cidades do estado de Santa Catarina. Visitou e trabalhou em hospitais famosos em Curitiba/PR, como Hospital Pequeno Príncipe, Instituto do Coração, Hospital Nossa Senhora das Graças. Lembra ainda que atendia nesses lugares no período da noite para retornar à Jacarezinho/PR na manhã seguinte e atender os que o esperavam na fila. O esforço era para atender o maior número de pessoas possível, nunca para cobrar, como ele ressalta, mas sim para ajudar.

Pato não cobrava, mas era “ajudado” pelos fiéis, como ele gosta de afirmar. Com as doações, ele conseguiu comprar uma casa no bairro Aeroporto onde morou com a família²⁶ (DEPIZZOL, 2014, p. 30) e ainda ajudava financeiramente e com mercadorias o asilo, as creches e as escolas do município.

²⁵ Ambas emissoras de televisão brasileiras.

²⁶ Até o momento da entrevista (2005) Pato teve, com sua esposa Zeni Fernandes Cavassini da Silva, 10 filhos, 47 netos e 6 bisnetos. Embora não morassem na mesma casa, todos os descendentes, com exceção de um filho, também residiam em Jacarezinho/PR.

Ainda sobre a questão financeira, precisamos falar sobre a formação da Patolândia e suas contribuições. A Patolândia equivalia aos entornos do local onde Pato realizava os atendimentos, na região da Vila Setti. Com o advento do curandeiro, e o aumento dos fiéis que visitavam o local, foi improvisada uma estrutura que atendia às necessidades dessas pessoas. Eram barracas de camelôs e vendedores ambulantes que comercializavam todo tipo de mercadoria, alimentos e artigos religiosos. Além disso, Depizzol (2014) fala sobre a criação de hotéis e pousadas, e também em como os moradores da região adaptaram suas casas, alugando banheiros e quartos para as pessoas que esperavam pelo atendimento. A autora afirma ainda que, na década de 1990, foram fundados um time de futebol e uma escola de samba nessa região, que carregavam também o nome de Patolândia. De fato, é impossível não concluir o quanto o fenômeno influenciou em questões estruturais e econômicas do município.

Atualmente, o lugar foi transformado em um conjunto residencial chamado Santa Helena, onde houve um investimento da prefeitura de Jacarezinho/PR na construção de escolas e loteamentos reservados ao programa Minha Casa, Minha Vida (2009-2019) do Governo Federal.

Fazendo uma breve contextualização sobre o catolicismo no Brasil, Fernandes lembra, na entrevista, que Jacarezinho não foge do autoritarismo da religião, uma vez que conta com a presença da Catedral Diocesana e do bispado, ressaltando também a força do protestantismo conservador. Pato, por sua vez, fala sobre sua relação com essas religiões ao afirmar que todas têm uma “coisinha” com ele, mas que nunca é recíproco. Ele diz que, como um bom católico, ele não ataca ninguém. Pato termina afirmando “eu posso ser muito bom no lugar, mas santo do lugar não faz milagre” para responder aos ataques, e fala que, mesmo com tudo isso, tem muito apoio de alguns médicos, do juiz, do delegado, e que é muito ajudado por eles.

Ao ser questionado por suas práticas se assemelharem às do espiritismo, ele pontua que conhece e utiliza somente da prática da mesa branca²⁷, porém, logo em seguida ele nega ter qualquer contato com a Umbanda, deixando essa religião

²⁷ Denominação popular comum a práticas de mediunidade ligadas às religiões Espírita e Umbanda que, resumidamente, realizariam estas atividades comandadas por guias espirituais, exclusivamente para o bem individual e coletivo. A denominação pode ter também uma conotação racista ao procurar diferenciar-se de outras práticas de origem africana e indígena.

de lado. Na continuidade da entrevista, Pato afirma “eu sou formado em Hospital Espírita, né?” e continua descrevendo o que viveu nesse local em Curitiba/PR. Ele relata que era uma comunidade formada por pessoas de todos os tipos com as mais variadas doenças e que ele atendia essas pessoas. Nesse momento, Pato mostra ao entrevistador o seu certificado, intitulado Certificado de Filiação Centro de Umbanda Rosa Branca, o qual declara a filiação de Pato nessa federação²⁸ desde o dia 27 de dezembro de 1991. Pato também mostra outros documentos, diplomas, e menções honrosas que afirmam seu serviço e prática da religião. Depois disso, Pato foi questionado novamente por Fernandes por não se declarar umbandista, e ele reafirma não ser um praticante e, embora não tenha oposições à religião, ele reforça que é católico e que não pratica nenhum tipo de rito afrodescendente, que sua filiação se dá somente pela participação na associação Rosa Branca.

Pato contou que realizava com frequência outra prática umbandista, que benzia ônibus de trabalhadores rurais e concedia a eles uma proteção espiritual, através de uma Guia²⁹. Nesse momento, Fernandes o indaga novamente sobre a prática umbandista e Pato responde mais uma vez, negando o envolvimento: “Não, você não tá entendendo. A Guia é um papel benzido [...] é como uma receita [...] para que nada aconteça, é uma proteção”.

Sobre sua decadência, Pato entende que o real e único motivo é o encarecimento³⁰ do custo de vida da população em geral. Ele diz que não recebe mais em torno de 150 caravanas porque o petróleo está muito caro, assim como alimentação e estadia, mas ressalta, na entrevista de 2010 – dois anos antes de sua morte –, que recebe ainda alguns ônibus e ligações durante todo o dia para realizar visitas (DEPIZZOL, 2014).

Nas demais entrevistas analisadas por Patrícia Depizzol (2014), os motivos da decadência do curandeiro variam entre opiniões distintas. Para Patrícia Pavin os fatores contribuintes são o cansaço de Pato, muitas procuras em vão (pessoas que

²⁸ Federação Paranaense de Umbanda e Cultos Afro-Brasileiros. Fundada em 19/11/1975 sob o Registro n. 4038.

²⁹ Na Umbanda, os Guias são objetos sagrados – colares em maioria – que são consagrados a Entidades e representam proteção espiritual e física.

³⁰ Vale citar nesse momento que Pato não faz menção à “disputa por fiéis” no mercado religioso, que foi grande nesse período e acabou acarretando um estranhamento vindo da Igreja Católica com as demais práticas religiosas populares, visto que essas podiam se assemelhar, em alguns pontos com outras religiões. Esse, embora não comentado pelo entrevistado, poderia ser apontado como um motivo plausível pela queda na procura por atendimentos extraoficiais.

não eram curadas e divulgavam essa frustração), descontentamento das pessoas ao verem Pato usufruindo do dinheiro ganhado como doação, e acusações de charlatanismo. Já para Mario Cardoso, Pato decaiu por questões naturais, como o surgimento de outros curandeiros, o que facilitava o acesso da população. Ele, porém, fala que não sabe se Pato era ou não um charlatão, se esquivando bastante do assunto no resto da entrevista.

Pato faleceu em 2 de março de 2012, aos setenta e dois anos de idade, com insuficiência cardíaca. Foi velado e enterrado em Jacarezinho/PR e, sobre isso, encontramos matérias em jornais onde, em algumas, ficou evidente a intenção de retrata-lo como uma figura popular importantíssima, porém pelo charlatanismo e não por seu papel na história local.

Por fim, concluímos que, quando pensamos Jacarezinho e sua memória, fica claro que há uma série de lacunas não preenchidas: onde estão os indígenas? Onde estão os negros? As mulheres? Os curandeiros ou praticantes de religiões diferentes do catolicismo tradicional?

Certamente, esses grupos praticamente não aparecem, ou, se aparecem, são sempre como secundários, como personagens meramente coadjuvantes numa história alheia, e suas memórias, por sua vez, são simplesmente apagadas e/ou “deixadas” ao esquecimento como se não fossem tão importantes como a oficial. Ora, nesse momento oportuno, nos cabe a indagação: por que em uma sociedade heterogênea, formada por indígenas, brancos, negros, homens, mulheres, afrodescendentes, descendentes de europeus, e migrantes de outros estados, somente a memória dos homens brancos descendentes de europeus, e migrantes brancos de outros estados, é importante a ponto de ser lembrada oficialmente, seja pelos patrimônios culturais, pelas narrativas, pelas obras memorialistas e até pelo *site* oficial da prefeitura?

É dentro desse viés que pensamos a iluminação de *memórias outras* na sala de aula, pois enquanto professores de História, ao traçarmos um caminho para que o aluno construa a sua identidade, essas lacunas promovem rachaduras na noção de pertencimento, impossíveis de serem reparadas. Mais do que isso, temos aqui a necessidade de desconstrução da colonialidade (QUIJANO, 2003) que ainda coloca e mantém a Europa como dominante na nossa cultura e estrutura social, promovendo novos sentimentos e sentidos a respeito da História, bem como a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade.

Pereira e Paim (2018) indicam a importância de se trabalhar temas sensíveis na sala de aula. Eles destacam que, ao pensar a decolonialidade, cria-se um “processo de autoafirmação latino-americana que desfaz as formas de controle do trabalho e da subjetividade que o padrão de poder mundial da colonialidade construiu” (p. 1242), ou seja, seria possível, por meio dessa perspectiva, pensar e instigar professores e alunos sobre as lutas e disputas que envolvem o poder e os impactos que as mesmas possuem sobre as suas realidades, por meio da iluminação de memórias não oficiais e, também, através do estudo e valorização da *história local*.

3. AS MEMÓRIAS OUTRAS DE JACAREZINHO EM SALA DE AULA: ANTONIO PATO E A PATOLÂNDIA

O caminho que traçamos nessa pesquisa ancorou-se nas problematizações a respeito de como as *memórias outras*, em articulação com as construções identitárias, são abordadas no Ensino de História. Para isso, escolhemos como foco o trabalho com a *história local* e a cultura popular. Considerando essa perspectiva, podemos nos questionar sobre quais as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho, dentro da sala de aula, com essas memórias apagadas pela oficialidade da narrativa histórica.

A partir do aporte teórico construído nos capítulos anteriores, pudemos notar a existência de determinada “carência” no que diz respeito ao âmbito da cultura popular, uma vez que, em grande maioria, esta não ganha espaço nos currículos de História. Contudo, é, justamente, a cultura popular, um forte instrumento de reconhecimento para a formação da identidade histórica dos alunos.

A identidade sempre foi uma preocupação constante dentro do ensino-aprendizagem, de diferentes maneiras. Pensando nisso, escolhemos nos voltar também para documentos que normatizam a educação brasileira, a identidade e a pluralidade cultural, já que estes podem, através das suas brechas, indicar possibilidades de trabalho com a *história local*.

Contudo, a identidade não se limita apenas a um local ou a uma concepção de povo na qual o indivíduo se encaixa, “acreditamos que as identidades são

múltiplas, variáveis, complexas, dominantes e dominadas, mesmo quando falamos de uma abordagem da *histórica local*” (GIDALTE, 2018, p. 25). Assim como já trouxemos aqui, a discussão sobre identidade e sua pluralidade em nosso país se faz cada vez mais necessária para abrir diálogos e, dessa forma, repensarmos as visões distorcidas sobre a história da formação cultural brasileira.

