

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM HISTÓRIA**

CLAUDIA FERREIRA DE MELO

CITY, TEACHING AND PUBLIC MEMORIES IN CASCAVEL - PR

Cascavel,

2016.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM HISTÓRIA**

CLAUDIA FERREIRA DE MELO

CITY, TEACHING AND PUBLIC MEMORIES IN CASCAVEL - PR

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Marechal Cândido Rondon, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em História sob a orientação da Prof^ª. Dra. Geni Rosa Duarte.

Cascavel,

2016.

Aos meus amores,
Miguel e Marciel

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, auxiliaram no processo de desenvolvimento desta pesquisa que representa a realização de um grande sonho. Somos gratos também ao Programa de Pós-Graduação em História da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon) por tornar possível a sua efetivação.

Especialmente citamos as pessoas mais próximas que tanta paciência e compreensão nos dispensaram. Minha querida mãe, Maria Inês, que constantemente fez o possível para garantir que algumas horas de estudo pudessem ocorrer. Ao meu companheiro, sempre presente, Marciel, pelo apoio incondicional. Ao meu filho amado, Miguel, pela admirável tolerância nos momentos de ausência. À minha irmã, Marina, pelo ouvido amigo nos momentos de angústia e pela revisão ortográfica desta dissertação.

É imensa a gratidão a minha professora e orientadora, Dr^a Geni Rosa Duarte, pelas competentes sugestões, contribuições e admirável solicitude em buscar e disponibilizar referências bibliográficas, todas essenciais para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas. Não há como esquecer a acurada sensibilidade com que conduziu esse processo de orientação, tão permeado por questões pessoais.

Aos professores da banca de qualificação, Prof^a Dr^a Méri Frostcher e Prof. Dr. Rodrigo Pazziani pelas pertinentes sugestões. Aos mestres queridos, pelos grandiosos ensinamentos, especialmente à Prof^a Dr^a Méri Frostcher, Prof^a Dr^a Ivonete Pereira e ao Prof. Dr. Marcos Nestor Stein. Também aos professores da banca examinadora que, certamente, empenharam-se para estarem presentes e contribuir em nesse processo avaliativo.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em História, Iraci Maria Wenzel Urnau, pela paciência, gentileza e prontidão em auxiliar nas questões burocráticas. Aos colegas de turma Talita, Thamara e Roger pelas proveitosas conversas e sugestões.

Também agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste - *Campus* de Cascavel, principalmente ao Prof. Dr. Alexandre Fiuza e à Prof^a Dr^a Aparecida Favoreto, pelo consentimento de nossa frequência em uma disciplina desse programa.

Agradecemos aos professores entrevistados em nossa pesquisa, pois sem a sua boa vontade em disponibilizar grande parte de seu tempo de hora atividade para

conversar sobre suas práticas docentes, o conjunto de fontes primordiais, que constituem o eixo central deste trabalho, não teria sido levantado. Igualmente lembramos com carinho da acolhida dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas.

Somos gratos ainda aos diretores da Escola Estadual Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, Deonir Giacomini e Carlos Donizetti, pelo empenho constante em ajustar planilhas de horários para que as disciplinas do curso de mestrado pudessem ser frequentadas.

Não há como deixar de fazer uma honrosa lembrança a meu pai, Lourivaldo, que mesmo não estando materialmente entre nós, esteve presente em minha memória durante grande parte do desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, gostaríamos de agradecer a toda à espiritualidade superior, aos benfeitores espirituais, pela companhia, proteção e pelos momentos de inspiração.

Resumo

Este trabalho trata do ensino de História Local - na cidade de Cascavel - e sua relação à memória. Sobretudo, investigamos os processos pelos quais as memórias públicas desta cidade e o ensino se interrelacionam, já que o ambiente escolar se constitui como espaço para a divulgação de conhecimentos sobre o passado. Paralelamente a isto, apontamos a existência de um conjunto de saberes sobre o passado local que adquiriram certa centralidade e que se instituem como hegemônicos em termos de História Local. Tal versão do passado configura-se em um discurso de poder, que em última instância, visa à instituição de uma identidade local unívoca, trata-se de um enredo histórico respaldado por uma representação de passado homogêneo, mítico e harmônico da cidade. Nesse sentido, objetivamos compreender a repercussão de tais discursos no ensino de história, problematizando a sua utilização e sua ressignificação por parte dos professores. Esta pesquisa esteve embasada na metodologia da História Oral, sendo um grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os entrevistados. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que outras fontes também compuseram o corpo documental desse trabalho. Devido à necessidade de análise das obras e fontes utilizadas como material de pesquisa para os docentes, a literatura memorialística, a imprensa e os próprios lugares de memória da cidade foram igualmente selecionados para as reflexões desenvolvidas durante a pesquisa.

Palavras-chave: memórias públicas, cidade, ensino de História Local.

Abstract

This work deals with the teaching of Local History - in the city of Cascavel in and its relation to the memory. Above all, we investigate the processes by which public memories of this region and education are interrelated, since the school environment becomes a space for the dissemination of knowledge about the past. Parallel to this, we point out the existence of a set of knowledge about the local past that gained centrality and that are instituted as hegemonic in terms of Local History. This version of the past set in a power discourse, which ultimately aims at the establishment of a local identity, it is a historical plot backed by a homogeneous representation of the past, mythical and harmonious city. In this sense, we aim to understand the impact of such speeches in history teaching, questioning its use and its redefinition of teachers. This research was grounded in the methodology of oral history, and a group of teachers of Years Start and End of elementary school, respondents. On the other hand, we can not fail to mention that other sources also composed the documentary body of work. Due to the need for analysis of the works and fonts used as research material for teachers, the memoirs literature, the press and the very city of memory locations were also selected to the reflections developed during the research.

Keywords: public memories, cities, teaching Local History.

SUMÁRIO

Apresentação	9
Capítulo I - Cidade, memória e ensino de História	18
1.1 A cidade e sua textualidade	19
1.2 As temporalidades na/da cidade	24
1.3 Processo de ressignificação de memórias	28
1.4 A construção de um símbolo: o “calçadão” e a questão da identidade	32
1.5 A reformulação de um símbolo: o impacto do discurso da modernidade	39
1.6 A cidade e seu potencial educativo	47
1.7 A cidade e o patrimônio	52
Capítulo II – Disputas em torno do poder de inscrever “a” história	59
2.1 Literatura memorialística e em perspectiva	61
2.2 A literatura memorialística e as identidades locais	65
2.3 Uma análise da obra <i>Cascavel, a História</i> de Alceu Sperança	68
2.4 O mito fundador.....	69
2.5 A “contra-história” em <i>Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel</i> de Vander Piaia	77
2.6 Um patrimônio cultural urbano: as corridas automobilísticas	83
Capítulo III - Temáticas locais: entre narrativas, memórias e práticas pedagógicas	87
3.1 Professores e suas trajetórias profissionais	90
3.2 Algumas concepções sobre o ensino de História Local	96
3.3 A cidade como <i>locus</i> educativo	106
3.4 Falas diversas, caminhos singulares	110
3.5 As práticas, as problemáticas e a questão da formação	115
3.6 História Local no Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel	119
3.7 Refletindo sobre narrativas, entre meando os fios	125
3.8 Memória para quem?	129
Considerações finais	133
Fontes orais.....	137
Fontes impressas	137
Bibliografia	139

Apresentação

“Metrópole do futuro” era como a matéria de uma revista de grande circulação nacional¹ projetava o futuro grandioso que estava “garantido” à cidade de Cascavel - PR, inclusive divulgando a “perspectiva de virar um centro industrial diversificado”. O discurso de progresso e desenvolvimento estava presente na matéria que, em geral, apresentava um *ranking* de vinte cidades brasileiras de porte médio que estavam preparadas para se transformarem em “metrópoles”. A “capital do Oeste” estava assim, ganhando visibilidade nacional e gerando certo estado de euforia generalizada entre os cascavelenses.

O passado também foi acionado para o enquadramento da cidade como potencial “metrópole”. Segundo o referido texto, Cascavel teria passado em pouco tempo de um local de passagem de viajantes para um local em franco desenvolvimento. Ainda, tal transformação teria sido possibilitada pelo êxodo rural “que fez com que a população explodisse” e a atuação de “um empresariado forte” estava possibilitando o processo de modernização e urbanização. Neste sentido, em uma primeira análise, podemos afirmar que três dimensões temporais – passado, presente e futuro - se articulam em um discurso que aponta para o progresso da região, e para o protagonismo de Cascavel nesse processo.

Não almejamos aqui fazer uma análise detida da matéria, mas apenas levantar algumas questões sobre as representações identitárias presentes nesse texto. O que se entende por desenvolvimento nessa matéria de revista? O que seus autores entendem por metrópole? Como um processo de exclusão social tão cruento como o êxodo rural pode ser discursivamente colocado, como benéfico? Seria o “empresariado forte” o único grupo social responsável pelo processo de modernização citado? Por que a história é utilizada como referência para comprovar esse progresso? Como são recebidos, pela população, tais discursos? De que forma os sujeitos se situam frente às “verdades” construídas sobre o passado local e o destino de progresso, ao qual estaríamos todos submetidos?

Selecionamos esse texto e empreendemos essa breve apresentação sobre o conteúdo da matéria para, de certa forma, delimitar inicialmente o escopo da pesquisa

¹ Estamos nos referindo a uma matéria publicada na revista *Veja* com o título “Cidades médias” de 1 de setembro de 2010, especificamente a parte que é dedicada a Cascavel recebe o título de “O barulho que vem de Cascavel”.

que desenvolvemos. Não obstante, é necessário considerar que convivemos com uma infinidade de discursos que veiculam diferentes representações sobre a cidade e é esse campo que pretendemos investigar.

É oportuno dizer que utilizamos o termo “representações” nos apoiando teórica e metodologicamente na perspectiva de Pierre Bourdieu e de Roger Chartier. Para este primeiro pesquisador, “representação” seria um campo de disputas pelo poder no qual está em jogo a definição da própria realidade. (BOURDIEU, 2008). Já, de forma convergente, afirma Chartier, que as “representações” seriam as formas pelas quais as estruturas do mundo social são significadas, sendo, nesse sentido, categorias de percepção do real (CHARTIER, 1988). Deste modo, consideramos ser por meio das investigações em torno das representações, uma das formas pelas quais, determinada realidade social pode ser acessada.

Dizemos isso, pois a rigor as mais diversas representações podem permitir que sejam vislumbradas as formas pelas quais “uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER: 1988, p.16 – 17). Porém, vale lembrar que tais constructos são produzidos por sujeitos socialmente localizados:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER: 1988, p. 17).

Tendo tal perspectiva em vista, devemos salientar que a principal finalidade deste texto é apresentar reflexões sobre o conjunto de representações que compõem saberes sobre a História Local e suas relações com o ensino. Intencionamos examinar as formas pelas quais as temáticas e as representações locais acerca do passado da cidade se articulam com o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estamos entendendo por História Local, todo um conjunto de saberes históricos sobre as cidades que acabam por intentar particularizá-las, individualizá-las, destacando-as de sua territorialidade natural (BOURDIEU: 2005). Para sermos mais claros, em um processo complexo de construção da singularidade, as referências de passado são elaboradas. Portanto, em nossas análises acreditamos poder vincular o conceito de História Local às reflexões que se dedicam a ler o espaço urbano, remetendo, dessa forma, às representações que costumam constituir as histórias de cidades.

Em linhas gerais, podemos dizer que esta não é a única forma de se compreender a História Local. Assim, a utilização dessa categoria requer uma maior conceituação em termos de definição acerca de quê “local” se trata, já que o seu uso pode aludir a uma infinidade de possibilidades. Dessa forma, o “local” pode ser concebido como uma espécie de recorte conceitual que se dedica a investigar uma circunscrição espacial específica.

É preciso considerar que as relações entre história e memória foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Estamos partindo do pressuposto de que existe uma produção e difusão vigorosa de memórias públicas² destinadas a referendar os processos históricos vividos no *lócus* citadino.

Esses constructos representam determinadas versões sobre o passado e, tais memórias possuem uma relação direta com a produção de saberes que, comumente, formam “a” história da cidade. A divulgação dessa história circula por diferentes meios de comunicação como jornais e revistas, mas também em obras memorialísticas que compõem o acervo historiográfico da localidade.

Estamos considerando como obras memorialísticas àquelas que compõem a coleção de obras que visam produzir uma representação sobre o passado de determinada localidade. Mas sem dúvida o que realmente nos interessa estudar é a ressonância das memórias públicas, dessa história oficializada e referendada pela historiografia e memorialística local, no ambiente escolar.

Convivemos com diversos discursos que visam, entre outros, instituir uma identidade para a cidade de Cascavel. As ruas, as praças, avenidas e o próprio projeto urbanístico, materializam e referenciam um apelo às construções discursivas de cunho identitário. Essas construções apresentam forte apelo ao que é conhecido e instituído como História Local. O que queremos dizer é que estão assentadas em certas versões do passado da cidade, como discutiremos posteriormente.

O uso do termo identidade, nesta pesquisa, está sendo empregado de forma consonante com a definição empreendida por Stuart Hall, ao estabelecer que as identidades “são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não são uma essência, mas um posicionamento”. (HALL: 1994, p. 70).

² Entendemos por memórias públicas o conjunto de saberes que comumente são utilizados como referência para se definir a cidade ou a região. Tais saberes acabam por alcançar certa projeção, se inserindo em diversos espaços públicos. (LANGARO: 2012).

As referências ao passado, construídas discursivamente e, como já salientamos, materialmente, seriam responsáveis por conferir autenticidade às versões de passado produzidas sobre e para a cidade. Com efeito, tais versões são com grande frequência, representadas e divulgadas como “a história da cidade”.

Assim, estamos afirmando a existência de discursos identitários locais que acabam por se fundamentar no passado. Essa fundamentação histórica que, confere o caráter de autenticidade às histórias locais, também se relaciona de forma abundante com a memória. Porém, convém dizermos que se trata de memórias instituídas e que se tornaram hegemônicas, porém não únicas.

Aqui faremos uma distinção entre memória oficial e memória pública. Conforme salienta Langaro (2012), tratando dos discursos relativos ao passado da cidade ou da região, memória oficial seria aquela produzida especificamente por órgãos governamentais (prefeituras, secretarias municipais ou estaduais) e memória pública seria um conjunto mais vasto de elaborações sobre o passado, pois circulam e são produzidas em outros meios, como imprensa local e regional, mas que também pode ter o poder público como seu articulador.

Diante disso, estamos procurando refletir sobre o processo de inserção das memórias públicas, que acabam por se tornar hegemônicas em sua capacidade de representação do passado local, nas temáticas abordadas no ensino de História Local. No entanto, convém esclarecer que não estamos considerando que os discursos memorialísticos e historiográficos sejam simplesmente reproduzidos em âmbito escolar, mas partimos do pressuposto de que passam por uma reelaboração por parte dos professores.

É justamente a esse processo de ressignificação de memórias e saberes sobre o passado de Cascavel que procuramos discutir. Nosso objetivo é analisar a natureza e o sentido dessa ressignificação e utilização didática. Para defender tal ideia de ressignificação nos apoiamos nas reflexões de Michel de Certeau:

(...) Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são *marcados por usos*; apresentam à análise *marcas de atos* ou processos de enunciação; significam as *operações* de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como *modalizações* conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma *historicidade social* na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais

como quadros normativos mas como *instrumentos manipuláveis por usuários*³. (CERTEAU: 1994 p.82)⁴.

Com efeito, estamos admitindo a existência de lutas e disputas em torno do poder de criar, manipular e enunciar as identidades locais – essas identidades evidenciam as memórias hegemônicas e influenciam diretamente na construção da História Local. A escola é muitas vezes concebida como um dos espaços de divulgação das memórias públicas e das identidades sejam elas, nacionais, locais ou regionais (BOURDIEU: 2005), (CHAUÍ, 2000), (SILVA: 2000), porém essas representações seriam apenas consumidas e reproduzidas por professores e alunos?

Enfim, acreditamos que não há fatalidade absoluta nos discursos identitários locais. As representações hegemônicas, apesar de serem produzidas por uma relação desigual de poder, não são assimiladas de forma automática e meramente refletida. Sendo assim, mesmo que os discursos de poder visem influenciar na realidade, existe sempre a possibilidade de resistência, ou seja, formas de desfazer uma “rede de forças e de representações estabelecidas” (CERTEAU, 1994).

Com relação à temática que norteia esta pesquisa, podemos reiterar que certa inquietação sobre o ensino de História nos acompanhou desde o curso de Graduação, concluído em 2004 na Universidade Paranaense (UNIPAR). Ainda no curso de Especialização, esse interesse ganhou contornos mais nítidos na escrita do artigo científico produzido como trabalho final⁵. Naquela oportunidade analisamos uma obra didática sobre a cidade de Cascavel, com grande circulação nas escolas públicas municipais – **Conhecendo Cascavel**⁶.

Quanto à pesquisa que ora apresentamos, podemos afirmar que inicialmente pensávamos em investigar como ocorria o processo de inserção das memórias públicas hegemônicas por meio do ensino de História Local e Regional nas escolas públicas das

³ Grifos do autor. (CERTEAU: 1994).

⁴ De fato, Michel de Certeau, trata, no trabalho citado acima, do efeito da mídia e da chamada “cultura de massa” sobre os indivíduos, destacando que não há uma passividade absoluta dos espectadores em relação às representações e discursos veiculados pelos meios de comunicação, por exemplo. Tal pesquisador não nega a existência de discursos de poder, porém afirma ser fundamental considerar a sua recepção como um processo ativo. Neste sentido, nos apoiamos em tais considerações para refletirmos sobre a atuação dos professores frente aos discursos identitários regionalistas presentes nas versões hegemônicas de passado sobre a região de Cascavel, pois acreditamos no papel ativo dos docentes na reconfiguração desses discursos.

⁵ MELO, Cláudia Ferreira de. Identidades regionais através de livros didáticos. Cascavel/PR, 2005. (Especialização em História do Brasil: cultura e sociedade brasileira).

⁶ BELTRAME, Odette & NATH, Valdecir Antônio. Conhecendo Cascavel: História e Geografia. 4ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 2004.

redes estadual e municipal⁷. Partíamos do pressuposto inicial de que tais saberes eram apenas reproduzidos pelos professores, sendo que a abordagem adotada durante a pesquisa permitiria vislumbrar uma espécie de comprovação desse processo.

Tal perspectiva mostrou-se, ao longo das leituras, das reflexões e das orientações, extremamente equivocada e inconsistente, já que os professores são agentes ativos no processo de reelaboração dos saberes históricos com os quais lidam em seu cotidiano.

As fontes que fazem parte do corpo documental deste trabalho podem ser categorizadas entre orais e escritas. Pertencendo à tipologia oral, empreendemos entrevistas com um grupo de seis professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel, de diferentes escolas do município. Importantes referências para o desenvolvimento dessa etapa de nossa investigação foram Portelli (1997), (2001), Khoury (2004), (2001), Fénelon (2000), (2004).

Já na seleção das fontes escritas, optamos por matérias da imprensa local, por obras de História Local - tanto de literatura memorialística e como de historiografia – e um programa curricular, que institui os preceitos básicos para o trabalho com a disciplina de História na etapa da Educação Básica que intentamos investigar, trata-se do Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel, de 2008.

Metodologicamente, procuramos desenvolver uma leitura acurada de tais materiais, procurando acessar e interpretar os sentidos presentes nos discursos expressos nos documentos selecionados, além de relacioná-los ao seu contexto de produção.

Para que tal perspectiva metodológica fosse utilizada, nos auxiliou sobremaneira a concepção de documento/monumento (LE GOFF: 2003), desenvolvida pelo historiador francês Jacques Le Goff. Segundo essa noção, os monumentos, são legados do passado e tudo aquilo que poderia evocá-lo. Já, os documentos estariam necessariamente vinculados às escolhas do historiador (LE GOFF: 2003 p. 526).

Nessa mesma direção, cabe dizer que o conceito de monumento é muito mais abrangente do que se pode imaginar em uma análise aligeirada. Não se trata das acepções comuns que associam o termo aos bustos, estátuas ou toda a sorte de objetos construídos com que tão corriqueiramente nos deparamos ao transitarmos pelas cidades. Na tentativa de ampliar a noção acerca de tal categoria, podemos citar as palavras do autor:

⁷Portanto, intencionávamos que a pesquisa ocorresse em duas etapas distintas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

O *monumento*⁸ tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado da memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF: 2003, p.526).

Porém, seria totalmente equivocado pensar que essa herança do passado, o monumento, representaria uma “verdade” absoluta sobre o passado que é apenas revelada pelo historiador. Dessa forma, é necessário considerar que tudo aquilo que nos é deixado de tempos pretéritos, passou por um processo de seleção. Portanto, seriam rastros, traços do passado, produzidos pelos homens.

Sob tal perspectiva, podemos afirmar que os documentos também passam por procedimentos de seleção. Além disso, são submetidos à análise e, seguem o arranjo, estabelecido pelo historiador. Cabe dizer ainda que por meio da estruturação da narrativa historiográfica, oriunda desse processo reflexivo, toda uma complexa metodologia interpretativa tem seu produto materializado, expresso. Conforme, coloca Le Goff:

(...) A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (...) (LE GOFF: 2003, p. 537 – 538).

Sobretudo é necessário acrescentar que os documentos devem ser questionados, ou seja, criticados durante a produção do conhecimento histórico, pois, da mesma forma, que os monumentos não representam uma “verdade” incontestada ou um testemunho imune à possibilidade de crítica, os documentos também não a portam. Le Goff é enfático em afirmar que “não existe documento-verdade. Todo documento é mentira.” (LE GOFF: 2003, p. 538).

Portanto, partimos do pressuposto fundamental de que os monumentos, transformados em documentos neste trabalho, deveriam passar por um processo de “desmontagem” (LE GOFF: 2003, p. 538). Assim, trata-se de uma crítica acerca dos

⁸ Grifo do autor.

discursos vinculados e evidenciados por meio de narrativas históricas, sejam elas orais ou escritas.

Diante do exposto, a estruturação do trabalho seguiu a seguinte organização:

No “**Capítulo I – Cidade, memória e ensino de História**”, apresentamos alguns dos aspectos que consideramos serem centrais para o desenvolvimento desta pesquisa e que se vinculam teórica e metodologicamente à própria episteme da História Local. Fizemos uma breve reflexão sobre a configuração da cidade e do espaço urbano como objeto de estudo para a História. A partir desse debate, procuramos transcender as análises históricas locais usuais, que mui frequentemente estão circunscritas às abordagens estanques, provincianas e folclorizadas. Exploramos, principalmente, as possibilidades do desenvolvimento de uma pesquisa histórica voltada para a compreensão das relações entre história e memória no espaço municipal. Nesse sentido, tratamos da constituição da cidade, sua espacialidade e territorialidade próprias, como forma de captar a experiência, os usos e as práticas cotidianas vivenciadas na paisagem urbana. Por isso, as diversas significações produzidas para se representar as experiências com/no urbano em diferentes temporalidades, também emergiram como eixo de análise desse trabalho. Longe de julgar a veracidade do conteúdo de tais significações, em termos de representação do passado local, pretendemos investigar o seu potencial educativo, portanto, sua utilização no ensino de História Local.

No **Capítulo II – Disputas em torno da memória e do poder de inscrever “a” história da cidade**, problematizamos os embates estabelecidos entre diferentes sujeitos e grupos sociais no processo de elaboração do conjunto de saberes que compõem as memórias públicas que se tornaram hegemônicas no poder de representar o passado da cidade. Nesse sentido, analisamos duas obras, uma de literatura memorialista e, outra, historiográfica, quais sejam: **Cascavel, a História** de autoria do jornalista Alceu Sperança e **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel** do professor Vander Piaia. Cabe ressaltar que nossa análise sobre tais obras esteve circunscrita às temáticas que consideramos serem mais relevantes para essa pesquisa: o mito fundador e as concepções sobre patrimônio urbano. Selecionamos essas obras por conta de sua inserção nas escolas como fontes de pesquisa para docentes e discentes. Por outro lado, podemos afirmar que as disputas em torno do poder de inscrever “a” história da cidade são evidentes até mesmo nessas fontes literárias. Dizemos isso, pelo fato de que enquanto a obra de Sperança é proclamada como uma importante referência, bibliografia fundamental e oficial para a cidade, o livro de Piaia é referenciado como

uma obra que, supostamente, contrariaria as temáticas tradicionais, configurando-se em uma espécie de contra-história oficial. Além disso, também compuseram nossas reflexões a temática dos lugares de memória, entendidos aqui como a materialização das disputas em torno das memórias e história locais.

No **Capítulo III - Temáticas locais: entre narrativas, memórias e práticas pedagógicas**, buscamos tecer algumas reflexões acerca de narrativas orais produzidas por um grupo de professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho com a História Local. Cabe ressaltar que nos detivemos também em analisar as dificuldades apontadas pelos docentes no trato com os conteúdos escolares voltados à história das cidades. Além disso, investigamos o processo de inserção e de ressignificação das memórias públicas hegemônicas no cotidiano das escolas participantes desta pesquisa. Sendo assim, por meio das narrativas orais dos professores, buscamos compreender como ocorre o processo de reelaboração de saberes concernentes às memórias públicas hegemônicas, mas também analisamos a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico com outras memórias, que não as versões dotadas de centralidade. Desse modo, respaldamos essa etapa de nossa pesquisa nas entrevistas com docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, trata-se de um trabalho vinculado às perspectivas que embasam as investigações em História Oral. Ainda nesse capítulo, nos ocupamos em apresentar e discutir a forma pela qual o documento curricular, direcionado ao ensino público municipal, tem estabelecido referências para o ensino de História Local. Analisamos os pressupostos teóricos e metodológicos, os objetivos, os temas e os conteúdos que sustentam essa proposta curricular no que se refere ao norteamento do ensino de história da cidade.

Capítulo I - Cidade, memória e ensino de História

Como já delineado, a presente pesquisa versa sobre a História Local, tendo a cidade como objeto de estudo. Todavia, o foco de nossa análise estará centrado na sua peculiar relação com o ensino de História. Pretendemos, nesse sentido, refletir sobre a própria configuração da cidade como temática de pesquisa para a História e, para além, deste enfoque, abordá-la em sua interface com a Educação.

O espaço urbano, indubitavelmente, tem se tornado o local onde se travam a vivência e as experiências de um número cada vez mais crescente de seres humanos, oferecendo uma ilusão de “totalidade única”, como aponta Lefebvre (2006, p. 71).

Os problemas relacionados à violência urbana, à falta de moradia, ao desemprego, à degradação ambiental, mesmo que não se constituam como objeto específico para esse trabalho, demonstram a especial pujança de tais questões para as pesquisas em qualquer campo das Ciências Humanas.

Sobretudo, partimos do pressuposto de que os problemas urbanos atingem, de diferentes formas, a vida dos sujeitos. O ritmo das cidades modernas, organizado segundo a lógica capitalista, influenciam sobremaneira as práticas sociais, bem como a inserção física, corpórea das pessoas no espaço arquitetônico urbano. (SENNETT, 2006).

Portanto, há que se considerar que a ciência, de um modo geral, não pode se furtar da reflexão sobre os variados efeitos e dimensões dos desafios oriundos do *lócus* urbano. Neste sentido, compactuamos com a ideia de que:

(...) a cidade hoje – e também no passado – vem afetando a vida das pessoas por meio do engendramento contínuo de problemas e desafios que vem sendo enfrentados, de modo distinto a cada contexto histórico, pelas diferentes pessoas no tempo vivido – sempre contemporâneo – de suas cotidianidades. (MIRANDA & BLANCH: 2013, p. 60).

Desse modo, particularmente no que concerne à História, enquanto campo de conhecimento, podemos perceber a constituição de um interessante campo investigativo, dentro do qual se destacam, entre nós, os trabalhos de Raminelli, 1997; Lefebvre, 2006; Sennett, 2006; Pechman, 1994; Pesavento; 2002, 2005, dentre outros.

Se por um lado, como afirmamos anteriormente, o espaço urbano é o local onde um grande número de indivíduos desenvolvem suas experiências sociais, realizam suas práticas cotidianas e procuram significar as suas existências em um determinado tempo; por outro, tais relações com urbano deixam marcas, são materializadas.

Enfim, esboçado este ponto de partida, consideramos a cidade como artefato, ou seja, como produto essencialmente humano, por isso de interesse privilegiado para qualquer historiador.

1.1 A cidade e sua textualidade

Transitamos cotidianamente pelas ruas e avenidas da cidade. Passamos por inúmeros edifícios, praças e monumentos. Evitamos alguns locais e preferimos tantos outros. Também consumimos mercadorias e nos acostumamos a desfrutar de produtos aos quais atribuímos certo grau de especificidade, por isso o cafezinho daquele estabelecimento parece, por sua repetição de consumo, muito mais aprazível, revestido de uma aura quase que familiar.

Essa familiaridade possibilita ao transeunte a confortável sensação de segurança. A ideia de que existe controle exercido sobre o percurso a ser executado, sobre as paradas, as trocas e encontros a serem efetuados, fornece a aparência de um suposto domínio pessoal sobre a cidade que, aliás, parece estabelecer-se como condição de utilização e de convívio coletivo no espaço urbano.

Nesta relação com a cidade, por tantas vezes reproduzida, o olhar, paulatinamente, se acostuma com a feiúra, com a beleza, com a sujeira, com os símbolos, com os monumentos, e, os lugares passam a ser tomados por um interessante efeito de naturalização que beira à invisibilidade. Sobre esse aspecto de viciação do olhar para a cidade, citamos:

Em nossos percursos diários, geralmente, naturalizamos a cidade, a tomamos como coisa dada, imutável. Arelados à utilidade que tem a cidade para nossa vida, acabamos por não refletir sobre ela. Não a percebemos como coisa criada, historicamente construída, matéria de pactos, consensos e omissões, fenômeno gerado e gerador de sentidos e significados. (ARAÚJO: 2013, p. 93).

É justamente sobre tal efeito de passividade naturalizante que intentamos refletir. Ora, é necessário considerar que a cidade, como se apresenta na atualidade, é resultado

de todo um processo histórico. A configuração urbana que nos parece tão ordinária resulta de escolhas, de projetos de intervenção urbanística, de relações mercadológicas, de especulação financeira e, certamente, das disputas entre os diferentes grupos sociais ao longo do tempo.

Portanto, na análise que estamos, por meio deste texto, a desenvolver, a cidade está sendo concebida como um dos espaços onde se materializam as experiências, as disputas, os consensos e os conflitos travados por sujeitos diversos em diferentes tempos. Entretanto, cabe questionar quais seriam as formas e os meios pelos quais as experiências de tempos passados podem estar materializadas na constituição da urbe?

Certamente, não defendemos a ingênua concepção de que o passado esteja simplesmente acessível à espera da revelação do historiador. A questão é profundamente mais complexa. A rigor, existe uma infinidade de representações, sentidos, linguagens e significados produzidos para referendar o processo urbano em diferentes temporalidades.

Por isso, a concepção metafórica da cidade como *texto*⁹ nos parece extremamente acurada. Sob essa perspectiva, o espaço urbano seria constituído por narrativas, ou seja, sua territorialidade, sua configuração e sua organização concreta, não seriam aspectos apenas aparentes das relações travadas no tempo presente com a cidade. Sobretudo, a fisionomia das cidades conta histórias, pois traz impressa em sua constituição, as marcas, os rastros de outros tempos:

A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO: 2007, p. 14).

Estamos querendo dizer que a cidade não é composta apenas por sua configuração arquitetônica e urbanística. A formatação de seus edifícios, o traçado de suas avenidas e ruas, a territorialidade produzida para delimitar os espaços, também são capazes de revelar indícios sobre os usos humanos do espaço no tempo. Por isso, consideramos que mesmo a concretude da espacialidade urbana comporta um discurso

⁹ Utilizamos tal metáfora na tentativa de aproximar nossas reflexões das discussões estabelecidas pela pesquisadora Lana Mara Castro Siman, para quem a pesquisa sobre o urbano deve estar centrada em procedimentos de leitura, ou seja, interpretação dos contextos nos quais a cidade é produzida. (MIRANDA & SIMAN: 2013).

material e arquitetural.

Portanto, para além de uma abordagem simplista do espaço urbano, que se dedica em analisar a urbe tão somente na superficialidade de sua condição material e concreta - característica de sua apresentação atual - acreditamos que as reflexões sobre as cidades podem possibilitar o acesso aos silêncios, aos esquecimentos, às práticas culturais e às sociabilidades que não estão mais presentes, mas que foram elaboradas e vividas por seus habitantes.

Utilizando a expressão cunhada pela pesquisadora Sandra Jatahy Pesavento, existem “cidades visíveis” (PESAVENTO: 2007). Ou seja, um conjunto vasto de representações icônicas sobre a cidade ou mesmo a própria forma de materialização do espaço urbano, que se encontram em uma camada mais evidente das produções que o referendam. É a apresentação do urbano em sua concretude visual e atual.

Todavia, mais uma vez afirmamos que não podemos olvidar em nossa análise, a noção de que a cidade é o local onde as relações humanas são estabelecidas. Para além de sua aparência captável pelos órgãos dos sentidos, devemos considerar a existência de um processo de transformação do ambiente natural em um ambiente cultural, portanto, produzido por seres humanos em condições específicas. Ora, é no *locus* citadino que interagem os indivíduos e grupos sociais, nele, usos e práticas do urbano são desenvolvidas, códigos de civilidade são elaborados, obedecidos ou subvertidos.

Mas, em uma análise um pouco mais detida, mais cuidadosa, que se empenhe em desnaturalizar o fenômeno urbano e transcender a sua aparência ligada ao visível, podemos acessar um outro nível de representações. Trata-se das “cidades sensíveis” (PESAVENTO: 2007). Em um processo de educação do olhar é possível perceber um universo de sentidos que são produzidos para significar as cidades. Com efeito, são as formas pelas quais a cidade é pensada e representada em discursos, práticas sociais e imagens sobre o presente, o passado ou o futuro, da realidade que se quer expressar. Nas palavras de Pesavento:

A cidade sensível é aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam *na e por causa* da cidade. É por esse processo mental de abordagem que o espaço se transforma em *lugar*, ou seja, portador de um significado e de uma memória (...). (PESAVENTO: 2007, p. 15)¹⁰.

¹⁰ Grifos da autora.

Há que se considerar que neste processo de elaboração de sentidos sobre a cidade, são produzidas algumas representações que se tornam muito mais explícitas do que outras. Sobretudo, a leitura da cidade também deve atentar para uma série de discursos que, são impressos na configuração urbana, com o intuito de expor uma determinada visão ostensiva e específica sobre a cidade. Ou seja, trata-se da tentativa de se impor certo direcionamento ao olhar dos indivíduos.

Com efeito, compondo o perfil, seja visível ou sensível do espaço urbano, existe um conjunto de elaborações que exprimem uma narrativa capaz de justificar sua ordem social estruturante. Tais elaborações muito frequentemente estão assentadas em determinadas versões do passado citadino e, difundidas amplamente, passam a figurar como um conjunto de memórias tidas como legítimas e coletivas. Porém, em seu cerne, são impostas por meio de relações desiguais de poder.

Desse modo, cabe lembrar que alguns lugares das cidades representam exatamente a celebração de uma história e de uma memória específicas. Essas representações históricas, frequentemente remetem à atuação de determinados sujeitos ou a acontecimentos que são recuperados e revestidos de um caráter comemorativo. Entretanto, mormente não fazem parte das experiências vivenciadas por grande parte de seus moradores.

Sobre a cidade e seus espaços de comemoração, ou seja, de monumentalização de uma memória e história específicas, apoiamos nossas reflexões nas palavras da estudiosa das relações entre memória, cidade e educação, Lana Mara Castro Siman:

Observar monumentos como documentos é condição para compreender suas intenções de perenização. Monumentos/documentos construídos com solidez capaz de desafiar a passagem do tempo, as intempéries naturais, deixando-se tocar e reinterpretar por sucessivas gerações, testemunhando os discursos, as lutas de poder e o gosto estético que se reconstruem ao longo da história. Pensamos nos monumentos que demarcam acontecimentos e que se tornam lugares de celebração de uma memória construída pelo poder. (SIMAN: 2013, p. 53).

Salientamos ainda que a identificação dessas relações, entre a cidade e as práticas memorialísticas produzidas para exprimir uma visão de passado específica, se destacam como elementos fundamentais para proceder em uma leitura do espaço urbano que ultrapasse a banalização, a naturalização do aspecto urbano puramente ligado à temporalidade presente. É certo que estamos inseridos nesta dimensão temporal, porém

nas muitas leituras possíveis sobre a cidade se evidenciam um entrelaçamento de diferentes tempos.