Em consonância com a noção de identidade, a *história local*, ao englobar as vivências dos alunos em seus lugares de proximidade, se coloca como uma perspectiva desenvolvida a partir do contexto dos estudantes, e se direciona para fora deste.

Acompanhando essa discussão, entendemos que o aluno, antes de tudo, compõe o seu tempo e espaço em sintonia com as suas singularidades para, assim, existir em sociedade. Partindo deste ponto de vista, a necessidade da aprendizagem sobre a *história local* se dá através do objetivo de ampliar a possibilidade da criação de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e do desenvolvimento de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã (GIDALTE, 2018).

Quando nos deparamos com o Ensino de História no Ensino Fundamental da cidade de Jacarezinho/PR, notamos que ele tem a tendência de se limitar a um conteúdo memorialista dos grandes nomes que “desbravaram” e conquistaram essa terra. Em nossa vivência nas escolas³¹, pudemos presenciar um trabalho com os alunos – no ano de 2022, em uma escola da rede pública de ensino – sobre a história do município, em razão de seu aniversário de 122 anos (02 de abril de 1900).

Para realizarem as produções e respostas sobre a origem do município, os alunos contaram com uma apostila impressa, produzida por alguns professores da escola. Nós tivemos acesso a este material e, após procurarmos na Internet, achamos as referências utilizadas para a sua construção. Os textos se encontram em um site informativo do município, chamado *Portal da Cidade*, e estão publicados

³¹ Na ocasião, presenciamos em nossos atendimentos de contra turno escolar do projeto Futuro Integral na Escola, realizado pela Unidade SESC Jacarezinho, um trabalho em uma escola de Ensino Fundamental I com os alunos do 5º ano sobre a história do município. Nesse trabalho, eram apresentados os textos e, em seguida, os alunos precisavam responder – sem consulta – quais eram as principais famílias da cidade, além de informar quem foi o primeiro padre, médico, juiz e quais eram os fundadores – homens brancos – mais relevantes na história da construção do município.

em razão do aniversário da cidade, em uma matéria intitulada “Jacarezinho 122 anos – História de Jacarezinho/PR”.

Trazemos, aqui, dois textos publicados no site, que abordam sua história e fundação:

O Princípio

Em 12 de novembro de 1888 chega nas Terras da Prata a caravana chefiada pelo mineiro Antônio Alcântara da Fonseca Guimarães que vem com o intuito de explorar a terra e garimpar as águas da região, alojam-se no local por onde passa hoje o *Rio Jacaré*. De início encontraram os posseiros Manoel Batista, Maneco Veado, Joaquim Dutra e Joaquim Cunha que venderam as terras para o recém chegado mineiro já denominado *Coronel Alcântara*.

Inicia-se (sic) as plantações da Fazenda Prata e com a notícia das boas colheitas vêm para a região as famílias Joaquim Severo Batista, Francisco de Paulo Figueiredo e Antônio Lemos, a essas famílias deve-se a colonização inicial da região, construindo-se as primeiras residências e estabelecendo as primeiras lavouras. Com os desbravadores, vieram o *primeiro médico*, *Dr. João Cândido Fortes*, e o *primeiro padre*, o *Frei Joaquim Inácio de Melo*, que celebrou a primeira missa como símbolo da fundação do povoado, no dia 24 de dezembro de 1888 na Fazenda Prata

Em 1896, Joaquim Antônio Graciano e sua mulher Maria Sabina de Jesus doam aos padroeiros do local, São Sebastião e Nossa Senhora da Conceição, 50 alqueires de terra onde é construída uma capela e inicia-se o desenvolvimento do povoado com a família Alcântara.

A pujança do povoado inicial trouxe as famílias de Júlio Cerqueira Cezar, Dr. Costa Júnior, João Fentuso de Melo, Baltazar Sodré, Francisco Inácio de Paula Abreu, Barbosa Ferraz, Pimenta Leôncio de Castro, Luiz Antônio de Almeida Barros, Dr. Fernandes Eugênio Martins Ribeiro e Dr. Geraldo Pacheco Jordão que são também reconhecidos como pioneiros de nossa querida cidade.

A Fundação

O povoado já era principal polo da micro região do Norte Pioneiro do estado do Paraná, então em *02 de abril de 1900* o mesmo foi desmembrado do município de Tomazina pela lei Estadual 522 recebendo o nome de *Nova Alcântara*. Pouco mais de 3 anos depois em *03 de abril de 1903*, pela lei Estadual 471, o povoado Nova Alcântara *foi elevado ao termo de Jacarezinho*, esse termo deve-se pela sua localização as margens do rio Jacaré. Em *09 de março de 1904* é criada a *Comarca de Jacarezinho*, sendo o *primeiro Juiz* o *Dr. Arthur Heráclio Gomes*.

Daí em diante, o pioneirismo, a riqueza, dinamismo e muitas glórias fizeram de Jacarezinho um verdadeiro acervo histórico de nosso Estado, além de principal centro econômico e polo cultural de toda esta região do Paraná. (PORTAL DA CIDADE, 2022).

Essa narrativa, publicada e utilizada como fonte histórica única no trabalho de memória com os alunos do município, reafirma nossa constatação que aponta a reprodução da memória oficial protagonizada por homens brancos que exclui todas as outras pessoas envolvidas nesse grande processo de formação. No tocante ao assunto dessa pesquisa, atualizamos a narrativa e percebemos que esses nomes, que também nomeiam ruas, avenidas e praças, pouco se relacionam com a vida dos alunos da escola pública, nem colaboram com o sentimento de pertencimento ao lugar em que vivem.

Ainda nos atentando para essa questão da reprodução da memória a partir desse viés que foi trabalhado em sala de aula, podemos notar que o texto destaca a importância do pioneirismo para a construção de um importante acervo histórico em Jacarezinho/PR. Essa perspectiva pode condicionar os leitores para uma concepção positiva de uma história que corrobora com a exploração do território, voltada principalmente para o domínio econômico deste, uma vez que considera benéfica sua ocupação pelos “desbravadores”.

Dessa maneira, ler, reler, decorar e fazer atividades unicamente sobre esses textos referentes à memória da cidade só afasta os estudantes de uma perspectiva plural da história do lugar.

Considerando essas questões, e o que desenvolvemos neste trabalho até o momento, de fato conseguimos alcançar algumas propostas para o trabalho com histórias outras e com a cultura popular da cidade de Jacarezinho. Assim, consideramos que, para pensarmos na construção de uma memória histórica popular, é preciso o desenvolvimento de um outro tipo de pedagogia, que considere também a participação popular.

Podemos perceber em Paulo Freire, por exemplo, uma alternativa para o Ensino de História. Dentro das brechas encontradas nos documentos normativos dos currículos nacionais e estaduais, esse viés pedagógico freiriano pode elucidar um caminho pertinente para o trabalho com a memória e a localidade na construção da identidade dos alunos.

Paulo Freire, em seus princípios acerca da educação, deixa evidente a função do ensinar e de como os objetivos desse ato influenciam em seus resultados. Em suma, entre tantas obras, notamos a ideia central de construir espaços para que a voz de sujeitos que não possuem força social para falar ao mundo, sobre o mundo e

sobre si, seja ouvida, assim fugindo da tradicional maneira de ensino pela “enunciação fria de conteúdo”.

Em outras palavras, e pensando também em uma *pedagogia decolonial* que toma para si a perspectiva de Freire, podemos considerar os apontamentos do autor que alertam sobre a impossibilidade do crescimento e aprendizagem advinda de sujeitos distantes e colocados como superiores, sendo necessária a consciência dessa distância e a construção de um diálogo plural, para que haja a ampliação da visão sobre o mundo e a construção do conhecimento histórico.

Por isso, ao ler Freire e estudar seus discursos, compreendemos a constatação *ensinar não é transferir conhecimento*, em suas próprias palavras, quando:

O educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2011, p.80).

Ainda, pensando o nosso papel nessa relação, Cerri (2011) constata que “o educador não é aquele que traz a luz sobre os ignorantes cegos. Pelo contrário, dentro do princípio freiriano, ele é uma espécie de parteiro que ajuda no processo de conscientização” (p. 116). Assim, o ensino então precisa ter sua centralidade no educando, nas suas lutas, memórias e experiências, enquanto elemento principal nesse processo. Partimos desta utopia para propor uma sequência didática humanizada que ilumine as memórias esquecidas pela oficialidade e construa propostas de pertencimento aos alunos jacarezinhenses que não se reconhecem ao estudar a memória oficial dos memorialistas, que aparecem nos sites e nos trabalhos escolares, sobre a origem e fundação da cidade.

Para isso, é preciso considerar também que a dinâmica dentro da sala de aula é parte de uma cultura escolar que disponibiliza um tempo específico destinado para o trabalho com cada disciplina, o que costuma afetar bastante uma aprendizagem efetiva e significativa dentro do Ensino de História, tendo em vista a quantidade de conteúdos para ser trabalhado em um tempo escasso.

Portanto, totalmente contrários a esse tradicionalismo memorialista que, muitas vezes, é enunciado como conteúdo de *história local*, buscamos romper com a

alienação imposta por um sistema educacional dominante – seja pelo código disciplinar, ou até mesmo pela cultura escolar – aos alunos, pais, e até mesmo professores³². Sobre isso, entendemos que a humanização acontece através do estudo da memória popular. Paulo Freire (2011) afirma:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliena-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (p. 93).

A partir daí propomos um enfrentamento contra a passividade que é imposta por esse projeto de ensino dominante, reconstruindo noções e conhecimentos de alunos e professores acerca do que também precisa ser lembrado e visitado na memória do município – recuperando a experiência popular, a fim de formar identidades. Por exemplo, se tratando da temática central deste trabalho, quando o aluno ouve sobre o curandeirismo de Antônio Pato na rua, ou em conversas informais de pais e parentes em casa, ele pode, através de seu reconhecimento, pensar: “eu estudei isso na escola, eu faço parte dessa história que é tão próxima a mim”, e também: “tudo isso que eu construo faz parte da história dessa cidade, e tem a mesma importância, senão maior, do que os méritos daqueles nomes e sobrenomes de homens que eu nem sequer cheguei a conhecer!”. A partir disso, este estudante percebe o quão é importante sua participação nas narrativas históricas e seu posicionamento a respeito da sua localidade.

3.1. Antônio Pato e o espaço pretendido na memória de Jacarezinho/PR

Por pressuposto, escolhemos trabalhar com a memória popular como um viés essencial que reafirma seu lugar em oposição à atual legitimação e oficialidade histórica da memória para pensar a carência na formação identitária no Ensino de

³² O código disciplinar em que todos nós estamos inseridos engloba elementos conscientes, racionais, prescrições visíveis, e também elementos invisíveis, inconscientes e rotineiros, nos quais a narrativa oficial às vezes incorpora-se.