Dessa forma, o futuro também parece ser dimensão temporal implacável para as produções discursivas e materiais constituídas na e pela cidade. Nesse sentido, as imagens projetadas sobre o tempo do devir compõem um conjunto de representações que também variam segundo seu contexto histórico de elaboração. As “cidades imaginárias” (PESAVENTO: 2007), seriam, portanto, os discursos e as formas pelas quais são lançadas as perspectivas de futuros possíveis para cidade.

Certamente, muitos dos constructos prospectivos, nos quais o espaço urbano é pensado, esquadrinhado e planejado, jamais se efetivaram ou se efetivarão. Entretanto, mesmo que não contem com a execução real de seu conteúdo, sempre se configuram em interessantes fontes para os pesquisadores que se dedicam ao urbano. As ideias que são construídas sobre a temporalidade vindoura e as ações que se estabelecem em conformidade com as expectativas futuras, sem dúvida, têm muito a nos dizer os habitantes e as práticas sociais desenvolvidas no presente e em tempos pretéritos.

É necessário lembrar que partimos da concepção de que a cidade apresenta uma peculiar textualidade. Desse ponto de vista, é portadora de experiências e vivências humanas singulares e coletivas que se desenrolaram em diferentes tempos, bem como, contém as formas pelas quais tais relações foram significadas.

Sem dúvida, compreender os textos disponíveis nas cidades pressupõe avançar mais além da simplista interpretação de sua aparência e de seu conteúdo mais evidentemente exposto. Principalmente, significa posicionar-se em atitude investigativa sobre as múltiplas formas de representação constituídas para referendar o urbano, demanda o desenvolvimento de uma hermenêutica própria, capaz de decifrar seus sentidos visíveis e inteligíveis.

Assim, convém sublinhar que as concepções até aqui apresentadas visam, primordialmente, embasar a análise a ser empreendida acerca de um conjunto de representações elaboradas para referenciar uma cidade especificamente. Dessa forma, cabe ressaltar que a cidade de Cascavel no interior do estado do Paraná é o espaço urbano ao qual nos dedicamos a ler.

A perspectiva da cidade como texto a ser interpretado, decifrado, constitui o princípio básico de nossa pesquisa, portanto elemento norteador das reflexões aqui expressadas. Entretanto, a interlocução possível entre cidade e educação histórica também se traduz como temática central das discussões estabelecidas neste trabalho.

Como fontes de pesquisa, abordaremos, dentre as várias opções possíveis, certos “lugares de memória” da cidade de Cascavel que acreditamos serem emblemáticos em seu poder de representação dessa espacialidade singular, particularmente em sua relação com o ensino de História Local. Nesse aspecto, podemos citar, duas obras literárias selecionadas - sendo uma de literatura memorialística e, outra historiográfica - e projetos urbanísticos de intervenção no espaço central da cidade.

1.2 As temporalidades na/da cidade

Primeiramente, cabe ressaltar a premente necessidade de estabelecermos as concepções teóricas e metodológicas com as quais pretendemos embasar esta reflexão. Assim, diante dessa necessidade e buscando uma delimitação bastante específica sobre a concepção de tempo que norteia este trabalho, devemos afirmar que vamos compreendê-lo de forma dialógica com outras duas categorias de análise que compõem a estrutura basilar de nossa pesquisa, quais sejam: a memória e a cidade.

Todavia, mesmo com essa delimitação inicial, uma série de questionamentos ainda parece se impor de forma contumaz. Ora, como apreender algo composto de uma singular fugacidade, como o tempo? De que modo captá-lo? Onde está o tempo? É possível vislumbrar o tempo na/da cidade? A memória possui um tempo? Qual seria a natureza dele?

Com o fito de iniciar a discussão, nos utilizaremos do conceito de *cronotopo* (PESAVENTO: 2005, p. 10), considerando-o um termo que, sinteticamente, abrange duas dimensões fundamentais presentes no urbano, quais sejam o tempo e o espaço. Em outras palavras, isso significa dizer que nas cidades é possível ler o espaço e ver o tempo. Sobretudo, essas duas dimensões encontram sua possibilidade de expressão na própria materialização da cidade, mas também nas múltiplas e variadas formas de representação da experiência urbana. Segundo Pesavento:

A cidade é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada. (PESAVENTO: 2007, p. 15).

Nessa mesma direção, podemos afirmar que é na cidade que as pessoas desenvolvem as suas experiências cotidianas e estabelecem as suas relações, seja com outros indivíduos, seja com o espaço. Poderíamos desse modo, inferir que a cidade se

converte no suporte espacial da memória e lugar de materialização do tempo, já que é nesse espaço peculiar que a vida se desenrola. Por isso, citamos, uma vez mais, as contribuições de Siman e Miranda:

(...) Quando nos lembramos de algo, nos lembramos de uma cadeia de aspectos sensoriais e da imagem mental que temos do espaço no qual se dera aquele evento. Por outro lado, quando percebemos os sinais do tempo na cidade, tais sinais se materializam em marcas visíveis, tangíveis, disparadoras de sensações e narrativas, mediadoras de relações entre diferentes tempos e sujeitos. (SIMAN & MIRANDA: 2013, p.16).

Partimos, pois, do pressuposto de que o transcorrido deixa marcas, trata-se de existências já extintas, mas que podem ser recuperadas por meio da memória e da história. Não obstante, o processo de recuperação do tempo escoado não ocorre de forma mecânica, definitiva e inalterada, ou seja, não é possível resgatar o passado em sua totalidade e reproduzi-lo em uma espécie de transcrição absoluta.

Sob essa perspectiva, consideramos que memória e história são duas formas de representação do passado. A rigor, as coisas passadas podem ser acessadas por meio da memória, porém apenas a história submete as recordações ao crivo da cientificidade determinada pelo seu método de estudo.

Acreditamos que, nas cidades exista uma produção e uma difusão intensa de memórias, ou seja, um conjunto vasto de representações que não estão delimitadas apenas ao passado, mas que são práticas culturais produzidas em meio a diversos diálogos temporais. Assim, passado, presente e futuro se entrelaçam nas memórias e histórias que circulam no ambiente urbano.

Dizemos isso, pois apesar de ser o passado, comumente, considerado como o tempo preferencial da memória e da história, é sempre em função do presente que os artefatos, os acontecimentos e os vestígios rememorados, são, enfim, selecionados, classificados, organizados e expressados. Portanto, as diferentes vivências sociais na cidade e suas diversas significações emergem em uma trama temporal que se relaciona de forma estreita com o presente.

Outro aspecto relevante é que os sentidos de tais constructos de memórias de experiências vividas no urbano podem ser lidos, decifrados, pela história. Nesse sentido, a cidade é um espaço que comporta múltiplas temporalidades, pois em última instância, as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo na cidade, acabam por influir na

própria imagem dessa espacialidade específica.

Dessa forma, a configuração do espaço urbano, sua fisionomia e suas territorialidades são compostas por diferentes camadas de tempo. Tais camadas se sobrepõem, algumas marcas se mostram mais salientes, outras se apresentam menos evidentemente expostas. Mas é certo que elas produzem a aparência da cidade. Conforme aponta Pesavento:

A cidade sempre se dá a ver, pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar, nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. Assim, o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam. (PESAVENTO: 2007, p.16).

Embora não seja absolutamente visível, em uma análise aligeirada, transitamos por essas diferentes temporalidades nos espaços citadinos. Os sinais do tempo se encontram materializados na cidade, tais sinais revelam uma narrativa de experiências passadas, mas também são capazes de propiciar narrativas diversas que fujam à lógica das “memórias públicas hegemônicas”¹¹.

Desse modo, cabe lembrar que, como afirmado no item anterior, estamos considerando a cidade como um texto a ser lido. Isso posto, a questão da narrativa nos parece fundamentalmente importante. A organização urbana, a sua lógica e configuração são prenes de sentidos a serem lidos. Por conseguinte, essa textualidade da espacialidade urbana expressa nada mais do que narrativas sobre o processo de constituição deste espaço. Sob essa perspectiva, citamos novamente a pesquisadora Pesavento:

Nesta medida, o que passa a contar não será exatamente a permanência integral das formas antigas nem a sua capacidade de resistência à passagem do tempo físico, ao desgaste e à transformação, dada pela passagem do tempo social. É preciso descobrir os tempos da história que se acumulam no espaço e que podem e devem ser resgatados pela memória. (PESAVENTO: 2005, p.13).

¹¹Mais uma vez lembramos que utilizamos a denominação “memórias públicas hegemônicas” para definir o conjunto de saberes sobre o passado local que se tornam preponderantes no processo de representação do passado.

Na cidade a passagem do tempo pode ser captada, não em sua pretensa e acepção fixa e imutável, mas justamente na mudança. São inúmeros os exemplos de projetos e intervenções do poder público que efetuaram mudanças grandiosas no espaço da urbe e que, por conseguinte, alteraram também as formas pelas quais as pessoas se relacionavam com esse lugar.

Para além de uma visão determinista sobre a atuação do poder público em relação à imposição da mudança, os indivíduos igualmente promovem alterações, sejam motivados pelas próprias relações sociais e/ou econômicas que fazem com que determinadas áreas passem por sucessivos processos de valorização ou desvalorização, demolição ou restauração, preservação ou alteração.

Por outro lado, há que se considerar também os usos que os indivíduos fazem do espaço urbano. As práticas culturais desenvolvidas nas cidades não são plenamente controláveis por parte do planejamento urbano e dos projetos de intervenção urbanística. Existem os usos alternativos dos espaços públicos e as experiências de resistência, que insistem em fazer desses lugares fins bastante diversos dos previstos por seus idealizadores¹².

Muitas práticas de memória são elaboradas para representar o passado de uma determinada localidade. Certamente, transitando pelo espaço urbano é possível detectar uma infinidade de locais, ruas, avenidas, monumentos, que referenciam temas remissivos ao que se constitui como passado local. Homenagens são prestadas, bustos são inaugurados, praças e ruas são nomeadas, citando um passado glorioso que se quer rememorar. Sobretudo, existe um processo de materialização da memória no espaço da cidade.

Entretanto, afora essa memória celebrativa, existem outras memórias presentes na configuração do espaço urbano? Como seria possível captar, apreender tal diversidade em meio às representações mitificadoras do passado local?

As memórias públicas mais usuais de uma cidade e, por isso, capazes de serem impostas como predominantes, mesmo sendo representadas como versões unívocas e verossímeis do passado local, foram produzidas em meio a intensas disputas entre os grupos sociais. Portanto, algumas versões de passado parecem ser dotadas de uma aura de sacralidade, porém é preciso considerar que se tornaram hegemônicas em seu poder de representação do passado da cidade.

¹² Discutiremos com mais propriedade tal processo no próximo item.

Da mesma forma que ocorre com as diferentes temporalidades, a cidade também apresenta distintas camadas de memória. São diversas narrativas que foram sendo paulatinamente sedimentadas na configuração material deste espaço. Conforme as disputas e conflitos entre os grupos sociais, diferentes marcas foram deixadas no espaço urbano.

Todavia, tais relações conflituosas não são aparentes. Há versões, enredos e representações divergentes sobre a constituição do urbano. Portanto, apesar da superfície homogênea das histórias locais, os fatos, os acontecimentos e os personagens foram selecionados entre o que deveria ser lembrado e o que deveria ser esquecido ou mesmo ocultado.

Nessa direção, a historiadora Déa Ribeiro Fenelon, na apresentação de uma coletânea de artigos sobre a cidade como tema de investigação histórica, salienta que é necessário ter em conta os conflitos, as disputas que compõem a vida urbana:

(...) Isto porque a cidade e suas instituições devem ser vistas como espaços de produção de conflituosas relações que historicamente podem exprimir-se em dominação, cooptação ou consenso, mas também insubordinação e resistência. Neste sentido, a valorização da memória apresenta-se como oportunidade de trazer à tona outras histórias e outros olhares sobre o passado. (FENELON: 2000, p.7).

Sobretudo, chamamos a atenção às possibilidades de se considerar a cidade em sua interface com a educação. Ora, se, anteriormente, afirmamos a existência de certa invisibilidade em torno dos processos de constituição do espaço urbano, como poderiam ser construídos outros olhares sobre o urbano? Igualmente, as contradições presentes nos enredos materializados nos lugares de memória da cidade, contam uma versão sobre o passado, como poderiam as diferentes memórias e histórias emergir?

1.3 Processo de resignificação de memórias

Neste momento, trataremos de algumas das relações entre a monumentalização da memória nos espaços públicos da cidade, da produção de discursos articuladores do processo de reformulação desses espaços e, principalmente, do processo de resignificação da memória em torno deles.

Partimos, portanto, do pressuposto de que existe um processo de monumentalização da memória e da história da cidade. São vários os lugares em

Cascavel onde podemos perceber a presença dos temas remissivos ao passado, são monumentos, praças, nomes de ruas ou de repartições públicas que parecem se vincular enfaticamente à história local.

Com efeito, consideramos que as representações do passado local que são materializadas nesses monumentos, objetos e lugares onde a memória se cristaliza, podem ser denominados de “lugares de memória”¹³. Apoiando-nos nas reflexões do historiador francês Pierre Nora, podemos afirmar que a criação desses “lugares de memória” estaria ligada às disputas em torno do poder de inscrever o passado, a tradição, a origem, frente à ameaça de esquecimento imposta pelo tempo presente.

Todavia, o passado representado por meio dos “lugares de memória” é dotado de uma perspectiva comemorativa, sendo que seu conteúdo, apesar de ser representado como portador da “verdade” histórica, é apenas uma versão do passado que se tenta sacralizar. Sendo assim, não podemos conceber os “lugares de memória” como lugares simplesmente, segundo a acepção mais básica do termo, mas como recordações que uma determinada sociedade escolhe preservar.

Diante dessa complexidade, as palavras de Nora são esclarecedoras:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São os bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não tivesse ameaçado, não teria, tampouco, a necessidade de construí-los. (NORA: 1993, p.13).

É neste sentido que procuramos desenvolver nossa pesquisa, pois nas cidades convivemos constantemente com evocações ao passado que se fundamentam, principalmente, no apelo à constituição de uma memória consensual. A construção da ideia de uma história compartilhada e de uma identidade comum se mostra preponderante para o processo de monumentalização da História Local. É preciso esclarecer que quando utilizamos, neste texto, a expressão ‘monumentalização da

¹³ Segundo Nora, os lugares de memória seriam restos, resíduos de uma história que subsiste sob uma roupagem comemorativa. Sob esta perspectiva, poderiam ser, necessariamente de forma simultânea, revestidos de sentidos materiais, simbólicos e funcionais (NORA: 1993, p.12, 13 e 21).

história’, estamos, na realidade, nos referindo ao processo de produção de “lugares de memória”.

Segundo a pesquisadora Sandra Jatahy Pesavento, seria possível empreender uma análise sobre a história cultural do urbano, pois a cidade pode oferecer ao historiador as representações de tempo e de espaço¹⁴ produzidas por determinada sociedade. Sob tal perspectiva, o passado (tempo) seria materializado em um lugar (espaço), ou seja, há nas cidades a presença constante de espaços dotados de diversas temporalidades.

Essas diversas temporalidades que coexistem nos espaços das cidades, são percebidas por meio de marcas, camadas de passado que se sobrepõem e que fixam as imagens de passado de que são correlatas. Podemos citar ainda que essas formas de representação do passado se relacionam de forma direta com a história e a memória. (PESAVENTO: 2005, p.10).

A presentificação de uma ausência, ou seja, o processo de tornar presente algo que não mais existe, no sentido material do termo, é possível por meio da rememoração. Estamos concebendo neste trabalho que rememorar significa selecionar elementos do passado e reconstituí-los no presente. Sendo que o processo de rememoração se evidencia por meio de narrativas sobre o passado que se quer evocar. Nas palavras de Pesavento é possível perceber essa condição:

Ao fixar, pela escrita, uma narrativa sobre o passado, a história como que pretende aprisionar o tempo, dotando seu discurso de permanência. A narrativa histórica inaugura uma nova temporalidade, distinta do passado e do presente, ao reconstruir um passado que toma o lugar do acontecido e mesmo a ele se substitui como versão estável do tempo escoado. (PESAVENTO: 2005, p.10).

De fato, podemos considerar que na tentativa de se “recuperar” e “proteger” o passado da cidade da ameaça do esquecimento, ocorrem as iniciativas de fixação da memória em discursos – inclusive historiográficos - que visam a criação de uma identidade homogênea para o local, tornando a sua história, enquanto cidade circunscrita em sua dimensão de espaço e de tempo, algo singular, distinguível, diferenciável.

¹⁴ A autora trabalha essas questões fundamentando-se nas obras de Paul Ricoeur. (PESAVENTO: 2005).

Nesta medida, nos interessamos aqui particularmente na investigação da constituição das memórias públicas que se tornaram hegemônicas no processo de representação do passado da cidade de Cascavel - no oeste do Paraná. Novamente frisamos que entendemos por memórias públicas um conjunto de saberes que acaba por se tornar referência de passado a toda uma comunidade.

Nesse contexto de configuração das memórias públicas de determinada cidade, algumas instituições seriam imprescindíveis para a divulgação e transmissão de seu conteúdo, sejam elas, a imprensa local, as escolas, o poder público, as obras memorialísticas ou historiográficas, todas essas procuram, de diferentes maneiras, estabelecer certas versões de passado. Há que se levar em conta que algumas versões parecem ser dotadas de um maior poder de persuasão do que outras e, é nesse sentido, que se tornam hegemônicas.

Entretanto, não consideramos que essas memórias sejam simplesmente apropriadas e consumidas de forma passiva pelos indivíduos de uma mesma comunidade, mas que tais representações de tempos pretéritos se configuram em dispositivos discursivos que são assumidos em situações específicas. É justamente no campo das disputas sociais que determinadas posições de sujeito se tornam imprescindíveis, sendo o passado e a manipulação da memória, especialmente importantes para se justificar inclusive a posse dos recursos materiais de um determinado grupo na cidade, por exemplo.

O passado inscrito nas narrativas historiográficas ou mesmo nos elementos evocados através das memórias públicas representadas nos “lugares de memória”, não são depositários de uma verdade que foi resgatada ou revelada. Tanto a história quanto a memória, passam, inevitavelmente, por um grande processo de seleção e de reelaboração. A representação histórica de uma temporalidade transcorrida está sempre permeada pela seleção e pela fixação do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido, silenciado.

Assim, devemos salientar que nas cidades há lugares onde as versões do passado são materializadas. Existem constantes tensões envolvidas nessa materialização de recordações, já que por meio dela sacralizam-se memórias que acabam por se instituir como hegemônicas. Desta forma, algumas iniciativas - principalmente nos interessamos no caso dos governos municipais da cidade de Cascavel - procuram preservar ou “recuperar” determinadas versões do passado e essa intenção se evidencia nos “lugares de memória” locais.

A ideia de preservação claramente se vincula à necessidade de salvaguardar o passado dos efeitos inexoráveis da passagem do tempo. Entretanto, se a intenção de recuperar o passado é uma justificativa essencial, na qual se fundamentam os discursos históricos locais, como lidam tais discursos com as diferentes temporalidades? Em outras palavras, de que forma, discursivamente, o presente e o futuro são contemplados?

O progresso parece ser o argumento básico no qual comumente se configuram as iniciativas de intervenção urbanística nas cidades. A necessidade da mudança e da reorganização do espaço público se sustenta em um discurso de modernização, que se impõe como condição para existência das cidades, em outra dimensão temporal, no futuro. Portanto, afirmamos a existência de um interessante movimento, aparentemente contraditório, que defende a preservação do passado, mas intenciona a mudança pautada na premência do devir. Conforme aponta Pesavento:

O tempo das cidades é múltiplo e está sempre a ser construído, pois a cidade é uma contínua reinvenção do mundo no espaço: desde o tempo do presente, onde se realizam as opções políticas e se decidem as intervenções sobre o urbano, a cidade se reconstrói continuamente, tendo por horizonte o passado e o futuro. (PESAVENTO: 2005, p. 14).

Essa dupla condição que se coloca entre a preservação do passado e a urgência de adequação para o futuro, que é imaginado no presente, marca de forma expressiva os projetos de reformulação urbanística que pretendemos analisar.

1.4 A construção de um símbolo: o “calçadão” e a questão da identidade

O “calçadão” da cidade de Cascavel está localizado em sua área mais central. Nesse local há uma intensa movimentação de pedestres e automóveis, conta com diversos estabelecimentos comerciais e com certa arborização nos canteiros centrais. Além da agitação e do burburinho, característicos dos centros urbanos atuais, o que chama a atenção é o formato de peculiar sinuosidade que toma a Avenida Brasil (principal da cidade) neste trecho central conhecido como “calçadão”.

Essa obra fazia parte de um projeto urbanístico lançado pela Prefeitura Municipal no ano de 1987 e intitulado “Plano de Desenvolvimento Urbano de Cascavel”. Em linhas gerais, podemos afirmar que as mudanças implementadas naquele

momento, estiveram relacionadas à eliminação das pistas de traçado reto (apenas na região do “calçadão”) e sua substituição por pistas sinuosas. Não obstante, todo o calçamento antigo foi substituído, as vagas de estacionamento do canteiro central foram eliminadas, foram criados quiosques, instalados bancos, lixeiras e um novo projeto paisagístico.

Em entrevista concedida ao Jornal O Paraná, o prefeito na época do lançamento do projeto, Fidelcino Tolentino, apresentava nos seguintes termos as obras previstas:

O Plano de Desenvolvimento Urbano de Cascavel, já submetido à apreciação da comunidade, tem o objetivo de preparar o município para o crescimento esperado para os próximos anos, incluindo os setores de transporte, saúde, educação, lazer, industrialização e outros. (O Paraná, 13/12/1987).

Podemos perceber nesse trecho que a necessidade das obras é colocada, discursivamente, como dotada de um caráter de urgência. O futuro é acionado para justificar as alterações urbanísticas planejadas e, sob essa perspectiva, as ações que estavam para ser executadas, nada mais seriam do que uma antecipação para o crescimento local que estava em estado de gestação.

Para referendar e criar certa aura de verdade, o prefeito Tolentino, também recorre à ciência. A vinculação entre a ideia de controle científico e o processo de intervenção urbana, parece visar à reiteração da competência técnica envolvida no projeto. Além disso, no fragmento que selecionamos e citamos a seguir, é possível perceber a noção de esquadramento dos espaços da cidade, ou seja, um conjunto de ações especulativas que estavam sendo praticadas naquele momento:

Agora sabemos exatamente, a partir de levantamentos técnicos e cientificamente elaborados, quais são as necessidades do Município em todos os setores, as nossas vocações e o caminho que devemos seguir para realizar todos os objetivos que todos almejamos. (Idem).

Mais uma vez, a justificativa utilizada para o projeto parece estar centrada na ideia de adequação às necessidades da modernidade. A noção de tempo evolutivo e linear que aponta, invariavelmente, para o progresso surge neste outro trecho:

Nos últimos anos, evoluímos em todos os sentidos. Daqui para frente evoluiremos ainda mais. Não tenho a menor dúvida de que Cascavel, embora já haja reconhecimento como um dos municípios de maior projeção a nível estadual, conquistará novos espaços e caminhando

com os pés no chão, se transformará no terceiro maior centro urbano do Estado na próxima década! (Idem).

Em anúncio publicado também no Jornal O Paraná e assinado pelo próprio prefeito, Fidelcino Tolentino, as mudanças com relação ao calçamento da região do centro da cidade eram colocadas como necessidade, nos seguintes termos:

‘PETIT-PAVÊ’ (sic) Quem pensa faz agora; Não espera acontecer Cascavel precisa modernizar, vestir roupa nova. Mudar o visual e, ao mesmo tempo, melhorar os espaços destinados à circulação de pedestres. Se você tem imóvel no centro, até 20 de maio poderá construir calçada nova do tipo “petit-pavê” (sic) por iniciativa própria, contratando os serviços da empreiteira de sua preferência. A não-observância deste prazo, fixado em decreto, implica em autorização automática para que as obras sejam executadas pela Prefeitura mediante concorrência pública, e os custos repassados aos respectivos proprietários através do sistema de “contribuição de melhoria”. Pense nisso. Faça Cascavel mais humana. Não espere acontecer¹⁵.

Assim, entendemos que a questão da temporalidade não apenas está presente nos discursos que articulam as intervenções e reformas urbanas, mas poderíamos dizer que, se configurariam em importante recurso de sustentação de tais discursos. Ora, devemos considerar que o controle e o esquadramento do espaço da cidade, são colocados como exigências do futuro, um tempo que está por vir, mas que pode ser moldado segundo uma ação “planejada” no tempo do agora. Dessa forma, a intervenção adquire um caráter de premência, como um indispensável tratamento do urbano.

Tratando das cidades e, mais especificamente, das práticas urbanas que se constituem como diversas ao poder revestido de racionalidade no planejamento urbanístico, as palavras de Michel de Certeau, parecem contundentes no sentido de auxiliar na compreensão das relações de poder presentes nas intervenções no urbano. Segundo ele, as cidades:

Vista perspectiva e vista prospectiva constituem a dupla projeção de um passado opaco e de um futuro incerto numa superfície tratável. Elas inauguram (...) a transformação do *fato* urbano em *conceito* de cidade. Muito antes de o próprio conceito destacar uma figura da história, ele supõe que este fato seja tratável com uma unidade que depende de uma racionalidade urbanística. (CERTEAU: 1994, p. 172).

¹⁵ Esse mesmo anúncio consta de inúmeras edições do jornal no ano de 1987.

Diante disso, não podemos olvidar em nossas análises da questão da intencionalidade na produção de consensos em torno dos projetos urbanísticos locais. Acreditamos serem, no caso de nossas fontes, justamente as ideias de futuro, de modernidade e de progresso, os elementos discursivos capazes de produzir certo efeito de coesão aos discursos do poder público municipal. Convergindo com essa ideia, lembremo-nos de alguns trechos citados anteriormente: “Quem pensa faz agora; Não espera acontecer”; “Cascavel precisa se modernizar, vestir roupa nova”; “Não espere acontecer”.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção se refere à noção de que as obras previstas pelo “Plano de Desenvolvimento Urbano de Cascavel” seriam aceitas de forma ampla e irrestrita pela comunidade. Em várias situações, nas fontes que já citamos aqui, o caráter de apoio coletivo das obras é afirmado: “O Plano de Desenvolvimento Urbano de Cascavel, já submetido à apreciação da comunidade”; “realizar todos os objetivos que todos almejamos”; “evoluímos em todos os sentidos, (...) evoluiremos ainda mais”.

Todavia, o projeto fora apresentado publicamente e em evento específico apenas para um grupo de empresários da cidade¹⁶. Dessa forma, cabe questionar: se foram somente esses, os sujeitos escolhidos¹⁷, para receber explicações e esclarecimentos sobre as obras que influenciaram toda a lógica de organização do espaço central da cidade, onde estaria a aprovação coletiva evocada por inúmeras vezes pelo poder público municipal?

Por outro lado, além de ser apresentado o projeto ao setor empresarial da sociedade local, o que constituiria o objetivo central do “Projeto Avenida” também foi explicitado:

O anteprojeto se atém, ainda a reduzir a velocidade dos veículos – que hoje correm muito – e a travessia de pedestres que também será facilitada com o calçadão e estreitamento das pistas. Uma grande praça também seria criada por este anteprojeto, que se considerado viável, ainda terá que passar pelo crivo da Câmara de Vereadores. (O PARANÁ, 26/09/1987).

Não obstante, os objetivos referendados nesse trecho parecem apontar para as necessidades impostas na época, quais sejam: a ideia de facilitar o trânsito de pedestres

¹⁶ Matéria publicada no Jornal O Paraná em 26/09/1987.

¹⁷ Os componentes da ACIC (Associação Comercial e Industrial de Cascavel) foram convidados a participar de uma reunião para apresentação dos projetos e, segundo a referida matéria, não demonstraram objeções naquele momento.

pela área central e a demanda de se diminuir a velocidade dos automóveis na região. Nesse sentido, as curvas do “calçadão” atuariam, ao mesmo tempo, como uma espécie de inibidor dos excessos dos motoristas e um elemento propiciador da segurança dos pedestres.

Todavia, podemos afirmar que o formato sinuoso das pistas na região do “calçadão”, ao qual nos referimos anteriormente, parece ter tomado um significado bastante distinto daquele proposto pelo arquiteto responsável pelo projeto. De forma recorrente, é possível detectarmos diversos discursos, elaborados por sujeitos também diversos, que afirmam ser o “calçadão” um símbolo identitário da cidade.

Segundo essa ideia, o “calçadão” seria considerado um lugar de memória, já que revestido por certo caráter comemorativo, tal espaço representaria a assunção do formato de uma serpente em alusão ao nome da cidade. Portanto, é evidente que existe, neste caso, uma discrepância considerável entre os objetivos elencados pelo idealizador do projeto - representante do poder público municipal naquele momento (Secretário de Municipal de Planejamento, o arquiteto Néelson Nastás) – e como a constituição deste espaço foi significada pela população.

Em entrevista concedida para este trabalho, o autor do projeto do “calçadão”, destaca os objetivos da obra:

Na verdade esse projeto, essa reurbanização, ela era necessária na época. Então, tinha que se definir um centro pra cidade. Por que qual era o centro da cidade? (...) Mas a Avenida Brasil muito longa, com muita velocidade. O que se procurou na época foi conter, definir uma área central. (...). (NASTÁS, 2015, informação oral).¹⁸

Em outro trecho:

A grande inspiração foi conter a velocidade. Por isso aquelas curvas, a sinuosidade. Era para as pessoas andarem devagar, porque ali era uma pista de corrida e para se evitar de colocar lombadas – como fizeram depois. (...) Qual é a filosofia do calçadão? Fazer com as pessoas pudessem circular mais à vontade, que as pessoas pudessem praticar o lazer, as compras nessa área central. (Idem).¹⁹

¹⁸ Parte inicial da entrevista, em que o senhor Néelson Nastás apresenta os objetivos do projeto do “calçadão”. In: Néelson, arquiteto, morador do Centro de Cascavel-PR.

¹⁹ Parte inicial da narrativa do arquiteto, quando pedimos para ele falar sobre a inspiração para o projeto.

Neste momento, passamos a analisar as fontes produzidas pela imprensa local para tratarmos desse processo de ressignificação da memória e da história em sua interface com espaço urbano e que, como já afirmamos, coloca o “calçadão” como um lugar de memória. Mas cabe ressaltar que analisaremos matérias de jornais locais produzidas no tempo presente.

A escolha por lidarmos com essa dimensão temporal não é aleatória, justamente porque o “calçadão” estaria, neste momento, sob a “ameaça” de uma reestruturação completa. Portanto, como se articulariam os discursos que vinculam-se à ideia de preservação desse lugar de memória que foi constituído como local-símbolo representativo de uma identidade cascavelense? Por outro lado, como se constroem os discursos que visam instituir mais uma reformulação desse espaço²⁰?

Podemos perceber no fragmento abaixo a evocação ao suposto formato de cobra do “calçadão”:

Todos sabem que Brasília, a capital do Brasil, tem o formato popularmente comparado com o de um avião, diferentemente do que pensava o pai do projeto, o arquiteto Lúcio Costa, que preferia comparar a forma da cidade com o de uma borboleta. No Paraná, na capital do Oeste, que tem o nome de uma conhecida cobra, o Calçadão, bem no centro da cidade, também tem ou deveria ter o formato de uma cobra. (...) ²¹.

Outro texto que selecionamos, também produzido pela imprensa local, anuncia as obras de revitalização da Avenida Brasil, previstas no PDI (Plano de Desenvolvimento Integrado – grande plano atual de reformulação de espaços urbanos em Cascavel) e ao elencar as mudanças planejadas, afirma o sentido de identidade que acabou adquirindo o “calçadão”. Conforme a referida matéria, esse espaço urbano seria uma espécie de traço distintivo, próprio de Cascavel: “A marca registrada, as curvas da Avenida em forma de cobra, também vai virar passado.”²²

Enfim, podemos observar que, a memória produzida pelos indivíduos ou grupos sociais em torno dos lugares de memória nem sempre obedece à lógica de um processo de imposição unívoca de elementos de identificação por parte do poder público

²⁰ Trataremos do projeto atual de intervenção na área central da cidade, o PDI (Plano de Desenvolvimento Integrado), no próximo tópico deste texto.

²¹ Matéria publicada no site <http://cgn.uol.com.br/noticia/93672/calcaado-foi-quitado-agora-pedras-irao-para-estradas> e que trata mais especificamente do reaproveitamento das pedras de petit-pavê (sic) do calçadão. A polêmica envolvida nesse texto estaria justamente ligada ao fato de que o padrão do calçamento imposto pela Prefeitura no Projeto de Desenvolvimento Urbano de Cascavel de 1987, teria sido bastante oneroso para os donos de imóveis da região central, demonstrando certa oposição ao novo padrão de calçadas estabelecido no atual PDI (Plano de Desenvolvimento Integrado).

²² Publicado no site da Catv no dia 23/04/2014. Disponível em: <http://catve.com/noticia/6/82792/com-investimento-de-r-66-milhoes-avenida-brasil-sera-revitalizada>

municipal, por exemplo. As formas pelas quais os sujeitos concebem e reelaboram as suas relações com os espaços públicos da cidade são múltiplas e diversas.

Não estamos por isso, absolutamente negando, a atuação do poder público ou dos grupos economicamente mais favorecidos como importantes elementos organizadores da vida urbana. Partimos do pressuposto de que existe uma extensiva atuação de tais poderes sobre a cidade e, como vimos, frequentemente, utilizando-se de discursos apoiados em uma racionalidade urbanística, uma concepção dominante de urbanidade acaba por se efetivar objetivamente. Entretanto, o espaço praticado pelos indivíduos, mesmo em suas experiências mais ordinárias, e as representações que produzem acerca desses espaços, adquirem diferentes significados, concepções e usos.

Como afirma Certeau, a cidade é terreno de disputas que estão muito além de uma simples dominação unidirecional:

A linguagem do poder ‘se urbaniza’, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico²³. A Cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. Sob os discursos que ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir. (CERTEAU: 1994, p.174).

De fato, após apresentarmos, de forma sintética, esse processo de ressignificação do espaço urbano, passaremos agora às reflexões sobre mais um conjunto de ações previstas pelo poder público municipal de Cascavel e que visam à completa reconstrução do “calçadão”. Nessa perspectiva, procuraremos refletir sobre os discursos que referenciam tal reformulação, bem como perceber os mecanismos discursivos utilizados para sustentar as obras que modificarão um espaço que, como já afirmamos, acabou por se tornar um símbolo identitário local.

²³Conforme aponta Certeau, o poder panóptico - que permite a tudo ver e controlar - seria uma espécie de ilusão, pois mesmo o conhecimento, supostamente, total do fenômeno urbano, não seria capaz de compreender de forma satisfatória a diversidade das práticas produzidas na cidade. (CERTEAU: 1994).

1.5 A reformulação de um símbolo: o impacto do discurso da modernidade

Eu visualizo Cascavel como metrópole²⁴ (Edgar Bueno).

O atual projeto urbanístico de reconstrução do “calçadão” de Cascavel, ao qual estamos dedicando nossa atenção, faz parte de um conjunto de obras intitulado Programa de Desenvolvimento Integrado (PDI). Vale lembrar que esse programa prevê a readequação de outros espaços públicos da cidade e que conta com o financiamento internacional²⁵ do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Todavia, a obra que se constitui como objeto dessa pesquisa e, que deveria ser a inicial do PDI, é justamente a que promete uma grande mudança na área central, a Avenida Brasil.

Em linhas gerais, podemos afirmar citar que a reestruturação planejada se refere à retirada das sinuosidades das pistas na região central da Avenida, a troca do material do calçamento do “calçadão”, a construção de canaletas para o transporte coletivo, a readequação dos quiosques, a construção de ciclovias, academias ao ar livre, espaço para feira itinerante e miniarena, para as manifestações públicas²⁶.

Devido à grande quantidade de matérias de jornais e entrevistas selecionadas, fomos levados a fazer uma escolha sobre o enfoque que intencionávamos dar a esse trabalho. Nesse sentido, optamos pelas fontes que acreditamos serem mais significativas e que tratam com mais especificidade da vinculação entre as obras do PDI e a ideia de modernidade.

Sendo assim, nos propomos a analisar uma entrevista concedida à imprensa local (Jornal O Paraná) pelo prefeito Edgar Bueno e que consideramos bastante ilustrativa. É interessante ressaltar que essa entrevista ocorreu na data de comemoração do aniversário do município. Nela, o prefeito, articula, de forma particularmente

²⁴Esta frase consta da entrevista publicada no Jornal O Paraná no dia 16/11/14, em comemoração ao aniversário de 63 anos da cidade de Cascavel completados no dia 14/11/14. Disponível em: <http://www.oparana.com.br/cidades/2014/11/edgar-bueno/1230285/>

²⁵ Os valores financiados totais são de aproximadamente 29 milhões de dólares, que deverão ser pagos no prazo de 25 anos, com juros de 1,2% ao ano. O município deverá também entrar com uma contrapartida de igual valor, sendo que apenas a primeira parte das obras, já licitada e que trata justamente da reconstrução da área central da cidade, terá um custo de cerca de 40 milhões de reais e prazo de dois anos para ser executado.

²⁶ A lista de obras previstas no PDI consta em diversas notícias no Portal do Município. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=24934>

interessante, as questões temporais nas dimensões de passado, presente e futuro em um discurso que justifica as obras pretendidas:

A gente sempre quer mais. Nunca estamos acomodados com aquilo que temos, mas, se fizermos qualquer comparativo, no Brasil não tem outra cidade que cresce mais que Cascavel. Nesse sentido, sabemos que estamos no caminho certo e chegamos aonde cidades de 200, 300 anos ainda não chegaram. Digo o seguinte: Cascavel vai ser uma grande metrópole. Hoje quando se pensa em investimentos no Paraná, Cascavel está no mapa. Quando pensam em Oeste e Sudoeste, vão pensar sempre em Cascavel. (O PARANÁ, 16/11/14).

A certeza do crescimento da cidade e sua transformação em metrópole parece ser outra característica marcante do discurso elaborado pelo prefeito Edgar Bueno. Cascavel parece despontar como metrópole em uma espécie de competição que a coloca em um patamar de aceleração de seu processo de modernização, que inclusive ultrapassa cidades mais antigas. Dessa forma, podemos salientar que há nesse discurso uma tentativa de fixação de uma imagem para cidade, de uma identidade que a classifica como cidade nova, que ultrapassa antigos centros urbanos e que o atual estágio de desenvolvimento urbano é o prenúncio de uma grande metrópole.

Por outro lado, a marca da territorialidade também parece fundamental nesse trecho que selecionamos, pois a cidade parece agora estar no “mapa” de investimentos. Há o enquadramento de um lugar para Cascavel, que inclusive a evidencia na região, sendo, nessa perspectiva, impossível não citá-la em termos regionais.

O papel da autoridade imbuída na elaboração do projeto urbanístico do PDI e a questão da autoria, também são contempladas:

Não inventamos nada. Tudo foi muito estudado. O que significa trazer os ônibus para a Avenida Brasil com pista única, com sinaleiro que abre automaticamente para os ônibus para agilizar o transporte; sistema que vai permitir a integração das linhas, dispensando a passagem nos terminais. Nós estamos fazendo aquilo que daqui a 50, 100 anos iríamos precisar fazer e não teríamos mais espaço. (Idem).

É interessante ressaltar que no trecho destacado há uma referência clara ao poder da cientificidade, já que o discurso elaborado pelo prefeito retira a ideia de que as obras planejadas foram de autoria do poder político municipal, mas que houve uma preocupação em delegar a função de concepção do projeto urbanístico aos profissionais competentes.

Outra questão bastante interessante que devemos salientar é a ideia de certa inevitabilidade das obras pretendidas no PDI. Trata-se de justificar as obras como um conjunto de ações tomadas no presente e que apontam para uma antecipação do futuro. Não obstante, podemos afirmar que, em mais uma situação, o futuro é acionado como dimensão da temporalidade que pode ser, de certa forma, controlada com ações no presente.

Desta forma, para referendar o conjunto das obras previstas e a gestão que as articula, um slogan parece ter sido criado e é constantemente utilizado nas propagandas de televisão que divulgam obras e a atuação da prefeitura municipal: “Cascavel: uma metrópole em construção”. Mas qual seria, efetivamente, a concepção nutrida pelo poder público municipal sobre “metrópole”? Em que implicaria à população esse processo de construção de “metrópole”? É certo que, nas fontes aqui analisadas, tais esclarecimentos ficam relegados à obscuridade.

Com efeito, outro aspecto interessante que podemos destacar como elemento representativo das afirmações do prefeito Edgar Bueno na referida entrevista é a questão da classificação como forma de expressão discursiva. Vejamos o seguinte trecho: “(...) Daqui a 20 anos teremos 500 mil habitantes, a cidade vai deslanchar e quando vierem aqueles investimentos que queremos, ligando Guaíra numa rodovia industrializada, isto aqui vai se tornar uma Suíça”.

Podemos perceber a afirmação de que a cidade estaria passando por um processo inevitável de evolução e de progresso. Acreditamos que tal afirmação possibilite que seja elaborada, pelo poder público municipal e também pela imprensa local, uma visão positivada sobre a cidade e seu futuro, sendo inclusive, exacerbada essa certeza com a expectativa de que Cascavel venha a se assemelhar aos países desenvolvidos.

Uma questão relevante se refere aos prazos para o início da execução das obras. De forma irônica, o atraso parece marcar profundamente as obras da “modernidade”²⁷. Portanto, atentemo-nos a uma grande incoerência: discursos de urgência na modernização da área central de Cascavel são elaborados, entretanto esse projeto de modernidade ainda não foi concluído denotando, paradoxalmente, certa morosidade desse urgente futuro.

²⁷ As obras do PDI foram amplamente divulgadas na mídia local, principalmente jornalística, sendo que compunham inclusive as propostas de governo, de Edgar Bueno, na campanha eleitoral para a prefeitura em 2011, porém as obras foram apenas iniciadas até o presente momento.

A mobilidade urbana parece ser o mote para articular os discursos que colocam as obras do PDI em um patamar de premente necessidade. Podemos perceber tal tema em diversos trechos da entrevista com o prefeito Edgar Bueno, como em alguns fragmentos já citados anteriormente: “O que significa trazer os ônibus para a Avenida Brasil com pista única, com sinaleiro que abre automaticamente para os ônibus para agilizar o transporte (...)” ou no seguinte: “Pelo projeto (...), temos uns 12 pontos que precisam de ligação, ruas que não se conectam, e que vamos fazer as ligações. Partes estranguladas que vamos abrir e vai melhorar o fluxo de trânsito. A cidade vai viver novos ares”.

Porém, para além dos objetivos evidenciados e afirmados pelo poder público municipal, levantamos como hipótese que tais obras, que preveem a completa reestruturação da Avenida Brasil, estariam relacionadas às ideias de controle, saneamento social e higienização urbana²⁸.

Mesmo em uma breve caminhada pela região do “calçadão” é possível encontrar inúmeros elementos que destoam da ideia de modernidade preconizada nos discursos que referenciam o projeto urbanístico em questão. Só para citarmos alguns exemplos, convivendo nesse espaço, há uma grande quantidade de indivíduos trabalhando como cuidadores de automóveis (os “flanelinhas”), catadores de materiais recicláveis, usuários de drogas lícitas e ilícitas, animais abandonados.

Portanto, a realidade desse importante espaço urbano não parece combinar em nada com as readequações previstas. A ideia de sanear o centro da cidade parece figurar, de forma significativa, as obras do PDI. Ora, abrindo novamente as pistas para os automóveis trafegarem com maior velocidade, retirando vagas de estacionamento e controlando os espaços de convivência, *a priori* resolver-se-ia também o problema social. Ocultando a pobreza, a desigualdade, a miserabilidade, haveria, nessa concepção, espaço para a tão almejada “modernidade”.

Igualmente, levantamos tal hipótese de higienização social, pois, entre outras readequações, está planejada também no PDI, a transferência de local, de um dos terminais de transporte coletivo da cidade. Salientamos essa questão, devido ao fato de que o referido terminal se localiza exatamente em frente a um grande empreendimento empresarial previsto para a cidade de Cascavel, o Shopping Catuaí.

²⁸ Aqui, com o uso das expressões “saneamento urbano” que, comumente são utilizadas para se referir aos projetos urbanísticos do século XIX, intentamos fazer referência a uma ideia de saneamento social, já que a reformulação dos espaços da cidade, visam também alterar os usos que os indivíduos fazem dele.

Com efeito, acreditamos ser possível entendermos as obras do PDI como fortemente associadas a uma proposta de higienização social do centro urbano da cidade. Proposta que, aliás, se articula sob a égide do discurso da “modernização”. Dizemos isso, pois o terminal Leste de transporte coletivo, por exemplo, é o mais movimentado da cidade e justamente o que congrega, logisticamente, os bairros mais carentes de Cascavel.

Por conseguinte, diante desses indícios podemos questionar: como permitir o trânsito de pessoas pobres, como deixar tanta a visualização da pobreza em frente a um moderno Shopping Center? Como permitir que a exclusão e desigualdade social fiquem tão expostas? Como construir a “metrópole do futuro” se na área mais central da cidade, no “calçadão”, transitam sujeitos desviantes de um modelo idealizado de progresso e modernidade?

As palavras de Certeau podem corroborar sobremaneira com as muitas questões que podem ser levantadas acerca do ocultamento/saneamento dos problemas sociais urbanos:

Nesse lugar organizado por operações especulativas e classificatórias, combinam-se gestão e eliminação. De um lado, existem uma diferenciação e uma redistribuição das partes em função da cidade, graças a inversões, deslocamentos, acúmulos, etc., de outro lado rejeita-se tudo aquilo que não é tratável e constitui portanto os ‘detritos de uma administração funcionalista (anormalidade, desvio, doença, morte etc.). (CERTEAU: 1994, p. 173).

Dessa forma, enfatizamos certa função e intenção disciplinadora presente nos projetos de intervenção urbana. Conforme citamos, de forma genérica, nas obras do PDI está prevista inclusive a construção de uma miniarena para as manifestações públicas, ou seja, até mesmo a liberdade de expressão e a participação em mobilizações sociais deverão ter o seu lugar específico, passando pelo controle e organização do planejamento urbano.

Ainda, é oportuno dizer que a noção de “modernidade” que, como já mencionamos, é utilizada para justificar as obras de intervenção na cidade de Cascavel, difere das concepções que comumente se atribui ao termo. Ou seja, não se trata mais da “modernidade” que caracterizava as intervenções urbanísticas do século XIX²⁹, por exemplo. Há nesse aspecto, uma mudança significativa.

²⁹ Sobre tais projetos acreditamos ser relevante o conteúdo da obra **Carne e Pedra** (SENNET,

Nos discursos aqui analisados, o “moderno” parece se caracterizar pela aceleração, além de estar associado a uma ideia de progresso, em uma visão bastante positivada. Por essa razão, acreditamos poder afirmar que a eliminação da sinuosidade das pistas do “calçadão” figuram exatamente tais concepções, pois com a efetivação desse projeto, favorece-se o tráfego de veículos, a velocidade e não as paradas, a contemplação.

Cabe ainda ressaltar que são bastante frequentes, nas fontes da imprensa local – levantadas para esta pesquisa - os discursos que pretendem dar visibilidade à Cascavel sob o título de “Capital do Oeste”. Portanto, as concepções de “modernidade” que são impressas no espaço urbano local estão permeadas pela ideia de consumir uma identidade de cidade “moderna” que, inclusive, se destaca na/da região.

A partir dessas reflexões, podemos perceber que as obras atuais do PDI são mais um processo de reelaboração de um espaço urbano, pois como anteriormente apontamos, o “calçadão” já fora objeto de intervenção urbanística no final da década de 1980. Tal intervenção, acabou por convergir com um processo de monumentalização do “calçadão” da cidade como um espaço representativo de uma identidade e uma história local. Porém, como esse processo de construção simbólica, que não partiu necessariamente do poder público municipal, é compreendido pela população?

Devido à abrangência da questão e mesmo em função do escopo dessa pesquisa, procuraremos entender como lidam, os professores, com as relações entre a memória, a história e os lugares de memória da cidade em suas práticas relativas ao ensino de História Local.

Enfim, ruas, avenidas, praças, estabelecimentos comerciais, repartições públicas, monumentos, mais do que simples aparatos e objetos urbanos imersos no cotidiano das cidades, tais elementos contam histórias. No corre-corre das urbes, poderíamos afirmar que esses espaços de sociabilidade acabam, até mesmo, por adquirir um estado de certa invisibilidade. De tão ordinárias que passam a ser as suas existências, comumente podem ser vistos ou interpretados como entidades naturais; objetos, monumentos e lugares que sempre estiveram ali.

Entretanto, tal ideia de “naturalidade” se constitui em apenas equivocada aparência, pois, como já afirmamos, entendemos que os espaços urbanos são os locais onde as memórias e as versões de passado se materializam. Dessa maneira, acreditamos

que ao transitar pela cidade, estaríamos diante das representações do passado local que tiveram, pelos mais diversos motivos, a possibilidade de permanecer, de serem fixados.

Assim, mais uma vez utilizando como referência, o pesquisador Michel de Certeau (CERTEAU: 1994), consideramos a cidade e sua configuração espacial, como a materialização de discursos. Podemos afirmar que, sob tal perspectiva, a cidade não pode ser vista como uma realidade em si mesma, mas como um processo de produção social.

Observemos então, que nos referimos, anteriormente, às versões de passado e não a uma verdade histórica absoluta e transfigurada em lugares de memória. As disputas e embates entre os diferentes sujeitos e grupos sociais, sem dúvida marcaram e marcam, de forma significativa, os enredos históricos produzidos e materializados nos lugares da cidade.

Outra questão, que não podemos deixar de mencionar e que se relaciona de forma fundamental com as reflexões que aqui apresentamos, são as relações de poder estabelecidas neste processo de organização, planejamento e atuação no espaço urbano. Dessa forma, os projetos urbanísticos seriam importantes recursos de poder que possibilitam e viabilizam a execução de determinadas formas de organização urbana. Portanto, seriam uma maneira de representação do espaço que se constituiria em um meio para se planejar, organizar esquadrihar e, principalmente, intervir nas relações ali estabelecidas.

Com relação à utilização do urbanismo como recurso para efetivação de projetos de sociedade, podemos citar as interessantes contribuições de Robert Moses Pechman:

A sociedade que se gesta no espaço urbano das grandes cidades não se dá a conhecer. O saber científico que vai sendo construído ao longo do século XIX estará voltado, em grande parte, para a identificação da nova realidade social, econômica e cultural sobre a qual se constituirá um novo modelo de poder e dominação, que tem como fundamento a cidade. Certamente que os problemas suscitados pelo crescimento das cidades sempre existiram: a falta de moradias, sua precariedade, a carestia do custo de vida, o perigo das epidemias, o distúrbio da ordem etc. O que é novo, porém, não é a dimensão da questão urbana, mas a sua natureza. Na medida em que todas essas questões vão sendo identificadas, não como problemas em si, mas como consequências da vida urbana, ganham o estatuto de uma problemática específica, a exigir uma maneira nova de ser conhecida, de ser abordada, de ser olhada. (PECHMAN: 1994, p.4-5).

Podemos, então, considerar que o urbanismo, essa nova maneira de lançar olhares sobre a cidade e de intervir no espaço urbano, é constituída por um conjunto de saberes articuladores capazes de identificar, esquadrihar, planejar e agir, sob o amparo de uma suposta racionalidade científica, neutra e despolitizada que se sustenta, como vimos nas fontes analisadas neste trabalho, na ideia de progresso e modernidade.

Todavia, cabe ressaltar que a lógica urbanística, que se dedica à elaboração de projetos que visam à construção e a reconstrução dos espaços da cidade, não pode jamais, por mais imparcial e racional que possa parecer, ser desvinculada das relações de poder. É nesse sentido que, as contribuições citadas a seguir nos parecem caras:

O que devemos insistir, também, é que toda atividade política é intrinsecamente um processo de argumentação e de definição histórica, que todos os programas políticos envolvem tanto alguma construção do passado quanto do futuro, e que estes processos se desenvolvem diariamente, escapando, muitas vezes, das preocupações de historiadores, especialmente em termos de período. Dominação política envolve definição histórica. A luta constante pela hegemonia tem um interesse substancial na história e particularmente na memória popular. A relação entre história e política, como a relação entre passado e presente é, portanto, intrínseca: trata-se de políticas históricas e de dimensões históricas da política. (GRUPO MEMÓRIA POPULAR: 2004, p. 283-284).

Entretanto, pudemos perceber, ao longo das temáticas desenvolvidas até aqui que, por mais que exista uma distribuição desigual de poder na sociedade e que determinados sujeitos ou grupos sociais possam ter sua atuação imbuída de um poder impositivo e persuasivo, sempre há a possibilidade da resistência. Mesmo que os projetos políticos, articulados discursivamente às diferentes dimensões temporais (passado, presente e futuro), possam ser materializados nos espaços urbanos; efetivamente, as pessoas transitam pelos lugares, interpretam e elaboram neles relações múltiplas e diversas.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a dimensão do uso do espaço. Em certa medida, as práticas sociais são desenvolvidas na espacialidade das cidades e, certamente, não se restringem ao planejamento do urbanista ou arquiteto que idealizou o projeto urbanístico, pois o “espaço praticado” pelos indivíduos foge a essa racionalidade produzida e imposta. (CERTEAU: 1994, p.175).

Nesse aspecto, acreditamos na grande possibilidade que se abre diante do historiador que se dedica a analisar as práticas urbanas, sejam elas ligadas à atuação dos poderes e grupos instituídos ou dos sujeitos que resistem e usam o espaço de formas

diversas e múltiplas. Trata-se, portanto, do vivido, de um conjunto de experiências que se produzem no espaço da cidade, mas que, dotados de complexidade, escapam da lógica impositiva da organização urbanística.

1.6 A cidade e seu potencial educativo

As paisagens urbanas atuais, comumente, parecem dotadas de uma imagem caracterizada por uma estranha similaridade. Diante de edifícios, da silhueta de ruas e avenidas, da agitação dos estabelecimentos comerciais e, dos ruídos inconfundíveis, logo conseguimos, certamente, afirmar que estamos no espaço urbano.

Não negamos, absolutamente, algumas peculiaridades distintivas na aparência das cidades. Existem as que são mais arborizadas, outras mais verticalizadas, algumas ainda mais frenéticas, dentre várias outras possibilidades. O que queremos dizer é que existe um conjunto de elementos constituintes do espaço urbano que nos permitem classificá-lo assim.

Ademais, o conjunto de imagens icônicas que possibilitam empreender essa categorização de uma determinada espacialidade como sendo tipicamente cidadina, acreditamos na potencialidade de se buscar a compreensão acerca do processo de produção desse espaço. Ora, invariavelmente, estamos a afirmar a existência de um complexo processo de elaboração de todo e qualquer espaço urbano.

Por isso, devemos considerar a urgência de uma abordagem que se dedique a ler o universo urbano em sua relação com as diferentes temporalidades e com as memórias diversas, ou seja, comprometida em refletir sobre os muitos caminhos trilhados na constituição das cidades, principalmente, que busque analisar os sentidos e os significados elaborados para dar conta desse processo.

Nessa direção, cabe questionar quais seriam as formas pelas quais a cidade é significada? Como a cidade é representada nas mais diversas linguagens possíveis? Quais imagens são elaboradas para referendar sua constituição no tempo? Quê versões sobre o passado conseguem ser impostas de maneira predominante? E enfim, como a cidade é ensinada?

A rigor, na tentativa de salvaguardar o passado são produzidos discursos que estão presentes em diferentes formas de expressão. Trata-se de imagens e de enredos que visam, em última instância, fixar uma história que particulariza aquele espaço, conferindo certa aparência de uma identidade singularizada em relação aos outros lugares, porém, de certa forma, coletiva e partilhada, para os indivíduos que comungam de tal suposta origem.

Neste contexto, há um conjunto de formulações sobre o passado da cidade que costuma ser intitulado e difundido como a sua “história oficial”³⁰. Estamos entendendo como “história oficial” as narrativas históricas organizadas em torno de uma concepção linear de tempo e, de maneira geral, se restringem à seleção de acontecimentos e de documentos que são ordenados segundo uma perspectiva evolutiva. Frequentemente, dão a entender que existe um mito ou acontecimento fundador, localizado em um recuado tempo das origens, sendo o presente, uma espécie de resultado de tal evento.

Contudo, gostaríamos de frisar que estamos considerando que o caráter de oficialidade dessas histórias se dá, justamente, pelo fato de contarem com o poder público como seu articulador e propagador. Dessa maneira, não seriam oficiais por serem versões “verdadeiras”, mas por serem assumidas e difundidas como tais, inclusive através do ensino.

Para Pesavento, seria possível compreender a concepção de história das cidades concernentes a essa perspectiva como:

(...) escritas a partir de uma perspectiva quantitativa e evolutiva, ou seja, pertencendo a um tipo de abordagem sem qualquer outro compromisso teórico maior, empenhadas na descrição do crescimento de uma cidade, retrazendo a sua evolução desde o passado até o presente, arrolando dados, nomes e fatos, retrazendo sua transformação urbanística, dando a ver as mudanças sofridas pela urbe. Informativas, tais histórias de cidades não estabelecem reflexões maiores sobre o fenômeno da urbanização em si (...). (PESAVENTO: 2007, p.12).

³⁰Neste caso, estamos denominando como “história oficial” os enredos criados para representar o passado da cidade e que são difundidos pelo poder público municipal como a “verdade” sobre o processo de constituição de determinado espaço urbano. Tais histórias são muito frequentemente inseridas nas escolas, principalmente por meio de livros didáticos e de roteiros educativos na cidade.

É interessante mencionar que esse tipo de história urbana também estabelece alguns sujeitos como os promotores do progresso da cidade, portanto acaba por procurar demarcar uma imagem heroica em torno da atuação de alguns grupos sociais, relegando outros à obscuridade. A título de exemplificação, não raros são os lugares de memória locais que trazem listas dos governos municipais, de pessoas tidas como notáveis para o desenvolvimento da cidade e suas principais realizações, tecendo uma história de cunho político escrita pelo viés tradicional³¹.

É oportuno notar que tal narrativa histórica é alimentada pelas memórias públicas hegemônicas de determinado local, mas que, todavia, também atuam no sentido de reafirmação de seu conteúdo. Trata-se de uma relação, portanto, de congruência mútua, já que as memórias públicas hegemônicas representam grande parte do conteúdo estruturante das “histórias oficiais”.

Sobretudo, poderíamos dizer que as “histórias oficiais”, portam determinadas narrativas sobre a cidade. São os enredos consagrados, que compõem e são compostos pelas memórias públicas que se tornaram hegemônicas no processo de representação do passado local. Muito frequentes são as situações onde acabam atuando, quase que exclusivamente, no sentido de retomar as versões sobre um passado mítico, sem contradições, ao qual o presente é ajustado, justificando os lugares ocupados pelos grupos sociais no tempo do agora.

Dessa forma, é preciso considerar que a “história oficial”, vista como narrativa histórica produzida para figurar e expressar as memórias públicas de uma determinada cidade, pode passar a ser materializada nos lugares. Portanto, trata-se de uma narrativa que não está restrita apenas ao suporte escrito, como por exemplo, nas obras memorialísticas, mas que está transmutada na própria configuração da territorialidade urbana.

Assim, os monumentos da cidade, as praças e os nomes de ruas, frequentemente, fazem alusão aos temas e aos personagens desta história que inscrevem de forma triunfal, o passado que deve ser lembrado por todos. Poderíamos até nos arriscar a dizer que existe certo abuso na utilização de alguns temas, acontecimentos e personagens do passado local que passam a figurar quase como entidades dotadas de um caráter admirável e capacidade sobre-humana.

³¹Referimo-nos às abordagens historiográficas que se vinculam ao paradigma positivista.

Com relação a tal utilização, de certa forma, abusiva, da memória e da história na constituição dos referenciais históricos oficiais, o filósofo Paul Ricoeur esclarece:

Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história ela mesma ‘autorizada’, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum. O fechamento da narrativa é assim posto a serviço do fechamento identitário da comunidade. História ensinada, história aprendida, mas também história celebrada. À memorização forçada somam-se as comemorações convencionadas. Um pacto temível se estabelece assim entre rememoração, memorização e comemoração. (RICOEUR, 2007, p. 98).

Por outro lado, as memórias públicas hegemônicas e sua relação com a constituição dos espaços na cidade permanecem no plano mais visível da aparência da urbe, ou seja, daquilo que se quer mostrar. Mas, cabe perceber que além dessa performance do espaço, onde a “memória oficial” é apresentada de forma comemorativa, há também a possibilidade de refletir sobre as contradições presentes nessa narrativa.

Consideramos que neste aspecto, de se fazer emergir as contradições inerentes às versões de passado que, mormente integram as histórias urbanas tradicionais, está uma grande possibilidade educativa. Assim, mais do que a apresentação de explicações históricas constituídas em torno de uma concepção de verdade pronta e inabalável, a problematização do conteúdo portado pelas memórias públicas hegemônicas pode melhorar, qualitativamente, a compreensão sobre a natureza do conhecimento histórico.

Dessa forma, afirmamos que a relação entre as memórias públicas e a produção do espaço urbano, somente aparentam uma inquestionável coerência. Dizemos isso, baseados na ideia de que inúmeros são os indivíduos que não se veem representados nos lugares de memória da cidade. Para grande parte da população, a história narrada nos “monumentos/documentos”³² da cidade, não tem qualquer identificação com o passado vivido, experienciado por tais sujeitos.

³² Utilizamos esses termos em concordância com o historiador francês, Jacques Le Goff (LE GOFF: 2003).

Todavia, tomar a cidade em seu potencial educativo, pressupõe a criação de um olhar especial, ou seja, de uma sensibilidade que dê conta de perceber as contradições presentes nas “histórias oficiais” e memórias públicas hegemônicas, buscando identificar, no território, as camadas de tempo sobrepostas. Desta forma, o vivido pode vir a ser tangível.

Alguns lugares da cidade sofreram tantas intervenções que parecem guardar muito pouco de suas antigas configurações. Entretanto, por meio da memória este resgate acaba por tornar-se possível, já que os usos desse espaço em particular podem ser rememorados. Dito em outras palavras, isso significa que a cidade possui suas ruínas, restos de vivências, rastros de outros tempos que podem ser inquiridos.

Neste sentido, a memória parece ser fundamental para a efetivação de diferentes miradas para a cidade. A emergência de referências de memória pode revelar os usos do espaço urbano e as sociabilidades desenvolvidas nele em outros tempos. Trata-se de possibilitar a existência de um contraponto às “histórias oficiais” – nutridas pelas memórias públicas hegemônicas - produzidas e divulgadas como portadoras da única verdade sobre o passado do lugar.

Cabe ressaltar que conceber a cidade como objeto para o desenvolvimento da sensibilidade, ou seja, de um olhar capacitado para empreender uma leitura do espaço urbano no tempo – inclusive no presente - requer ultrapassar os limites estreitos que constituem os enredos atinentes às memórias já sacralizadas.

A vivência da cidade pode propiciar uma educação dos sentidos por meio da ampliação das experiências dos estudantes, proporcionando, inclusive, re-significação da experiência formativa vivenciada dentro do espaço escolar. A cidade passa a ser local privilegiado para uma ‘educação do olhar e do sentir’ ampliada, uma educação dos sentidos que supõe que se possa ‘olhar’ com os sentidos, perceber através dos sentidos. Há, assim, expansão da noção de território educativo, o que faz ruir fronteiras dos muros, portões, grades e cercas, introduzindo a escola na cidade e a cidade na escola, compondo cenário educador mais integrado, num universo expansível de partilhas. (BERNARDI & PEREIRA: 2013, p.290).

Nessa mesma direção, como citado anteriormente, o tempo da cidade é múltiplo e ao analisar o espaço urbano é possível transitar entre diferentes temporalidades. Ora, no presente a atual configuração que a cidade apresenta não é resultado de ação imediata, mas de um complexo processo de elaboração. Assim, o passado se torna acessível e o futuro é construído em torno de perspectivas e projeções também lançadas no tempo presente.

Ainda, segundo Pesavento:

Todo traço do passado possui em si uma sucessão de temporalidades objetivas acumuladas, ou seja, as marcas da passagem dos anos e do seu uso e consumo pelos atores sociais que percorreram este espaço. Mas, embora seja importante datar estas camadas históricas, como por exemplo, no caso de um determinado espaço construído, importa também atingir as temporalidades subjetivas que este espaço urbano contém, dado pelas experiências do vivido, pelos sentidos conferidos a este espaço, tornando-o qualificado, como um lugar no tempo. Trata-se antes, pois, de tentar atingir, ou mesmo resgatar a capacidade evocativa e de significação que cada fragmento do passado possa oferecer à recriação imaginária de uma cidade. Ou ainda, o quanto de memória, história e sentido ele possa invocar. (PESAVENTO: 2005, p.13).

Com base nessa perspectiva, as múltiplas temporalidades podem ser acessadas por meio da memória e afirmadas em narrativas diversas. Ao considerar a cidade como texto a ser lido, espaço a ser decifrado, as experiências sociais no/do urbano podem emergir como possibilidade de rememoração de versões de passado que transcendam a lógica fechada, peculiar às memórias públicas hegemônicas.

Enfim, a cidade pode projetar-se em função de práticas educativas que movimentem as diferentes narrativas e que tragam à tona memórias alternativas. Trata-se de um recorte operacional onde a reflexão a cerca da pluralidade das experiências humanas, articuladas às categorias de tempo e espaço podem se impor.

1.7 A cidade e o patrimônio

A paisagem da cidade também comporta o seu patrimônio e, considerá-la como texto a ser decifrado e artefato essencialmente humano pressupõe a busca pela compreensão das práticas sociais que envolvem a preservação ou a destruição de determinados bens.

Conforme afirma Chagas:

(...) Pela presença ou pela ausência, pela preservação ou pela destruição, o que importa é que o patrimônio cultural é atravessado por múltiplas linhas de força e poder, por tradições, contradições, conflitos e resistências; nada nele é natural – mesmo se chamado de natural – tudo é mediação cultural. (CHAGAS: 2007, p.217).

Há que se destacar que os sentidos e significados que costumam ser atribuídos ao termo patrimônio são diversos. Podendo variar desde a noção de posse até as acepções que o vinculam à ideia de preservação. De certa forma acreditamos que a sua utilização, impõe a definição do contexto ao qual se procura referendar.

Ainda, não raras são as situações de utilização onde tal categoria carece de outro termo para delimitar minimamente do que se pretende tratar. Por isso, comumente, podemos nos deparar com as expressões “patrimônio cultural”, “patrimônio histórico”, “patrimônio artístico”, entre outras possibilidades.

Nesta mesma direção é que pensamos em considerá-lo em um sentido mais lato do que as corriqueiras acepções e concepções que restringem a noção de patrimônio exclusivamente em sua versão de bens reconhecidos pelos órgãos competentes³³, ou seja, pretendemos abordá-lo em sua configuração material e imaterial, para além das iniciativas de tombamento.

Para Lemos³⁴, o Patrimônio Cultural poderia ser dividido em três diferentes categorias:

Primeiramente, arrola os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente. São os recursos naturais que tornam o sítio habitável. (...) O segundo grupo de elementos refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer. São os elementos não tangíveis do Patrimônio Cultural. (...) O terceiro grupo de elementos é o mais importante de todos porque reúne os chamados bens culturais que engloba toda a sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer (...). (LEMOS: 2004, p. 8, 9, 10).

³³ A saber, estamos nos referindo ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

³⁴ O autor elabora suas concepções em concordância com as definições elaboradas por Hugues Varine-Boham, assessor da UNESCO. (LEMOS: 2004, p. 8).

Levando em conta tais pressupostos, nosso objetivo esteve voltado para refletir sobre a possível relação entre patrimônio e educação, na dimensão urbana. Buscamos partir da ideia de que a cidade possui os seus diversos locais onde há a construção de memórias que, por sua vez, podem ser elaborados e compreendidos como parte de seu patrimônio.

Acreditamos ser possível empreender tal relação, pois a educação patrimonial se configura em uma das práticas que podem dar sentido aos bens culturais. Para o desenvolvimento dessa perspectiva, nos apoiamos teoricamente nas reflexões de Arantes:

(...) O ponto de partida tácito é que o patrimônio é construção social e, assim sendo, torna-se necessário considerá-lo no contexto das práticas sociais que o geram e lhe conferem sentido. A preservação, como toda prática, consiste em ações simbólicas, desenvolvidas em arenas ou situações sociais por sujeitos (indivíduos e instituições) estruturalmente posicionados a partir de motivações e estratégias referidas a sistemas de forças sociais. (...). (ARANTES, 2006, p.426).

De qualquer modo, vale frisar que, acreditamos haver uma estreita relação entre a constituição de patrimônio e o poder. Por isso, tudo que uma determinada sociedade estabelece como sendo parte de seu patrimônio implica em um processo de seleção e atribuição de valor que não pode ser visto como apartado das relações de poder.

Notadamente, entendemos que existe uma série de bens que compõem a fisionomia da cidade e que passaram por um processo de monumentalização. O que queremos dizer é que alguns grupos sociais produzem bens e buscam fixá-los como monumentos componentes do patrimônio urbano.

Esse processo denota uma relação ostensiva no sentido da materialização de uma memória específica, apesar de haver certo efeito de dissimulação do caráter arbitrário e desigual, em termos de possibilidade representação do passado, que envolvem a elaboração de tais bens.

Sobre essa prerrogativa, mais uma vez citamos Arantes, pesquisador que coloca que:

Na realidade, a prática de preservação não legitima simplesmente os sentidos socialmente atribuídos pela cultura comum e cotidiana a determinados aspectos da cultura, mas põe em prática os critérios, as concepções e os valores que são defendidos por técnicos e especialistas (arquitetos, urbanistas, historiadores, arqueólogos, antropólogos e geógrafos, entre outros) (...). (ARANTES: 2006, p. 427).

A rigor, existem, no processo de definição acerca dos bens que compõem o patrimônio, embates constantes, conflitos que permeiam os projetos de política patrimonial. Esses conflitos, aos quais nos referimos, se articulam de forma significativa com a questão da memória.

Ora, como apontamos anteriormente, a instituição do conjunto de bens culturais oriundos de uma determinada sociedade implicam em um processo de seleção, que consubstancia a memória em patrimônio. Além disso, dentro da dimensão das relações de poder, tal seleção representa as escolhas de grupos socialmente localizados.

Portanto, o ato de definir os bens que fazem parte do corpo patrimonial está ligado fortemente à atribuição de um valor que não representa a totalidade das possibilidades em termos de preservação, mas que são escolhas. Dessa forma, quando se atribui a determinado bem o status de “patrimônio”, portanto digno de ser preservado, é preciso considerar que outros tantos foram relegados ao esquecimento ou à destruição.

Assim, Oriá salienta que:

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e perpetuação de uma memória de dominação. Aos vencidos, restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista. (ORÍ: 2003, p. 136).

Todavia, acreditamos que, ademais esse aspecto de legitimação de uma memória hegemônica no patrimônio urbano, as interpretações, as ressignificações e os usos diversos acerca dos bens patrimoniais sempre são possíveis. E é nesse sentido que a educação patrimonial se mostra fundamentalmente importante, já que por meio dela os indivíduos podem estabelecer novas relações com os patrimônios urbanos.

Assim, entendemos que existem espaços na cidade que são devotados às memórias públicas hegemônicas do lugar. Entretanto, a própria problematização, no sentido de desnaturalizar a existência de tais espaços, pode configurar-se em uma interessante abordagem para a educação patrimonial.

Nas iniciativas de preservação dos bens que consubstanciam as memórias hegemônicas, podemos claramente identificar as tentativas de se homogeneizar as formas de conceber o passado. Ora, nesse contexto, entendemos que esse patrimônio da cidade carrega marcas das tensões sociais que envolvem a sua elaboração.

Acreditamos que na medida exata em que representa o passado de forma mítica, celebrativa e harmônica, por outro lado, também faz vir à tona um complexo processo de silenciamento e ocultamento das disputas entre os grupos sociais.

Para que possamos defender esses pressupostos, citamos:

Os bens culturais encontram-se necessariamente situados – inseridos em contextos espaço-temporais específicos: localizam-se em determinado tempo-espaço, integram atividades de determinados grupos sociais e não de outros, e são suportes de significados e de sentidos que são construídos e transformados tanto por essas mesmas atividades, quanto pelas estruturas de relacionamento social que as ordenam. (ARANTES, 2006, p.431).