História. Para isso, selecionamos algumas fotos e matérias de jornais que podem atuar como fontes historiográficas uma vez que demarcam um contexto temporal e local da atuação de Pato.

Nesse momento, buscamos tratar das fotos escolhidas não como meras imagens ilustrativas de uma narrativa escrita, mas, como imagens que irão ser utilizadas como evidências históricas para a construção da de uma resposta para as nossas indagações.

Para isso, nos ancoramos em Ana Maria Mauad (1996) em suas escritas sobre o uso das fotografias no Ensino de História. Mauad se posiciona criticamente à percepção da fotografia como uma realidade pura e simples, elencando dois pontos de pensamentos para a análise das mesmas: a. como transformação do real e b. como vestígio do real.

Quando olhamos para a imagem fotografada como uma transformação do real a partir dos olhos quem a lê, estamos partindo da ideia fria da fotografia, visto que ela pode ser considerada:

bidimensional, plana, com cores que em nada reproduzem a realidade (quando não é em preto e branco). Ela isola um determinado ponto no tempo e no espaço, acarretando a perda da dimensão processual do tempo vivido. É puramente visual, excluindo outras formas sensoriais, tais como o olfato e o tato. Enfim, a imagem fotográfica não guarda nenhuma característica própria à realidade das coisas (MAUAD, 1996. p. 75).

Ou seja, ao analisarmos as fotografias cedidas pela família e pelo jornalista Tiago Angelo, precisamos olhar para essas evidências com certa preocupação acerca da realidade em que elas expressam, buscando a compreensão de forma geral da sua contextualização e interação com a *história local*.

Entretanto, ao partirmos do viés analítico das fotografias como vestígio do real, levando em consideração a intenção das fotos no momento em que foram tiradas – e também que as fotos cedidas pela família são recordações amadoras e íntimas sobre a vida e a trajetória de Pato –, podemos lançar a essas imagens um olhar crítico pautado em um testemunho que atesta a realidade vivida e lembrada pelos habitantes da cidade. Como diz Mauad: “é, justamente, por considerar todos esses aspectos, que as fotografias nos impressionam, nos comovem, nos incomodam, enfim imprimem em nosso espírito sentimentos diferentes” (1996. p. 77).

Por isso, ao analisarmos esse leque, composto por fotos íntimas e amadoras tiradas pela família do curandeiro e também por fotos tiradas por um jornalista, com o objetivo de registrar e acentuar as práticas religiosas e suas condições de vida e existência buscamos encontrar um ponto de equilíbrio, uma linha que busque utilizar dessas evidências tanto para a evocação das memórias escondidas quanto para a compreensão da realidade e noção de identidade a partir daquilo que forma o local ao qual estamos inseridos cultura e historicamente.

Começamos com uma fotografia do próprio Antônio Pato:

Figura 1 – Antônio da Silva (Pato) – anos 90



Fonte: Acervo da família

Pato era um homem negro, popular na cidade não só pelas suas práticas de curandeirismo, mas também pela sua simplicidade e humildade, já que não cobrava suas consultas e vivia apenas de doações, como o mesmo afirmou em sua entrevista. Ele se igualava à situação da população pobre da região da Patolândia, uma imagem oposta à dos grandes médicos da cidade, que possuíam nomes reconhecidos como importantes para a sociedade, casas luxuosas, e pele branca.

Destacamos, nesse ponto, a região conhecida como Patolândia, na atual Vila Setti. A vila, com características suburbanas foi, nas décadas de 1990 e 2000, movimentada pelos atendimentos de Pato, na região, além de pousadas e banheiros alugados, também eram comercializados alimentos, bebidas e artigos religiosos de diversas origens que atraíam a atenção dos fiéis que esperavam atendimento.

Atualmente, ainda temos resquícios dessa comercialização na região, citamos como um exemplo os famosos “camelódromos”, localizados na antiga rodoviária da cidade e próximos ao território que compunha a Patolândia, que também tem como característica a comercialização barata de produtos *piratas*, comidas e bebidas. É interessante observar o quando esses lugares são preenchidos pela população local sendo, muitas vezes, mais procurados e frequentados do que várias lojas e lanchonetes centrais.

Figura 2 – Casa de Pato vista por fora – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 3 – Casa de Pato vista por fora – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 4 – Casa de Pato vista por fora – 2012



Foto: Tiago Angelo

Além da simplicidade da casa³³, os registros feitos pelo Jornalista Tiago Angelo em 04 de março de 2012, dois dias após a morte de Antonio da Silva (Pato), na casa onde ele realizava os benzimentos na Vila Setti, em Jacarezinho – PR, mostram que Pato tanto frisava uma proximidade com seus pacientes, que realizava suas sessões de atendimento em uma mesa ao lado de sua cama, separada apenas por uma cortina.

Figura 5 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 6 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012



Foto: Tiago Angelo

³³ Precisamos ressaltar que, embora passasse muitas horas por dia e dormisse em sua casa de atendimento, Pato também tinha uma casa em um bairro periférico da cidade, onde sua família morava, como já citado nesse texto.

Figura 7 – Quarto pessoal e espaço de atendimento – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 8 – Quarto pessoal e espaço de atendimento - 2012



Foto: Tiago Angelo

Pato se denominava um católico popular. Assim, é interessante mostrarmos, aqui, os vários objetos de devoção que ele expunha em sua casa – muitos foram presentes de pacientes – como imagens de santos, além de variadas intitulações dadas à Virgem Maria, mãe de Cristo. Também pudemos observar garrafas que, provavelmente, continham água benta, alguns porta-retratos e, no mesmo ambiente, damos destaque aos quadros que continham as imagens de seus certificados de cursos e formações, como também de filiação no Centro de Umbanda Rosa Branca, em Curitiba/PR, deixando evidente a interligação entre diferentes religiões em sua formação espiritual.

Figura 9 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 10 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 11 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 12 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 13 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012



Foto: Tiago Angelo

Figura 14 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012

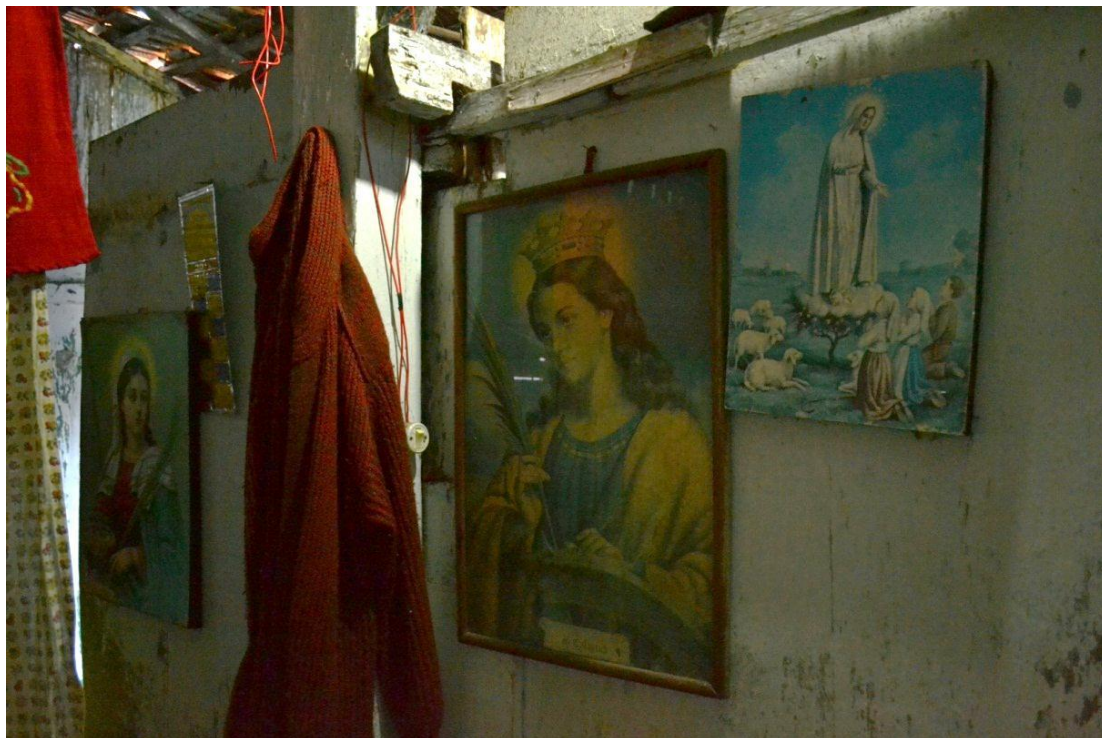


Foto: Tiago Angelo

Figura 15 – Artigos e certificações de diferentes matrizes religiosas – 2012



Foto: Tiago Angelo

Outro ponto importante para ser destacado é a grande variedade de público entre os seus pacientes. Em Jacarezinho, nas nossas vivências em escolas e nas salas de aula, quando falamos sobre o Pato sempre ouvimos respostas como “Já vieram muitos famosos”, “Os ricos sempre vinham de limusine”, e ainda “Ele atendia muitas pessoas de outros países”³⁴. Por isso, achamos válido incluir no estudo a longevidade alcançada por suas práticas e como esta marcou a memória das pessoas.

Figura 16 – Crianças da Patolândia posando junto com uma limusine que trazia pacientes – meados de 1990



Fonte: Acervo da família

Figura 17 – Pato com alguns pacientes japoneses que vieram ao Brasil para se consultar com ele – meados de 1990



Fonte: Acervo da família

³⁴ Além da ampla abrangência de seus atendimentos, observamos, devido às fontes que obtivemos, que, mesmo sem possuir algum estudo sobre isso, Pato e seus familiares também se preocupavam em lembrar-se dos atendimentos realizados na casa que revelavam certo prestígio, apesar de que ele sempre afirmava atender a todos de maneira equivalente. De qualquer forma, pode-se observar a tentativa de seleção de uma memória grandiosa sobre ele e sobre suas práticas religiosas.

Figura 18 – Pato com alguns pacientes japoneses que vieram ao Brasil para se consultar com ele – meados de 1990



Fonte: Acervo da família

Por fim, escolhemos incluir em nosso trabalho algumas notícias de jornais referentes à morte de Pato, em 2012. A ideia foi trabalhar com o jornal, evidenciando a sua intencionalidade como fonte legítima e publicada, pois, procuramos e não achamos nenhuma outra notícia do curandeiro em vida e, após analisarmos as matérias, notamos uma intenção de desmistificação do sagrado utilizado por Pato em suas práticas, representando-o como um charlatão, depreciando o final de sua carreira. Com isso, obtemos mais uma vez a noção de que, no projeto de formação da memória oficial do município de Jacarezinho/PR, enquanto os nomes dos desbravadores e também dos religiosos tradicionais são lembrados com honras e méritos, Pato foi colocado em um local de lembrança marcado pela falsidade e pelo charlatanismo, e assim toda a sua movimentação social, econômica e cultural na cidade foi ignorada – algo que parte também de uma legitimação da profissão, aquela que se coloca como superior às crenças e práticas populares.