Consideramos que revelar esse aspecto seria fundamental para fazer emergirem as memórias alternativas, desviantes às hegemônicas, portanto materializada em certos patrimônios. Seguindo na mesma direção, com relação ao desenvolvimento de relações mais democráticas com o passado, afirmamos de forma contundente o direito coletivo à memória e ressaltamos que ele:

(...) Aposta, portanto, na existência de memórias coletivas que, mesmo heterogêneas, são fortes referências de grupo mesmo quando tenham um fraco nexos com a história instituída. É exatamente aí que se encontra um dos maiores desafios: fazer com que experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas da população se reencontrem com a dimensão histórica. Por esta via, pode-se constituir uma política de preservação (e uma historiografia que deverá ter em mente o quanto o poder desorganizou a posse de um sentido das participações coletivas, destruindo a possibilidade de um espaço público diferenciado. (PAOLI: 1992, p.27).

Dizemos isso, pois, as relações de poder, as tensões e conflitos sociais que permeiam a lógica preservacionista podem ser trabalhados nas salas de aula, estabelecendo, inclusive, novas práticas pedagógicas com a História enquanto disciplina escolar³⁵.

³⁵Consideramos que o trabalho pedagógico com a História Local, na perspectiva defendida nesse trabalho, poderia ser o indício de uma possibilidade de rompimento com os conteúdos tradicionais da história universal.

Conforme pondera Frotscher, em artigo que investiga a noção de patrimônio segundo a perspectiva de adolescentes, ocorre no espaço local a materialização de uma memória oficial que privilegia determinados grupos e sujeitos sociais. Tal processo acabaria por influenciar sobremaneira a visão elaborada acerca da noção de patrimônio dos estudantes: “Através da pesquisa realizada, percebe-se ainda uma compreensão conservadora de patrimônio, pautada na memória oficial, e que se reproduz no ambiente escolar³⁶”. (FROTSCHER: 2006, p. 172).

Sob essa perspectiva, a utilização de bens do patrimônio urbano, seja ele material ou imaterial, pode configurar-se em um interessante recurso para o desenvolvimento de práticas escolares alternativas às tradicionais³⁷. Sendo assim, acreditamos que o acesso às fontes diversas, poderia levar os alunos a se familiarizarem com o método de construção do conhecimento histórico.

Cabe ressaltar que, a metodologia baseada em uma proposta investigativa pressupõe:

Não se trata de converter os alunos em historiadores, nem tampouco que se despreze o conhecimento já elaborado, ou seja, a consciência que uma sociedade tem e quer transmitir sobre a sua evolução histórica. Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denomina historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações a posteriori, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito; que existe uma continuidade conceitual entre a Didática da História e a própria ciência histórica. (SCHMIDT & GARCIA: 2003, p. 225).

Trata-se do estabelecimento de outra natureza de relações entre os alunos, professores e o conhecimento. Tais práticas estariam voltadas ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa e empenhadas em engendrar a sensibilidade, um olhar mais acurado, em termos de compreensão do conhecimento histórico e da própria realidade.

³⁶Esta constatação é apresentada a partir da análise das afirmações dos alunos, obtidas em uma enquete, na qual os participantes demonstram “lamentar o descaso de alguns moradores para com alguns monumentos erigidos em memória a ex-prefeitos”. A incoerência estaria no fato de que tais homenageados estarem ainda vivos. Esse fenômeno de forjamento da memória oficial no espaço urbano seria um indicativo do abuso por parte de “muitos políticos no Brasil” que procuram marcar a sua atuação política nos lugares de memória locais. (FROTSCHER: 2006, p.173)

³⁷ Fazemos alusão às práticas pedagógicas que estão circunscritas a uma relação reprodutivista entre o aluno e o conhecimento.

Nesse sentido, o espaço urbano e seu patrimônio seriam prenes de imagens e sentidos que poderiam assumir certa relevância para o trabalho pedagógico, pois seus monumentos, seus símbolos, seus lugares de memória, seus patrimônios, dedicam-se à preservação das memórias que contam a história da cidade:

Cada cidade contém uma história, seja ela pelo seu patrimônio material ou imaterial, seja pela relação que seus moradores com ela estabelecem. O conhecimento dessa história pressupõe o exercício no qual sejamos capazes de, mesmo sendo 'de dentro', olhar 'de fora' o lugar de nossas experiências num movimento de distanciamento e aproximação desse 'objeto' que é, enfim, o nosso território, o nosso 'lar'. (COELHO: 2013, p. 344).

Assim, acreditamos que a educação patrimonial, quando associada a uma perspectiva metodológica investigativa, se traduziria em um caminho possível para aproximar os alunos do trabalho de feitura do conhecimento histórico e, além disso, a emergência de profícua abordagem dos temas atinentes à História Local.

Capítulo II – Disputas em torno do poder de inscrever “a” história

Nesta parte de nosso texto serão discutidas algumas das disputas presentes no processo de constituição e de instituição de memórias públicas para a cidade. Tais versões sobre o passado local estão presentes em diversos lugares de memória, mas, especificamente, selecionamos duas obras - uma de literatura memorialística e, outra, historiográfica - que acreditamos serem representativas desses embates, quais sejam, respectivamente: **Cascavel, a História**, de Alceu Sperança, e **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**, de Vander Piaia.

Para tanto, procuramos analisar as obras tendo como referência as temáticas do mito fundador, elaborado para se fixar as origens de Cascavel, e as concepções de patrimônio urbano por elas difundida. Consideramos ser justamente em relação às origens da cidade que as disputas se tornam mais visíveis, pois enquanto uma das obras apresenta a formulação de uma narrativa constituinte do mito de fundação, a outra, visa empreender uma crítica a tal enredo.

Neste sentido, acreditamos que a divergência detectada entre as duas versões sobre o processo de fundação da cidade seja um indício de que existem embates em torno da efetivação de uma representação histórica que se pretende portadora da “verdadeira” história de Cascavel.

Notamos que, as memórias presentes no mito de fundação acabaram por ser propagadas como “a” história da cidade e seu personagem principal, o Nhô Jeca, fora aclamado, na referida obra memorialista – **Cascavel, a História** - como uma espécie de líder nato, visionário e diligente, o “pai” de uma cidade que não cessa de progredir.

Por outro lado, a versão oposta - **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel** - acaba por colocar o papel desse personagem como menos importante, chamando a atenção para o caráter coletivo do processo colonizatório de Cascavel. Entretanto, as memórias já consolidadas que se referem à colonização e ao pioneirismo são retomadas nessa obra historiográfica.

Acreditamos que a existência de tal enredo que, enfatiza o papel coletivo do processo de ocupação e de formação do município - ao invés de atribuir essa empreitada a um único sujeito como faz Alceu Sperança - seja um indício de que alguns temas parecem estar de certa forma, cristalizados nas formas de narrar o passado da cidade. O que queremos dizer é que para narrar a história da cidade de outra forma – como apregoa o autor Vander Piaia - não basta substituir um mito individual por um mito coletivo.

É certo que essas narrativas tratam do passado, das origens, mas sua relação com outros níveis temporais é inegável. O tempo presente e os conflitos entre diferentes classes e grupos sociais, situados nessa camada de tempo, é que orientam o olhar para o passado e influenciam sobremaneira no processo de constituição das versões históricas.

Sobretudo, esses enredos diversos são marcados por conflitos, por isso a elaboração de memórias públicas para a cidade é sempre um processo permeado pela disputa. Dessa forma, no processo de propagação e estabelecimento de versões hegemônicas, os sujeitos e grupos sociais, acabam por intentar uma definição consensual acerca de como foi o passado local.

Não nos cabe julgar qual versão seria a “verdadeira” ou a mais completa ou a melhor. O que nos interessa é investigar como tais discursos, que se pretendem portadores da “verdade” sobre o passado da cidade, são constituídos em sua formulação.

Quanto às reflexões que apresentamos em torno das concepções de patrimônio presentes nas obras, é imprescindível esclarecer que nos ativemos em analisar como os autores abordam um bem específico da cidade: as corridas automobilísticas que ocorriam na região central entre as décadas de 1960 e 1970.

Entendemos que tal escolha foi necessária, sobretudo, tendo em vista a perspectiva abrangente acerca do patrimônio urbano³⁸ que norteia esse trabalho. Lembremos, pois, que sem essa concepção fundamental, poderíamos nos deparar com uma infinidade bastante considerável de bens que poderiam constituí-lo conforme as obras elencadas.

Por outro lado, acreditamos que tais acontecimentos foram estabelecidos como parte do patrimônio urbano de Cascavel na produção literária analisada, por haver certa intenção de se concebê-los, nas narrativas que propagam, sob uma visão estritamente positivada.

³⁸ Já tratamos da perspectiva de patrimônio defendida nesta dissertação no capítulo anterior.

Em linhas gerais, nessa visão positivada a que nos referimos, há uma espécie de associação direta entre a ocorrência das corridas automobilísticas e a perspectiva construída em torno da temporalidade futura. Segundo tal ideia, esses acontecimentos comporiam forte indício do papel promissor assumido pela cidade nos dias de hoje.

Portanto, em nossa interpretação, pudemos perceber que se trata de um efeito de ajuste temporal. Ora, fatos do passado citadino são reconstituídos em uma narrativa que os enquadra enquanto prenúncio do futuro moderno e próspero que, além de resultar na situação presente, parece espreitar Cascavel *ad eternum*.

Além disso, sob essa perspectiva, os discursos produzidos por Sperança e Piaia também atribuem certo significado de importância a esses eventos. Eles são tidos como marcas distintivas, que, portanto, devem ser exibidas da cidade. Em suma, agem colocando-os, em suas narrativas, como atestados da modernidade que não cessa de caracterizar o local.

Enfim, detectar e interpretar os sentidos desses discursos seria um dos níveis de nossa análise, já que também nos dedicamos a pesquisar a sua inserção no ambiente escolar. Certamente, devemos ressaltar que estivemos atentos às formas pelas quais esses enredos foram lidos, compreendidos e ressignificados nas escolas pelos professores. Porém, esse processo será discutido mais adiante.

Assim sendo, podemos afirmar que esta etapa de nossa pesquisa se dedica a refletir sobre a produção das narrativas históricas presentes nas obras selecionadas, compreendendo que tais fontes literárias são portadoras de versões hegemônicas do passado local.

2.1 Literatura memorialística em perspectiva

Agora, nos dedicaremos a desenvolver uma análise sobre uma obra de História Local que se constitui como importante referência memorialística para a comunidade cascavelense. Trata-se da obra “Cascavel, a História” de autoria do jornalista Alceu Sperança.

Como já salientado, as reflexões, que por meio deste capítulo, são expostas, fazem parte de uma pesquisa, cujo objeto central é o ensino de História Local. Acreditamos ser fundamental empreender uma análise detida sobre a referida obra, pois sua inserção no meio escolar como fonte de pesquisa para professores se vincula de forma significativa, às investigações que nos propomos a realizar.

Não obstante, podemos citar que na própria apresentação de “Cascavel, a História” o autor já demonstra claramente as intenções e objetivos centrais da obra como articulados com a função educacional e voltados para o público de estudantes e professores. Vejamos tal afirmação:

Este livro, forçoso assinalar, não é uma obra acadêmica, embora venha sendo, desde 1992, um elemento de apoio ao trabalho dos nossos professores. (...) No entanto, o livro é dedicado fundamentalmente aos escolares de Primeiro Grau e seus professores. (...) É enfim, minha contribuição à população de Cascavel, em particular à sua infância e à sua juventude. (SPERANÇA: 2007, p.6).

Dessa forma, acreditamos ser, tal obra, importante mecanismo de difusão de um determinado conjunto de saberes sobre o passado local e é sobre esse aspecto que pretendemos refletir.

Por outro lado, para que o desenvolvimento das análises, as quais nos propomos a empreender, ocorra de forma satisfatória, faremos algumas distinções básicas com relação aos termos e aos conceitos aqui utilizados.

De uma primeira explicação carece a classificação que utilizamos para a obra a ser analisada, como “literatura memorialística” (LANGARO: 2012, p. 48 – 49). Entendemos por literatura memorialística um tipo especial de narrativa que se utiliza de saberes sobre o passado³⁹. Além disso, é constituída pelas memórias públicas de uma determinada comunidade, mas também age como produtora e propagadora de memórias. Enquadra e sacraliza visões de passado específicas que, muito frequentemente, são representadas como a “verdade” em se tratando da história da cidade.

O que queremos dizer é que as obras memorialísticas, comumente, procuram reunir e sistematizar memórias com o objetivo de cristalizar determinadas interpretações e recordações, nesse processo integram as memórias públicas em torno de uma narrativa histórica linear, mitificada e monolítica. A ideia de preservação do passado, cercada de um caráter de “verdade”, parece também cara a esse tipo de narrativa histórica.

Como já apontado anteriormente, outro elemento que acreditamos requerer especial atenção em nosso trabalho é o termo “memórias públicas” (LANGARO: 2012,

³⁹ Este tipo de obra literária, apesar de constituir uma narrativa de caráter histórico, não está sendo aqui considerada historiografia, já que não segue um aporte teórico-metodológico tal qual se espera das narrativas historiográficas.

p. 26). Podemos, de forma sintética, afirmar que as memórias públicas são um conjunto de sabres sobre o passado que é normalmente utilizado como referência para diferentes indivíduos de uma comunidade. São memórias que circulam em diversos espaços e que parecem fundamentais na constituição das representações “da” identidade⁴⁰ da cidade.

Nessa acepção, as memórias públicas, seriam, portanto, um conglomerado de referências, de enredos, de recordações, que ganham projeção no espaço público. Entretanto, é necessário considerar que as memórias públicas não são as únicas versões de passado possíveis, pois são produzidas em um ambiente de disputas entre os diversos grupos sociais. O caráter consensual das memórias públicas, que se tornaram hegemônicas, é apenas aparente.

Trata-se, neste sentido, de um processo de seleção e de elaboração de certas versões do passado local, tais constructos discursivos acabam por dar visibilidade a alguns enredos, sujeitos e fatos, em detrimento do silenciamento e da obscuridade de tantos outros. Todavia, não podemos negar a existência do processo de recepção de tais representações históricas, já que os indivíduos podem construir memórias alternativas e até mesmo contraditórias, criando novos pontos de identificação com o passado local.

Quando utilizamos o conceito de “identidade”, nos apoiamos, principalmente, nas concepções do pesquisador Stuart Hall. Sob essa perspectiva a identidade seria parte de um processo de produção discursiva e simbólica, trata-se de uma construção de diferentes posições de sujeito em uma sociedade. Por este motivo, identidade não seria um dado, uma essência imutável dos indivíduos, das comunidades ou até mesmo das nações, mas um complexo processo de elaboração de representações culturais (HALL: 1994, p. 68 e 70).

Assim, consideramos que tais representações, permitem aos indivíduos a criação de vínculos de identificação, bem como formas de compreender e classificar o mundo e as experiências da vida cotidiana. Segundo a estudiosa Kathryn Woodward, é por meio das representações que podemos nos posicionar como sujeitos. Desta forma, os significados que delas são produzidos, nos permitem atribuir um sentido àquilo que somos, às nossas experiências e ao mundo:

⁴⁰ Não estamos confirmando a existência de uma identidade única para a cidade, pois as possibilidades, em termos de representações identitárias, são múltiplas, fluidas e, muitas vezes, contraditórias. Porém, comumente é possível detectarmos certa tendência a uma representação essencialista, fixa e homogênea no processo de produção de identidades e é a esse conjunto de elaborações discursivas que estamos nos remetendo.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD: 2000, p.17).

Outro aspecto peculiar das construções identitárias é o seu caráter relacional. Ora, não haveria sentido em se elaborar um conjunto de representações que definem um grupo em uma relação baseada apenas na constatação de uma igualdade entre os indivíduos, por este motivo a ideia da diferença, da alteridade, é fundamental neste caso. Isso significa dizer que ao serem estabelecidos e prescritos os critérios de pertencimento aos sujeitos que se pretendem portadores de determinada identidade, são estabelecidos também os elementos de distinção, de diferença.

Com efeito, não há como apartar esse complexo processo de produção de representações e de posicionamentos sociais, das relações de poder. Podemos afirmar, portanto, que a identidade e a diferença são objeto de constantes disputas entre os diferentes grupos sociais. Nas palavras do pesquisador Tomaz Tadeu Silva:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a anunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. (...) O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA: 2000, p. 81).

É neste sentido que referendamos, uma vez mais, o impacto de tais colocações sobre as reflexões que intencionamos desenvolver. As obras memorialísticas são constituídas por diferentes concepções e versões sobre o passado da localidade a qual se dedicam a produzir uma narrativa histórica. Essa narrativa, em última instância, visa representar o passado e elaborar pontos de identificação aos indivíduos, que pretensamente, passam a compartilhar uma história.

Sobre o constante apelo à produção de antecedentes históricos inerentes às elaborações discursivas identitárias, mais uma vez nos apoiamos nas reflexões de Woodward:

Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente glorioso, mas, que parece “real” – que poderíamos validar a identidade que reivindicamos. (WOODWARD: 2000, p.27).

Particularmente, estamos querendo dizer que a história parece ser frequentemente utilizada para conferir certa aura de verdade às representações identitárias e às memórias públicas hegemônicas. A ideia de continuidade do grupo, região ou nação demanda de um referencial temporal que situe suas origens em tempos até imemoriáveis. Assim, entendemos que a dissimulação da arbitrariedade dos discursos identitários, são fundamentais para seu poder de instituição de um consenso, ou seja, de seu poder de persuasão.

2.2 A literatura memorialística e as identidades locais

Inicialmente, devemos esclarecer, mais uma vez, que estamos denominando como literatura memorialística um gênero de obras literárias que visam, principalmente, elaborar e difundir, para uma determinada comunidade, uma história que a represente. Trata-se, nesta acepção, de obras capazes de atuarem como símbolos identitários, representativos de memórias públicas, que podem vir a ser hegemônicas.

As obras memorialísticas, no geral, possuem algumas peculiaridades que nos permitem distanciá-las das produções e pesquisas acadêmicas em História Local e Regional. Frequentemente, seus autores não possuem formação específica na área de História, o poder público municipal ou estadual é o principal patrocinador dessas produções literárias e seu articulador em termos de divulgação, já que os livros são apresentados às comunidades em cerimônias de lançamento, atestando o caráter comemorativo das obras memorialísticas (MACHADO: 2001).

Outra questão que não podemos deixar de mencionar está relacionada à circulação das obras. Enquanto os trabalhos acadêmicos produzidos nas universidades, acabam, de certa forma, circunscritos aos seus locais de produção⁴¹, as obras memorialísticas tem um poder de penetração em espaços sociais mais amplos

⁴¹Podemos citar como fatores que contribuem para essa restrição em nível de circulação: a linguagem utilizada no meio acadêmico, que não é acessível à grande parte da população; os temas das pesquisas muitas vezes não convergem com o interesse do público em geral e a abrangência das produções, pois as obras memorialísticas se dedicam a apresentar, com pretensão de totalidade, “a” História, já nos trabalhos acadêmicos, há uma especificação muito maior de objetos, temas e problemáticas.

(LANGARO: 2012, p. 50).

Por essas questões levantadas, não estamos considerando as obras memorialísticas como historiografia local e regional. Apesar de tais obras produzirem uma narrativa histórica, se diferem da narrativa de cunho historiográfico por carecerem de noções de método e de concepção teórica, inerentes ao campo de conhecimento denominado, História.

Um exemplo que poderíamos citar e que nos parece essencial, é o caso da abordagem relegada às fontes históricas neste tipo de livro memorialista. Geralmente, as fontes selecionadas não são problematizadas, mas apenas utilizadas para ilustrar ou comprovar o que está sendo afirmado no texto. Assim, acreditamos que tais obras seriam pouco fundamentadas epistemologicamente para serem denominadas como historiografia, mesmo que contem com reconhecimento nas comunidades das quais são oriundas.

Outro aspecto fundamental que não podemos olvidar em nossa análise é a concepção de que a literatura memorialística é constituída e constituinte de discursos identitários regionalistas que visam, entre outros, criar a própria região ou localidade. Ora, estamos partindo do pressuposto de que não existem regiões naturais, mas elaborações discursivas que permitem aos sujeitos produzir semelhanças e diferenças que destacam, particularizam, individualizam uma determinada espacialidade.

Sobre a efetivação de uma análise que desnaturalize os discursos regionais relativos à região Nordeste do Brasil, o pesquisador Durval Muniz Albuquerque, teceu algumas eloquentes colocações:

Em nenhum momento, as fronteiras e territórios regionais podem se situar num plano a-histórico, porque são criações eminentemente históricas e esta dimensão histórica é multiforme, dependendo de que perspectiva de espaço se coloca em foco, se visualizado como espaço econômico, político, jurídico ou cultural, ou seja, o espaço regional é produto de uma rede de relações entre agentes que se produzem e agem com dimensões espaciais diferentes. (ALBUQUERQUE: 2001, p. 25).

Os discursos regionalistas, que entre outros meios de propagação se vinculam à literatura memorialística, permitem produzir uma singularidade espacial. Essa produção da ideia de região é, sem dúvidas, uma produção de cunho primordialmente identitário. Há certa aparência de homogeneização, já que caracteres específicos são instituídos

como próprios de uma identidade que somente alguns indivíduos, pertencentes àquela região, são portadores. Uma vez mais nos apoiamos nas concepções de Albuquerque:

A região não é uma unidade que contém uma diversidade, mas é produto de uma operação de homogeneização, que se dá na luta com as forças que dominam outros espaços regionais, por isso ela é aberta, móvel e atravessada por diferentes relações de poder. (ALBUQUERQUE: 2001, p. 26).

Todavia, a ideia de homogeneidade se dá no campo dos indivíduos que compartilham determinada identidade, pois em relação ao outro, o regionalismo, produz os particularismos, as diferenças, as marcas que permitem construir os estereótipos da alteridade. Neste sentido, os discursos identitários ligados às ideias de demarcação de uma espacialidade específica, acabam por ganhar força para além de simples enunciados, já que podem ser legitimados e instituídos materialmente.

Com efeito, podemos nos questionar sobre o que estaria em jogo nesse complexo processo de invenção de regiões⁴², de semelhanças e de diferenças e de uma série de discursos que as referendam? Sem dúvida, a questão das disputas pelo poder parecem se impor de forma contundente. Acreditamos que as afirmações do sociólogo francês Pierre Bourdieu, podem contribuir sobremaneira com a compreensão acerca dessa problemática:

As lutas em torno da identidade étnica ou regional, quer dizer, em torno de propriedades (estigmas ou emblemas) ligadas à *origem* através do *lugar* de origem, bem como as demais marcas que lhes são correlatas (...), constituem um caso particular das lutas entre classificações, lutas pelo monopólio do poder de fazer ver e de fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social, e por essa via, *de fazer e desfazer grupos*⁴³. (BORDIEU: 2008, p.113).

Em suma, tais disputas se remetem ao poder de impor definições e divisões no mundo social, de criar identidades, mas também de apropriar-se dos recursos simbólicos e materiais disponíveis em uma determinada sociedade. Segundo Bourdieu, “O que está em jogo é o poder de se apropriar, se não de todas as vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade legítima, (...) publicamente afirmada e reconhecida (...)” (BORDIEU: 2008, p.125).

⁴² Nesse caso estamos nos referindo à região enquanto termo para definir um recorte espacial sobre o qual se constroem discursos identitários, podendo este ser uma cidade, um bairro, um estado.

⁴³ Grifos do autor.

A validação das construções discursivas de cunho identitário regional ou local, normalmente, se assentam em imagens de um passado em comum. Podem ser tradições, características físicas e comportamentais, utilizadas como substrato para a produção de uma série de práticas discursivas que permitem um processo de identificação e de diferenciação. O interessante é que essas tradições, essa essência compartilhada, pode ter sido recém inventada, mesmo que revestida por um quê de saudosismo.

Ora, se como afirmamos anteriormente, a reivindicação regionalista age ativamente no processo de produção da própria região, não podemos considerar a literatura memorialística como um mero produto da espacialidade regional, mas como um de seus mecanismos constituidores. As identidades regionais são, de maneira geral, representadas, neste tipo de narrativa histórica, como fixas e imutáveis, características essenciais de um grupo, uma região ou uma nação, que são apenas descobertas e descritas; jamais produzidas. Portanto, nessa concepção, o discurso regionalista se ocupa apenas em narrar uma verdade revelada e não construída.

2.3 Uma análise da obra *Cascavel, a História de Alceu Sperança*

*Nhô Jeca já se preparava para o grande salto de sua existência e que o fez alimentar a ideia de construir uma cidade na Encruzilhada dos Gomes*⁴⁴.

(Alceu Sperança)

Com efeito, as reflexões que pretendemos apresentar foram desenvolvidas com base na análise de um tema que consideramos fundamental para a compreensão das representações do passado de que a obra selecionada é portadora e divulgadora. Tendo isso em conta, podemos citar a seguinte temática: o mito fundador presente em **Cascavel, a História**.

É certo que poderíamos levantar outros temas e problemáticas de análise na referida obra memorialística, porém devido aos objetivos estabelecidos para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessária uma delimitação mais específica no trato dessa fonte.

Estamos considerando o livro **Cascavel, a História** como importante fonte de pesquisa e referência, em termos de representação do passado, para os professores que trabalham com conteúdos de História Local e Regional. Por isso, partimos do

⁴⁴ Trecho retirado da obra que analisada neste artigo. (SPERANÇA: 2007, p. 101).

pressuposto de que tal livro memorialista contribua, significativamente, com a construção de enredos que convergem para a divulgação de memórias públicas hegemônicas, além de instituir a região da cidade e todo um discurso identitário que a referenda.

Mais uma vez lembramos que não consideramos que os docentes simplesmente reproduzam, de forma passiva, os discursos produzidos em torno das memórias públicas hegemônicas, entretanto essas reflexões serão realizadas em outra etapa de nossa pesquisa. Assim, a análise aqui desenvolvida não estará voltada ao processo de recepção da obra selecionada, mas em buscar compreender a construção da narrativa histórica de que é portadora.

Nesse momento, convém esclarecer que vamos passar à análise de trechos selecionados e retirados do livro de Sperança, são justamente os fragmentos que tratam do mito fundador elaborado para se referendar a origem da cidade. Todavia, acreditamos ser imprescindível tecer algumas explicações adicionais sobre o tema escolhido para nortear nossas reflexões.

2.4 O mito fundador

Não obstante, partimos do pressuposto de que cotidianamente estamos em meio a um conjunto infindável de saberes e discursos sobre o passado. No campo individual, nas mais variadas situações, evocamos tais saberes, seja para lidar com questões problemáticas, seja para reafirmar identidades e posições de sujeito já sacralizadas como autênticas, recorreremos e transmutamos conteúdos de nosso arsenal de memória.

No que concerne aos saberes sobre o passado coletivo, podemos afirmar a presença de uma gama igualmente variada de discursos que acabam por compor a memória pública ou coletiva de todo tipo de associação humana, seja ela, um grupo, uma cidade, uma região, uma nação. Portanto, devemos afirmar que as memórias públicas, apesar de muitas vezes serem tomadas como reflexo perfeito do passado, na realidade, se tratam de uma representação. As representações de memória podem ser dotadas de tal força persuasiva a ponto de serem ditas como portadoras “da” história.

Os mitos fundadores acabam por cumprir esse papel. As representações formuladas para compor os mitos fundadores visam, principalmente, tornarem-se figuras de discurso fortemente voltadas à persuasão, porém suficientemente maleáveis

para se contemplarem e se adequarem às contradições da realidade na qual visam influir.

Com relação a essas questões a filósofa, Marilena Chauí, teceu importantes contribuições:

Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela.⁴⁵ (CHAUÍ: 2000, p. 9).

Com efeito, os mitos fundadores teriam a função primordial de apresentar uma versão de passado capaz de instituir a ideia de uma pretensa origem comum, harmônica e dotada de qualificativos positivos. Constantemente, essas representações são reafirmadas, entretanto, diante das contradições presentes nos próprios contextos sociais aos quais os mitos se destinam, ocorre uma espécie de realimentação de seus mediadores simbólicos. Dessa forma, sempre atualizado: “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.” (CHAUÍ: 2000, p.9).

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é o fato de que as representações do passado, ligadas aos mitos de fundação, são capazes de fornecer os caracteres utilizados para as construções identitárias. Ora, dotados de uma origem e de uma história em comum, partilhando símbolos identitários e um repertório de comportamentos característicos, a definição de identidades pode ser estabelecida.

É possível afirmar que o mito fundador da região oeste do Paraná e, mais especificamente da cidade de Cascavel, se relaciona ao pioneirismo, ou seja, ao período de colonização. Em linhas gerais, a figura do pioneiro é exaltada, sendo esse personagem, o agente promotor do desenvolvimento e da prosperidade da cidade. Porém, existem alguns critérios para que os sujeitos sejam classificados como pioneiros, podemos citar alguns: o indivíduo deve ter chegado à região até uma determinada data – a colonização oficial seria o marco temporal fundamental, portanto o povoamento

⁴⁵ Grifos da autora.

humano anterior é desconsiderado -, ser descendente de imigrantes europeus vindos de outras partes da região sul e ligados às religiões cristãs.

Há, no livro memorialista em questão, inclusive uma definição coletiva de pioneiro empreendida por Sperança:

O pioneiro de Cascavel é, portanto, o elemento guarapuavano que se une aos imigrantes provenientes do Sul do País. Estes, trazendo conhecimentos e algumas posses, faziam com que a região começasse a produzir riquezas sem cessar. (SPERANÇA: 2007, p. 103).

Portanto, para fazer parte da “verdadeira” história da região, foi prescrita uma série de determinações seguindo parâmetros de identificação específicos para que se criasse o tipo ideal de pioneiro. Esses processos de construção identitária acabam por ocultar a presença e atuação de indivíduos que fogem do padrão estabelecido. Assim, sob essa perspectiva, os pioneiros formariam um grupo coeso e homogêneo, figuras míticas do passado bravio da cidade.

O mito fundador elaborado para referendar a origem da cidade de Cascavel atribui a um único pioneiro o papel de iniciar o processo de fixação e de ocupação sistemática do território. Segundo essa ideia, seria de responsabilidade de um comerciante guarapuavano, conhecido como Nhô Jeca (José Silvério de Oliveira), todo o processo que possibilitou a formação do município:

Parte dessas terras – que compreendia a Encruzilhada dos Gomes – serão adquiridas em 1921 por Antônio José Elias (1869 – 1944) e nelas José Silvério de Oliveira (1888 – 1966) fundará Cascavel, em março de 1930. (SPERANÇA: 2007, p. 52).

É interessante pensar que parece existir certa necessidade de se elaborar uma gênese da região. Mesmo que pareça improvável pensar que um único indivíduo seria capaz de “criar” uma cidade, nessa história celebrativa de lutas e vitórias contra a mata inóspita, constrói-se um enredo onde o pioneiro é o herói que enfrenta qualquer desafio para fundar a cidade moderna que hoje conhecemos.

E mais, o trecho citado acima, parece estabelecer que José Silvério de Oliveira, já agia conscientemente e de forma premeditada no caminho do “progresso”, sendo o presente, um resultado direto do conjunto de ações tomadas por esse indivíduo no período da colonização. É a ideia de que tal protagonista da história cascavelense, podia,

mesmo em um passado distante, pressupor a “modernidade”, a “prosperidade” e o “progresso” de que conta a cidade na atualidade⁴⁶.

Esse interessante jogo temporal, onde o futuro já estava sendo previsto no passado (LANGARO: 2010), é uma característica indelével da obra “Cascavel, a História”. Quando afirmamos a existência desse jogo temporal, na obra analisada, estamos nos referindo a um tipo peculiar de narrativa histórica, que utiliza diferentes níveis e concepções temporais, num enredo que atua no sentido de inscrever o momento presente em uma descrição do passado que converge exatamente para a situação atual. Esse aspecto pode ser percebido em mais um trecho:

1920 foi também o ano em que José Silvério de Oliveira, o Nhô Jeca, travou pela primeira vez contato, por passagem, com a Encruzilhada. Estava então com 32 anos. **Dez anos depois ele fundaria ali uma cidade**⁴⁷. (SPERANÇA: 2007, p. 77).

É a ideia de que tudo já estava previsto. Tal concepção além de enaltecer a figura dos pioneiros como seres dotados de características especiais, de liderança e altivez, procura cristalizar a imagem de homens únicos, que eram capazes de se antecipar a todos e perceber que naquele local, no futuro, haveria uma grande cidade.

Todavia, podemos aferir que tais narrativas visam, em última instância, elaborar para os indivíduos uma visão de homogeneidade, de uma história compartilhada que nos enquadra enquanto sujeitos que possuem uma origem em comum. Dessa maneira, essa construção de memórias positivas em torno de pioneiros brilhantes, busca colocar os cascavelenses como herdeiros desse passado épico.

Em linhas gerais são memórias triunfantes e monolíticas, que não deixam brecha para as contradições no processo colonizatório. As disputas pelo poder e tensões sociais não aparecem nos contextos históricos narrados em torno desse mito fundador, chegando a figurá-lo quase como uma fantasia.

Ora, se estamos tentando dizer que as memórias públicas hegemônicas são elaboradas, são produzidas, portanto, não representam uma verdade absoluta e incontestável apenas refletida em uma narrativa histórica, qual seria o sentido de ocultar os

⁴⁶ Não estamos querendo reforçar as ideias de progresso e modernidade que circulam pela cidade, mas apenas referendar alguns discursos da imprensa local e do poder público municipal, que constantemente reforçam a imagem de que Cascavel seria “a metrópole do futuro”. Inclusive, o slogan produzido para a atual gestão do prefeito Edgar Bueno é “Casavel: uma metrópole em construção”, em uma clara alusão ao enquadramento da cidade em discursos de modernidade, urbanização, prosperidade.

⁴⁷ Grifo nosso.

conflitos sociais? Qual seria a razão de se enaltecer um único personagem e nele fixar uma imagem heroica de fundador da cidade? Será que necessitamos tanto de discursos de claro apelo identitário, como o veiculado pela obra **Cascavel: a História**?

É bem possível que um indicativo de resposta às muitas indagações que podem ser levantadas, esteja justamente no tempo presente. Acreditamos que as recordações do passado manifestadas por meio das memórias públicas hegemônicas, representem um importante mecanismo para que as elites locais justifiquem as suas posições privilegiadas da atualidade⁴⁸.

Não obstante, nessas construções discursivas, que colocam a colonização como obra de sujeitos ilustres e, paralelamente, obscurece a atuação de outros indivíduos e grupos sociais, acreditamos haver um processo de tentativa de demarcação de lugares sociais bem estabelecidos. Isso porque, segundo essa lógica, poucos possuem as características de liderança, cabendo a alguns iluminados, a tarefa de conduzir a todos, rumo ao destino inevitável de progresso.

Por outro lado, a própria ideia de que o tempo do progresso, da modernidade e da prosperidade, que supostamente vivemos na atualidade, é visto como uma herança direta, planejada e construída por nossos antepassados. Por este motivo, não haveria uma abertura para contestação nesse jogo temporal, pois o presente parece ter evoluído diretamente daquele passado glorioso. Então, comemoramos, por meio das memórias públicas hegemônicas, esse passado como um conjunto de importantes lições para o presente (LANGARO: 2012, p.45).

Alertamos para o fato de que por mais persuasivas que possam ser as recordações difundidas pelas memórias públicas hegemônicas, a resistência existe e a recepção dos temas oriundos de tais elaborações não são plenamente controláveis. A população, de um modo geral, se apropria do passado de forma diversa, pois as reelaborações no campo da memória e da história podem ser constantes. Porém, trataremos dos processos de transmutação dos conteúdos das memórias hegemônicas e da recomposição em termos de memórias alternativas, por parte dos professores, em outra etapa de nossa pesquisa.

Outro trecho bastante representativo desse enaltecimento da figura mítica de Nhô Jeca:

⁴⁸ Na obra **Cascavel: a História** há inúmeras páginas dedicadas a expor uma espécie de galeria de pioneiros, onde se pode perceber o enaltecimento de famílias e de personagens que compõem a elite local.

Coube a esse primeiro habitante oficial [Antônio José Elias]⁴⁹ da atual Cascavel travar contatos com o comerciante José Silvério de Oliveira, o “Nhô Jeca”, também inicialmente radicado no interior de Guarapuava.

“Nhô Jeca”, já em 1920, percorria a região da Encruzilhada. E foi ali que, no final de 1923, ele encontrou, semi-enterrada, uma estátua de santa, provavelmente Nossa Senhora Aparecida.

O encontro daquela imagem impressionou Silvério e a Encruzilhada e manteve na memória em sua jornada até Pouso Alegre, onde se estabelecia com um pequeno armazém, além de criar suínos e plantar legumes e cereais. (SPERANÇA, 2007, p. 56).

O autor observa que o senhor José Silvério já havia passado pela região em outras circunstâncias, porém o fato de não ter se fixado em um primeiro momento, não parece ser indicativo de alguma contradição em sua atuação como fundador de Cascavel. Pelo contrário, a religiosidade é acionada para criar a ideia de que Nhô Jeca havia recebido a incumbência e proteção divina para fundar a cidade.

Em outro trecho mais uma vez tal enredo miraculoso é descrito:

Era o dia 11 de novembro de 1923, José Silvério de Oliveira, o Nhô Jeca, em suas constantes passagens pela estrada ervateira cujas cercanias foram, em 1921, obtidas junto à família Camargo (Braviaco) pelo colono Antônio José Elias, descobre, como a semente da religião plantada no solo da futura cidade de Cascavel, uma estatueta de santa. (...) A descoberta da estatueta se deu no exato lugar onde mais tarde seria, por orientação de Silvério, construída a capela e a igreja Nossa senhora aparecida, hoje Paróquia de Santo Antônio. (SPERANÇA, 2007, p. 81).

Trata-se, portanto, na concepção apresentada pelo autor em sua narrativa, de uma espécie de sinal divino que orientava Nhô Jeca a enfrentar as adversidades e assumir seu posto de liderança no processo colonizatório. Em nossa opinião, nada parece mais eloquente, em termos de construção de uma imagem mítica para tal personagem, do que a ideia de acionamento da religiosidade. Mas cabe ressaltar, que esse é um dos enredos que compõem as memórias públicas hegemônicas que circulam na cidade⁵⁰, porém este “fato” da história local não fora criado por Sperança.

Há também uma distinção feita pelo autor em sua narrativa, entre os personagens que estabelece como o fundador da cidade e o indivíduo que considera o primeiro

⁴⁹ [Acréscimos nossos].

⁵⁰ Destacamos que esta suposta proteção divina de Nossa senhora Aparecida está presente, inclusive, no hino da cidade de Cascavel e em um monumento na área central da cidade.

morador oficial de Cascavel. Curiosamente, não é Nhô Jeca o primeiro habitante local, mas um colono chamado Antônio José Elias. Vejamos nas palavras do autor:

A Encruzilhada, portanto, situava-se nas terras requeridas e também compradas por Antônio José Elias junto à Braviaco. Foi com ele que Nhô Jeca teve que entrar em entendimento para arrendar as áreas mais próximas à Encruzilhada dos Gomes e iniciar seu empreendimento de criação de porcos, que progrediria a partir da Encruzilhada, em 1930, rapidamente do rural ao urbano. (SPERANÇA, 2007, p. 80).

Porém, conforme é afirmado na obra, Nhô Jeca, teria sido responsável pelo povoamento urbano e, essa, seria considerada a origem do município. Já o indivíduo referenciado como o “primeiro habitante” e outros colonos citados, nem de longe recebem a mesma atenção, em termos de exaltação de seu papel como pioneiro.

Sendo assim, não podemos deixar de questionar quais seriam as razões pelas quais a visibilidade em torno de Nhô Jeca é tão exacerbada em detrimento de outros sujeitos que apenas são mencionados? Haveria, neste ponto, um indício de disputas em torno das memórias públicas? Seria essa versão a que mais agrada as elites locais e, por isso mesmo, comporiam o conjunto das memórias hegemônicas?

Segundo indica, Alceu Sperança, o “primeiro habitante” de Cascavel, Antônio José Elias, teria apenas arrendado terras para Nhô Jeca, por conseguinte, como teria tal sujeito fundado uma cidade em uma propriedade que não lhe pertencia? Essa questão parece ter sido resolvida com a anulação das concessões de terras do período imperial, anulação esta feita pelo governo da República Velha. Conforme destacou nosso autor, como que em uma obra do destino, Nhô Jeca, passou de simples arrendatário a proprietário de uma grande porção de terras (SPERANÇA, 2007, p. 101).

Vale frisar que, nas concepções trazidas na obra, Nhô Jeca, teria sido beneficiado com a nova situação, agindo em conformidade com ela:

José Silvério de Oliveira, percebendo a amplitude de suas novas propriedades, passou a oferecer terras àqueles com quem negociava, procurando proporcionar o máximo de vantagens. Tinha a intenção de construir uma pequena cidade com um mercado consumidor em ampliação para seus negócios. (SPERANÇA, 2007, p.101).

Sob a perspectiva de uma narrativa linear e factual, Sperança, elabora um enredo epopeico para descrever a atuação de Nhô Jeca e seu espírito empreendedor. Não há

uma problematização ou reflexão em trono das memórias selecionadas, estas são apenas relatadas como testemunhos da “verdade” histórica que está sendo apresentada:

A data de chegada do primeiro carroção da família Silvério, trazendo seus pertences, marca a fundação do que se considera a cidade de Cascavel: 28 de março de 1930, uma sexta-feira de início de outono. (...) e Jeca Silvério se deu ao luxo de chegar pilotando seu automóvel Ford Bigode. (SPERANÇA, 2007, p. 100-101).

Além disso, alguns temas são evocados como a trajetória profissional ou supostas características pessoais, para definir Nhô Jeca como uma espécie de líder nato, um homem a frente de seu tempo. Ora, no trecho que destacamos acima, até mesmo a chegada de nosso suposto fundador é dotada de uma aura triunfal: enquanto outros iam de carroça, esse personagem mítico já possuía um automóvel e se “dava o luxo” de chegar pilotando-o.

O processo de transformação da cidade e também sua modernização por meio de certos aparatos de urbanização, transporte e de comunicações, são fatos considerados como mais um conjunto de grandes feitos de Nhô Jeca. Podemos perceber, nas seguintes colocações: “(...) o comando da região de Encruzilhada é todo de José Silvério de Oliveira.” Ou em outro trecho: “Por seu empenho, o posto telefônico e telegráfico de Lopeí foi transferido para Encruzilhada”. (SPERANÇA, 2007, p. 104).

Interessantes também são as referências que são estabelecidas com relação ao processo de criação do patrimônio de Cascavel. É utilizado como fonte, pelo autor, a cópia de um documento oficial produzido pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, no qual se pode constatar a concessão das terras da região da cidade. O autor se refere ao documento da seguinte forma:

Othon Mäder, então na chefia da prefeitura de Foz do Iguaçu, foi quem estimulou essa ação estrutural e foi quem se referiu à Encruzilhada pela primeira vez, oficialmente, à ‘futura cidade’ de Cascavel, ao produzir o primeiro grande documento da história do futuro município. (SPERANÇA, 2007, p. 106).

Tal fato é considerado como momento inaugural para a emancipação do município e o documento citado é visto como prova incontestada da atuação determinante de Nhô Jeca: “Essa documentação comprova que, se Tio Jeca foi o ‘pai’ de Cascavel, o prefeito Othon Mäder foi o ‘avô’.” (SPERANÇA, 2007, p. 107). Nesse movimento de instituição de um “pai” para Cascavel, podemos perceber a presença de um discurso que

utiliza certas figuras de linguagem para cristalizar enunciados em torno de uma identidade aglutinadora, que pode possibilitar aos indivíduos se posicionarem como herdeiros dessas memórias.

Além de trechos e imagens dotadas de representações de cunho identitário, o próprio título da obra memorialística aqui investigada, requer que empreendamos uma reflexão: **Cascavel, a História**. O fato de ser utilizada a expressão “a História”, já nos diz muito sobre as intenções da obra em análise, pois fica evidente que o autor a enquadra como portadora de uma versão unívoca sobre o passado da cidade.

Sendo assim, nossa investigação está centrada em analisar as formas pelas quais o conjunto de saberes que comumente compõem a história da cidade, se articula com o ensino da História Local. No caso da obra que nos dedicamos a analisar neste trabalho, sua circulação pelas escolas é inegável, já que exemplares foram doados pela prefeitura aos estabelecimentos de ensino já em sua primeira edição em 1992.

2.5 A “contra-história” em *Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel de Vander Piaia*

A obra do professor e economista Vander Piaia resulta de sua tese de doutorado, intitulada *Paraná e Cascavel: as singularidades de uma cidade comum*, defendida no ano de 2004, na cidade de Niterói (RJ)⁵¹. Por isso, não a classificamos como literatura memorialística, mas como obra historiográfica.

Esse enquadramento da obra, como pertencendo ao campo da historiografia, pode ser em partes, justificado pelo fato da obra em questão resultar de um processo de pesquisa acadêmica. Mesmo não sendo historiador de formação, consideramos que o autor detenha certo conhecimento acerca do campo de conhecimento denominado História, já que em seu doutoramento se dedicou em transitar por essa área.

Primeiramente, devemos considerar que autor coloca como objetivo central da sua pesquisa, a intenção de fazer emergir uma história diversa daquela narrada até então. Para o desenvolvimento de tal perspectiva, afirma tecer algumas críticas às demais versões sobre o passado da cidade.

Podemos perceber tal objetivo ainda na apresentação da obra:

⁵¹ O autor afirma que sua tese foi elaborada a partir de um convênio entre a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

(...) Ao invés de se evitarem as implicações de revolver um passado ainda recente, chegou a hora de Cascavel – e o próprio Oeste paranaense – se defrontar com os subterrâneos da sua história. Até hoje, tem havido mistificações sobre o tema. (...) (PIAIA, 2013, p. 11).

Segundo a sua interpretação, o processo de colonização da cidade fora bastante violento e conflituoso, fato que estaria sendo ocultado pela historiografia local: “No caso de Cascavel, a ocupação de seu território não aconteceu de forma tranquila e pacífica. Ao contrário, houve muita luta e derramamento de sangue (...)” (PIAIA, 2013, p. 11).

Tal invisibilidade estaria sendo promovida, segundo sua visão, em parte, pela ausência de relação entre acontecimentos que datavam um período anterior à colonização efetiva e que teriam influenciado a questão da documentação das terras na região⁵² e, por outro lado, pela escrita de uma história descritiva e factual (PIAIA, 2013, p. 11).

Por isso, Piaia estaria preocupado em produzir uma obra de História Local que acima de tudo diferisse das narrativas já consolidadas. Portanto, a sua obra teria o intuito de preencher lacunas e tocar em temas contraditórios e permeados por relações conflituosas. Segundo ele, aos estudos acerca da colonização algumas dificuldades seriam impostas:

O estudo do tema tem ainda outro poderoso obstáculo⁵³, fixado nas raízes do seu ainda recente passado. Trata-se da resistência de analisar um período incômodo da história cascavelense. Tal período foi caracterizado por lutas e pela violência, e seu ápice, que abrangeu as décadas de 50 e 60 do século XX, tornou a cidade famosa. O que se destacava nas manchetes não era a rapidez do seu crescimento populacional, mas a barbárie desencadeada pela posse da terra. (PIAIA, 2013, p. 13).

Todavia, podemos ressaltar que alguns enredos tradicionais, como aquele que enquadra a cidade em um discurso que aponta apenas para uma visão unidirecional de progresso é afirmada pelo autor, vejamos: “Numa cidade que, apesar de marcada por grandes diferenças, tem uma inegável capacidade de produzir riqueza e gerar novos ricos todos os dias”. (PIAIA, 2013, p.12).

⁵² O autor cita a questão das terras devolutas que além de terem atraído inúmeros indivíduos para a região, também teria levado à ocorrência de litígios. (PIAIA, 2013, p. 11).

⁵³ Uma das dificuldades apontadas pelo autor para as pesquisas em História Local seria a falta de interesse na área, ocasionado por não tratar-se de uma atividade lucrativa (PIAIA, 2013, p.12 – 13).

Outros temas e enredos tradicionais sobre a ocupação da região são citados, como por exemplo, a narrativa que enaltece o papel desempenhado pela Colonizadora Maripá⁵⁴ na cidade de Toledo. Segundo essa versão, a empresa teria conseguido implementar um processo ordeiro e bem sucedido de colonização nas cidades onde atuou.

(...) Mais do que terras em si, a Maripá fazia crer que sua colonização racional e científica era um ideal de vida camponesa, que aquela sociedade de brotava entre os tocos de pinheiros era recoberta de uma aura idílica e heroica, assentada no equilíbrio, na igualdade e nas bases seguras da pequena propriedade. (...) (PIAIA, 2013, p. 111 – 112).

Nesse contexto, a atuação da Maripá teria sido fundamental no sentido da organização do processo de ocupação dos “pioneiros” na região; fato que apresentaria uma diferença significativa daquilo que ocorrera na cidade de Cascavel, onde não teria havido um processo ordeiro.

Em outro trecho, podemos destacar:

(...) Ademais, nas cidades nascidas sob o comando das colonizadoras, havia um controle social maior, enquanto aquelas que tiveram um surgimento espontâneo, como Cascavel, não estavam à mercê de qualquer controle significativo. (PIAIA, 2013, p.111).

Piaia demonstra acreditar que as cidades de Toledo e de Cascavel poderiam fornecer exemplos distintos de colonização do território, podendo ser comparadas. Para ele, a primeira contou com uma “colonização planejada”, já essa última:

(...) Em Cascavel, o processo foi mais anárquico, nenhuma colonizadora teve supremacia no processo de formação do seu núcleo urbano, tampouco demonstrou influências consideráveis. (PIAIA, 2013, p. 112).

Com efeito, essa versão que toma a atuação da empresa colonizadora, Maripá, como essencialmente exitosa, é questionada na tese de doutoramento de Langaro (LANGARO, 2012) - trabalho de grande relevância para as reflexões que aqui apresentamos. Nele, o pesquisador reflete sobre as memórias públicas hegemônicas de

⁵⁴ Denominação que ficou mais conhecida da empresa Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S.A.

Toledo que se relacionam a uma visão fundamentalmente mítica em torno da Maripá e de seus dirigentes.

Mais especificamente, com relação ao mito fundador difundido na obra de Alceu Sperança⁵⁵, que determinava ser de responsabilidade de Nhô Jeca a ocupação efetiva do espaço e fundação da cidade, Piaia estabelece uma função menos preponderante na atuação deste “pioneiro”.

Segundo ele, José Silvério de Oliveira, o Nhô Jeca, teria desempenhado um “papel importante na evolução da pequena Cascavel dos anos 1930, (...) prestando serviço para as obrages” (PIAIA, 2013, p. 87). Mas, à sua atuação, outros poderiam ser acrescentados, por este motivo, cita uma lista de pioneiros que haviam sido esquecidos pela historiografia local até então (PIAIA, 2013, p. 87).

A negação em torno do mito difundido na obra de Sperança é percebida no trecho:

Nhô Jeca, um tanto diferente de seus conterrâneos locais, era um homem politizado, com grande capacidade de comunicação, o que o fazia um líder nato. Não obstante sua importância para a Cascavel dos anos 30 e 40, **não foi ele o fundador da cidade**⁵⁶, como sugere Sperança. Ele não poderia ter sido criador de uma comunidade que já existia, (...). (PIAIA, 2013, p. 87).

Com efeito, podemos perceber que há a tentativa de negar a ideia de atribuição da fundação da cidade a um único sujeito. Entretanto, as características singulares delegadas a Nhô Jeca demonstram certa aproximação entre as duas versões acerca do desempenho de tal personagem o processo de constituição da cidade.

Outro fragmento que destacamos a crítica de Piaia ao mito fundador propagado por Sperança:

Houve uma apropriação da história, no sentido de uma normatização positivista que exigia uma datação de origem e de intenção de fundação. A referência em torno de Nhô Jeca ofuscou demais pioneiros de grande importância. Mesmo antes de 1930, data sugerida por Sperança (1992, p. 102) como ‘ano da fundação de Cascavel. (PIAIA, 2013, p. 87).

Porém, paradoxalmente, em outras situações parece referendar a visão positivada que afirma criticar:

⁵⁵Tratamos da obra **Cascavel, a história**, de autoria de Alceu Sperança no subitem anterior desse capítulo.

⁵⁶Grifos nossos.

Em certo sentido, José Silvério foi o representante maior do período da cultura cabocla. (...) Ele merece estar no **panteão dos grandes nomes**⁵⁷, haja vista ter sido seguramente um dos personagens mais importantes de uma fase singular na formação da cidade. (...). (PIAIA, 2013, p. 88).

Cabe ressaltar que, de qualquer forma, consideramos problemáticas as análises que se constituem em torno do estabelecimento de um mito fundador, porém são igualmente lacunares as versões de passado que apenas recuperam outros nomes para acrescentar à lista de pioneiros.

Nesse contexto, podemos afirmar que ao criar uma narrativa sobre o processo de formação da cidade de Cascavel, o autor sinaliza a intenção de romper com a forma tradicional que estava sendo feita até então. Todavia, em nossa reflexão pudemos perceber que não ocorrem alterações tão significativas.

No caso da obra também analisada, **Cascavel, a História**, de Alceu Sperança, o mito de fundação por ela difundido, institui que um único sujeito seria responsável pelo processo de ocupação efetiva do território – Nhô Jeca. Já, na obra **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**, de Vander Piaia, a colonização teria acontecido devido à atuação de outros pioneiros e cita diversos deles. Portanto, há uma espécie de substituição de um mito individual por um mito coletivo.

Mais do que participar do “panteão dos grandes nomes”, acreditamos ser necessário abordar as narrativas sobre o passado local de forma diversa. Ora, levamos em conta que são as memórias alternativas às versões portadas pelas memórias públicas hegemônicas que podem possibilitar o acesso ao vivido, à experiência dos indivíduos em relação em a localidade.

Ao tratar da existência de um processo de ressignificação de memórias, Piaia é taxativo em invalidá-las em sua pretensão de representar o passado:

Noutro aspecto, a história local é extremamente rica, complexa e abundante. Mas o cidadão, via de regra, conhece pouco da história local e regional. E esse pouco é acentuado pela reprodução de visões do senso comum, que, por sua vez, carece de uma análise mais apurada. O problema é que algumas explicações simplistas ao se fundirem no imaginário popular, acabam por criar uma nova história, distanciando-se daquilo que se busca de fato atingir e compreender. (PIAIA, 2013, p. 13).

⁵⁷ Grifos nossos.

Portanto, detectamos certa divergência ou incoerência entre os objetivos da obra, elencados pelo autor e, a forma como essa “outra história” da cidade é por ele narrada. Essa intenção é percebida na própria dedicatória do livro de Piaia, que traz a seguinte inscrição: “Aos bravos incógnitos e aos heróis maculados que conquistaram o Oeste”. (PIAIA, 2013).

Entretanto, é preciso considerar que tais sujeitos permanecem silenciados em uma narrativa que não ultrapassa os limites estreitos impostos pelo conteúdo das memórias públicas hegemônicas. Sobretudo, a forma da abordagem permanece inalterada em seu cerne.

Consideramos que a própria forma de alusão aos temas como a “colonização” e o “pioneirismo” se traduzem no indício de que exista certa permanência na forma como a História Local é abordada. Nessa perspectiva, os enredos sobre o passado da cidade parecem seguir uma espécie de fórmula já consagrada.

No caso da obra de Vander Piaia, esses temas acabam sendo difundidos em narrativas homogêneas sobre a violência e a desordem do processo colonizatório, mas paradoxalmente, tal processo teria dado origem a uma cidade próspera que “tem uma inegável capacidade de produzir riqueza e gerar novos ricos todos os dias”. (PIAIA, 2013, p.12).

Na contracapa podemos notar essa ideia mais uma vez referendada:

(...) A terra de colonização não planejada advém de litígios e, por essa condição, indeterminação e insegurança afloram em violências orquestradas por milícias e jagunços. Do ciclo da madeira para a lavoura, a ocupação se consolida: 1940 a 1960, a mata e a barbárie são substituídas pelo cultivo da terra e pela sede de progresso (...). (PIAIA, 2013).

Por sua vez, acreditamos poder afirmar que esses enredos, que vinculam a “colonização” e o “pioneirismo”, à violência ou às dificuldades em enfrentar as adversidades da época da ocupação do território, seriam versões ajustadas às posições privilegiadas de determinados sujeitos ocupam no presente.

Ora, segundo essa ideia, tais indivíduos e suas famílias gozam dos privilégios do poder econômico atualmente, porque venceram. Assim, teriam enfrentado a violência dos conflitos agrários e as dificuldades de fundar uma cidade nas matas do interior do Paraná. Mas, a questão que podemos colocar é quem eram os agentes dessa violência?

Ainda, em linhas gerais, o autor elabora a sua versão sobre o passado local em torno de uma narrativa linear e evolucionista, o que acaba por intentar persuadir à aceitação de que suas formulações seriam a única possibilidade em termos de representação do passado da cidade, já que, segundo ele, mais corretas se comparadas à historiografia tradicional.

A abordagem das fontes também é de certa forma problemática, pois não há uma problematização efetiva de seu conteúdo. O contexto que envolve a elaboração dos documentos citados fica obscurecido. Constatamos que, a maneira como as imagens, tabelas e gráficos são utilizados também seriam indicativos dessa relação, a nosso ver, deficitária no tratamento das fontes.

Dizemos isso, pois, são inúmeras as legendas que apresentam um discurso descontextualizado. Em primeiro lugar porque parecem ser utilizadas apenas para ilustrar o que consta no texto, não havendo uma articulação efetiva entre a imagem, o texto da legenda e o corpo do texto. O que existe é um ajuste da imagem às ideias formuladas na narrativa.

Nesse contexto, podemos questionar como se daria o processo de recepção das obras - **Cascavel, a História e Terra, Sangue e ambição: a gênese de Cascavel** - aqui analisadas? Como elas seriam lidas no ambiente escolar? De que maneira os professores utilizam tais referências bibliográficas?

Contudo, partindo dessas questões, resta saber de que forma os professores transitam entre os diversos saberes sobre o passado local e como utilizam os temas provenientes do acervo das memórias públicas hegemônicas, mas também das memórias alternativas, que escapam à lógica dos enredos e versões dominantes.

2.6 Um patrimônio cultural urbano: as corridas automobilísticas

As concepções em torno de patrimônio urbano que constam nas obras analisadas nessa pesquisa se vinculam, entre outros, às corridas automobilísticas que ocorreriam na cidade. Optamos por analisar as formas pelas quais o livro memorialista de Alceu Sperança, **Cascavel, a História**, e a obra historiográfica de Vander Piaia, **Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**, tratam desses eventos, pois acreditamos haver certa convergência sobre essa temática.

Consideramos que os discursos elaborados para referendar tais eventos sejam bastante significativos para representar algumas das noções acerca do que os autores, concebem e estabelecem sobre patrimônio cultural urbano da cidade de Cascavel.

Em linhas gerais, as menções feitas procuram criar uma aura de saudosismo às corridas, além de destacarem o caráter audacioso desses acontecimentos. O interessante é que, de forma consonante, empreendem uma associação entre o que é tido como arrojo daqueles tempos e a ideia de modernização da cidade.

Por isso, sobre as corridas automobilísticas, é propagada uma visão de que elas se configurariam em atestados de que o progresso estava se estabelecendo. Portanto, ocorre certa vinculação entre tais eventos, descritos como essencialmente venturosos, e as mudanças que se efetivavam no espaço urbano.

Dessa forma, são significadas como sinais do progresso que não cessa de caracterizar Cascavel, ainda nos dias atuais. Tais indícios da modernidade, que sob essa perspectiva se instaurava, seriam também enquadrados como o prenúncio da cidade que sempre se desenvolve com vistas no futuro.

Sperança articula seu discurso relatando alguns acontecimentos que envolveram a primeira corrida realizada, porém não cita a fonte dessas informações. No trecho abaixo podemos perceber a sua tentativa de representar sua narrativa como portadora de uma “verdade” incontestável, que é apresentada com uma suposta precisão de informações:

Naquela manhã de domingo, 19 de janeiro de 1964, o padre Palmiro Finatto recomendava em seu sermão aos fiéis reunidos no interior da pequena Igreja Matriz de Nossa Senhora Aparecida que todos os pais protegessem cuidadosamente a vida de seus filhos, ameaçados pela realização, à tarde, de uma prova automobilística em pleno centro de Cascavel. (SPERANÇA, 2007, p.220).

Entretanto, podemos identificar uma relação bastante deficitária na abordagem feita, já que não existe problematização ou contextualização em torno da produção de tais informações. Em sua grande parte, as fontes utilizadas pelo autor são matérias produzidas pela imprensa local, não invalidamos, de forma alguma, a utilização de tais documentos, mas a forma executada por Sperança apresenta lacunas evidentes.

Podemos também notar que é efetuado uma espécie de ajuste entre o acontecimento narrado e o tempo presente, na medida em que ainda ocorrem corridas de automóveis no autódromo da cidade:

Essa prova seria a arrancada, ainda sem grandes cuidados promocionais e responsabilidades tecnológicas, para a **destinação de Cascavel à posição de centro paranaense do mundo automobilístico**. (SPERANÇA, 2007, p.220).

No momento em que cita os idealizadores dessa primeira corrida, destaca: “(...) Aficionados da alta velocidade, decidiram organizar a ‘corrida diabólica’ no centro da cidade.” (SPERANÇA, 2007, p.220). Acrescentamos ainda que o título do capítulo que trata dessas questões é denominado “Transformações urbanas” e, em linhas gerais, traz informações e imagens que atestam o processo de modernização.

De maneira semelhante, Piaia destaca a ocorrência das referidas corridas em um capítulo dedicado em produzir uma imagem de progresso e modernização para a cidade. Neste sentido, em “Modernizando a cidade” inicia a tratar do tema afirmando a existência de certo “pendor automobilístico”:

Essa área urbana servida de ruas largas passou a ser palco de uma recene paixão desportiva, a corrida de automóveis. Foi na metade da década de 1960 que a cidade manifestou seu pendor automobilístico. (...) (PIAIA, 2013, p,181).

Em outro trecho realiza uma associação entre as corridas e o que considera serem traços da identidade local:

(...) Os competidores eram os próprios pioneiros, com seus automóveis de passeio, que se confrontavam em disputas que **seguiram a lógica da cidade: a coragem, a pressa, a competitividade**⁵⁸. (...) (PIAIA, 2013, p,182).

Novamente podemos perceber que as corridas são colocadas, discursivamente, como a assunção de uma espécie de personalidade própria de Cascavel:

Enfim, **o cascavelense nasceu dentro do espírito da competição**⁵⁹, e não por acaso a população se interessou precocemente pelo esporte automobilístico, sendo cidade pioneira também na construção do primeiro autódromo asfaltado do interior do Brasil. As manifestações desse ‘modo de ser’ cascavelense podem ser observadas nos mais diversos aspectos da vida social. (...) (PIAIA, 2013, p.257).

A rigor, como já sinalizado anteriormente, acreditamos poder afirmar que essas versões acerca do passado local representam um ajustamento entre diferentes dimensões

⁵⁸ Grifos nossos.

⁵⁹ Grifos nossos.

temporais. Dizemos isso, pois os autores das obras analisadas parecem enquadrar o passado aos discursos que difundem uma visão essencialmente positivada em torno do futuro brilhante que está garantido à cidade.

Em mais um trecho podemos perceber a evocação à noção de progresso e a vinculação com o cenário nacional no período:

“(…) [Tratando da conjuntura nacional de modernização atribuída à Era JK]. O automóvel era o verdadeiro ícone do progresso, que acenava para a modernidade, o rompimento definitivo de uma nação que abandonava seu perfil rural para vir se concentrar nas cidades. (PIAIA, 2013, p,182)”.

Portanto, progresso e modernização da cidade, audácia e animosidade dos participantes, são expressões articuladas em discursos que veiculam, por meio da narrativa histórica produzida, a ideia de crescimento linear, evolutivo.

Cabe ainda dizer que esse efeito de transmutação de sentidos que são produzidos, entre as corridas automobilísticas e a presunção de uma “personalidade” cascavelense, evidencia uma visão, de certa forma, problemática sobre o conceito de identidade que perpassa tais obras.

Como já discutido nessa pesquisa, as identidades não são fixas, como características imutáveis e inatas dos indivíduos, dos locais, das cidades. Tratam-se, sob a perspectiva que adotamos, de construções culturais que são produzidas em meio a intensas disputas acerca de definições e posições sociais.

Ainda, é oportuno dizer que, nas obras analisadas, a constituição de discursos tratando das corridas automobilísticas visam produzir certo efeito de singularidade, preservando tais eventos como parte do patrimônio urbano da cidade de Cascavel. Articula-se, desse modo, a preservação e a agregação de valor às memórias de um passado arrojado que é ajustado aos discursos de progresso e modernidade.

Todavia, consideramos ser de fundamental importância questionar sobre o poder de representação de tais memórias positivadas. Seriam elas capazes de produzir a identificação com o passado em todos os grupos sociais ou se trata de um conjunto de recordações que agrada as elites locais?

É certo que poucos eram os indivíduos que podiam contar com as benesses de um automóvel nas décadas de 1960 e 1970 no país. Contudo, acreditamos que tenha sido possível compreender as formas pelas quais os autores, buscam representar bens, que segundo suas visões, compõem o patrimônio cultural urbano de Cascavel.

Capítulo III - Temáticas locais: entre narrativas, memórias e práticas pedagógicas

*Foi aqui (no Marco Zero da cidade) que Nhô Jeca achou Cascavel?*⁶⁰

Primeiramente, devemos considerar que as histórias oficiais e as memórias públicas hegemônicas têm seu conteúdo divulgado em diferentes meios e espaços. As escolas, comumente, são um dos lugares onde tais histórias urbanas são inseridas. Ora, a assunção do caráter comemorativo dessas versões sobre o passado também pressupõe definir o que foi o passado para as futuras gerações.

Sob essa perspectiva, estamos a afirmar a existência de um conjunto de saberes históricos que compõem as abordagens tradicionais e que são elaborados com o intuito de fixar determinadas versões de passado, inclusive em relação ao ensino. Todavia, como tais saberes são compreendidos e apropriados na escola é coisa diversa.

Portanto, consideramos que os usos e as práticas escolares desenvolvidas em torno dos saberes históricos tradicionais, oriundos das histórias oficiais e memórias públicas hegemônicas, não são simplesmente reproduzidos nas salas de aula, mas passam por um processo complexo de ressignificação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

A título de exemplificação, temos a frase citada na epígrafe deste item de nosso texto. A questão colocada se refere ao mito fundador da cidade de Cascavel. Como citado anteriormente, segundo tal versão tradicional de origem da cidade, um comerciante da região de Guarapuava (Paraná) teria se fixado na localidade onde hoje é a área urbana do município e, a partir daí, dado início ao processo de povoamento efetivo do espaço.

Entretanto, vejamos que o que está sendo colocado em questão é o próprio processo de constituição da cidade. Afirmamos isso, porque a criança que elaborou tal indagação parece crer que a configuração urbana é coisa dada e não historicamente construída. Nessa direção, acreditamos poder afirmar que essa forma de compreensão infantil, reitera a importância de se refletir sobre os saberes históricos escolares e as formas pelas quais eles são compreendidos.

⁶⁰ Questão elaborada por um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, uma das temáticas desenvolvidas neste capítulo esteve dedicada em investigar o processo de reelaboração dos saberes históricos por parte de um grupo de professores da rede pública municipal da cidade de Cascavel. Optamos por trabalhar com as escolas públicas devido ao fato de acreditarmos que a inserção de pesquisadores em tal rede de ensino seja mais facilitada se comparada à rede privada.

Utilizamos como critério de seleção das escolas participantes a sua localização no espaço municipal. Com esse objetivo, escolhemos uma escola que está estabelecida em um bairro próximo ao centro de Cascavel, outra em um bairro periférico e, por último, uma escola pertencente à área rural da cidade. Supomos poder justificar essa definição, embasados na ideia de que o acesso aos aparatos urbanos e até mesmo a forma de se conceber a cidade pode diferir, significativamente, conforme o espaço urbano ocupado.

Dizemos isso, pois na espacialidade das cidades ocorre um processo complexo de construção de lugares que, em última instância, pode refletir a própria lógica de inclusão ou exclusão social. Acreditamos que tal fenômeno, de produção da diferença e da identidade, ligado aos lugares citadinos, podem influenciar sobremaneira as práticas educativas.

Dessa forma, participaram de nossa pesquisa três escolas da rede pública municipal que atendem à demanda de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, cabe esclarecer que optamos por entrevistar professores que lecionam no 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por entendermos que esses profissionais contam com temas relativos à História Local no rol de conteúdos destinados a essa série.

Na pesquisa com narrativas orais, estivemos empenhados em considerar o contexto no qual os sujeitos entrevistados se posicionam como professores. Tal posicionamento não foi apenas revelado pelos participantes, mas careceu de uma análise detida, na qual os discursos foram tidos como dotados de sentidos e significados complexos.

Não obstante, as suas trajetórias profissionais nos interessaram de forma significativa, pois para compreender as narrativas orais elaboradas pelos professores - como discursos capazes de revelar as formas pelas quais são constituídas as suas leituras sobre as memórias da cidade - esse pressuposto se mostrou fundamental.

Além disso, é preciso também considerar que não estivemos interessados em avaliar se os discursos elaborados pelos pesquisados refletem *ipsis litteris* as suas práticas pedagógicas cotidianas. O foco de nossas análises é diverso, e, esteve voltado a compreender a construção das narrativas orais produzidas acerca das práticas docentes desenvolvidas.

Portanto, neste momento que tratamos de temas voltados ao ensino de história, algumas questões fundamentais parecem se impor: como pode a cidade se constituir como objeto de estudo para crianças? De que forma a cidade é apresentada para elas? Quais seriam os lugares de memória e as memórias frequentemente utilizadas nas práticas educativas escolares?

Na tentativa de esboçarmos alguns caminhos percorridos em nossas reflexões, faremos também a análise das formas pelas quais a temática das cidades é abordada em um documento curricular. Nesse sentido, cabe ressaltar que o eixo articulador das reflexões que desenvolvemos esteve voltado a identificar e refletir acerca das concepções que norteiam o ensino de História Local no **Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel**.

Sabemos que as leituras e interpretações sobre esse documento não podem por si mesmas tornar acessíveis seus significados e suas utilizações possíveis no cotidiano das escolas. Por conta disso, longe de avaliar se o conteúdo do programa é reproduzido integralmente, estivemos empenhados em analisar as concepções de História Local por ele difundida.

3.1 Professores e suas trajetórias profissionais

Os trechos das narrativas orais que seguem são resultado de um processo de investigação que, para além de refletir sobre práticas docentes- voltadas ao ensino de História Local - e sua relação com a memória, tentou compreender, ao menos minimamente, os contextos de produção de tais narrativas.

Vale frisar que, em nosso estudo, partimos do pressuposto de que todo o trabalho historiográfico que se dedique a pautar-se na História Oral, metodológica e epistemologicamente, deveria ter em conta que um complexo processo de composição discursiva ocorre durante o desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa.

Convém ressaltar que estamos considerando que as narrativas orais, obtidas por meio de entrevistas, se constituem em textos. Como tais, portam enredos passíveis de interpretação. Além disso, podem ser concebidas como um gênero de discurso, justamente por representarem uma narrativa que remete ao passado, utilizando-se da oralidade como forma de expressão (PORTELLI: 2001).

É certo que esses constructos discursivos são elaborados por indivíduos envolvidos na complexa tessitura social e, nessa perspectiva, são repletos de representações culturalmente partilhadas. Segundo aponta Khoury:

(...) As fontes orais são únicas e significativas por causa de seu enredo, ou seja, o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores para contá-la. Por meio dessa organização, cada narrador dá uma interpretação da realidade e situa nela a si mesmo e aos outros e é nesse sentido que as fontes orais se tornam significativas para nós. (KHOURY: 2001, p. 84).

Outrossim, não há como negar que uma relação de troca é estabelecida entre os sujeitos envolvidos nessa empreitada. Não existe atuação passiva, nem por parte do entrevistador nem por parte do entrevistado. Ora, a ideia de neutralidade científica, onde caberia ao historiador apenas transcrever os relatos coletados, é bastante equivocada em se tratando de História Oral.

A rigor, as reflexões tecidas pelos pesquisadores, que se dedicam a analisar as fontes orais, também estão permeadas por suas interpretações, que são, obviamente, historicamente situadas. Nessa lógica, não há dúvida que portamos uma bagagem

cultural, donde advêm os referenciais capazes de influenciar sobremaneira as leituras que empreendemos das narrativas orais que permeiam nossas pesquisas.