Figura 19 – Notícia do jornal Tribuna do Vale sobre a morte de Pato – 2012

● JACAREZINHO

Morre 'benzedor' famoso por atrair multidões nos anos 1990

Celso Felizardo

Cerca de 300 pessoas entre familiares, amigos e seguidores acompanharam ontem, às 17h30, no Cemitério São João Batista, em Jacarezinho, o enterro do corpo do religioso Antônio da Silva, 73 anos, mais conhecido como Pato. Ele, que ficou famoso no início dos anos 1990 por atrair cerca de 2 mil pessoas por dia em suas sessões de curas espirituais, na Vila Setti, morreu às 4 horas de ontem, vítima de complicações renais.

O corpo foi velado na casa da filha, Vera Lúcia da Silva Cardoso, 50 anos, na Vila Leão. O espaço ficou pequeno para acomodar as pessoas. A família é tão numerosa, que nem sabem ao certo o número de filhos. "Mais ou menos 22 filhos. Mais ou menos", ressalta Vera Lúcia. O cálculo, também aproximado, aponta 45 netos e 18 bisnetos.

A mulher, Zeni Fernandes Cavassini da Silva, 50 anos, com quem estava há oito anos, é evangélica. Ela garante que o fato de o marido ser espírita nunca causou nenhum atrito no relacionamento. "Cada um tem sua fé, o importante é acreditarmos em Deus e respeitarmos a religião do outro", diz.

De acordo com a família, Pato desenvolveu o dom da cura aos 7 anos, quando, ao ver a mãe doente, recebeu uma "luz", que teria dito a ele o que fazer para curar sua mãe. A partir desse dia ele começou com as práticas mediúnicas de cura. Vera Lúcia lembra que em uma mesma noite, 150 caravanas de vários estados iam até a casa deles, na Vila Setti. "Era impressionante o número de pessoas que se juntavam para ser benzida por ele", lembra.

Estudos de historiadores da Universidade Estadual do Norte



Comoção marcou o velório do corpo de Antônio da Silva, o Pato, na tarde de ontem

do Paraná (UEPR) ligam o crescimento do bairro às visitas dos fiéis no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990. As ruas do bairro que viviam apinhadas de fiéis atraíram vários ambulantes que fixaram moradia na Vila Setti.

De acordo com pessoas próximas, Pato deixou o serviço de saqueiro para se dedicar às curas, porém todo dinheiro que recebia a mais, ele distribuía entre as famílias pobres do bairro. Porém nos últimos anos, a popularidade do curandeiro diminuiu. Os parentes atribuem a um problema cardíaco, porém acusações de charlatanismo veiculadas em grandes mídias podem ter acarretado no fim das romarias. "Uns acreditam, outros duvidam, mas acho que o benzimento depende muito mais da fé de cada um. Ele se vai, mas fica o mito", aponta Vera Lúcia.

Fonte: Jornal Tribuna do Vale, março de 2012

Tendo em mãos esse material, iremos propor uma sequência didática que, além de buscar o trabalho com a problematização da cultura popular *versus* cultura considerada oficial na cidade de Jacarezinho/PR, idealizará a iluminação dessas memórias extraoficiais de Antônio Pato e seu curandeirismo para a comunidade escolar em geral, apontando pontos esquecidos ou considerados inferiores para a História oficial.

Essa sequência, pensada e organizada em 6 capítulos, se consolida como um material de apoio para que professores e professoras do 9º ano do Ensino Fundamental possam trabalhar com a *história local* da cidade de Jacarezinho/PR – uma cidade extremamente religiosa – partindo da própria religiosidade popular presente nas memórias que Antônio Pato traz à tona ao ser mencionado. Para tanto, pensamos em uma subdivisão em estações que, em sequência, englobem a colonização do território jacarezinhense, a formação de sua população e da cultura popular e, também, quem foi e quais os impactos de Pato e da Patolândia.

Essas estações, acompanhadas de exercícios e atividades, culminarão em uma proposta com a análise das fotografias, das falas de Pato e também dos recortes de jornais já selecionados, a fim de elaborar uma discussão acerca do sincretismo religioso e das lutas das memórias para ocuparem determinado espaço nas narrativas oficiais da História.

A sequência tem, em sua finalização, a proposta de pensarmos sobre a identidade jacarezinhense, levantando questões que circundam nossa visão de mundo e noção de pertencimento ao nosso local, podendo reorganizar nossas memórias e, assim, pensarmos a construção da história a qual nós fazemos parte.

3.2. Material didático



NOVAS PERSPECTIVAS

MEU PASSADO, JACAREZINHO!

A memória popular em foco:
Antônio Pato e a Patolândia



MEU PASSADO, JACAREZINHO!



[...] Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço o meu passado deixa para a minha
liberdade hoje?
Não sou escrava dele. [...]

Simone de Beauvoir





AO PROFESSOR:

Querido(a) professor(a),

Nesse material, você encontrará uma proposta alternativa para o trabalho com a história local na sala de aula.

Os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica nos possibilitam alternativas para embarcarmos numa jornada em busca da iluminação das memórias escondidas da cidade de Jacarezinho.

Sinta-se à vontade para adaptar o material de acordo com a realidade da sua sala de aula, entretanto, salientamos a importância de que todas as estações sejam cumpridas pelos alunos.

Organize grupos, forme debates, instigue a dúvida! Todo esse processo é fundamental para o repensar das identidades dos alunos jacarezinhenses.

Boa aula!



AO ALUNO:

Querido(a) aluno(a),

Nesse material vocês poderão fazer uma viagem através da história da nossa cidade: Jacarezinho!

Provavelmente você já ouviu falar sobre o seu passado, mas agora nosso compromisso é expandir a perspectiva a respeito do que você já conhece. Assim, podemos pensar em uma história da qual você não só faz parte, mas também protagoniza e pode ser representado por ela.

Buscamos propor um trabalho com alguns textos informativos, perguntas, muitos debates, e outras atividades com o objetivo de refletir sobre quem somos nós, habitantes de Jacarezinho.

Prepare-se pra uma sequência de aulas de História totalmente diferente de tudo o que você já viu.

Então vamos lá!

ÍNDICE

A formação da população

6

A questão cultural

18

**Quem foi Antônio Pato e
o que era a Patolândia?**

26

Análise das fontes

34

Sincretismo religioso

45

**Quem somos nós,
jacarezinhenses?**

48

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



Vamos
nos situar?

a. O que você sabe sobre a formação da população na cidade de Jacarezinho?

b. Como você acha que era esse lugar antes de se tornar um município?

c. Você já ouviu falar que Jacarezinho foi um dos principais polos de desenvolvimento de sua região? O que você sabe a respeito?

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

Como a História Oficial é contada...

Um território composto por solos férteis, paisagens belas e um rio que servia vida.

Segundo os registros que encontramos nas obras dos memorialistas Aimone (1975 e 1988) e Batista (1950) esses foram, em nossas análises, os adjetivos que atraíram os primeiros colonizadores para a região que hoje conhecemos como Jacarezinho.

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

...mas essa História nós já conhecemos!

Como a História Oficial é contada...

Jacarezinho foi emancipada à condição de Município através da Lei n.º 522, de 02 de abril de 1900, recebendo inicialmente o nome de Nova Alcântara. Logo, 03 de março de 1903, através da Lei n.º 471, recebeu o nome de Jacarezinho, em homenagem ao rio que a banhava.

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



O que nos diz o site oficial da cidade?

Se entrarmos no site da prefeitura, na aba "A cidade", temos um breve resumo da "História" do município

— 66 —

As primeiras tentativas de colonização conhecidas datam do século passado, por volta de 1898. Um dos primeiros polos de desenvolvimento agrícola do Estado, sua colonização foi realizada por fluminenses, paulistas e mineiros. Sua riqueza maior provém do setor agropecuário e de prestação de serviços. No início do século a maior cultura era a do café. Posteriormente, houve a substituição do café pelas lavouras de cana-de-açúcar, indústria de açúcar e álcool e pastagens. [...]

Fonte: Site da Prefeitura de Jacarezinho, 2021

— 99 —

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

O que nos diz o hino oficial da cidade?

“

Minha terra, que delícia
Ver-te assim sempre sorrir
Como quem sente a carícia
Da confiança no porvir.

Estribilho
Deste norte pioneiro
Tu deténs a liderança
Teu destino altaneiro
É de amor, fé e esperança.

Verde mar teus cafezais!
A cidade tão risonha
Ondulantes canaviais
O teu povo ri e sonha.

És um centro estudantil
Tens indústria e agricultura
Engrandeces o Brasil
Nas riquezas, na cultura.

Tens na alma a grandeza
Da bondade e os teus céus
No esplendor da natureza
Nos conduzem para Deus

No teu rio o teu nome
Que louvamos com carinho
Tua glória, teu renome
Tudo é Jacarezinho.

”

Autor: Professor Rodrigo
Otávio Torres Pereira

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



E antes disso,
não havia
História?

A impressão que temos, ao nos depararmos com essas informações sobre a origem do nosso município, é que sua história só começa com a chegada dos colonizadores europeus.

Mas não é bem assim...
Dois importantes historiadores podem nos auxiliar a pensar sobre essa narrativa: Halbwachs e Pollak, que abordam os **apagamentos da memória**.

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



Você já ouviu falar em apagamentos de memória?

Segundo esses historiadores, as memórias de um lugar sempre são como um "campo de disputas", ou seja, as memórias que temos da nossa cidade ou região são construídas a partir de disputas, onde os grupos dominantes economicamente, têm a intenção de nos fazer lembrar de uma oficialidade que mantenha seus interesses.

Do ponto de vista oficial, a História da cidade só começa com a sua colonização, excluindo da memória qualquer acontecimento, personagem ou lugar antes aqui presente.

Nessa apresentação, os desbravadores, vindos de outros estados, são colocados como principais responsáveis por dar início à *digna* história da cidade.

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

Antes disso, havia História sim!



Thomaz Aimone:

- Jacarezinho, seus Pioneiros desbravadores e os que labutaram para o progresso desta terra (1975);
- Meu ginásio Rui Barbosa de Jacarezinho (1988).

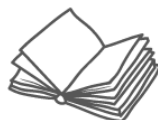
Astolfo Severo Batista:

- Jacarèzinho (1950).



Nos três livros acima, dos escritores memorialistas de Jacarezinho, encontramos determinada História anterior à colonização:

“Era, pois, o mundo bruto e indevassado” (BATISTA, 1950, p. 22).



Os habitantes desse lugar, antes de sua colonização, são considerados “bugres” por esses autores, ou, em outras palavras, homens inferiores que precisavam da civilização.

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO

E qual o problema disso?