Não obstante, as narrativas orais, levantadas no desenvolvimento de entrevistas, não se constituem sob o rigor da veracidade, já que, mormente representam a expressão das memórias, do vivido. Nelas, pode-se ter acesso também, ao imaginário, ao sonhado, ao simbólico, já que os indivíduos formulam frequentes interpretações acerca de suas experiências sociais.

Essas considerações nos levam a pensar em algumas questões fundamentais que podem emergir no trabalho com as fontes orais. Ora, como afirmamos, os indivíduos relatam de forma única suas vivências e, nesse processo, apoiados em referenciais culturais historicamente constituídos, as pessoas significam suas experiências. Não apenas aquilo que fazem ou fizeram, mas “o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora acha que fez.” (KHOURY: 2001, p. 84).

Assim sendo, concordamos com a perspectiva defendida por Alessandro Portelli, ao reiterar o caráter dialógico da História Oral. Nas suas palavras:

(...) Assim, sejam quais forem as intenções que tivermos, o trabalho que realizamos adquire uma dimensão dialógica intrínseca, na qual nossas interpretações e explicações (expressamente claras) coexistem com as interpretações contidas nas palavras que reproduzimos de nossas fontes e, ainda, com as interpretações que os leitores fazem. (...) Consequentemente, aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores. (PORTELLI: 1997, p.27).

Além disso, esse estudioso lembra que a própria condição de divulgação do conteúdo das entrevistas é um fenômeno capaz de produzir efeitos indeléveis à elaboração das narrativas orais. O destino da matéria produzida nas pesquisas de História Oral é o texto escrito e, tal conjuntura, traz em seu bojo todo o peso delegado a esse suporte de registro. Vejamos os termos utilizados por ele:

(...) Enquanto os gêneros de expressão oral e cultural atuam dentro do mundo da oralidade, a história oral se inicia na oralidade do narrador, mas é encaminhada (e concluída) em direção ao texto escrito do historiador. Os narradores orais estão cientes dessa destinação escrita e têm isso em mente na medida em que dão forma às suas performances; por outro lado, a tarefa do historiador ‘oral’ é escrever de tal modo que os leitores

constantemente relembrem as origens orais do texto que estão lendo. Por fim, podemos definir a história oral como o gênero de discurso no qual a palavra oral e escrita se desenvolvem conjuntamente, de forma a cada uma falar para a outra sobre o passado. (PORTELLI: 2001, p.13).

Outro ponto que merece destaque, nas reflexões que permeiam o desenvolvimento de nosso trabalho, é o efeito de performance que as entrevistas podem ter sobre os indivíduos que delas participam. Mais uma vez, tanto pesquisadores, quanto entrevistados, baseiam suas atuações nas leituras e interpretações que fazem acerca do próprio processo de entrevista em curso ou mesmo sobre os interlocutores em questão.

Isso nos leva a considerar que a veracidade do conteúdo narrado, não pode ser considerada premissa para invalidar relatos. Trata-se de discursos que intencionam convencer, persuadir, ou seja, produzir um efeito de verdade. Todavia, acreditamos que a constituição das narrativas orais sobre um mesmo fato pode variar significativamente em situações e tempos diferentes ou até mesmo dependendo do sujeito que conduz o processo de entrevista, por exemplo.

Entretanto, se a matéria integrante das narrativas orais está submetida a uma infinidade de variáveis, qual seria o sentido de se levantar fontes tão “imprecisas”? Como captar o significado de tais constructos da memória? Estaria o historiador oral, submetido às distorções de um subjetivismo absoluto?

Na tentativa de, ao menos compreender tais fenômenos, buscamos novamente as reflexões tecidas por Portelli. Para ele, os historiadores orais não lidam com a rigidez da procura por fatos concretos, mas com as questões mutáveis, próprias da memória, da subjetividade e das narrativas históricas. Porém, quanto a tal ponto adverte que:

(...) não nos deveria causar a euforia pós-moderna de decompor a materialidade do mundo externo entre as estonteantes possibilidades do discurso irrelevante. Da mesma maneira que trabalhamos com a interação do social e do pessoal, trabalhamos com a interação da narrativa, da imaginação, da subjetividade, por um lado e por, outro, com fatos razoavelmente comprovados. (...). (PORTELLI: 1997, p. 25).

De fato, é justamente nessa articulação entre os elementos individuais e os sociais, portanto, de caráter coletivo, é que pensamos em situar nossa investigação. A historiadora Yara Khoury também aponta questões fundamentais acerca da constituição das narrativas orais:

(...) Ao narrar, as pessoas interpretam a realidade vivida, construindo enredos sobre essa realidade, a partir de seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, temos esses enredos como fatos significativos que se forjam na consciência de cada um, ao viver a experiência, que é sempre social e compartilhada, e buscamos explorar modos como narrativas abrem e delineiam horizontes possíveis na realidade social. (KHOURY: 2004, p. 125).

Nessa perspectiva, consideramos que os artefatos subjetivos da memória têm muito a nos dizer sobre os possíveis caminhos percorridos pelas memórias públicas, sejam elas alternativas ou hegemônicas. Não obstante, deve-se ter em mente que as narrativas orais portam conteúdos socialmente compartilhados, portanto mesmo que sejam únicas e individuais, são constituídas em meio a um diálogo constante com a realidade social mais ampla.

Sobretudo, atentamos ao fato de que por meio do levantamento de narrativas orais, uma visão mais elaborada da complexidade inerente à realidade social possa ser constituída. Dessa feita, mesmo que o foco de análise das entrevistas pareça estar centrado no sujeito, devemos enfatizar que suas narrativas são capazes de figurar os limites e as possibilidades dos processos sociais vividos ao longo do tempo (KHOURY: 2001, p. 82).

Portanto, nas narrativas de nossos depoentes procuramos considerar que as práticas pedagógicas mencionadas denotam justamente essa possível articulação entre o cotidiano das salas de aula, onde os professores participantes de nossa pesquisa atuam, e, uma série de representações históricas socialmente partilhadas.

Sendo assim, é preciso expor que elaboramos um roteiro semiestruturado de questões, utilizadas para nortear o processo de investigação, sem, no entanto, permitir que esse suporte transpusesse certa liberdade nos discursos. Dessa forma, mais do que um material levantado em meio a formalismos, os dados obtidos representam o resultado de uma conversa entre professores, mesmo que a presença do aparelho gravador, por exemplo, possa causar certo desconforto para ambas as partes⁶¹.

Desta feita, optamos por não identificarmos, nem os professores nem as escolas, participantes desta pesquisa. Apenas a título de uma indispensável organização - que permitisse associar a narrativa a seu agente - acabamos por distinguir os docentes numericamente. Fizemos isso, por acreditarmos que a elaboração das narrativas orais

⁶¹Referimo-nos ao entrevistador e ao entrevistado.

sobre as práticas pedagógicas exercidas, pudesse de certa forma, encontrar fluidez no anonimato.

Após esses breves esclarecimentos, convêm destacar que, nesta seção de nosso texto, citaremos os trechos das narrativas orais elaboradas como respostas a uma questão norteadora: “Como você se tornou professor?”. Entendemos que esse questionamento pudesse ser capaz de permitir que se vislumbrassem algumas das formas pelas quais nossos entrevistados assumem suas identidades⁶² como professores, sem por isso, olvidarmos de nossas análises o já mencionado efeito de performance, sempre presente no desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa.

Em relação aos nossos depoentes, podemos dizer, de maneira geral, que os entrevistados têm entre 30 a 50 anos de idade, contando com uma média de 10 anos de experiência profissional, como docentes do ensino fundamental público. Afirmam gostar da profissão, apesar de citarem algumas dificuldades em relação aos problemas de ordem disciplinar do alunado, a falta de valorização da carreira do magistério e a baixa remuneração.

Os motivos que os levaram à profissão de professores foram bastante variados e os relatos obtidos se constituíram em meio a um interessante processo de emergência de memórias. Vejamos as palavras de nossos entrevistados:

Na realidade, assim, eu venho de uma família onde ninguém é professor e meu pai sempre quis ter uma filha professora. Então, depois, eu já estava casada quando optei por fazer Magistério. Eu optei porque eu acho, assim, que o professor tem que ter dom, tem que ter vocação para ser professor, principalmente nos dias atuais. (...). Então, eu me tornei professora por opção, por me identificar que eu conseguiria trabalhar com o aluno de uma forma, assim, prazerosa, então né, eu gosto de ser professora independente das dificuldades que tem hoje em dia. (...) Fiz minha formação em 2002, posteriormente, depois que eu passei no concurso público que eu fui para a sala de aula, eu pensei assim ‘Bom, agora eu sei que eu posso ser professora’, então fui fazer Pedagogia. (...). (Professora 1).

Eu era bem novinha ainda quando terminei o Ensino Fundamental, então eu pedi para a minha mãe ir até a Escola Wilson Joffre⁶³ para fazer minha matrícula, porque eu queria estudar numa escola melhor, né, eu não queria estudar a noite em escola de bairro, porque na época que eu terminei, no bairro

⁶² Lembrando que utilizamos o termo “identidades” com a perspectiva de que se trata de um complexo processo de posicionamento de sujeito, conforme já discutido na apresentação desta dissertação.

⁶³ A entrevistada cita o Colégio Estadual Wilson Joffre, que fica na área central de Cascavel.

que eu morava, no Santa Cruz⁶⁴, só tinha Ensino Médio a noite. (...) Eu queria fazer uma coisa com qualidade, eu não queria ir lá só por ir. (...) Na época tinha que ir muito cedo, quase madrugada para fazer a matrícula. Eu falei: ‘Mãe, você vai fazer a matrícula, eu quero fazer o curso de Administração’ (...). Aí, chegou minha mãe em casa com um papelzinho dizendo que tinha me matriculado para o Magistério. Eu sei que minha mãe sempre quis ter uma filha professora, era o sonho dela. Mas assim, ela me disse que não tinha vaga na Administração, tinha que ser Magistério. (...) Comecei e amei o curso, me apaixonei pelo curso em si, não pensando só na sala de aula. (...) Daí, eu fui ficando, fui ficando. Foi passando o tempo, eu comecei a trabalhar na escola, sofri bastante. Eu achei que não tinha condições, eu achei que eu não tinha jeito para ser professora, depois eu sai, casei. (...) Trabalhei no comércio, eu precisava trabalhar, né, fui vendedora. Fiz um concurso da prefeitura, cargo administrativo, aí lá meus colegas do setor, diziam: ‘Aqui não é o seu lugar, você tem que ir para a sala de aula’. (...) Eu chegava em casa e pensava que não tinha feito nada de produtivo, eu não estava contribuindo em nada com a sociedade naquele trabalho de ficar atrás do computador. (...) Daí foi, eu fiz o concurso pra professor e o vestibular pra Pedagogia no mesmo ano e passei nos dois. (Professora 2).

Eu entrei no Magistério com a intenção de fazer outra faculdade, com dezesseis anos de idade eu comecei a trabalhar, mas nunca mais sai também. A gente acaba gostando e ficando. A minha formação é Pedagogia também e faltam aí dez anos para eu me aposentar e eu gosto muito do que eu faço, é muito bom, muito gostoso, é gratificante. Eu acho que tem um lado muito maior bom do que ruim. (Professora 3).

Eu sou professora, me tornei professora por falta de opção. Eu queria a carreira militar da Aeronáutica, aí eu reprovei no raio x da coluna, né, o último exame. Então, por ter um problema de coluna, daí, eu realmente não consegui. Eu tive que decidir o que fazer, daí em uma semana eu fiz [vestibular]⁶⁵ pra Pedagogia e vou fazer dez anos agora. (Professora 4).

Sempre tive esta vontade, assim, de ser professora. Sou professora por opção e me sinto feliz por ter escolhido o magistério. Eu gosto, assim, dessa profissão. Minha formação é em Pedagogia. (Professora 5).

Contudo, podemos afirmar que os caminhos que levaram nossos entrevistados à docência foram variados. Alguns, afirmaram terem agido por intenções claras na escolha de suas profissões, outros, alegam terem sido levados pelas circunstâncias da vida às salas de aula.

⁶⁴ Refere-se a um dos bairros da região oeste da cidade.

⁶⁵ Acréscimos nossos.

Entretanto, de forma partilhada, podemos perceber que, nas narrativas de nossos depoentes, se misturam aspectos da vida pessoal e profissional em um emaranhado de reminiscências onde se tenta representar, por meio da oralidade, o vivido. Dessa forma, acreditamos que essas lembranças sejam representativas da multiplicidade de questões que podem emergir durante o processo de desenvolvimento da pesquisa em História Oral.

Dizemos isso, pois, mesmo diante de um questionamento, aparentemente, delimitado às questões profissionais, os entrevistados lançaram mão de elementos de ordem mais pessoal e subjetiva como recursos constituintes de suas narrativas. Daí, o necessário desenvolvimento de uma reflexão dotada de sensibilidade para captar os silêncios, as repetições, as ênfases e os desvios efetuados na urdidura das narrativas.

3.2 Algumas concepções sobre o ensino de História Local

Conforme apontado anteriormente, este momento de nossa pesquisa esteve detido na realização de entrevistas com um grupo de professores da rede pública municipal de Cascavel. Convém destacar, mais uma vez, que esses profissionais lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, de forma mais específica, com o 4º ano dessa etapa da Educação Básica.

Seria equivocado pensar que as informações levantadas nesta pesquisa se constituiriam em uma espécie de realidade capaz de representar, de forma indutiva, a totalidade das condições que permeiam o ensino de História Local ou mesmo as concepções nutridas por todos os professores da rede pública municipal acerca do trabalho pedagógico com a história da cidade.

Portanto, longe de uma interpretação que intenta um caráter universalizante, buscamos tecer algumas reflexões embasadas nas falas coletadas. Dessa forma, mesmo que o número de entrevistados ou escolas elencadas possa parecer insignificante para que sejam elaboradas premissas gerais, vale frisar que nossos objetivos estiveram mais voltados a pensar no próprio processo de constituição das narrativas orais dos sujeitos.

As escolas escolhidas para participar deste trabalho se localizam em regiões distintas da cidade. Tal informação parece corriqueira e irrelevante, porém suas implicações têm interessante efeito sobre a análise aqui empreendida. Principalmente, devemos considerar que esses estabelecimentos de ensino ocupam diferentes “lugares” na territorialidade da cidade, já que um está em um bairro nobre, próximo à área central,

outro faz parte de uma das regiões carentes da malha urbana e, o terceiro, é um distrito rural do município.

Inicialmente acreditávamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas realidades distintas seriam diversas, principalmente, em função das diferenças sociais entre os alunos. Para sermos mais claros, pensávamos que as crianças do bairro periférico teriam menos acesso a conhecer os variados espaços da cidade, ficando as suas experiências com/no urbano, circunscritas ao bairro. Consequentemente, partíamos do pressuposto que o alunado da área central teria mais condições⁶⁶ de visitar e acessar os aparatos urbanos, pontos turísticos e lugares de memória locais.

Ainda, por conseguinte, julgávamos ter razões para supor que esse fenômeno seria preponderante para que as práticas de ensino nessas escolas fossem adaptadas em conformidade com as possibilidades socioeconômicas do alunado. Essa perspectiva acabou por revelar a sua inconsistência, já que, segundo o que os professores sinalizaram em suas narrativas, as crianças transitam pela cidade com certa frequência, sendo que os pontos visitados por elas e suas famílias não diferem muito de uma realidade social para outra⁶⁷.

Por outro lado, como veremos a seguir, as práticas pedagógicas desenvolvidas por nossos entrevistados em torno dos conteúdos e temáticas de História Local, não são diversas por conta das condições sociais dos discentes, mas por representarem diferentes leituras e interpretações sobre as memórias públicas e, sobre, a própria constituição da História como disciplina escolar.

Porém, é interessante destacar que, de forma concordante, os entrevistados afirmaram o papel fundamental da educação histórica escolar na formação de uma consciência sobre a cidade. Ou seja, ponderaram que sem a intervenção direta da escola, em um processo de ensino e aprendizagem, o espaço urbano não pode se converter, *per se*, em espaço educativo. Vejamos alguns trechos que ilustram essa ideia:

Nessa parte de educação histórica é só na escola. A família não vai conseguir fazer isso, então, quem tem que fazer é o professor mesmo. (...) Por isso a importância de ter mais visitas pela cidade. (Professora 1).

⁶⁶Referimo-nos às condições econômicas.

⁶⁷ Os entrevistados afirmaram, de forma convergente- entre as escolas participantes - que os locais mais visitados pelas crianças seriam o Lago Municipal de Cascavel e o Zoológico da cidade.

Eles passam em frente à praça⁶⁸. Nós falamos ali, que trabalhamos na sala as frentes de migração, (...) mas os pais também não sabem disso. Por que essa praça tem esse nome? É uma homenagem que os imigrantes receberam (...).(Professora 2).

Quando questionados sobre a importância do ensino de História Local, foram todos concordantes em referendá-la, pois demonstram acreditar ser fundamental que os alunos conheçam a história da cidade em que vivem. Afirmam a relevância desse processo de ensino nos seguintes termos:

Na realidade assim é fundamental se trabalhar com a história da cidade no 4º ano, principalmente a nossa história do município. Eu acho que nós temos um material legal para trabalhar sobre Cascavel (...). (Professora 1).

É importante, né? Para quem é do município saber da sua própria história, dos seus antecedentes. E para quem vem novo no município é uma obrigação conhecer, onde ele está. Por que a cidade é desse jeito hoje? (...) As pessoas vieram pra cá em busca do quê? Então é importante conhecer a história, porque a gente só conhece partes, fragmentos. (...) Nós moramos há muito tempo na cidade e não conhecemos a própria cidade, ou por trabalhar, pela rotina da gente muito corrida, né? (Professor 6).

É interessante notar que, mais especificamente nessa última fala, o professor entrevistado demonstra reconhecer que o cotidiano frenético dos dias atuais não tem permitido que se constitua uma visão mais dilatada sobre o espaço urbano, cabendo à educação histórica, voltada aos temas locais, cumprir tal papel.

Na mesma direção, as opiniões também foram convergentes em relação às atividades de visitas a lugares da cidade, empreendidas pela escola. Os chamados “passeios” são vistos como interessantes recursos pedagógicos para o trabalho com a disciplina escolar História. Sendo assim, os entrevistados asseveram que:

Nós já tínhamos trabalhado com a parte teórica anteriormente com eles, e, na visita⁶⁹ eles conseguiram identificar essa história. Daí é bastante interessante quando eles conseguem visualizar. (...) Eles conseguiram se projetar ao passado e começar a entender agora como é essa formação do próprio bairro, porque a gente trabalhou também o bairro, como é que tá, essa transformação. (...) (Professora 1).

⁶⁸ A professora se refere um dos lugares de memória da cidade, a Praça do Migrante.

⁶⁹ A professora se refere à visita feita ao Museu Histórico Celso Formigheri Sperança.

Alguns problemas e dificuldades com o trabalho acerca da História Local também são listados pelos docentes. Entre eles podemos enumerar: a falta de material didático, falta de materiais para pesquisa, fontes desatualizadas e/ou desorganizadas, excesso de conteúdos, falta de tempo para uma maior exploração dos conteúdos e formação continuada deficitária.

Devido à grande diversidade de problemas levantados e a complexidade que lhes é inerente, decidimos nos dedicar em analisá-los de maneira mais pontual. Dessa forma, em primeiro lugar trataremos da ausência de material didático, citada pelos professores. Nesse aspecto, identificamos certa divergência entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em duas das escolas participantes de nossa pesquisa.

Na escola do bairro periférico, os professores dizem utilizar frequentemente uma obra didática de História Local, o livro **Conhecendo Cascavel**⁷⁰, de autoria de Valdecir Antonio Nath e Odete Beltrame. Tal obra teve sua última edição no ano de 2004, portanto, alguns exemplares são guardados na biblioteca da escola e utilizados de forma coletiva pelas turmas de 4º ano:

A gente acaba trabalhando o enfoque do **Conhecendo Cascavel**, porque ele é um livro mais didático para com o aluno. Ele é mais simples para trabalhar. A própria linguagem dele favorece tanto para nós professores quanto para o aluno ter um entendimento, porque os outros livros começam a trabalhar de uma forma muito ampla e você não pode se prolongar muito com o aluno. (Professora 1).

Já, na outra escola visitada, a que pertence ao bairro nobre, os professores declaram não utilizar mais essa referência e nem mesmo tê-la em acervo. Ocorre, portanto, a pesquisa dos conteúdos e a posterior produção de textos adaptados às crianças.

Tal tarefa implica, conforme a narrativa dos docentes, em um grande desprendimento de tempo. Portanto, de forma concordante, todos os entrevistados reiteraram a necessidade de um material didático atualizado. Vejamos algumas falas significativas:

⁷⁰ Devido aos limites determinados pelo escopo desta pesquisa, não nos deteremos em analisar essa obra didática.

A palavra é pesquisa. Li uns artigos que eu consegui na internet, tem alguns trabalhos da Unioeste que eu andei pesquisando (...) e muita coisa eu tirei de lá mesmo para trabalhar com os alunos. (...) Eu gostei dos artigos que eu achei, ainda que um contradiz o outro. (Professora 3).

Não tem material. Tudo na base do que a gente pesquisa, a gente já solicitou o livro **Conhecendo Cascavel**, não tem. Então realmente o ensino tá de acordo com o que a gente tem ao alcance. (Professora 4).

Cabe mencionar que há mais um livro didático da disciplina escolar de História destinado aos alunos do 4º ano. Trata-se de um material produzido em âmbito nacional, que traz informações genéricas sobre as cidades, por conseguinte, na perspectiva dos docentes, não contemplam a cidade de Cascavel especificamente. Tal material seria utilizado de maneira esporádica, pois, segundo os professores, haveria certo descompasso entre o rol de conteúdos constantes no programa curricular municipal e a composição dessas obras didáticas.

Expressam essa problemática nos termos:

O livro didático a gente ainda não conseguiu usar. É, o livro deles não abrange o conteúdo, abrange paisagem urbana e rural, mas especificamente em relação à cidade de Cascavel, não consta nada. (Professora 4)

O livro didático por mais que seja feita uma escolha boa, ele nunca contempla aquilo que você precisa atingir com o aluno, tanto no conteúdo do currículo como aqui na ficha de avaliação⁷¹, que vai aquilo que a gente precisa passar para o aluno. Então, precisa lá nas disciplinas atingir isso, isso e isso, mas você pega o livro e você não encontra. (Professor 6).

Outro ponto de dificuldades no trabalho com História Local seria a falta de materiais para a pesquisa. Alguns professores afirmaram utilizar como fontes, os textos disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal⁷². Alegam sua escolha por acreditarem que os materiais ali difundidos seriam “confiáveis”.

⁷¹ O professor mencionou as fichas de avaliação que, segundo seu relato, são preenchidas semestralmente pelos professores do 1º, 2º e 3º ano, como forma de registro dos resultados obtidos pelos alunos. Nelas, constam os critérios de avaliação das disciplinas escolares, cabendo ao professor a função de preenchê-las conforme o processo de aprendizagem de cada aluno. Já para o 4º e o 5º ano são utilizados boletins com notas numéricas.

⁷² O referido sítio eletrônico tem como endereço www.cascavel.pr.gov.br

A fonte mais detalhada que consta deste início da cidade é do *site* da prefeitura. A gente só trabalha o que tem registrado, porque não tem como a gente trazer algo que não tá registrado, isso pode dar problemas. (Professora 4).

Da mesma forma ressaltam que muitas fontes disponíveis para pesquisa são desorganizadas e desprovidas de informações básicas. Nessa direção, citam as imagens que constam no acervo virtual do MIS (Museu da Imagem e do Som)⁷³. Conforme as suas interpretações, as fontes imagéticas do acervo carecem de uma organização cronológica e de legendas que especifiquem de forma mais clara o conteúdo por elas portado.

E até quando a gente busca na internet, você não consegue, você não tem uma sequência de imagens, uma sequência de datas, se você observar as fotos e se você não tiver um pouquinho de conhecimento da história de Cascavel, nós mesmas nos perdemos. Você não consegue identificar, infelizmente no passado não se tinha o registro da informação precisa, né (...). (Professora 1).

Identificamos também, na fala dos pesquisados, que algumas das obras que compõem a lista de fontes analisadas nesta pesquisa, que ora nos dedicamos a apresentar, servem de fontes para os professores. São elas, as já aqui reflexionadas obras do jornalista Alceu Sperança e do professor Vander Piaia⁷⁴.

É interessante notar que os professores demonstram dotar esses materiais de certa credibilidade. Esse fenômeno nos faz crer que alguns conteúdos constituintes das memórias públicas hegemônicas podem ter efeito de ressonância nas formas pelas quais os docentes concebem a História Local.

A rigor percebemos algumas concepções bastante próximas das visões mais tradicionais sobre a natureza do conhecimento histórico. Dizemos isso, pois, em determinadas narrativas orais nos deparamos com afirmações que transmitiam a ideia de que existe uma “verdade” histórica a ser revelada pelos pesquisadores.

Dessa forma, as obras de História Local: **Cascavel, a História e Terra, sangue e ambição: a gênese de Cascavel**, seriam sob tais concepções, portadoras da “verdade” sobre o passado da cidade e, portanto, “confiáveis” para serem materiais de pesquisa para os docentes.

⁷³ As imagens disponíveis para consulta estão digitalizadas e divulgadas em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/museu/acervo.php>

⁷⁴ Discutimos tais obras no Capítulo II dessa dissertação, intitulado **Disputas em torno do poder de inscrever “a” história**.

Alguma coisa a gente já pesquisou, até a coordenadora pedagógica recomendou alguma coisa nesse sentido, ela deu como sugestão. Alguma coisa também eu tirei de artigo na internet que eram deles⁷⁵. (Professora 3).

Segundo a opinião de nossos depoentes, a formação continuada seria mais um ponto problemático. Em geral, ela é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e a maioria das atividades organizadas é ministrada por professores da rede municipal que atuam na coordenação pedagógica das disciplinas de referência nesse setor do poder público.

Os professores veem as formações como pouco produtivas, pois o conteúdo dos cursos é classificado como repetitivo e havendo, ainda, pouca relação entre teoria e prática. Além disso, conforme relatam, ocorre a constante solicitação de materiais de apoio por parte dos professores, porém, nada é enviado para subsidiar o trabalho pedagógico. Vejamos como essa questão é levantada:

O curso é sempre o mesmo, ele não é atualizado de um ano para o outro. Tanto que quem fez uma vez não faz outra vez, porque só repete. Os cursos são poucos, daí eles falam que vão mandar material prático e não encaminham. Não mandam material para leitura prévia. (Professora 4).

Eu não me sinto com formação suficiente para trabalhar com a história do município, porque não foi trabalhada comigo a história do município. Não tive um curso específico para trabalhar com isso e nem tanto material para buscar conhecimento. Até na internet tem pouca coisa. (...) A gente primeiro deveria ter uma capacitação para poder trabalhar de forma efetiva. (Professora 1).

Nos cursos, geralmente eles⁷⁶ ficam de mandar para gente, principalmente material de História e Geografia. Eu não sei nas outras escolas que você foi se alguém reclamou disso para você?⁷⁷ Mas eles sempre dão a mesma resposta. Eles veem que os professores ficam exaltados e dizem “Oh, nós estamos mandando para as escolas, logo, logo, daqui uns dois meses tá chegando lá, tudo atualizadinho para vocês” e não vem. (Professor 6).

Há ainda mais um tema que parece dificultar o cotidiano das escolas. Segundo nossos pesquisados, ocorreria certa desproporção entre o tempo das aulas e o excesso de

⁷⁵ A professora se refere aos autores Alceu Sperança e Vander Piaia.

⁷⁶ Referindo-se aos professores encarregados da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação.

⁷⁷ O professor direcionou a questão à entrevistadora.

conteúdos das disciplinas escolares. Esse grande número de conteúdos não seria peculiar à História, mas sim uma consequência do conjunto das disciplinas.

A maior dificuldade que tem é o tempo. (...) nós temos três dias apenas para trabalhar com as cinco disciplinas, todas com a mesma importância. Então, nós temos muito pouco tempo e muito conteúdo. (Professora 3).

Tal problemática levaria a outro ponto de dissonância. A ocorrência das atividades práticas, tidas como atividades de campo (“passeios”), entrevistas, análise de objetos da cultura material e outros, ficaria seriamente comprometida em função da falta de tempo/excesso de conteúdos. As prerrogativas são as seguintes:

Então o tempo é complicado, assim nós temos que organizar muito bem. Então não dá tempo para você ficar organizando aula prática, (...) senão você não dá conta do conteúdo, tá ali, ele tem que ser dado (...). (Professora 3).

Nós temos que correr atrás, fazer uma informação. Mas daí é muito conteúdo para se trabalhar e o tempo acaba ficando muito curto e, é só nesse momento no 4º ano, que eles vão ter de fato essa história assim, da cidade. (Professora 1).

Outro aspecto, de certa forma, problemático, que pudemos identificar, e, acreditamos ser de grande importância, se refere à realização de entrevistas como recurso pedagógico para as aulas de História. Segundo as narrativas dos entrevistados, tal atividade ocorre como forma de levantamento de informações, mas também como meio de promover a participação das famílias na formação escolar das crianças, além de possibilitar um processo de interação geracional.

Nesse ponto tivemos a oportunidade de notar uma divergência significativa entre as realidades sociais pesquisadas. Os professores da escola central e da escola rural afirmam solicitar entrevistas com certa frequência, e, acreditam atingir os objetivos estabelecidos, pois há a participação efetiva das crianças, bem como a emergência de temas interessantes para se abordar, a partir das informações obtidas, os conteúdos mais abstratos e complexos. Conforme apontam:

Geralmente entrevistam mais pessoas da família deles, os avós. As atividades que eu dei de entrevista, que tinha no livro que eles fizeram, eles trouxeram. Veio coisas muito interessantes, né, que os avós contam, bem interessante. (Professora 3).

Eles fazem, fazem. Nós assistimos um documentário e eles tinham que perguntar na época quanto o pai ganhava, como era o estudo do pai, como a família via a escola e como eles, os pais, viam a escola hoje. Essa foi uma pesquisa que eu fiz relacionada à educação. (...) Eles respondem, conseguem fazer. (Professor 6).

Todavia, os docentes da escola que se localiza em uma das regiões periféricas da cidade alegam que, geralmente, as entrevistas não se configurariam como recursos válidos para o trabalho pedagógico na realidade em que atuam. Tal constatação estaria ligada à falta de participação das famílias nas atividades desse tipo. Segundo relatam:

Nós pedimos para eles fazerem uma entrevista com os pais, os avós, perguntando qual era a origem da família, para a gente poder relacionar se realmente é aquilo que tem na pesquisa, que tem uma pesquisa no livro, do IBGE, sobre a população, que a maior parte da população seria de frente sulista, imigrantes italianos e poloneses. Mas só que ficou difícil, muitos alunos não conseguiram fazer, os pais e avós não sabem, a própria família não sabe a origem (...) eles não conseguem fazer esse resgate. (Professora 2).

Foi realizada entrevista, porém sem resultado. Não teve o resultado que nós gostaríamos. A própria família não tem o conhecimento para explicar e no caso é mais fácil dizer ‘não sei’ do que buscar uma informação. (...) (Professora 1).

Acreditamos poder compreender tal fenômeno como uma consequência direta da difusão ostensiva das memórias públicas hegemônicas. Ora, como já discutido nos itens e capítulos anteriores deste trabalho, alguns grupos sociais acabam por utilizar-se de meios variados para divulgarem as suas representações do passado. Tais constructos são dotados de um interessante poder de persuasão e, de forma recorrente, são reverenciados como portadores da “verdade”.

Portanto, a pouca participação das famílias nas atividades de entrevista organizadas por nossos depoentes não seria um indício de uma relação bastante desigual no que se refere às possibilidades de representação do passado? Não seria esse fato, uma das tristes facetas da negação do direito à memória?

Entendemos que diante de práticas excludentes e elitistas de memória, um processo de silenciamento esteja ocorrendo. Absolutamente, ressaltamos que as famílias do bairro periférico, onde fica a escola pesquisada, possuem sim, uma vastidão de

memórias, todavia podem não estar vendo-as como apropriadas para serem expostas no ambiente escolar.

Lembremos, principalmente, que a memória representa o vivido. É certo que existe certa premência da memória coletiva ou mesmo da história pública⁷⁸ no ambiente escolar. Os conteúdos que, mormente, constituem os programas curriculares são exemplos desse tipo de representação. Todavia, as memórias individuais se relacionam de forma curiosa com esses saberes hegemônicos, em alguns momentos para referendá-los, complementá-los ou negá-los.

Enfim, reiteramos o papel fundamental que a escola pode ter no sentido de trazer à tona as memórias alternativas, ou seja, as representações de passado que não estejam limitadas aos enredos já consolidados publicamente. Essa prerrogativa é, inclusive, importantíssima para que uma relação mais democrática entre a memória e a história seja estabelecida nas escolas.

Todavia, no que se refere ao conteúdo das memórias públicas hegemônicas, pudemos discernir a presença de enredos cristalizados em uma narrativa oral, especificamente. Houve a referência ao mito fundador de Nhô Jeca⁷⁹ e, além disso, a configuração de visão positivada sobre crescimento da cidade também pôde ser notada nos seguintes termos:

O que ocasionou o crescimento tão rápido de Cascavel? A gente trabalhou essa questão da Encruzilhada⁸⁰. (...) A visão política do Nhô Jeca, né, do José Silvério, embora se imaginasse que ele era uma pessoa simples, ele era muito inteligente, né. Ele viu que ali tinha condições de prosperar. Tudo isso a gente trabalhou com eles também. (Professora 2).

Desse modo, podemos perceber, nas narrativas coletadas, que concepções bem próximas de perspectivas históricas mais conservadoras parecem fazer parte de algumas das ideias nutridas por nossos depoentes em relação à natureza do conhecimento histórico. A forma como demonstram vincular o conceito de fontes históricas aos registros oficiais, podem ser exemplos dessas concepções.

⁷⁸ Utilizamos a expressão “história pública” para nos referirmos aos enredos criados para representar o passado na esfera pública. Tais saberes costumam estarem presentes no ambiente escolar como conteúdos nos programas curriculares.

⁷⁹ Apresentamos e discutimos as narrativas míticas sobre esse personagem da história cascavelense no capítulo II – **Disputas em torno do poder de inscrever “a” história** - desta dissertação.

⁸⁰ Antigo nome da cidade de Cascavel.

Entretanto, se tais pontos problemáticos puderam ser identificados, várias outras situações onde interessantes práticas pedagógicas com/no espaço urbano são desenvolvidas também foram mencionadas. Portanto, não há como afirmarmos que as memórias públicas hegemônicas sejam *in toto* reproduzidas no cotidiano das escolas. A questão é deveras mais complexa e esperamos, por meio do desenvolvimento de nossa análise, poder compreendê-la de forma mais lúcida.

3.3 A cidade como *locus* educativo

Com base nas reflexões empreendidas até este momento, acreditamos poder esboçar algumas ideias sobre as formas pelas quais a história da cidade parece ser ensinada pelos professores entrevistados. Obviamente que seria equivocado pensar que as narrativas elaboradas representam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua inteireza.

Não há, portanto, como negar a influência da própria atividade de pesquisa e da presença do pesquisador sobre os depoimentos colhidos. Mas, mesmo que as narrativas não reflitam a “verdade” sobre o cotidiano das salas de aula, acreditamos que por meio da constituição dos discursos em si, seja possível vislumbrar alguns indícios de práticas pedagógicas desenvolvidas.

Ademais podemos afirmar que algumas das falas coletadas incitam-nos a pensar a cidade como espaço dotado de potencial educativo. Isso porque, como já afirmado anteriormente, o espaço urbano pode ser tomado como uma espécie de recorte operacional para o trabalho com o ensino de história.

Para que possamos avançar na compreensão, citaremos novamente alguns trechos das entrevistas realizadas com os professores durante o processo de elaboração desta pesquisa. Entretanto, cabe dizer que os fragmentos selecionados, para comporem esta seção, representam justamente as práticas pedagógicas mencionadas, que mais se aproximam da perspectiva da cidade como espaço dotado de potencial educativo.