O problema é que esse discurso caminha para a consolidação da ideia de progresso pautada pelos colonizadores, acabando por excluir memórias fundamentais que participaram da história da população que compõe o município de Jacarezinho/PR. No site, e também no hino da cidade, percebemos que os povos que habitavam essas terras antes da chegada dos “desbravadores” não são sequer citados, como se eles não existissem. Nas obras dos memorialistas, eles são referenciados como inferiores a tal ponto que suas memórias se silenciam para dar espaço àquelas firmadas como principais.



**Vamos debater:
o que você
sente quando
se depara com
essa questão?**

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



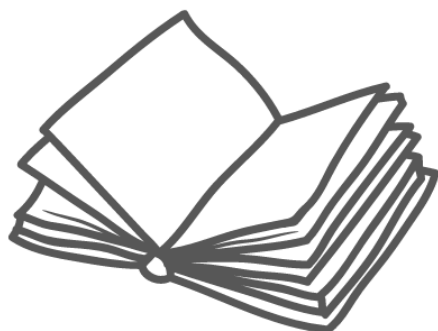
Então, quem já estava aqui?



Lucio Tadeu Mota

História do Paraná: ocupação e relações interculturais (2005).

O pesquisador fala sobre esse assunto destacando a exclusão dos povos indígenas ao relatar que essas terras foram descritas nos documentos oficiais que contam a história do estado como terras com um “vazio demográfico”, ou seja, eram terras desabitadas, devolutas.



Ele chama atenção para incoerência presente nessa ideia visto que trabalhos de arqueólogos mostram a presença humana nas terras que hoje compõem o estado há milhares de anos. No período que antecedeu a colonização, Mota (2005) aponta que as populações indígenas aqui presentes, que ocupavam os entornos dos grandes rios, eram os Guarani, os Kaingang, os Xokleng e os Xetás.



Contudo, nada sobre isso é citado nessas memórias oficializadas.

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



Vamos à prática?

Observe os trechos do *site* e do hino da cidade a seguir, depois responda as questões juntos com seus colegas

➤ [...] As primeiras tentativas de colonização conhecidas datam do século passado, por volta de 1898.

[...] sua colonização foi realizada por fluminenses, paulistas e mineiros. <

➤ [...] Deste norte pioneiro
Tu deténs a liderança
Teu destino altaneiro

É de amor, fé e esperança [...]

I – A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO



Vamos à prática?

Observe os trechos do *site* e do hino da cidade a seguir, depois responda as questões juntos com seus colegas

Já vimos, nos textos acima, que o território compreendido como a cidade de Jacarezinho já possuía habitação muitos antes de 1900. Levando em consideração a colocação dos historiadores Halbwachs e Pollak sobre o apagamento de memórias:

Como você acha que se deu realmente o processo de ocupação dessas terras?

- a. Esse espaço era vazio?
- b. Foi um processo violento?
- c. Os desbravadores citados pelos memorialistas estavam sozinhos?
- d. Esses documentos carregam uma oficialidade, intervindo na construção de uma narrativa oficial da cidade. Você considera isso intencional? Por quê?

II – A QUESTÃO CULTURAL



Começando com um pequeno debate:

-
- 1 - Você sabe o que significa a palavra cultura?
- 2 - Exponha alguns elementos que você considere culturais na História de Jacarezinho.
- 3 - Você acha que a religião é um desses elementos? Por quê? Quais fatores levaram você a essa conclusão?
-



II – A QUESTÃO CULTURAL

Jacarezinho:
uma cidade pautada na religião

Quando pensamos a cultura da cidade, uma das primeiras ideias a passar pela nossa mente é a força religiosa atrelada ao seu desenvolvimento. Contudo, não é uma força religiosa "qualquer", mas sim uma cultura totalmente embasada no catolicismo tradicional.



Isso acontece, em partes, porque as memórias oficiais auxiliaram de maneira decisiva para a construção cultural, pois, hoje, o catolicismo tradicional é muito mais lembrado por meio dos documentos oficiais, livros monumentos, museus e memória popular do que o curandeirismo e o catolicismo popular.

II – A QUESTÃO CULTURAL

Jacarezinho:
uma cidade pautada na religião

São colégios, bancos, clubes, praças, ruas, igrejas construídas que recebem como homenagem nomes e sobrenomes de figuras “importantes” e que até hoje são lembradas. Grande parte disso se deu pela construção de uma narrativa de cidade heroica, pautada por valores e princípios colonizadores que foram impostos como fundamentais para a manutenção da História.

Mas somente esses nomes mais abastados fazem parte da formação cultural da cidade?

NÃO!

Porém, infelizmente na rachadura da memória, sucumbem negros, mulheres, pessoas escravizadas, indígenas que foram obrigados a construir esses lugares e contribuíram – mesmo que sem querer – para a solidificação de uma memória que não os inseriu.

II – A QUESTÃO CULTURAL

Outras culturas formam nossa cidade...

Percebemos, nesse momento, que outras culturas podem estar presentes na nossa formação.

Escolhemos evocar outras memórias religiosas que, mesmo excluídas da oficialidade, marcaram o povo jacarezinhense



Você sabe por que isso pode ser importante?

Porque essas memórias silenciadas, ou apagadas, carregam consigo o potencial de nos fazer pertencer a um determinado lugar. Ou seja, do mesmo modo que nos sentimos distantes dessa História Oficial por não estarmos presentes nela, quando escolhemos uma memória próxima, nós passamos de meros expectadores a protagonistas daquela História, descobrindo nosso lugar no mundo.

II – A QUESTÃO CULTURAL

Vamos à prática?

Entreviste alguém da sua casa e, em seguida, anote as respostas na ficha de perguntas.

.....

➤ Qual seu nome? Sua idade? Seu parentesco com o aluno?

➤ Você nasceu em Jacarezinho? Qual sua lembrança mais vívida da sua infância aqui?

➤ Jacarezinho é uma cidade com muitas ruas nominadas por pessoas consideradas importantes. Você conhece alguma delas? Quais?

➤ Se você pudesse renomear essas ruas, ou as escolas e os bairros da cidade com os nomes das pessoas importantes para a sua História, quais nomes você daria?

➤ Você acha justo que algumas pessoas recebam honras e sejam homenageadas, enquanto outras, que também foram importantes, são simplesmente esquecidas? Por quê?

➤ **Você se identifica com uma ou mais religiões? Se sim, com quais?**

➤ **Você já ouviu falar em Antônio Pato? E na Patolândia?**

➤ **Você sabe nos dizer se Pato era um curandeiro? Qual religião ele praticava?**

➤ **Você tem alguma história interessante sobre esse assunto? Algo que tenha te marcado? Se sim, pode nos contar?**



II – A QUESTÃO CULTURAL

Vamos à prática?

Com as respostas das entrevistas em mãos, discuta com seus colegas os seguintes pontos:

a. Como os entrevistados aceitaram a entrevista?

b. Qual a religião praticada pela maioria dos entrevistados?

c. Eles costumam praticar somente uma religião?

d. Qual reação eles tiveram quando foram indagados sobre os nomes das ruas, bairros e escolas?

e. O Pato e a Patolândia, assim como o curandeirismo popular em geral fazem parte da cultura dos entrevistados?

f. Quais fatores, na entrevista e além dela, levam vocês a afirmarem ou negarem essa afirmação?

g. Houve muitas histórias sobre a atuação de Pato como curandeiro? Quais lhe chamaram mais atenção?

Junto com seu professor, reúna os dados recolhidos para traçar um panorama sobre como os familiares da sua turma responderam às questões propostas.

III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?



III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?



Antônio da Silva nasceu dia 16 de março de 1940 no município de São José do Rio Pardo/SP.



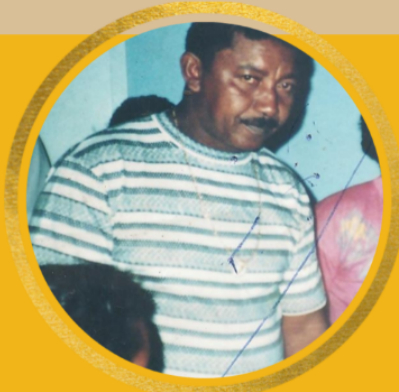
Guarde essa informação. Vamos utilizar a entrevista como fonte de estudo mais tarde.

No dia 01 de janeiro de 2005, com 64 anos, ele foi entrevistado pelo professor Antônio Donizeti Fernandes e, na oportunidade, falou um pouco sobre sua vida pessoal e carreira.

III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?

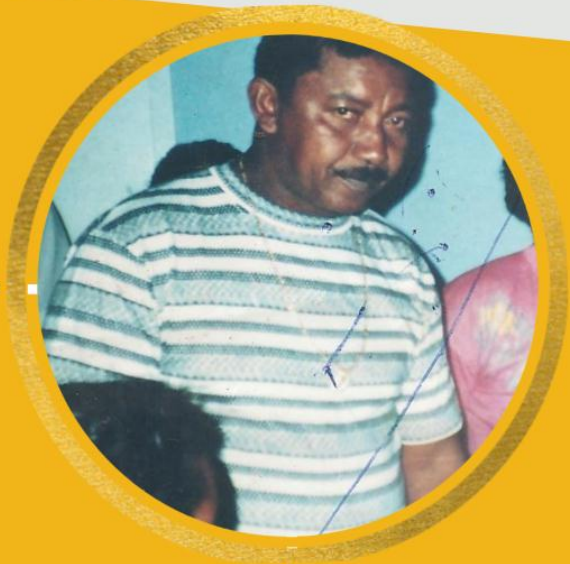
Quando tinha 8 anos, sua mãe sentiu uma dor muito forte e nenhum médico conseguiu curá-la. Como moravam no sítio, segundo Pato, “veio uma luz” que lhe disse “assim que tem que fazer, assim, assim e assim” e, a princípio, sua mãe não acreditou nem aceitou a ajuda do filho. Passaram-se duas semanas, ao aceitar a ajuda do filho, que incorporou um espírito e pode operá-la espiritualmente, foi curada, e desde esse momento Pato começou a trabalhar como curandeiro.

A família veio para o Paraná no mesmo ano, se instalando inicialmente na fazenda Monte Bello, em Ribeirão Claro/PR, mudando-se para Jacarezinho/PR algum tempo depois. Ele se lembra da origem do seu apelido e afirma que o motivo foi a falta de habilidade para “andar ligeiro”. Pato disse ainda que trabalhou por um tempo na lavoura com seu pai, e que “foi até uma certa altura”, tentou trabalhar no corte de cana e em todos os “serviços de roça”, mas não conseguia cortar nada, e logo depois acabou dedicando-se somente ao trabalho espiritual.



III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?

O seu trabalho como curandeiro espiritual durou toda a sua vida, tendo seu auge nos anos 90 e 2000.



Pato afirma que já chegou a atender mais de 150 ônibus lotados por dia.

Além de celebridades, como Sílvio Santos, Luiza Marinho (filha do Roberto Marinho) e alguns cantores, como os integrantes do grupo Raça Negra.

Ele dizia que todos enfrentavam a mesma fila – organizada por seus próprios filhos – para serem atendidos.

III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?



Pato se considerava católico, denominando-se um católico popular.



Possuía formação espírita pelo Centro de Umbanda Rosa Branca*



Utilizava, em seus atendimentos, práticas religiosas variadas, que "passeavam" entre o catolicismo e o umbandismo.



Faleceu em 2 de março de 2012, aos setenta e dois anos de idade, com insuficiência cardíaca. Foi velado e enterrado em Jacarezinho/PR.

III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?

Fonte: Celso Antônio Rossi, anos 90. Figura 21



Imagem de alguns fiéis na Patolândia



III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?



As atividades medicinais de Antonio Pato acabaram gerando o fenômeno da Patolândia, como ficou popularmente conhecido o entorno da sua casa (na atual Vila Setti), com comércio fixo e ambulante, moradias que locavam espaços para as centenas de pessoas que por lá circulavam todos os dias.

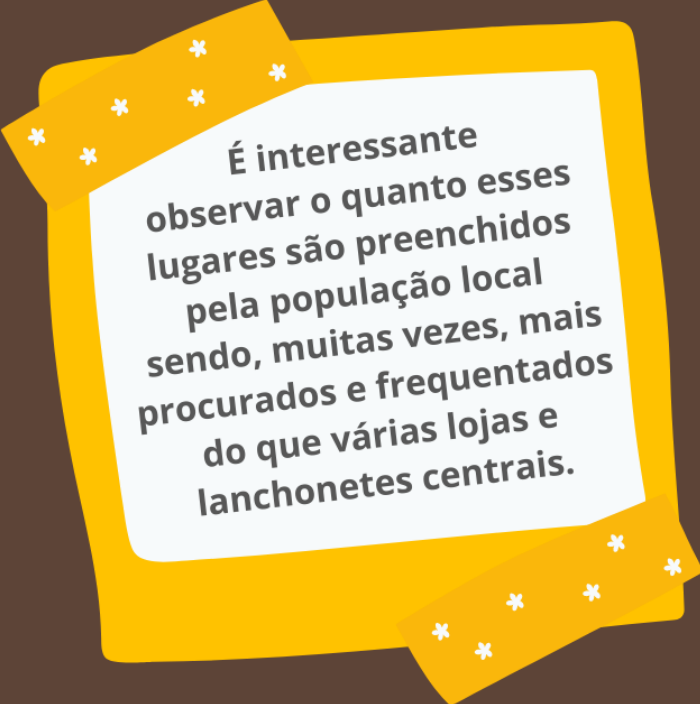


Localizada próxima ao centro da cidade, a vila, com característica suburbanas foi, nas décadas de 1990 e 2000, movimentada pelos atendimentos de Pato, na região, além de pousadas e banheiros alugados, também eram comercializados alimentos, bebidas e artigos religiosos de diversas origens que atraíam a atenção dos fiéis que esperavam atendimento.

III – QUEM FOI ANTÔNIO PATO E O QUE ERA A PATOLÂNDIA?



Atualmente, ainda temos resquícios dessa comercialização na região, citamos como um exemplo os famosos “camelódromos”, localizados na antiga rodoviária da cidade e próximos ao território que compunha a Patolândia, que também têm como característica a comercialização barata de produtos piratas, comidas e bebidas.



É interessante observar o quanto esses lugares são preenchidos pela população local sendo, muitas vezes, mais procurados e frequentados do que várias lojas e lanchonetes centrais.



Responda:

• • • • •

*Agora, depois de saber tudo isso, divida com a sala se você conhece o local onde era a Patolândia.

*Você conhece o “camelódromo”? Já comprou algum produto lá?

*Será que o baixo valor das mercadorias influencia de alguma forma nessa decisão?



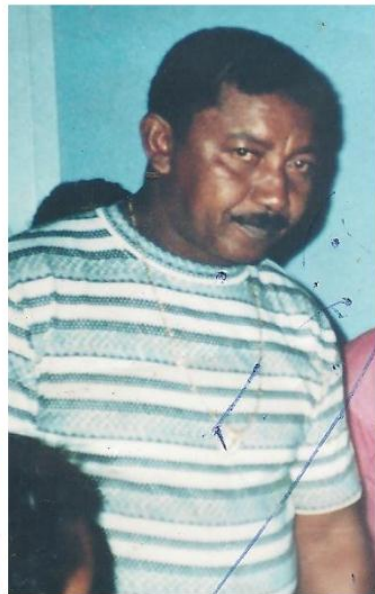
IV – ANÁLISE DAS FONTES

Chegamos
agora em um
momento ímpar
no nosso trabalho:
vamos analisar, interpretar e
pensar sobre as fotos e as
declarações referentes ao Pato.



IV – ANÁLISE DAS FONTES

Pato era um homem negro, popular na cidade não só pelas suas práticas de curandeirismo, mas também pela sua simplicidade e humildade, já que não cobrava suas consultas e vivia apenas de doações. Em sua entrevista, ele afirma que não faz distinção, atendendo qualquer um que precise dos seus serviços, desde trabalhadores rurais até mesmo estrangeiros vindos do Japão exclusivamente para se consultar, além de ícones populares brasileiros. Completa ainda dizendo que todos enfrentam a mesma fila – organizada por seus próprios filhos – para serem atendidos.



Fonte: Acervo da família, anos 90. Figura 22

"olha, seguinte, tem pessoa que sofre de alguma coisa, alguma dor, e tem... e vai no médico [...] às vezes procura a gente [...] eles acham que a gente é mais fácil pra eles, uma que não é cobrado [...] e não tem hora..."

- Quando Pato afirma ser mais "fácil" as pessoas se consultarem com ele, você acha que ele se refere somente à questão financeira?
- Será que o fato do curandeiro se igualar à situação da população da região da Patolândia, sendo um homem pobre e negro influenciava nessa decisão?
- Apresente sua opinião ao seus colegas e seu/sua professor/a.

IV – ANÁLISE DAS FONTES

Observe essas imagens



Fonte: Acervo da família, anos 90. Figura 23

Muitas pessoas procuravam o curandeiro. Já incorporamos esse fato ao nosso trabalho. Contudo, vamos chamar a atenção para uma situação importante: as pessoas que vinham até Jacarezinho em busca de uma consulta preenchiam todos os níveis da sociedade. Eram pobres, ricos, católicos, umbandistas, anônimos e famosos.

Fonte: Acervo da família, anos 90. Figura 24

Agora, vamos à prática!

a. Se Antônio pato foi tão procurado e tão relevante assim para a nossa história, por que não temos quase nenhum registro escrito ou imagético dele?

b. Vamos praticar! Utilizando a Internet, use palavras-chave que envolvam o curandeiro e busque notícias e fotos sobre ele e sobre seus atendimentos.



c. Compartilhe com seus colegas os resultados que você encontrou e aproveite para debater, numa roda de conversa, com seus amigos e seu/sua professor/a sobre os motivos do apagamento da memória de Pato na História de Jacarezinho.

IV – ANÁLISE DAS FONTES

Pato afirma, na entrevista, que buscava na simplicidade realizar o seu trabalho. Percebemos que ele frisava também uma proximidade com seus pacientes, realizando suas sessões de atendimento em uma mesa ao lado de sua cama, separada apenas por uma cortina.

◆◆◆ Veja as fotos

Responda:

- Você imaginava que todos esses atendimentos eram feitos nesse espaço?
- Pensemos todas as pessoas famosas que buscaram por Pato. Mesmo tendo acesso aos mais renomados médicos e consultórios, elas buscaram por essa simplicidade. Em sua opinião, por que isso ocorreu?
- Novamente podemos questionar: por que não possuímos quase nenhum registro imagético desses momentos? O local de atendimento tem a ver com isso?
- Será que Pato atendia aos fiéis literalmente ao lado de sua cama por falta de recursos, ou era intencional? Externalize sua opinião sobre isso.

Fonte: Tiago A, 2012. Figura 25



Fonte: Tiago Angelo, 2012. Figura 26



Fonte: Tiago Angelo, 2012. Figura 27



IV – ANÁLISE DAS FONTES

Ele se autodenomina um católico popular e destaca que, para ele, todas as religiões são uma só, frisando “a gente não pode dizer que um tá certo e o outro não tá, pra mim tudo é igual”.

Fernandes pergunta sobre a relação de Pato com os “médicos, a classe mais abastada” e se houve algum conflito. Sobre isso, o curandeiro afirma:

(...) eu mesmo não entrei [em um conflito], eles, porém, entraram comigo [...] porque eles achavam que a turma de baixo, de fora que vinha aqui trazia alguma doença pra cidade, coisa que não ocorreu, graças a Deus, não, e outra coisa, que achava que complicava pra eles, eu tava tomando, vamo supô o seguinte, o ganho deles, entendeu?



a. Pato se denomina católico. Você sabe se essa religião aceita a prática do curandeirismo? Que tal usarmos a Internet pra descobrir? Dividam-se em grupos e compartilhem o que descobriram!

b. Pelo que vimos até aqui, a possível contaminação da população não deveria ser, de fato, o motivo real pelo qual os médicos não aprovavam as práticas de Pato. Além de, em suas palavras, "tomar o ganho deles", quais outros fatores vocês acreditam que possam ter influenciado a formação desses conflitos?

IV – ANÁLISE DAS FONTES

“Sou Católico Apostólico Romano”

Ao ser questionado por suas práticas se assemelharem às do espiritismo, ele pontua que conhece e utiliza somente da prática da *mesa branca* (denominação popular comum a práticas de mediunidade ligadas às religiões Espírita e Umbanda que, resumidamente, realizariam estas atividades comandadas por guias espirituais, exclusivamente para o bem individual e coletivo. A denominação pode ter também uma conotação racista ao procurar diferenciarse de outras práticas de origem africana e indígena), porém, logo em seguida ele nega ter qualquer contato com a Umbanda, deixando essa religião de lado.



Observem esse registro de um quadro exposto na parede da casa de Pato:



IV – ANÁLISE DAS FONTES



Antes de partirmos para a análise, observem mais alguns registros de artigos religiosos do jornalista Tiago Angelo, todos datados de 2012.



Fonte: Tiago Angelo, 2012. Figura 29



Fonte: Tiago Angelo, 2012. Figura 30



Fonte: Tiago Angelo, 2012. Figura 31

IV – ANÁLISE DAS FONTES

Agora, vamos à prática!

a. Na declaração de Pato, onde ele afirma, sem hesitar que é "Católico Apostólico Romano", podemos perceber quão forte é a representação da religião oficial, uma vez que conta, no município, com a presença da Catedral Diocesana e do bispado. Em seguida, Pato NEGA ter envolvimento com a religião Umbanda, que mistura influências do catolicismo, do espiritismo e de matrizes africanas. Isso ocorreu, provavelmente, pela força do catolicismo como espécie de religião oficial em nossa sociedade. Levando em consideração os ataques de médicos que ele já havia sofrido, será que essa seria uma maneira de se "defender" de possíveis conflitos?

b. A figura 28 mostra um certificado de filiação a um famoso centro de Umbanda. Observe também a figura 30.