Fizemos essa opção por entendermos que são inúmeras as situações nas quais os professores conduzem seu trabalho de forma congruente com tais preceitos. Nesse sentido, conforme pudemos perceber na fala de nossos depoentes, as entrevistas, os “passeios” e as exposições parecem ser atividades capazes de engendrar processos

significativos de aprendizagem histórica com as temáticas voltadas à História Local. Conforme relatam:

Mas a criança fica muito estimulada com os passeios, essa história de sair. Tem a teoria na escola e você sai para a prática. Faz a ligação teoria e prática. Você vai, pesquisa, é muito interessante. (Professora 5).

Mesmo nos lugares de memória mais tradicionais da cidade⁸¹, onde muito frequentemente pode existir uma profusão ostensiva memórias hegemônicas - nesse caso o Museu Histórico Celso Formigheri Sperança - acreditamos ser possível que interessantes momentos de aprendizagem possam ocorrer. Vejamos na fala de um de nossos depoentes:

Se percebe que é uma coisa que eles gostam de estudar. Quando eles perceberam que a gente passou a parte teórica escrita, (...) então quando eles conseguiram assimilar a parte teórica lá com o visual, o que eles estavam vendo lá no museu, é totalmente diferente. Nós pedimos uma produção de texto também para ver a Língua Portuguesa e conseguimos identificar que eles assimilaram. (Professora 1).

Portanto, convém destacar que mesmo diante de um passado materializado como prodigioso e monolítico, onde amiúde se marca, de forma celebrativa, o passado dos indivíduos considerados pioneiros da cidade de Cascavel, interessantes práticas educativas podem ser desenvolvidas. Consideramos que a própria problematização das narrativas heroicas e, representadas como isentas de contradições sociais, seja uma atividade notadamente válida para o trabalho com a História Local.

Ainda sobre a visita ao museu, nos parece, segundo as narrativas dos professores entrevistados, que tais atividades seriam dotadas da possibilidade de fornecer suporte concreto aos conteúdos históricos escolares. Segundo relatam:

⁸¹ Referimo-nos aos museus que têm suas exposições embasadas nos enredos tradicionais sobre o passado. O estudioso Ulpiano Bezerra de Meneses tratou dos “museus de cidade” em artigo que aborda tais questões. Segundo afirmou, os museus seriam espaços tipicamente citadinos e, alguns podem representar narrativas elaboradas em torno das memórias hegemônicas: “recompõe, num passado mítico e nostálgico, a ordem no caos urbano, oferece pressurosamente a leitura simplificadora e monovalente das contradições sociais – e assim educam. Nos museus de cidade, a sociedade se representa a si mesma como coisa já feita, acabada, pronta, portanto estável e imune as mudanças (...)”. (MENESES: 1984, p 198). É certo que os sujeitos que visitam o Museu Histórico Celso Formigheri Sperança, em Cascavel, compõem suas próprias interpretações acerca da narrativa histórica que suas exposições representam, porém diante dos limites de nosso trabalho não temos como objetivo investigar esse aspecto.

Nós sempre vamos e voltamos, né. (...) Para que eles entendam a gente fala: ‘Lembra que a gente trabalhou o início da colonização de Cascavel?’ Aí a gente relaciona: ‘As fotografias que vocês viram, os objetos, as coisas que a gente viu lá no museu.’ (Professora 2).

No trecho abaixo podemos notar um interessante processo de urdimento de narrativa, onde, diante de um objeto do cotidiano, cuidadosamente organizado em uma exposição na escola, a memória pôde emergir:

A professora C... tem objetos de forma particular, ela organizou [uma exposição]⁸² e nos chamou lá para ver (...). Alguns alunos tiveram contato com coisas que eles nunca viram. Não tem, mesmo porque os pais dessa geração são muito novos (...). Ela trouxe, bem interessante, um escovão e eu falei: ‘Olha a professora viveu esse tempo’. Eles nem sabem o que é, e, nós temos, nós, na lembrança. (Professora 1).

Vejamos que mesmo que de uma maneira singela, diante de um objeto ordinário, a memória do vivido pôde ser expressa em uma narrativa e, além disso, comunicada a indivíduos que convivem em outro um nível de tempo, ou seja, no presente. É justamente nessa acepção que citamos a possibilidade de um processo de afloramento de memórias alternativas em relação aos enredos já consolidados publicamente.

Portanto, nessa mesma direção, mais uma prática pedagógica foi identificada durante o processo de visita às escolas, são as exposições. Os entrevistados afirmam organizarem-nas em situações específicas, por isso ocorrem em dias de eventos na escola, como nas Feiras de Ciências. Conforme relatam, alguns objetos antigos em estado de acervo familiar são levados pelas crianças para a escola e uma exposição com os mesmos é montada.

O ano passado teve uma feira aqui na escola que tinha bastante objetos, né. Tinha objetos até que foram trazidos que eram bem ligados à história daqui. (...) Foi bem interessante aquilo de estar resgatando. (Professora 3).

A gente pesquisou e tinha o objeto e a história do objeto. Os pais colaboraram. Uma máquina, um ferro, um objeto da própria família, né, a história da família da criança. A família colaborou, pesquisou junto. (Professora 5).

Eu fiz com os alunos, analisei ferramentas de trabalho. Por exemplo, eu levei uma pua, que era do meu falecido pai, objeto de cortar. As crianças pequeninhas tinham que ver com um

⁸² Acréscimos nossos.

pedaço de madeira, para eles entenderem ali que era uma ferramenta que antigamente substituía a furadeira. Para eles entenderem então, como era rústico. A força, a energia que a ferramenta precisa não é elétrica, é nossa. Então, ali foi analisada a pua, o ferro de passar à brasa, espremedor manual, forminhas de fazer comida, liquinho, né? As crianças gostaram. (Professor 6).

Outra atividade desenvolvida por alguns docentes são as entrevistas, que neste caso, podem ocorrer com temáticas alusivas à cidade. Afora a problemática já levantada, no item precedente - que tratava de divergências entre as realidades sociais pesquisadas na realização desse tipo de estratégia didática - pudemos verificar que sua ocorrência pode permitir que formas de investigação sejam ensinadas. Vejamos no trecho abaixo:

Quando é sobre a cidade, feita sobre a cidade⁸³. Eles foram e entrevistaram, eles tiraram fotos. Então, alguns tiraram fotos aqui da igreja, por exemplo (...). Colaram numa cartolina e depois expuseram para a turma. Cada um, onde fez o trabalho, entrevistou as pessoas sobre a cidade. (Professora 5).

Ainda, as mudanças realizadas na fisionomia da cidade foram citadas pelos professores. Em geral, podemos dizer que os docentes entrevistados demonstram conceberem-nas como substrato para o trabalho pedagógico com as temáticas locais, já que compreender as mudanças na configuração urbana, pode levar ao engendramento de processos de aprendizagem histórica. As obras de reestruturação do calçadão, discutidas anteriormente neste trabalho, são mencionadas:

Principalmente agora com essa transformação na cidade, agora eles tão conseguindo identificar essa diferenciação aqui. Tá mudando a parte histórica e geográfica de Cascavel, tá se tendo o registro, mas assim eles vão conseguir ter na memória o que eles viram também. Tá mudando a Avenida Brasil, porque tá mudando a Avenida Brasil? (...) Ela vai retornar ao que ela era antes. Eles conseguiram entender essa mudança. (Professora 1).

Portanto, cremos poder inferir que algumas práticas docentes permitem uma espécie de aproximação entre diferentes temporalidades na/da cidade, em um processo capaz de pôr em evidência as diversas e camadas temporais de sua fisionomia. Dessa forma, entendemos que o lócus urbano pode se converter em espaço subsidiário para a ocorrência de experiências concretas de aprendizagem histórica.

⁸³ A professora está se referindo às entrevistas feitas com a temática da história da cidade.

Talvez, nesse aspecto é que possamos afirmar que ocorra o processo de ressignificação das memórias públicas hegemônicas. Acreditamos ter constituído, por meio do desenvolvimento de nossas análises, referenciais fundamentais que nos permitem dizer que os professores entrevistados intentam tornar os conteúdos históricos mais significativos às crianças. Dizemos isso, pois, são recorrentes as atividades escolares em que demonstram procurar mobilizar diferentes saberes e enredos sobre o passado local.

3.4 Falas diversas, caminhos singulares

É certo que nas práticas pedagógicas que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória profissional como professores, colocamos muito das experiências vividas e das visões de mundo que formulamos durante nossas existências. Sobretudo, diante de situações diversas e circunstâncias frequentemente adversas⁸⁴, vamos construindo caminhos singulares na educação.

Em outras palavras, consideramos que o fazer docente é prática cultural sempre inacabada, onde as mais diversas questões subjetivas - que incluem a trajetória individual de sujeitos únicos - convivem e se relacionam, diretamente, com os aspectos mais amplos, ligados às demandas da realidade social que nos permeia.

As narrativas orais que coletamos durante o processo de elaboração desta pesquisa indicam justamente um emaranhado de interpretações pessoais acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas e das contradições vividas no cotidiano da docência. Além disso, julgamos poder afirmar que nos foi permitido que fosse vislumbrado um conjunto de questões que denotam a complexidade envolvida na educação histórica nos dias atuais.

Dessa forma, podemos inferir que a ideia de que ocorra um constante processo de ressignificação das memórias públicas locais, por parte dos professores, nos parece bastante cara para que sejam buscados alguns referenciais que nos permitam compreender, de forma mais clara, o conteúdo das narrativas orais levantadas e que compuseram o corpo de fontes de nosso trabalho.

⁸⁴ Fazemos alusão ao conjunto vasto de problemáticas levantadas pelos professores participantes deste trabalho de pesquisa quando citam a baixa remuneração, as dificuldades relacionadas à indisciplina, a falta de valorização da profissão, as carências em termos de recursos físicos e pedagógicos.

Vejamus que no trecho abaixo alguns indícios de um processo de reelaboração dos enredos históricos já consolidados publicamente, em termos de representação do passado local, podem ser percebidos. Cabe ressaltar que optamos por fazer uma citação bastante longa da narrativa do professor entrevistado. Justificamos tal escolha, amparados no objetivo de se buscar a visualização de toda uma lógica interna, elaborada para a constituição da narrativa em questão:

Eu utilizo o livro **Conhecendo Cascavel**, tenho até texto dele aqui. Sobre a população, a formação da população brasileira, que tem a influência do negro, do branco e do índio. Daí eles⁸⁵ puxam a influência pra nossa região de Cascavel que é a influência mais do branco, que entrou o pessoal imigrando pela região sul e daí eles mostram a influência da população ucraniana que tem em Cascavel. Ucraniana, polonesa, italiana, japonesa. A forte influência do pessoal europeu. (...) O que predomina aqui na nossa região é o branco, o índio é pouco, o negro é pouco, isso por eles não terem o poder de “Ah, nós somos os pioneiros, somos os donos, fundamos as coisas”. Quem são os descendentes dos negros e dos índios? São os explorados, pro município eles são apagados. Tem o centro de lazer ucraniano, a igreja ucraniana, mas não tem nenhum centro de umbanda, não fala nada do índio. Entendeu? Não tem nenhum lugar onde tá preservado pra lembrar de negro, de índio, não fala, só tem ambientes para falar do branco. (...) Então, você vê, é omitido na história ali no livro **Conhecendo Cascavel**. Mas é ainda referência pra mim. Ele fala de Cascavel. Mas quem são os imigrantes? Qual a etnia? O que eles fizeram? Só que a parte de problematizar, eu que problematizo. Você viu que eles omitem, não falam que os outros são importantes e ajudaram a construir. (...) Na época que teria que falar ali da construção, da exploração, eles omitem. (Professor 6).

Inicialmente, notemos que a construção da narrativa parece se ajustar aos enredos que comumente constituem as memórias hegemônicas, porém é preciso lê-la em sua inteireza para que sejam captadas as críticas formuladas às versões unívocas do passado da cidade e, dessa forma, o processo de ressignificação de temas pode se tornar evidente.

Consideramos que mesmo recorrendo às representações identitárias bastante simplificadoras⁸⁶ e até tradicionalmente cristalizadas nos enredos hegemônicos acerca

⁸⁵ O professor fez menção aos autores da obra didática de História Local, **Conhecendo Cascavel**.

⁸⁶ Referimo-nos à ideia de que exista um “povo brasileiro” que compartilhe uma suposta origem comum advinda de elementos da “cultura negra”, da “cultura indígena” e da “cultura europeia”. Segundo tal perspectiva, a “cultura brasileira” seria uma espécie de amálgama dessas matrizes culturais diversas.

da formação da população cascavelense, o professor pesquisado demonstra compreender os limites e as contradições presentes nas versões monolíticas do passado local.

Inclusive tece uma crítica aos enredos que atribuem aos imigrantes de origem europeia a responsabilidade exclusiva no processo de ocupação do território que hoje forma a cidade de Cascavel. O silenciamento de outros grupos sociais é percebido e classificado como uma “omissão” na obra didática **Conhecendo Cascavel**.

Lembremos alguns trechos bastante significativos: “(...) eles não terem o poder de ‘Ah, nós somos os pioneiros, somos os donos, fundamos as coisas’(...)”. Vejamos que o professor afirma que existe uma relação desigual em termos de possibilidade de representação do passado. Segundo sua visão alguns grupos têm o poder de definirem-se como pioneiros, donos, fundadores.

Tal constatação apresenta considerável convergência com a ideia de que uma disputa acerca da constituição das memórias públicas ocorra com bastante pujança no cenário local. Como constata nosso depoente, as versões hegemônicas são difundidas de forma abrangente e frequentemente associadas às ideias de verdade histórica, fato que acaba por promover o silenciamento de outras memórias. Notemos mais uma vez: “São os explorados, pro município eles são apagados”, “Você viu que eles omitem, não falam que os outros são importantes e ajudaram a construir (...)”, “Na época que teria que falar ali da construção, da exploração, eles omitem”.

Mais uma questão nos parece interessante na narrativa oral do docente entrevistado e ela contrasta de maneira veemente com outras narrativas citadas anteriormente em nossa pesquisa. Recordemos que as professoras do bairro periférico - donde coletamos algumas das narrativas já analisadas - afirmaram que seus alunos não faziam as atividades de entrevistas sobre “as origens de suas famílias”⁸⁷. Pois bem, acreditamos ter razões para supor que “as origens”, as quais se referem, sejam justamente aquelas que compõem as memórias hegemônicas.

Seguindo tal raciocínio, quando o Professor⁶ questiona: “Quem são os descendentes dos negros e dos índios?”, procura demonstrar que o mito da origem, eminentemente branca, descendente de europeus, da população cascavelense, não representa a todos. Ou seja, existe um grande número de indivíduos que pode não se

⁸⁷ Falas da Professora 1 e da Professora 2, consta no item 3.4, deste capítulo.

ver representado por essas memórias. Daí, a não participação nas tarefas escolares dessa natureza.

É interessante notar que o Professor 6 também coloca a problemática dos lugares de memória e espaços citadinos. Segundo aponta, as memórias públicas hegemônicas também estão impressas na configuração da cidade e em seus monumentos. Mais uma vez citamos as suas palavras: “Não tem nenhum lugar onde tá preservado pra lembrar de negro, de índio, não fala, só tem ambientes para falar do branco.”

Não obstante, a narrativa segue seu curso expondo uma aparente contradição revelada pelo professor. Ora, mesmo tecendo críticas ao conteúdo constituinte da obra didática **Conhecendo Cascavel**, afirma utilizá-lo como referência. Destacamos: “Então, você vê, é omitido na história ali no livro **Conhecendo Cascavel**. Mas é ainda referência pra mim”.

Entretanto, sua fala nos permite pensar que os textos que seleciona e ocupa em suas aulas não são apenas reproduzidos como portadores da “verdade”, “da História de Cascavel”. Isso porque, afirma desenvolver um caminho pedagógico alternativo no qual os textos utilizados nas suas aulas são tomados como fontes que passam por um processo que definiu como “problematização”. Em suas palavras podemos captar: “Ele fala de Cascavel. Mas quem são os imigrantes? Qual a etnia? O que eles fizeram? Só que a parte de problematizar, eu que problematizo”.

Portanto, compreendemos essa contradição como uma consequência de problemáticas oriundas de questões complexas que comumente povoam o cotidiano das escolas. Acreditamos que nosso depoente faça uma espécie de bricolagem com as fontes escritas que trabalha em suas aulas, porém, em sua narrativa, evidencia-se a complexidade envolvida na constituição de práticas pedagógicas tão rotineiras quanto à utilização de textos escritos nas aulas de História.

Sobretudo, não condenamos, em absoluto, a utilização de textos escritos no trato com o conhecimento histórico escolar. Mas, consideramos que existem formas, significativamente diferentes, de se trabalhar com tais recursos didáticos. Apenas a título de exemplificação, os textos podem ser tomados como testemunhas diretas do passado, materiais capazes de representá-lo de maneira fidedigna, nessa perspectiva seriam os portadores da “verdade” histórica. Ou, de maneira substancialmente diversa, podem ser considerados como fontes, produzidas por sujeitos inseridos na complexidade de seu tempo e que foram elaborados em meio a uma série de circunstâncias, intencionalidades, contradições, ambiguidades.

Desta forma, partimos do pressuposto de que os diferentes caminhos pedagógicos trilhados pelos docentes, participantes de nossa investigação, consubstanciam respostas diversas, elaboradas frente às demandas do ensino de História Local. Certamente, muitos são os fatores capazes de influir nesse processo de desenvolvimento de práticas docentes e, isso, faz com que um panorama de considerável pluralidade seja delineado quando se intenta refletir acerca dessa seara.

Sem dúvida, um dos aspectos primordiais que incidem sobre a composição das variadas maneiras de se ensinar História, é a questão da formação. Seja ela inicial ou continuada, entendemos seu papel como fundamentalmente determinante para a constituição e reelaboração constante de repertórios de práticas educativas.

Por meio das narrativas orais que reunimos, podemos perceber que, unanimemente, os professores demonstraram notável insatisfação em relação aos cursos de formação continuada aos quais estavam submetidos via Secretaria Municipal de Educação. Além disso, assumiram que a formação inicial que receberam, em geral nos cursos de graduação, igualmente não lhes assegurava transitar tranquilamente pelos conteúdos de História Local.

Diante de tal problemática, uma série de questões complexas parece pulular. Existiria uma incongruência entre as temáticas desenvolvidas nos cursos de formação de professores e a realidade cotidiana das escolas? Qual seria o sentido dessa insatisfação generalizada, entre nossos depoentes, em relação à formação que receberam ou ainda recebem? Como dotar tais momentos formativos de significados mais efetivos? Há a possibilidade do desenvolvimento de outros horizontes, em termos de formação de professores?

Contudo, longe de poder contar com repostas mecânicas e definitivas, capazes de acalantar os anseios e as reivindicações em relação aos desafios envolvidos no ensino de História Local, acreditamos na importância do desenvolvimento de uma sensibilidade crítica do olhar, onde o local não seja concebido como realidade dada, paradoxalmente, distanciado dos sujeitos que o construíram e, ainda, constroem em meio a suas lides diárias. Por esse motivo, a formação inicial ou continuada mostra toda a sua relevância e complexidade.

3.5 As práticas, as problemáticas e a questão da formação

A rigor, podemos afirmar que durante a realização das entrevistas que compõem nossa investigação, nos deparamos com algumas falas que revelaram certa angústia dos docentes em relação ao ensino dos conteúdos curriculares voltados à História Local. As carências apontadas pelos professores, em suma, se referem à falta de livro didático sobre a história do município, à falta de material prático, à falta de materiais atualizados para pesquisa e à formação, inicial e continuada, deficitárias.

Obviamente, nas análises que empreendemos, não pretendemos minimizar as dificuldades citadas pelos docentes, mas, estamos empenhados em buscar a constituição de uma interpretação que intente fazer emergir alguns possíveis caminhos teóricos e metodológicos para embasar nossas reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem dos saberes históricos relativos à História Local.

Dessa forma, lembremos que nossos entrevistados reconheceram, por unanimidade, a necessidade de produção de um material didático sobre a história da cidade. Não negamos que tal demanda exista. Entretanto, há que se levar em conta que qualquer obra didática tem seus limites. Além disso, as interpretações e os usos de seu conteúdo podem variar sobremaneira de acordo com direcionamento dado pelo professor na utilização desse recurso.

Sobretudo, cabe questionar se em uma obra didática a relação entre história e memória seria o seu eixo norteador. Dizemos isso, pois, não raras são as situações de tentativa de inserção das narrativas oficiais, dos enredos míticos, das memórias hegemônicas, no conjunto de representações que integram os saberes históricos presentes no cotidiano das escolas.

Por isso, diante da reivindicação de nossos depoentes, colocamos a ressalva de que em uma obra didática voltada para narrar, especificamente, “a” história de Cascavel, correr-se-ia o risco da elaboração de um material demasiadamente restrito. Referimo-nos a real possibilidade da confecção de uma publicação localista e desarticulada, onde a narrativa histórica produzida seja elitista, linear e factual, limitando-se a abordar o local por ele mesmo.

Também é relevante comentar que as práticas educativas desenvolvidas, com a utilização de um mesmo material didático, podem variar significativamente conforme o uso que se faz dele. Portanto, o papel do professor, que entendemos ser o de mediador

entre o conhecimento histórico e o conjunto de conhecimentos das crianças, tem importância crucial na utilização de todo e qualquer recurso pedagógico.

Nessa lógica, haveria espaço para as memórias alternativas ou apenas as memórias hegemônicas iriam compor esse material? A história seria narrada de forma mais plural e dialógica ou os enredos monolíticos seriam priorizados? Seu conteúdo seria difundido como portador da “verdade” sobre o passado local?

Por outro lado, a questão da necessidade de materiais práticos para o trabalho pedagógico com a História Local, nos parece uma problemática deveras interessante e que é capaz de denotar algumas concepções, de certa forma, conservadoras acerca do ensino dos conhecimentos históricos.

Ora, como já afirmamos anteriormente, consideramos que tomar o local – entendido aqui como a cidade - como objeto de estudo para crianças, significa partir do pressuposto de que toda a configuração de sua materialidade porta as diferentes camadas temporais que se acumulam em sua condição presente. Ou seja, Cascavel é ou está assim, em função de todo um processo histórico que deixou marcas em sua fisionomia.

Na ordenação do espaço urbano, na construção de monumentos, na organização do trajeto das ruas, na nomeação das ruas, avenidas e outros lugares de memória, entre outros, há muita história. Por conseguinte, sustentamos a ideia de que nos processos de aprendizagem envolvidos no ensino de História Local, há muito que se usufruir dessa diversidade e disponibilidade de fontes.

Diante de tal constatação, não estaríamos sofrendo as consequências de um processo de invisibilidade e naturalização da cidade? Estariam nossos olhos, acostumados a enxergar apenas os locais inspirados nas temáticas e versões oriundas das memórias públicas hegemônicas? Existe a possibilidade do desenvolvimento de miradas alternativas sobre esse objeto nas aulas de História?

Sem dúvida, o desenvolvimento de uma sensibilidade capaz de ver no fenômeno urbano os indícios da experiência humana seja necessário. Entretanto, cabe enfatizar a urgência deque essa experiência seja ensinada como diversa, plural, múltipla e não apenas como um compêndio de informações sobre as elites locais.

Nessa direção, talvez na Educação Patrimonial, como um dos aspectos que entendemos como prioritário na formação de professores – desde que tenha como princípio uma concepção lata de patrimônio - esteja um indício de uma possível resposta às demandas mencionadas pelos docentes.

Ora, se nas narrativas orais dos professores participantes de nossa investigação pudemos captar a menção à exigência de materiais práticos, podemos inferir que um trabalho pedagógico que se dedique a explorar os patrimônios materiais ou imateriais da cidade, poderia suprir adequadamente tal conjuntura de carência.

Paralelamente a isso, podemos afirmar que essa demanda citada por nossos entrevistados, também revela os problemas e limites das concepções restritivas quanto à noção de fonte histórica⁸⁸. Acreditamos que a partir de um processo formativo, que preconize o alargamento dessa noção, seria possível corresponder aos anseios gerados no trato com os conteúdos curriculares.

Em artigo que trata das produtivas relações entre práticas pedagógicas e práticas museológicas, Siman discute a importância do acesso a fontes no ensino de História:

Para que o ensino de História seja levado à bom termo, sobretudo ao longo de todo o ensino fundamental, torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo de ensino aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais além da linguagem verbal, como por exemplo os objetos da cultura, material, visual ou simbólica. Ao explorá-los, ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico será possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, aproximando temporal e espacialmente experiências, produções de gerações, culturas e sociedades diversas. (SIMAN: 2003, p. 192).

Ademais, enquanto as expectativas apontadas pelos professores, em relação à disponibilidade de material didático e prático não são supridas, a carência de formação continuada acaba por revelar-se como prioritária. Os professores entrevistados foram taxativos em criticar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, salientando que os cursos ofertados não correspondem às reais necessidades do ensino de História Local.

Conforme as problemáticas que indicaram nossos depoentes, cabe questionar se haveria um descompasso entre as necessidades levantadas pelos professores e as necessidades de formação estabelecidas no momento do planejamento dos cursos de formação continuada? Quais seriam as razões desse fenômeno? As opiniões dos docentes seriam previamente consideradas no que tange à organização de um curso de formação continuada?

⁸⁸ Discutimos no item 3.2 que alguns dos professores entrevistados assumiram uma visão conservadora acerca do conceito de fonte histórica.

Com o intuito de se efetuar uma reflexão que corresponda à complexidade inerente ao tema em questão, esperamos poder afirmar que há uma evidente falta de interação entre os sujeitos aí envolvidos. Sobretudo, uma perspectiva mais dialógica e democrática deveria prescindir a organização dos cursos de formação continuada.

É interessante frisar que os professores entrevistados demonstraram conhecer o documento curricular que embasa o trabalho pedagógico com a História nas escolas municipais de Cascavel. Porém, criticam as atividades de formação que, de forma recorrente, não ultrapassam os limites da leitura de partes do referido programa.

Portanto, defendemos a noção de que esteja ocorrendo uma espécie oposição entre o teor da formação continuada e as necessidades que afirmam ter os professores. Sobretudo, acreditamos poder dizer que não se trata da falta de conhecimento sobre o currículo, mas da carência de momentos formativos empenhados em conhecer e atuar sobre as dificuldades apresentadas pelos docentes. Em algumas falas podemos captar:

Por exemplo, assim, eu tenho o Currículo de Cascavel, quando eu entrei, eu peguei uma coordenadora muito rígida, eu fichei ele de cima embaixo, inteirinho, todo ele. Então, por isso que essa questão do conteúdo, como eu tava te falando, às vezes me dá um nozinho, eu volto ali dar uma olhadinha, mas geralmente já fica básico na cabeça de tanto ler aquele currículo. Eu já sei o que vai no segundo, o que vai no primeiro (...). (Professor 6).

Tiveram cursos que eu fiz, que a gente chegou lá, ficamos quatro horas sentados, e o palestrante, ele ficava lendo o Currículo que a gente tem acesso diário. No slide, lendo para a gente. Qual a função de um curso desse? O tempo que a gente poderia estar pesquisando aqui e elaborando material produtivo para as crianças, a gente está lá, lendo o Currículo pela milésima vez. (Professora 4).

Nesse sentido, mais do que impor teoricamente conceitos de aprendizagem histórica, admitimos ser fundamental a construção de um repertório de práticas pedagógicas que possibilitem aos docentes lidarem com o conhecimento histórico de maneira mais segura.

A rigor, julgamos que compreender a natureza do conhecimento histórico, se configure em uma premente demanda. Concepções conservadoras em torno de categorias históricas fundamentais como fato, tempo, fonte e sujeito, podem influenciar diretamente no tipo de história que é ensinada. Conforme advertiu um de nossos depoentes:

Então, História é uma coisa que está em tudo. (...) Eu estou sempre dando exemplo prático, do cotidiano deles, porque senão a História fica vaga: “Em 1500 foi descoberto...”, “Em 1889 tal coisa...” Fica meramente... vago. Foi assim que a gente aprendeu História, um ensino decoreba. Mas eu problematizo muito com meus pequeninhos. (Professor 6).

Vejam que esse trecho da narrativa de um de nossos depoentes sintetiza, de forma interessante, as problemáticas que têm motivado discussões e pesquisas sobre o ensino de História e seus desafios. Em suma, dotar os conteúdos históricos escolares de significados mais inteligíveis e, além disso, possibilitar a emergência de práticas educativas mais democráticas, em relação ao direito à memória, se traduzem em objetivos primordiais tangenciados por nossa investigação.

3.6 História Local no Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel

Conforme pudemos notar, nas narrativas orais que estamos analisando, as prescrições presentes no documento curricular que mais diretamente embasam o trabalho pedagógico com a disciplina de História na rede pública municipal, não são consideradas como desconhecidas pelo grupo de professores participantes de nossa pesquisa.

Além disso, convém lembrar que os momentos de formação continuada que se dedicam a tratar desse programa curricular foram criticados por nossos docentes e classificados como atividade repetitiva e inócua, em termos de processo formativo. Parece haver até uma espécie de saturação generalizada de suas temáticas.

Segundo nossos depoentes, o acesso diário ao seu conteúdo seria suficiente para que o trabalho docente fosse encaminhado em conformidade com os pressupostos desse documento curricular. Portanto, sob tal alegação, claramente dispensam o modelo de cursos que vem sendo oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Diante da menção a esse documento nas entrevistas realizadas, acreditamos ser inviável conduzir nosso trabalho investigativo, sobre o ensino de História Local, nos furtando da ideia de refletir, ao menos sinteticamente, acerca desse material norteador do processo de ensino aprendizagem na realidade que estamos a examinar.

Obviamente, que o conteúdo de nenhum documento curricular é apenas reproduzido nas salas de aula. Defendemos a ideia de que o professor tem um papel notadamente ativo na seleção de referenciais, na efetivação dos processos de aprendizagem e na elaboração de práticas educativas.

Por isso, não estamos a imaginar que em uma análise sobre tal programa seríamos levados a vislumbrar as formas pelas quais a história da cidade é ensinada nas escolas pesquisadas. Longe de supor poder acessar os meandros das salas de aula, estamos empenhados em compreender os princípios básicos que compõem tal obra no que se refere à História Local.

Sob essa perspectiva, iremos selecionar e discutir algumas partes desse documento que entendemos como capazes de denotar, de forma clara, sobretudo as concepções, de História Local e do ensino de História Local, que lhes são inerentes. Além disso, pretendemos relacionar esses aspectos às falas dos professores entrevistados.

Dessa forma, podemos afirmar que a temática do entorno da criança é utilizada como referência básica. Entretanto, a realidade próxima do aluno seria estudada em constante relação a outras questões distantes no tempo e no espaço. Trata-se de uma tentativa de vincular o lugar da criança, suas vivências às “experiências sociais potenciais (aquelas que o aluno não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros).” (CASCAVEL, 2008, p. 264).

Portanto, há a proposta de um diálogo espacial e temporal frequente, conforme podemos perceber na explanação sobre os encaminhamentos metodológicos propostos:

O professor deve identificar acontecimentos e/ou situações mais próximas às experiências dos alunos (vivenciadas ou em potencial) e relacioná-las às mais distantes no tempo e a outros espaços. Portanto, o trabalho desenvolvido com a turma de 1º ano, por exemplo, não precisa necessariamente, ficar limitado à história de vida do aluno ou às relações familiares como forma de valorizar o conhecimento do aluno ou como forma de partir de sua realidade. O que é mais importante é que os alunos compreendam a História a partir das problematizações de seu tempo e saibam como buscar o passado para entender as questões postas no presente. (CASCAVEL, 2008, P. 264-265).

Mesmo que a realidade local seja tema que perpassa todos os anos em tal documento curricular, especificamente, o ensino de História Local que se dedique a contemplar a cidade, está previsto para o quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha é justificada sob as seguintes considerações:

(...) A opção por conteúdos relacionados à cidade e ao estado onde o aluno reside justifica-se pelo fato de que esses estudos não serão mais retomados nos anos posteriores e, mais importante, porque consideramos que o aluno deva compreender o processo de ocupação e formação de seu local e estabelecer análises comparativas com a história de outros locais. (CASCAVEL, 2008, p. 272).

Ainda, está expressa a ressalva de que o trabalho pedagógico com o enfoque voltado à cidade, para o quarto ano, e, ao estado, para o ano subsequente, não se trataria da efetivação de uma perspectiva de mera ampliação espacial, como a ideia preconizada pela teoria dos círculos concêntricos (OLIVEIRA & ZAMBONI, 2008).

Em linhas gerais, podemos afirmar que a teoria dos círculos concêntricos esteve presente em grande parte dos programas curriculares destinados ao ensino de História Local e Regional no Brasil. Tal teoria partia do pressuposto de que as crianças teriam capacidade de aprender apenas o que lhes era próximo, inclusive no sentido físico do termo. Por isso, os conteúdos eram organizados em uma sequência que seguia progressivamente, do mais próximo para o mais distante. Em etapas sucessivas, seguia-se uma espécie de ampliação dos espaços e conceitos a serem estudados.

Segundo essa ideia, partindo-se da compreensão do mais próximo, do visualmente identificável, do concreto, a criança seria levada, progressivamente, a conhecer e refletir sobre contextos mais amplos. Isso posto, as contribuições da pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, podem elucidar essa concepção de aprendizagem:

Na perspectiva dos círculos concêntricos, buscava-se vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória e abstrata, a 'adaptação' de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas. (OLIVEIRA: 2008, p. 176).

Outra questão que podemos levantar sobre esse processo de adaptação, dos pressupostos psicológicos da aprendizagem infantil desenvolvidos por Piaget⁸⁹ e das concepções de aprendizagem histórica, refere-se ao que consideramos uma das consequências diretas de tais aproximações teóricas, qual seja: a ideia de que a disciplina escolar, História, seria demasiadamente abstrata para se trabalhar com crianças.

Não obstante, trata-se de uma espécie de desqualificação do saber histórico como uma possibilidade de aprendizagem para crianças. Todavia, de forma paradoxal, é justamente essa suposta incapacidade cognoscente infantil, o principal argumento utilizado para sustentar um tipo particular de ensino de História nos anos iniciais da escolaridade em sua articulação com a teoria dos círculos concêntricos.

Portanto, pudemos perceber que o ensino da História Local não tem sua base teórica e metodológica fundamentada em tal concepção de aprendizagem, nesse documento. Ao contrário, há uma tentativa de se romper com seus preceitos, por meio de constantes diálogos entre temporalidades e espacialidades diversas.

Dessa forma, nos três eixos estruturantes, elaborados para o quarto ano – denominados: *Trabalho, Sociedade e Cultura* - podemos identificar conteúdos escolares que se detém às questões urbanas da cidade de Cascavel. Optamos por citá-los em sua forma original de apresentação, ou seja, em uma tabela, para que não se perdesse a visão geral sobre o documento. Porém, vale dizer que selecionamos os temas mais específicos sobre a cidade, portanto não reproduzimos a tabela em sua inteireza. Vejamos:

⁸⁹ Não pretendemos aqui questionar a importância inegável das contribuições do pensador suíço, Jean Piaget, para as pesquisas em torno dos processos envolvidos na aprendizagem, apenas nos referimos ao movimento de interpretação de suas proposições e à consequente adaptação de suas teorias aos pressupostos do ensino da disciplina escolar, História, para crianças. Dessa forma, podemos afirmar que o conjunto de saberes, produzido por meio das pesquisas de Piaget, serviu de referência para novas formulações, como a teoria dos círculos concêntricos.

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 4o. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	TEMA E SUB-TEMAS	DESDOBRAMENTOS (meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).	Objetivos específicos
SO CIEDADE	NORMAS DE CONVIVÊNCIA	Quais as formas de organização legal do município: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário.	Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e as possibilidades de participação em cada um deles.
	A HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DAS TERRAS E FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO	Quem dá nome às ruas, às praças? Como e por que são escolhidos? Nessas terras não havia ninguém?	Compreender o conceito de cidade e sua organização social. Refletir sobre as relações de mudança e permanência a partir da formação da cidade.
	MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS	Como moravam e viviam os primeiros habitantes da cidade? E hoje, como moram os habitantes da cidade? Por que e como as cidades crescem? Todos se beneficiam com o crescimento? Quem, quando, como e por que diferentes pessoas vieram para a região de Cascavel? E hoje, o que leva as pessoas a buscarem outros lugares para viver?	Compreender que o crescimento das cidades é um processo social. Compreender o interesse e entender o porquê da vinda de colonizadores para a região de Cascavel. Compreender que o processo migratório é resultante das condições materiais.
TRABALHO	RELAÇÕES DE TRABALHO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO	Como, quando e por que ocorreram conflitos pela posse da terra? E hoje, há conflitos? Onde, como, por quê?	Compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais.
CULTURA	TRADIÇÕES CULTURAIS Construção da memória da cidade: o que se preserva e por quê? As memórias escolares. Símbolos: Hino Bandeira Brasão	Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares. O que são monumentos e por que são construídos?	Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criados e mantidos para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação / manutenção e imposição de marcos comemorativos. Conhecer o significado e a origem de festas realizadas no município. Compreender o conceito de monumento e sua relação com a preservação da memória do município. Compreender o processo de criação de símbolos para o município e sua representação.