Agora Responda:

- Do que se tratam esses documentos?
- Como Pato pode ter adquirido esses certificados?
- Ele os exibia, com orgulho, na parede de sua casa, por quê você acha que ele fazia isso?
- Muitas pessoas que o procuravam, buscavam por práticas umbandistas, será que esses documentos valiam de segurança para elas?
- Se Pato acreditava nessas práticas porque, na entrevista, ele negou o envolvimento com a religião Umbanda?

IV – ANÁLISE DAS FONTES

Mas, cuidado!

Não estamos buscando afirmar que o catolicismo de Pato era apenas "fachada". Longe disso!

Ao observarmos as figuras 24 e 26, vemos que ele também exibia imagens de santos católicos e umbandas juntos.



Analise atentamente as figuras 29 e 31

- a. Você conhece todos os santos representados nessas fotos? Quem são?
- b. Você percebeu que ali, bem no cantinho da figura 29, temos duas figuras umbandas? Você as conhece? ***Esses são a entidade Caboclo Quebra Galho e o Pai Joaquim de Angola.*
- d. Agora, vamos pensar juntos... Por que conhecemos, sabemos os nomes e as histórias das demais figuras religiosas se, ao olharmos para nós, temos proximidade em aparência e em costumes com as duas religiões?

IV – ANÁLISE DAS FONTES

Pato faleceu em 2 de março de 2012, aos setenta e dois anos de idade, com insuficiência cardíaca. Foi velado e enterrado em Jacarezinho/PR e, sobre isso, encontramos matérias em jornais onde, em algumas, ficou evidente a intenção de retratá-lo como uma figura popular importantíssima, porém associando-o a um “charlatanismo” e não por seu papel na *história local*.

Observe a notícia de sua morte no jornal Tribuna do Vale

■ JACAREZINHO

Morre ‘benzedor’ famoso por atrair multidões nos anos 1990

Celso Felizardo

Cerca de 300 pessoas entre familiares, amigos e seguidores acompanhou ontem, às 17h30, no Cemitério São João Batista, em Jacarezinho, o enterro do corpo do religioso Antônio da Silva, 73 anos, mais conhecido como Pato. Ele, que ficou famoso no início dos anos 1990 por atrair cerca de 2 mil pessoas por dia em suas sessões de curas espirituais, na Vila Setti, morreu às 4 horas de ontem, vítima de complicações renais.

O corpo foi velado na casa da filha, Vera Lúcia da Silva Cardoso, 50 anos, na Vila Leão. O espaço ficou pequeno para acomodar as pessoas. A família é tão numerosa, que nem sabem ao certo o número de filhos. “Mais ou menos 22 filhos. Mais ou menos”, ressalta Vera Lúcia. O cálculo, também aproximado, aponta 45 netos e 18 bisnetos.

A mulher, Zeni Fernandes Cavassini da Silva, 50 anos, com quem estava há oito anos, é evangélica. Ela garante que o fato de o marido ser espírita nunca causou nenhum atrito no relacionamento. “Cada um tem sua fé, o importante é acreditarmos em Deus e respeitarmos a religião do outro”, diz.

De acordo com a família, Pato desenvolveu o dom da cura aos 7 anos, quando, ao ver a mãe doente, recebeu uma “luz”, que teria dito a ele o que fazer para curar sua mãe. A partir desse dia ele começou com as práticas mediúnicas de cura. Vera Lúcia lembra que em uma mesma noite, 150 caravanas de vários estados iam até a casa deles, na Vila Setti. “Era impressionante o número de pessoas que se juntavam para ser benzida por ele”, lembra.

Estudos de historiadores da Universidade Estadual do Norte



Comoção marcou o velório do corpo de Antônio da Silva, o Pato, na tarde de ontem

do Paraná (UENP) ligam o crescimento do bairro às visitas dos fiéis no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990. As ruas do bairro que viviam apinhadas de fiéis atraíram vários ambulantes que fixaram moradia na Vila Setti.

De acordo com pessoas próximas, Pato deixou o serviço de saqueiro para se dedicar às curas, porém todo dinheiro que recebia a mais, ele distribuía entre as famílias pobres do bairro. Porém nos últimos anos, a popularidade do curandeiro diminuiu. Os parentes atribuem a um problema cardíaco, porém acusações de charlatanismo veiculadas em grandes mídias podem ter acarretado no fim das romarias. “Uns acreditam, outros duvidam, mas acho que o benzimento depende muito mais da fé de cada um. Ele se vai, mas fica o mito”, aponta Vera Lúcia.

Fonte: Jornal Tribuna do Vale, março de 2012. Figura 32

IV – ANÁLISE DAS FONTES



Vamos conversar sobre a figura 32?

Debata levando em consideração os seguintes pontos:

- a. Qual é a data de publicação da notícia?
- b. Pato havia acabado de falecer, porém, segundo o texto, ele já não fazia mais sucesso a alguns anos, o que você acha que pode ter contribuído pra isso?
- c. Diante tudo o que já vimos que ele construiu em nossa cidade, como você acha que ele deve ser lembrado?

Agora, vamos à prática!



Ele era, então,
um charlatão?
Suas curas não
eram verdadeiras?

Para nós, isso não
importa!

Não estamos aqui para
julgarmos a veracidade
de suas práticas
e, sim, para
compreendermos
um processo
de apagamento
de memórias, visto
que uma figura tão
importante num
período de mais de
20 anos de história
da nossa cidade foi
esquecida, ou, ainda,
sendo lembrada
apenas como
uma fraude.



➤ Por que isso acontece?

➤ Se pensarmos que as memórias são como um campo de disputas, quem está ganhando para que essas fiquem apagadas por tanto tempo?

V – SINCRETISMO RELIGIOSO

Antes de começarmos, você sabe o que é isso?



SINCRETISMO

1. RELIGIÃO

Fusão de diferentes cultos ou doutrinas religiosas, com reinterpretação de seus elementos.

(Oxford Languages, s/d)



- Isso acontece, atualmente, em Jacarezinho?
- Você já presenciou alguma pessoa praticando sincretismo religioso? (se declarando de uma religião e buscando práticas e elementos de outras no seu cotidiano).
- Conte, como foi a experiência?

V – SINCRETISMO RELIGIOSO

O sincretismo religioso pode ser presenciado na história do Brasil desde o início do intenso processo de colonização e que aparenta ser também uma característica da cultura popular, podendo ser apropriada no curandeirismo.



No tocando à figura de Antônio Pato, pelas suas falas e pelas fontes que já analisamos, vemos que o sincretismo religioso se faz presente.

CONTUDO

Esse sincretismo acontece de maneira velada. Pelas suas falas, é possível dizer que se trata de um sincretismo que está implícito na vivência de Antônio Pato, uma vez que ele não reconhece a ligação das suas práticas com a Umbanda, por exemplo. Essa coexistência de religiosidades é naturalizada em seus depoimentos, se expressando a partir de sua apropriação pessoal e social de outras manifestações religiosas.

V – SINCRETISMO RELIGIOSO

Vamos pensar juntos?

Tendo como palco a autoridade religiosa presente em Jacarezinho e o forte preconceito contra religiões de matrizes africanas, Pato optou por se declarar Católico e negar qualquer envolvimento com a Umbanda. Suas práticas acusavam o oposto à sua fala e seus fiéis, muitas vezes, compactuavam com essa ideia (negavam envolvimento com a Umbanda, mas procuravam práticas pelas mãos do curandeiro).

- Em sua opinião, esse fato colaborou para o apagamento das memórias referentes ao curandeiro? Por quê?
- Hoje, você acha que ainda existem pessoas que procuram esconder o fato de buscarem por práticas religiosas diferentes às oficiais? Por que isso acontece?

VI – QUEM SOMOS NÓS, JACAREZINHENSES?

- Caros colegas, vimos até aqui uma série de fatores que nos servem de aporte para (re)construirmos nossa visão sobre a memória da cidade de Jacarezinho, melhor dizendo, sobre a NOSSA memória.

Nós sempre aprendemos que a História Oficial tem a tendência de se limitar a um conteúdo memorialista dos grandes nomes que “desbravaram” e conquistaram essa terra. Cabendo às outras histórias o lugar de coadjuvantes ou o silenciamento.



Afinal, quem são esses homens que estão nas ruas, nas praças, o que eles fizeram? Por que eles são mais importantes do que os demais antepassados nossos?



Porém, quando entramos em contato com essa História, nós não nos sentimos representados por ela, é claro, dela não fazemos parte, somos distantes, como telespectadores que assistem a uma peça de teatro imposta que não nos satisfaz, nem sequer entendemos, apenas ficamos ali, afinal, foi nos dito ser uma obrigação a se cumprir!

VI – QUEM SOMOS NÓS, JACAREZINHENSES?



Vamos debater!



- a. Vocês sentem, também, certo estranhamento ao visitarem lugares de memória protagonizados apenas por homens brancos, sendo que, fisicamente e culturalmente, não somos – em maioria – como eles?
- b. Somos oriundos da mescla de povos, muitos provavelmente descendemos dos excluídos da sociedade, então, por que não podemos, por direito, lembrarmos também de suas memórias?
- c. Qual sentimento surge em você no momento em que utilizamos o ambiente escolar pra evocar e trabalhar memórias populares?

É nesse momento que passamos de espectadores, ou de coadjuvantes, para protagonistas, pertencentes a essa História, porque somos representados por ela, nos enxergamos nela!

VI – QUEM SOMOS NÓS, JACAREZINHENSES?



SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Para fecharmos esse ciclo de estudos e atividades sobre a memória popular da nossa cidade, sugerimos que, junto com seu/sua professor/a, a turma elabore uma exposição sobre as culturas populares no município de Jacarezinho.

Podemos trabalhar com a arte, a religião, etc. com base em relatos orais, fotografias e muito mais! Temos muitos documentos ricos e, após toda essa discussão, uma equipe mais do que pronta para construir novas memórias para Jacarezinho!

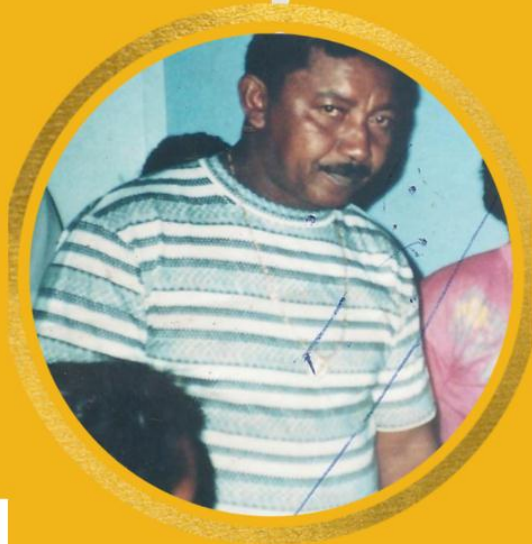


ESSES SOMOS NÓS, JACAREZINHENSES!



Por hora, é só isso...

Esperamos que você tenha conseguido, ao longo dessa jornada, responder algumas perguntas sobre o seu passado e suas memórias a respeito da cidade de Jacarezinho.



REFERÊNCIAS

AIMONE, Thomaz. Jacarezinho, seus Pioneiros desbravadores e os que labutaram para o progresso desta terra. Jacarezinho, 1975.

AIMONE, Thomaz. Meu ginásio Rui Barbosa de Jacarezinho. Jacarezinho: s/e, 1988.

BATISTA, Astolfo Severo. JACARÊZINHO. São Paulo: março de 1950.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

JACAREZINHO. Prefeitura Municipal. Origem e Ocupação do Município. Prefeitura de Jacarezinho. Jacarezinho, site da cidade. Disponível em: <<http://www.jacarezinho.pr.gov.br/>>.

MOTA, Lúcio Tadeu. História do Paraná: ocupação e relações interculturais. Maringá: EDUEM, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

Quem conheceu o "pato" curador da Vila Setti? Portal da Cidade, 2022. Disponível em: <<https://jacarezinho.portaldacidade.com/noticias/cidade/quem-conheceu-o-pato-curador-da-vila-setti-4807>>.

SILVA, Antônio da. Entrevista concedida por Antônio da Silva. [01 jan. 2005]. Entrevistador: Antônio Donizeti Fernandes. Jacarezinho, 2005. arquivo .mp3 (1h01m13s.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos que percorremos para desenvolver esse trabalho nos elucidaram como são sinuosas as curvas que levam ao trato com a memória, seja ela individual ou coletiva. Percebemos, ao longo desse trajeto, que a tão almejada educação humanizada poderia advir perante a elucidação de *memórias outras* e, para isso, foi necessário observarmos como suas consolidações se dão em campos de disputas alicerçados em moldes eurocêntricos.

Nesses campos, pela versão da História presente nas obras memorialistas, ligados ao projeto colonizador, e documentos oficiais, temos a presença honrada dos homens que primeiro “desbravaram” essa região, dando à Jacarezinho a liderança do norte pioneiro³⁵, como nos diz o hino da cidade, composto pelo Professor Rodrigo Otávio Torres Pereira. Quando pensamos os sujeitos que ocupam os demais lugares desses campos de disputas, percebemos que também são tão – se não mais – responsáveis pela construção da História quanto os primeiros. Contudo, esses sujeitos sucumbem pelas entrelinhas da memória oficial, sendo possível enxergá-los apenas como coadjuvantes nessa construção.

Esta pesquisa considera que, para muitos moradores dos pequenos municípios, são justamente esses sujeitos marginalizados que os representam. Por isso, o percurso percorrido buscou brechas nos documentos norteadores da disciplina de História do Ensino Fundamental II da Educação Básica em que a *história local*, com uma potencialidade descolonizadora, pudesse emergir. Foi neste caminho que traçamos uma linha crítica na disciplina enquanto componente curricular, desde seu propósito inicial de civilizar, até os embates que circundaram essa pesquisa: local *versus* nacional e, também, memória oficial *versus memórias outras* de sujeitos que não foram contemplados, ou foram tratados apenas como coadjuvantes na História escolar brasileira desde o século XIX.

Foram as lacunas encontradas que nos oportunizaram o trabalho com o local e a memória em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Tendo-as como pressuposto, pensamos as potencialidades específicas das memórias da religiosidade popular da cidade de Jacarezinho e, para isso, exploramos o as

³⁵ Esse termo já não é mais utilizado, porém, ele ainda se faz presente em vários documentos oficiais.

disputas pela memória, a partir de interesses individuais e coletivos. Primeiro, exploramos a a construção da memória oficial, dos memorialistas, ligados ao projeto colonizador, que está divulgada no *site* oficial da cidade, nos portais de notícias, nos trabalhos escolares por nós presenciados em diversos momentos. Partimos, então para uma *memória outra*, extraoficial, popular, que evoca outros sentimentos quando é mencionada, no caso da pesquisa, a referente ao curandeiro Antônio da Silva (Pato) e à Patolândia.

Ficou evidente que existe uma carência no que diz respeito ao âmbito da cultura e da memória popular, visto que elas praticamente não recebem espaço nos currículos de História. Porém, também ficou claro que são elas – a cultura e a memória popular – fortes instrumentos de reconhecimento para a formação da identidade histórica dos alunos. Foi necessário, então, pensarmos propostas pedagógicas que as incluíssem na formação dos alunos enquanto sujeitos históricos e, para isso, nos ancoramos nos saberes freirianos sobre a importância de ouvir e dar espaço às vozes dos alunos.

Sendo assim, todo esse trabalho foi materializado, na presente dissertação, em uma sequência didática denominada *Meu passado, Jacarezinho!*, contendo 6 capítulos que objetivaram a aprendizagem histórica por meio do trabalho com as *memórias outras* na *história local* da cidade de Jacarezinho. O material apresentou as narrativas oficiais sobre a “origem” e construção da cidade, trazendo propostas de análises e atividades para, num segundo momento, apresentar fontes selecionadas sobre o curandeiro Pato e a Patolândia, composto por de análises de fontes e indagações sobre as memórias silenciadas.

A sequência, assim como essa pesquisa, tem sua finalização com o pensamento voltado para as identidades. Entendemos que, pensar os *outros* dentro da História, da cultura ou da memória, se pauta, na verdade, em pensarmos o *nós*, o *nosso* lugar, a *nostra* leitura do mundo. Por isso, o último capítulo se dirige à (re)construção da visão do aluno sobre o seu lugar na História e a memória da cidade de Jacarezinho.

Enfim, encerramos essa jornada delineada a partir de vivências práticas e teóricas em alguns anos de atuação docente com a esperança de uma contribuição na constante transformação do ensino e da aprendizagem da História nas escolas, partindo, para tal, da necessidade dos afetos sociais presentes nas memórias esquecidas na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Antônio da Silva (Pato) tem, nesse espaço da cultura popular, o lugar de representação dos excluídos da narrativa histórica oficializada, pois, quando evocamos essas memórias no ambiente escolar através do uso do material didático proposto e, também, do trabalho com as fontes e entrevistas, passamos a nos sentir incluídos nesses processos, ou, de maneira metafórica, podemos concluir que ao invés de espectadores, ou de coadjuvantes, somos transferidos para o local de protagonistas, pertencentes a essa História, porque somos representados por ela, nos enxergamos nela.

Inspirados em Paulo Freire, nosso farol nesse mar de lutas e disputas, frisamos a percepção de transformação social partindo da necessidade de incorporação dos excluídos e esquecidos pela oficialidade e da necessária justiça social para que as distorções do processo de colonização sejam superadas. É esta esperança que nos mantém lutando para que o sentimento de pertencimento ao local seja real, incluindo todas as culturas e manifestações populares, não excluindo nenhum passado, afinal, por essa linha se costura a noção humanizada do pronome *nós* e, também, é por ela que os *outros* deixam de ser distantes, obscuros à nossa vista e passam fazer parte do pertencimento histórico coletivo.

REFERÊNCIAS

AIMONE, Thomaz. **Jacarezinho, seus Pioneiros desbravadores e os que labutaram para o progresso desta terra.** Jacarezinho, 1975.

AIMONE, Thomaz. **Meu ginásio Rui Barbosa de Jacarezinho.** Jacarezinho: s/e, 1988.

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local: redescobrimos sentidos.** In: Saeculum – Revista de História: João Pessoa, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **História, Região e Espacialidade.** In: Revista de História Regional 10(1): 95-129, Verão, 2005.

BATISTA, Astolfo Severo. **JACARÉZINHO.** São Paulo: março de 1950.

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

BITTENCOURT, Circe Maria. **Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil.** In: Leandro Karnal (org.) História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria; NADAI, Elza. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino.** In: PINSKY, Jaime (Org.) A criação do fato histórico. São Paulo: Contexto, 1991. p.74-91.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e História local: desafios, limites e possibilidades.** In: Revista História Hoje, v.07, nº13, p.272-292, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393/271>.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEPIZZOL, Patrícia Batista. **Patolândia e a decadência do curandeiro "Pato", Jacarezinho – Pr.** Monografia. Pós-graduação em História, Cultura e Sociedade. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2014.

EVANGELISTA. Luciana de Fátima Marinho. **O artista e a cidade: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho-PR (1954-1957).** 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas (SP): Papirus, 2012.

FERNANDES, Antonio Donizeti. **"Santo do lugar não faz milagre": Antônio "Pato" e as práticas de cura no norte do paraná.** In: VIII Congresso de Educação do Norte Pioneiro. ISSN 1982-9942, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico me Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

GEVEHR, DANIEL LUCIANO. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 945-962, 2016.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ.** 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GOUBERT, P. **História Local.** In: Revista Arrabaldes – Por uma História Democrática. Rio de Janeiro, n. 1, maio/agosto, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

História de Jacarezinho-PR. Portal da Cidade, 2022. Disponível em: <<https://jacarezinho.portaldacidade.com/historia-de-jacarezinho-pr>>, Acesso em: 30 de maio de 2022.

FARIAS JÚNIOR, José Petrucio de. **Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 35, núm. 1, janeiro-junho, 2013, p. 127-134.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem: Fotografia e História, Interfaces**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 73-98.

MORENO, Jean Carlos. **QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)**. 2013. 380 f.: il. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu. **História do Paraná: ocupação e relações interculturais**. Maringá: EDUEM, 2005.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo, set. 1992/ ago.1993.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, v.1, n.10, p.7-28, 2º sem. 1993.

JACAREZINHO. Prefeitura Municipal. Origem e Ocupação do Município. **Prefeitura de Jacarezinho**. Jacarezinho, site da cidade. Disponível em: <<http://www.jacarezinho.pr.gov.br/>>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Revista Educação e Filosofia**. v.32, n.66, set./dez., 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**. v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 201-246.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO**. Revista História da Educação, vol. 16, núm. 37, maio-agosto, 2012, p. 73-91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SIGOLO, Renata Palandri; CARVALHO, Antonio Carlos Duarte de. **Feiticeiros, Burlões e Mistificadores: criminalidade e mudança das práticas de saúde em São Paulo - 1950 a 1980**. Revista Esboços, nº14, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007, p. 247-250.

SILVA, Antônio da. **Entrevista concedida por Antônio da Silva**. [01 jan. 2005]. Entrevistador: Antônio Donizeti Fernandes. Jacarezinho, 2005. arquivo .mp3 (1h01m13s.).

SILVA, Juliana Carolina da; BRITO, Luciana. Em busca da memória de Jacarezinho (PR): estação ferroviária de Jacarezinho e expressões da afetividade. **Revista Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, v. 11, n. 1, p. 21-31, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SOUZA, Paulo Renato. Ao Professor. In: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.