(CASCAVEL: 2008, p.282 e 283).

É interessante notar que além da relação de conteúdos previstos, há também uma indicação de possíveis abordagens no item denominado “desdobramentos” e maiores esclarecimentos norteadores em “objetivos específicos”. Tais informações parecem constar como uma indicação de como proceder no trabalho interrelacional entre a realidade próxima da criança e a mais distante no tempo e espaço.

Notemos que a preocupação em se conceituar a categoria cidade está prevista, nos termos “Compreender o conceito de cidade e sua organização social”, porém tal assertiva consta nos “objetivos específicos” e não no rol de conteúdos, o que poderia em nosso ponto de vista, se configurar em uma afirmação profusa, em certa medida.

Ressaltamos também a alusão à questão patrimonial quando se afirma a necessidade de abordar alguns lugares de memória da cidade, como: “Quem dá nome às ruas, às praças? Como e por quê são escolhidos?” ou em “O que são monumentos e por que são construídos?” (CASCAVEL, 2008, p. 282).

Todavia, acreditamos que, sem informações adicionais ou sem formação continuada - para que sejam debatidos e explicitados os temas curriculares - alguns “desdobramentos” e, mesmo “objetivos específicos”, poderiam ser convertidos em substrato para que mitos locais ou mesmo as memórias pública hegemônicas fossem alimentados nas escolas.

Para sermos mais claros, entendemos que há diferentes formas de se trabalhar com a temática “Quem dá nome às ruas, às praças?”, por exemplo. Pode-se optar por uma perspectiva mais tradicional e menos problematizadora, onde nomes e feitos dos heróis locais são apenas citados e memorizados.

Mas em certo sentido, também existe a possibilidade de uma abordagem que busque contextualizar o próprio processo de organização do espaço urbano, trazendo às salas de aula as contradições sociais, os conflitos, as disputas implicadas nesse processo.

De maneira geral, podemos afirmar que a questão da memória parece permear os conteúdos, principalmente, com relação aos indicativos de problematização do conteúdo, previstos nos itens destinados aos “desdobramentos” e nos “objetivos específicos” elencados. Entretanto, as formas pelas quais tais pressupostos são compreendidos e aplicados nas salas de aula é coisa profundamente mais complexa.

Diante das falas que coletamos, durante a realização das entrevistas que compõem o corpo de fontes deste trabalho, pudemos perceber que os professores afirmam conhecer e utilizar o Currículo para as Escolas Públicas Municipais de Cascavel. Todavia, acreditamos poder supor que existam alguns pontos de dissonância entre as práticas pedagógicas relatadas pelos docentes e os preceitos curriculares.

A título de exemplificação, citamos a referência que os professores fizeram à necessidade de se trabalhar apenas com as temáticas específicas da história de Cascavel⁹⁰. Consideramos que tal demanda perde a conotação de rigidez ao lermos o documento. Notemos que no Currículo há a menção de se trabalhar com a categoria

⁹⁰Alguns dos professores entrevistados se referiram diversas vezes à falta de materiais para que trabalhem, especificamente, a história de Cascavel. Entendemos essa reivindicação como um indício de que o ensino de História Local esteja sendo interpretado como o ensino de História do Local (OLIVEIRA: 2008, p. 173), ou seja, uma abordagem demasiadamente restrita aos saberes históricos relativos às memórias locais, neste caso, da cidade.

cidade, o que consideramos carecer de um tratamento suficientemente mais relacional do que as limitadas abordagens localistas.

Para sermos mais claros, pensamos que nos conteúdos, nos desdobramentos e nos objetivos específicos, presentes nesse documento curricular, há uma frequente tendência a se prescrever um ensino de História Local que esteja pautado no diálogo com outros tempos e espaços. Nesse sentido, podemos detectar o objetivo de se quebrar com a linearidade característica das concepções mais tradicionais que envolvem o ensino de história das cidades.

No entanto, como pensarmos em um ensino de História Local que rompa com as amarras da fragmentação, da desarticulação, da descontextualização das miradas sobre a cidade? Como desenvolver abordagens mais relacionais, mais dialógicas e menos estanques no trato com o local?

Em suma, fica bastante evidente que existe todo um processo dinâmico a influir nas leituras e interpretações que os sujeitos elaboraram acerca de um mesmo documento. Dessa forma, mais uma vez tocamos na questão da formação continuada. Acreditamos que sejam fundamentais momentos formativos, onde se preconize uma perspectiva mais articuladora, entre o currículo e as práticas docentes voltadas ao ensino de História Local.

3.7 Refletindo sobre narrativas, entremeando os fios

Como podemos entender as narrativas orais de nossos depoentes? Conforme os professores relataram, existe alguma possibilidade de desenvolvimento de uma educação histórica que abarque o espaço citadino? O que podemos inferir sobre o “lugar” da cidade nas práticas pedagógicas citadas?

Com o fito de elaborar uma reflexão em torno das práticas docentes, mencionadas por nossos entrevistados, iremos buscar esmiuçar a interpretação que pudemos tecer acerca dessa polifônica experiência de pesquisa que, como já mencionamos, esteve empenhada em articular memória, História Local e educação.

Primeiramente, ressaltamos que, sob nosso ponto de vista, pudemos perceber a existência de certo descompasso entre as formas pelas quais os professores entrevistados concebem a História - como campo do conhecimento humano -, a disciplina escolar História e as práticas docentes desenvolvidas e por eles relatadas.

Para sermos mais claros, as concepções expressadas, sobre a natureza do conhecimento histórico, estão bastante voltadas às perspectivas mais tradicionais. Alguns de nossos depoentes, em muitas situações, se mostram presos às noções de fontes e de fatos oficiais, o que poderia indicar certa preponderância das memórias públicas hegemônicas no ambiente escolar pesquisado. Isso porque, como já mencionado neste trabalho, as memórias hegemônicas são constituídas por discursos que reivindicam para si a condição de representações fidedignas e unívocas do passado.

Todavia, em inúmeras das práticas docentes cotidianas, as memórias alternativas são levantadas. Porém, em suas falas, os professores demonstraram não considerar que estão trabalhando com História nessas atividades. Queremos dizer que, alguns dos docentes parecem estabelecer uma relação dicotômica entre as práticas desenvolvidas em torno da memória e os conteúdos escolares da disciplina de História.

Nessa mesma direção, quando afirmam ensinar conteúdos de História Local, agem sob a rigidez das concepções tradicionais. Por outro lado, frequentemente utilizam práticas pedagógicas variadas sem apercebê-las enquanto recursos didáticos válidos para a aprendizagem de conteúdos históricos.

Em um artigo que aborda questões de considerável relevância para as análises que ora empreendemos a pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, cita tal efeito de dicotomia entre o exercício de algumas práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares de História. Para ela, um indício de dissolução dessa questão problemática poderia ser um trabalho de articulação entre “a memória, a história e os fragmentos”⁹¹ (OLIVEIRA: 2013, p.135).

Nesse sentido, acreditamos que as narrativas orais coletadas, em nosso trabalho de pesquisa, indicam que em muitas das práticas pedagógicas, citadas por nossos professores, há um empenho significativo em se trabalhar com fontes variadas como os depoimentos orais, as atividades de campo, a organização de exposições, a análise de objetos do cotidiano e outros. Como vimos, essas atividades podem se converter em elementos mobilizadores da aprendizagem histórica.

Todavia, a utilização dessas fontes e atividades diversas, não é garantia absoluta de que a aprendizagem se efetive. Dizemos isso, pois, todo um trabalho pedagógico planejado, pensado, organizado com todo o esmero, pode vir a encerrar-se em uma

⁹¹A pesquisadora se baseia nas análises desenvolvidas por David Lowenthal em artigo intitulado “Como conhecemos o passado” que consta nas referências de nosso trabalho. Segundo essa perspectiva, quando tidos de forma associativa, “memória, história e fragmentos”, seriam capazes de fornecer caminhos para o passado. (LOWENTHAL: 1998, p.166 – 167).

atividade estéril, sem a devida problematização. Principalmente, na ausência de um princípio investigativo, a nortear o desenvolvimento dessas atividades escolares.

Entendemos que possa ser essa dificuldade de problematização uma possível razão para que os docentes coloquem em relação de oposição o trabalho pedagógico com a memória e os conteúdos escolares. Ora, a maioria de nossos depoentes parece conceber que as narrativas alternativas, advindas da memória de sujeitos comuns, por exemplo, não poderiam se constituir em temáticas plausíveis para o ensino de História.

Por essa razão, acreditamos poder supor que nossos entrevistados utilizam essas fontes mnemônicas diversas apenas como atividades motivadoras ou artefatos que tornariam a História mais palatável às crianças. Entretanto, no momento em que são ensinados os conteúdos curriculares, as concepções mais conservadoras parecem se impor com mais vigor.

Diante desse contexto, podemos inferir que as atividades práticas com a História, sejam elas as visitas aos lugares da cidade, as entrevistas, o trabalho com objetos e outros, carecem de uma abordagem investigativa na condução do processo de ensino e aprendizagem. Certamente nossos depoentes sabem disso. Entretanto, podem não estar conseguindo visualizar a viabilidade de se vincular os conteúdos a tais atividades. Portanto, acreditamos poder dizer que uma perspectiva mais articuladora deva ser desenvolvida.

Sobretudo, consideramos que a memória não deveria ser entendida como uma simples ilustração do passado, mas como elemento fundamental da aprendizagem histórica. Defendemos que uma fecunda possibilidade de ensino de História esteja justamente no possível caminho de interseção entre história e memória.

Mais uma vez conduzimos nossas reflexões baseados nas ideias elaboradas por Oliveira sobre as relações entre memória, história e ensino de história:

Todas essas concepções se fazem presentes quando recortamos um passado a ser trabalhado em sala de aula por meio de memórias: às vezes, elencamos o indivíduo e, a partir de suas memórias, construímos um entorno que pode nos levar a compreender um grupo; em outras, apoiamos-nos nos rituais, naquilo já estabelecido (ainda que o façamos a partir de outros recortes, sempre mais inovadores) e recorremos à memória de diferentes sujeitos para referendar, comprovar, atestar nosso recorte; por vezes, escolhemos o viés da subjetividade, esse sempre mais difícil, mas único para chegar aos sujeitos e aos grupos que são, insistentemente, colocados à margem das memórias selecionadas como fonte para compor 'a história' a

ser ensinada nos bancos escolares. (...). (OLIVEIRA: 2013, p.140).

A emergência das memórias individuais, de sujeitos comuns que nada tem de excepcional⁹² para comporem as memórias públicas hegemônicas e participarem “da história”, torna tangível a experiência, o vivido. Dessa forma, preenchem a História de sentido. Conforme já afirmamos anteriormente, os enredos individuais mui frequentemente se entrelaçam às narrativas coletivas, às histórias públicas, por isso estão longe de representar um infecundo monólogo.

Por esse motivo, a rememoração⁹³ das narrativas representadas como oficiais é um recurso pedagógico extremamente válido para que seja captada a experiência humana com/no tempo. Assim como, o trabalho com objetos do cotidiano ou mesmo às visitas aos lugares da cidade, por exemplo, ficam desprovidas de significado quando vistas como apartadas do uso humano.

Conforme ponderou o historiador francês, Marc Bloch, ao tratar do objeto da História e sua inegável relação com a experiência humana:

(...) Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça. (BLOCH: 2001, p.54).

Nessa direção, torna-se oportuno frisar que a memória age como uma espécie de mediador entre o passado e o presente. A fonte selecionada para o trabalho com o ensino de história - seja qual for a sua natureza – pode passar a ser dotada de significado quando ligada às narrativas, aos relatos, às experiências vividas em outras temporalidades. (OLIVEIRA: 2013, p.145).

Estamos certos de que a cidade, a fisionomia urbana, contém, em sua constituição básica, referenciais que auxiliam na leitura da realidade social. Igualmente,

⁹² Absolutamente não estamos a reafirmar essa perspectiva excludente sobre as possibilidades de representação do passado, onde apenas alguns sujeitos ilustres “fazem história”. Pelo contrário, defendemos a importância do afloramento das memórias diversas, como alternativas aos enredos e versões oficiais. Nesse sentido, utilizamos o termo “excepcional” com o intento de se questionar o caráter mítico assumido por determinadas narrativas sobre o passado local.

⁹³ Utilizamos a palavra “rememoração” em conformidade com a perspectiva defendida por Galzerani. Segundo essa pesquisadora, rememorar, seria trazer memórias alternativas à tona, fazer emergir o passado vivido. (GALZERANI: 2008, p. 21).

as representações historicamente arquitetadas, os usos desse espaço, as territorialidades elaboradas e as memórias construídas nesse processo, são prenes de possibilidades de acesso ao passado vivido.

Sobretudo, conforme afirmou Raphael Samuel sobre a história local, “Ele [o historiador e também o professor]⁹⁴ a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas no campo”. (SAMUEL: 1990, p. 220).

Por essa razão, é conveniente lembrar que, consideramos toda a potencialidade educativa do espaço urbano enquanto suporte que permite a materialização da memória e da história. Nessa acepção, a configuração urbana representa indícios de vivências, rastros de experiências humanas e, ainda, porta todo um emaranhado das contradições que isso possa significar. Basta que se tente decifrar tais vestígios.

3.8 Memória para quem?

Voltemos ao início. Gostaríamos de lembrar que selecionamos uma matéria de revista para, de certa forma, introduzir as problemáticas que compõem nossa pesquisa. Uma vez mais iremos recorrer a tal fonte para conduzirmos o processo de encadeamento das ideias que nos acompanharam durante o desenvolvimento de nossas análises.

A referida matéria – além dos trechos já discutidos na apresentação desse trabalho – faz menção aos resultados, vistos como promissores, de um dos setores da economia local, o agronegócio. Para sermos mais claros, uma breve síntese da história da cidade é contada, tendo como temática as atividades agroindustriais. Vejamos:

Até meados do século passado, Cascavel era apenas uma cidade de passagem para os viajantes que seguiam da região de Foz do Iguaçu para Curitiba, São Paulo e Rio Grande do Sul. (...) Nos anos 70, o município transformou-se em um dos maiores produtores de soja e milho do estado. Na década seguinte, outro salto foi dado com a produção de frango. Somente no ano passado três abatedouros, o Diplomata, o Coopavel e o Globoaves, faturaram 2,6 bilhões de reais com porcos e gado de corte, além de frangos. Em vinte anos, o êxodo do campo para a cidade fez com que a população da cidade de Cascavel explodisse. Nove parques industriais foram erguidos aos seus arredores, que, hoje, sediam 166 empresas e empregam 3000

⁹⁴ Acréscimos nossos.

peças. A urbanização abriu caminho para um empresariado forte. (...) ⁹⁵.

Em primeiro lugar, notemos que nesse trecho que selecionamos as atividades econômicas voltadas ao agronegócio adquirem certa centralidade. Uma narrativa histórica linear é construída, onde um discurso que se ampara nas ideias de progresso e modernização é utilizado para a elaboração de uma versão positivada sobre o passado e presente local.

Cabe dizer que essa visão sobre o passado de Cascavel é ajustada ao forjamento de uma imagem da sua condição atual, ou seja, de uma cidade que se quer próspera, moderna, industrializada. As origens tradicionais da agricultura não são representadas como adversas ou mesmo como entraves ao desenvolvimento das atividades industriais, mas como uma espécie de continuação fortuita de uma história “bem sucedida”.

Além disso, os resultados, em termos de valores monetários, em negócios movimentados pelo setor agroindustrial, são citados, ostentando de forma clara a expressividade de tais atividades econômicas para a municipalidade. Há ainda um pequeno box anunciando a cifra de “4 bilhões de reais de produto interno bruto”, sendo os “motores da economia: soja, milho e frango”.

Diante do retrato de tal contexto, várias questões insistem em intrigar: por que a história da cidade teria sido associada ao desenvolvimento agroindustrial? O que esses números são capazes de nos dizer sobre a cidade de Cascavel? Por que mais uma vez referências ao passado são utilizadas para a formulação de uma imagem de cidade moderna, industrializada do presente?

A partir desse conjunto de representações discursivas, acreditamos poder inferir que em tais enredos existe uma tentativa de homogeneização de processos históricos que, contrariamente, são permeados pelas contradições, conflitos e disputas.

A ênfase dada a um setor econômico, notadamente rentável, apenas atesta uma história monolítica de prosperidade. Todavia, essa história daria conta de narrar o passado coletivo? As memórias dos indivíduos comuns se relacionam de que forma com esses enredos?

Como vimos ao longo das discussões que estabelecemos com fontes diversas constituintes dos lugares de memória da cidade, algumas versões sobre o passado local

⁹⁵Estamos nos referindo a já citada matéria publicada na revista Veja com o título “Cidades médias” de 1 de setembro de 2010.

conseguem ser difundidas com mais vigor, ganham projeção na esfera pública e, mui frequentemente, são associadas à ideia de “verdade” histórica.

Destarte, os temas que, via de regra, compõem as memórias públicas hegemônicas tratam de contar a história de uma cidade do interior paranaense, que se destaca nos dias atuais pela sua notável produtividade, afirmam certa “vocaçãõ” para o agronegõcio. Ainda segundo essa perspectiva, o triunfo local teve sua viabilidade garantida por meio de um passado laborioso onde homens visionários⁹⁶ atuaram em prol de gerar as exitosas condições do presente.

A rigor, acreditamos que essas memórias atuam de maneira complexa na tentativa de demarcação de papéis e de lugares sociais. Ora, lembremos que os discursos que professam o sucesso econômico de determinados grupos sociais, dão conta de representar, com ares de veracidade, uma história que estabelece quem são os sujeitos e grupos responsáveis pelo progresso, enquanto silenciam tantos outros que não se enquadram em seus preceitos.

Dessa forma, as temáticas constituintes das memórias públicas hegemônicas poderiam desempenhar a função de demarcadores simbólicos, capazes de reafirmar as relações de poder vivenciadas no cotidiano da cidade. Pensemos uma vez mais na narrativa histórica construída envolvendo, em seu enredo, as atividades agroindustriais. Por que a história da cidade teria sido submetida aos temas, tempos e sujeitos desse setor econômico?

De fato, baseados nos indícios que essa narrativa pode revelar, esperamos poder afirmar que o agronegõcio constitua um dos ramos de atividade principais da elite local. É a esse grupo social que as recordações construídas em torno de personagens míticos e de um processo colonizatório essencialmente exitoso, representa.

Queremos dizer com isso, que os enredos integrantes das memórias públicas hegemônicas seriam capazes de funcionar como discursos que justificam as posições privilegiadas que alguns indivíduos e grupos ocupam na Cascavel atual. Compondo ainda um cenário de silenciamento e ocultamento das memórias alternativas, à elite local cabe admirar sua imagem imaculada reverberada em revistas de circulação nacional, como citado anteriormente.

Nessa perspectiva, seria imprescindível frisar que a memória e a história são formadas em meio a processos contínuos. Não são estáticas, mas invariavelmente

⁹⁶ Referimo-nos ao mito fundador de Nhõ Jeca, discutido no capítulo II – **Disputas em torno do poder de inscrever “a” história** - desta dissertaçãõ.

submetidas ao movimento provocado pelas disputas e debates que não cessam de teimar ao fazer emergir contradições, ambiguidades. Assim, novamente chamamos a atenção para o ensino de História Local. As memórias de quem estarão presentes nas nossas aulas?

Considerações finais

Refletir sobre narrativas orais nos possibilitou captar as resistências, os conflitos e as ambiguidades vividas por professores no trato com as memórias locais. É certo que o conteúdo das memórias públicas hegemônicas, bem como as prescrições presentes nos documentos curriculares, não são simplesmente consumidos e reproduzidos nas salas de aula. O papel ativo dos docentes na reelaboração dos saberes históricos mostrou-se evidente.

Há que se considerar que apesar das versões históricas hegemônicas serem propagadas como as fidedignas portadoras do conhecimento acerca do passado local, esses constructos memorialísticos não representam a totalidade dos processos vividos na constituição da cidade. Embora sejam apresentados como revestidos de tal poder de representatividade.

Tampouco a sua capacidade de representação histórica congrega a plenitude dos indivíduos que aqui vivem e, sob tal aspecto, compartilhariam uma suposta identidade cascavelense. Queremos dizer com isso, que essas recordações estão estritamente ligadas às memórias de determinados grupos sociais. Portanto, são versões de passado forjadas para figurar, de forma epopeica, a atuação de sujeitos socialmente situados.

As narrativas históricas hegemônicas, elaboradas com o intuito de referendar o processo de constituição da cidade de Cascavel, são saberes que não podem ser tomados como apartados de uma perspectiva que considere sua dimensão histórica. Sob essa perspectiva, trata-se de um conjunto de formulações discursivas que foram e são produzidos em meio a embates constantes.

Seu conteúdo, apesar de ser difundido como “a verdade” sobre o passado ou “a” história da cidade, passa por constantes ressignificações, que em nossa interpretação, expressam a própria condição de contradição que envolve os processos sociais vividos pelos sujeitos na produção diuturna de sua sobrevivência no espaço urbano.

Dessa forma, é oportuno ressaltar que as elaborações discursivas componentes das memórias hegemônicas parecem possuir alguns temas e enredos cristalizados, porém a sua utilização está permeada por certa conjunção de plasticidade, característica que, em nossa análise, possibilita que tais discursos sobre o passado local sejam ajustados em conformidade com as mais diversas situações.

Seguindo essa lógica, as manipulações temporais seriam um indício dessa interessante condição. Ora, em nossa pesquisa pudemos verificar a existência de uma

multiplicidade de discursos, nos quais seus autores elaboram uma narrativa histórica assentada em noções temporais que atuam no sentido de justificar seu conteúdo. É o caso das prerrogativas que sustentavam os projetos de intervenção urbanística citados em nosso trabalho.

Sobretudo, lembremo-nos da constante referência feita à ideia de modernidade. Sob a alegação de uma necessária antecipação às exigências do futuro, as transformações no espaço urbano são efetuadas no tempo presente. Ainda, o passado é mobilizado para atestar que o progresso é uma característica indelével da cidade de Cascavel, já que sob essa lógica, teve e tem seu futuro, sempre próspero, salvaguardado por líderes capacitados.

Esse interessante jogo temporal acaba por dar visibilidade a determinados indivíduos que passam a ser representados como os signatários do progresso local, tanto no passado quanto no presente. Portanto, salientamos a função de legitimação da ordem social estruturante, que pode ser assumida por meio de discursos históricos desse gênero.

Nessa mesma direção, convém dizer que as memórias públicas hegemônicas são reminiscências impregnadas pelas impressões de seus autores ou dos grupos sociais por eles representados. Por isso, cabe mais uma vez lembrar, que se trata de discursos que intencionalmente produzem um efeito de verossimilhança e, sendo assim, não portam “a verdade” sobre o passado citadino que fora espontaneamente descoberta pelos pesquisadores empenhados em debruçar-se sobre a História Local.

Nas obras literárias que versam sobre Cascavel, e, que foram selecionadas para comporem o conjunto de fontes de nossa pesquisa, pudemos perceber a existência de um processo intenso de produção de narrativas sobre o passado da cidade. Por meio desses discursos, os autores reivindicam para seus enredos o status de “verdade” histórica.

Entretanto, não podemos olvidar em nossas reflexões que as versões elaboradas pelos dois autores apresentavam discordâncias significativas sobre esse mesmo passado. Segundo nossa interpretação, essa divergência, inerente à contextura das memórias públicas hegemônicas, seria um indício de que as disputas, os embates constantes, permeiam a constituição dessas recordações. Portanto, não há uma “verdade” a ser encontrada e apenas transmitida sobre o passado citadino.

Ora, há que se considerar que nas mais diversas narrativas históricas, seus criadores não se ocupam da revelação da “verdade” sobre o passado, mas de um

constante empenho em formular narrativas que se pretendem verossímeis. Mesmo que provisórias, estão baseadas em evidências, porém estão longe de serem as únicas e as definitivas possibilidades de representação do passado.

Em linhas gerais, podemos destacar que os professores entrevistados em nossa investigação expressaram algumas concepções conservadoras acerca da natureza do conhecimento histórico. Em várias situações afirmaram ensinar “fatos comprovados”, “aquilo que está registrado”, para seus alunos. Caberia questionar: registrado onde? Por quem? Para quem? Com quais intenções? Para quê?

A rigor, convém enfatizar que o conjunto de saberes sobre o passado local que é “registrado”, conforme a acepção expressada pelos docentes, mormente, são os temas componentes das memórias públicas hegemônicas. Por isso, mais uma vez insistimos na questão: com quais memórias e histórias queremos trabalhar em nossas salas de aula?

Obviamente, como vimos, durante as reflexões aqui apresentadas, não defendemos a total abolição das versões constituintes das memórias hegemônicas do cotidiano das escolas, entretanto, a problematização, a crítica, a desmontagem, dessas reminiscências é condição fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas em relação ao direito ao passado, à memória.

Por isso, a questão da necessidade de formação continuada se mostrou primordial para o desenvolvimento de práticas educativas capazes de fazerem emergir as memórias alternativas, ou seja, as diferentes versões sobre o passado local que venham a transcender os temas e enredos já sacralizados.

Em torno de tais recordações, seria possível acessar a experiência de sujeitos e grupos sociais que vêm sendo quase que invariavelmente relegados ao silenciamento e ao esquecimento. Esse efeito de invisibilidade das contradições e também da pluralidade envolvidas no processo de constituição da cidade tem ocorrido, sobretudo, em razão da produção e difusão ostensiva das memórias públicas hegemônicas.

Além disso, acreditamos poder reiterar a importância do desenvolvimento de práticas de ensino que priorizem uma relação mais articulada entre história e memória. Assumimos a ideia de que seja essencial tornar as práticas de memória mais democráticas em seu uso nas aulas sobre a História Local.

Assim como, também ressaltamos como estritamente relevante a assunção de uma abordagem pedagógica que possibilite a construção de uma sensibilidade própria para a leitura do espaço urbano, sobretudo, que intente romper com a invisibilidade e naturalização da cidade.

Conforme discutido anteriormente, os professores entrevistados afirmam realizar diferentes atividades quando estão a lidar com o processo de ensino aprendizagem da disciplina de História. Em algumas práticas pedagógicas pudemos detectar um empenho significativo dos docentes no sentido de diversificar os recursos e as atividades práticas no cotidiano de suas aulas.

Todavia, pudemos verificar que no trato com os conteúdos escolares referentes à História Local, algumas relações, em nosso ver, problemáticas, parecem existir. Sobretudo, ressaltamos que existem alguns indícios de que os docentes demonstram entender de forma dicotômica as atividades práticas que realizam no espaço da cidade e os conteúdos que versam sobre a História Local.

Por isso, consideramos que a ideia de que os professores simplesmente transmitam o conteúdo das memórias hegemônicas é claramente insuficiente para abarcar a complexidade envolvida na questão. Defendemos que os docentes entrevistados transitam pelos saberes sobre o passado local. Portanto, sua atuação é muito mais fluída do que a mera reprodução.

Acreditamos que as formas de ensinar são permeadas pelas experiências pessoais de formação, inicial ou continuada, e pelas leituras de mundo elaboradas ativamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ora, por meio das entrevistas que realizamos nos deparamos com práticas docentes variadas, jeitos de ensinar singulares.

Entretanto, mesmo diante dos riscos oriundos de elaborações de cunho generalizante, acreditamos poder afirmar que os docentes participantes de nossa investigação, se dedicam, notadamente, em buscar alternativas no sentido de tornar os conteúdos históricos escolares inteligíveis às crianças.

Salientamos que os problemas e dificuldades apontadas são reais. Lembremos que nas falas dos docentes entrevistados pudemos acessar um panorama caracterizado, principalmente pela carência. A falta de materiais de apoio, a falta de acesso ao conteúdo de pesquisas que fujam da reafirmação dos enredos hegemônicos, a falta de subsídios oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a formação deficitária e outros. Porém, muito se avançaria com formação continuada de qualidade.

Sobretudo, reafirmamos que a cidade pode se projetar como objeto fundamental para o ensino da disciplina de História. Tomá-la dessa maneira significaria conceber o espaço citadino como artefato, obra essencialmente humana, espaço a ser decifrado.

Fontes orais

Nélson Nastás, arquiteto, morador do centro de Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 02 de junho de 2015.

Professora 1, moradora do Bairro 14 de Novembro, Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 05 de maio de 2016.

Professora 2, moradora do Bairro 14 de Novembro, Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 05 de maio de 2016.

Professora 3, moradora do Bairro Claudete, Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 10 de maio de 2016.

Professora 4, moradora do Bairro Maria Luiza, Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 10 de maio de 2016.

Professora 5, moradora do Bairro Maria Luiza, Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 10 de maio de 2016.

Professor 6, morador do Bairro Centro, Cascavel-PR. A entrevista foi realizada em 1 de agosto de 2016.

Fontes impressas

CATVE.COM. Com investimento de R\$ 66 milhões, Avenida Brasil será revitalizada. Texto divulgado no portal de notícias e publicado em 23/04/2014. Disponível em: <http://catve.com/noticia/6/82792/com-investimento-de-r-66-milhoes-avenida-brasil-sera-revitalizada>

Gazeta do Paraná, Cascavel/PR, s/d. Calçadão foi quitado; agora pedras irão para estradas. Disponível em: <http://cgn.uol.com.br/noticia/93672/calcaodo-foi-quitado-agora-pedras-irao-para-estradas>

Jornal Hoje, Cascavel/PR, 11 de setembro de 2013. Falta de discussão sobre o PDI gera críticas de diferentes entidades. Disponível em: www.jhoje.com.br

Jornal Hoje, Cascavel/PR, 30 de outubro de 2014. Adiada a abertura da primeira licitação do PDI. Disponível em: www.jhoje.com.br

TOLENTINO, Fidelcino. 3º maior centro urbano do Paraná na próxima década. **O Paraná,** Cascavel/PR, 13 de dezembro de 1987.

TOLENTINO, Fidelcino. 'Petit-pavê'; Quem pensa faz agora; Não espera acontecer. **O Paraná**, Cascavel/PR, 03 de dezembro de 1987.

O Paraná, Cascavel/PR, 26 de setembro de 1987. Anteprojeto agrada maioria dos empresários: calçadão.

O Paraná, Cascavel/PR, 16 de novembro de 2014. Edgar Bueno. Disponível em: <http://www.oparana.com.br/cidades/2014/11/edgar-bueno/1230285/>

O Paraná, Cascavel/PR, 30 de julho de 2014. Obras do PDI seguem só no papel. Disponível em: <http://www.oparana.com.br/politica/2014/07/obras-do-pdi-seguem-so-no-papel/1137878/>

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL. BID: abertas propostas de empresas para primeiras obras do PDI. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=25277>

_____. PDI é detalhado a integrantes do observatório social. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=25094>

_____. BID: missão de Arranque inicia execução do PDI. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/noticia.php?id=23962>

Veja, Cidades médias, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/>

PIAIA, Vander. Terra, sangue e ambição – a gênese de Cascavel. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

SPERANÇA, Alceu A. Cascavel, a História. Cascavel: Editora Gráfica Positiva, 2007.

Bibliografia

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. (org.). *Introdução à história pública*. SP: Letra & Voz, 2011.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. *Projeto História*. São Paulo, nº 15, abril de 1997.

ARAÚJO, Vanessa Barboza de. A leitura da cidade e o desenvolvimento da consciência da cidade. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BERNARDI, Andréia Menezes de & PEREIRA, Júnia Sales. Partilha da cidade nos territórios educativos: a escola entre sensibilidades e expansões. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BITTENCOURT, Circe. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.
_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRESCIANI, Maria Stella Martins, *Imagens da cidade*. São Paulo: Marco Zero/Anpuh/Fapesp, 1994.

CERRI, Luis Fernando. Cidade e identidade. Região e ensino de história. In: ALEGRO, Regina Célia; [et al]. (orgs.) *Temas e questões para o ensino de história do Paraná*. Londrina: EDUEL, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

- _____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COELHO, Maria da Luz. Na roda da Memória, sujeitos de um lugar: memórias de professores de História na “histórica” São João Del Rei. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- FENELON, Déa. (org.). *Cidades*. São Paulo: Olho D’Água, 2000.
- FERNANDES, Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. *Ensino em Revista*, Uberlândia, vol. 4 nº1 jan. dez., 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREITAG, Liliane da Costa. *Fronteiras perigosas: migração e brasilidade no extremo-oeste paranaense (1937 – 1954)*. Cascavel: Edunioeste, 2001.
- FROTSCHER, Méri. Memória oficial em sala de aula: percepções de alunos do ensino médio e fundamental de Marechal Cândido Rondon – PR sobre patrimônio e bens culturais locais. *História & Ensino*, Londrina, vol. 12, ago. 2006.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, cidade e educação das sensibilidades. *Resgate*, Campinas, vol. XX, n. 23 - jan./jun. 2012.
- _____. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. *Cadernos do CEOM – Ano 21, n. 28*. Chapecó: Argos, 2008.
- GIL, Carmen Zeli de Vargas & SAENGER, Liane. Memórias do município nas aulas de História. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011– Florianópolis/SC.
- GLEZER, Raquel. *Chão de terra e outros ensaios sobre São Paulo*. São Paulo: Alameda, 2007.

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória popular: teoria, política e método. In: FENELON, Déa [et al.]. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n° 24, 1996.

_____. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. *Projeto História*. São Paulo, n° 22, junho de 2001.

_____. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa [et al.]. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2004.

LANGARO, Jiani Fernando. Quando o futuro é inserido no passado “Colonização” e “pioneirismo” nas memórias públicas de Toledo-PR (1950-2010). PUC-SP: São Paulo, 2012 (tese de doutorado em História)

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 2006

LEMOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo [et al.]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*. São Paulo, n. 17, nov. 1998.

MACHADO, Ironita Policarpo. *Cultura historiográfica e identidade: uma possibilidade de análise*. Passo Fundo: UPF, 2000 (dissertação de mestrado).

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bessanezi (org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. O museu na cidade, a cidade no museu: Para uma abordagem histórica dos museus de cidade. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.5, nº 8/9, set. 1984/abr. 1985.

MIRANDA, Sonia Regina & BLANCH, Joan Pagès. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos do vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*: São Paulo, nº. 10, 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de & ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas Séries Iniciais: refletindo sobre as relações entre a História Local, História do Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta [et al.]. *Memórias e histórias na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Relações entre memória e objeto no estudo das cidades. In: SILVA, Cristiani Bereta da & ZAMBONI, Ernesta (org.). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PECHMAN, Robert Moses (org.). *Olhares sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, 1995.

_____. Memória, história e cidade? Lugares no tempo, momentos no espaço. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 4, n. 4, junho/2002.

_____. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. *Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio*, Pelotas, vol. 2, nº 4, 2005.

_____. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, nº 53, junho/ 2007.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento de igualdade. *Projeto História*. São Paulo, nº 14, fevereiro de 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*. São Paulo, nº 15, abril de 1997.

_____. História oral como gênero. *Projeto História*. São Paulo, nº 22, junho de 2001.

RAMINELLI, Ronald. História urbana. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

RICOUER, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SALGUEIRO, Heliana Angotti, LEPETIT, Bernard. *Por uma nova história urbana*. São Paulo: EDUSP, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 19, set.89/fev.90.

_____. Teatros da memória. *Projeto História*. São Paulo, nº 14, fev.1997.

SÃO PAULO (cidade) Secretaria Municipal de Cultura / Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria Braga. O trabalho histórico em sala de aula *História & Ensino*. Londrina, L, v. 9, out. 2003.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARETTO, Arlete Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2007.

SENNET, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, M. A. A História e Seus Limites. *Historia e Perspectivas*, Uberlândia, v. 6, n. 6, 1992.

SIMAN, Lana Mara Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

_____. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

_____. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v.9, out. 2003.

SOUZA, Célia Ferraz de & PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZUKIN, Sharon. Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder. In: ARANTES, Antonio A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas, SP: Papius, 2000.