

HISTÓRIAS
QUE SE
ENCONTRAM

ENSINO

CULTURA
POPULAR

TERRITÓRIO
MEMÓRIA
PESSOAS
NARRATIVAS
FUTUROS

HISTÓRIA LOCAL PLURIPERSPECTIVADA

Cristiano Nicolini
Heloisa Selma Fernandes Capel
Sônia Maria de Magalhães
(orgs.)

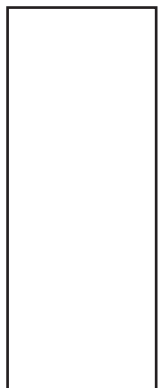
LUGARES
SABERES
PRÁTICAS
PATRIMÔNIO
ARTE
IDENTIDADES

ARTE

PATRIMÔNIO

MÚLTIPLOS
TERRITÓRIOS
UMA HISTÓRIA
COMPARTILHADA

CONEXÕES
ENTRE
PASSADOS
PRESENTES
E FUTUROS



HISTÓRIA LOCAL

PLURIPERSPECTIVADA



Cristiano Nicolini
Heloisa Selma Fernandes Capel
Sônia Maria de Magalhães
(orgs.)

HISTÓRIA LOCAL

PLURIPERSPECTIVADA



Copyright © by Os organizadores
Copyright © 2026 Editora Cabana
Copyright do texto © 2026
Todos os direitos desta edição reservados.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Diagramação: Helison Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Elizier Junior Araújo dos Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

História local pluriperspectivada [recurso eletrônico]/ Organização e Apresentação de Cristiano Nicolini, Heloisa Selma Fernandes Capel, Sônia Maria de Magalhães. – Ananindeua-PA: Cabana, 2026.

H673

Autores: Jeferson Orlando García Mazo, Márcia Elisa Teté Ramos, Gerson Zacarias Massingue, Junio Berewy de Oliveira Javaé, Nayla Flavianne Borges C. França, Allan Domingos Borges Alves, Sônia Maria de Magalhães, Francieli Czelusniak Costa Chepluki, Geyso Dongley Germinari, Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez, Wanderson Claudio da Silva, Yanna Mendes Oliveira, Isabella Melo da Silva Pio, Cristiano Nicolini, Demercino José Silva Júnior, Dionson Ferreira Canova Júnior, Tayane Ferreira de Almeida, Fernando Martins dos Santos, Isabela Almeida Gomes, Maria Juliana de Freitas Almeida, Max Lanio Martins Pina, Frederico Tadeu Gondim.

296 p., fotos.; 16 X 23 cm. (recurso eletrônico, PDF)

ISBN 978-65-82718-24-3

1. História local. I. Nicolini, Cristiano (Organização e Apresentação). II. Capel, Heloisa Selma Fernandes (Organização e Apresentação). III. Magalhães, Sônia Maria de (Organização e Apresentação). IV. Título.

CDD 907.2

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. História local



[2026]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)
Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)
Dra. Adriane dos Prazeres Silva (UEPA)
Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario –
Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)
Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPR)
Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)
Dra Cláudia Mortari (UDESC)
Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)
Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)
Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)
Dra. Luciana Rossato (UDESC)
Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)
Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)
Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)
Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)
Dr. Edison Antonio Paim (UFSC)
Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)
Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)
Dr. Wilian Junior Bonete (UFPel)
Dra. Pirjo Kristiina Virtanen
(University of Helsinki, Finland)

Apoio:



Sumário

Apresentação.....	09
--------------------------	-----------

PARTE 1: HISTÓRIA LOCAL EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	16
---	-----------

A medicalização da escola na reforma educacional de Boyacá, Colômbia (1924): um exemplo de História local.....	17
---	----

Jeferson Orlando García Mazo

A formação histórica paranista no contexto do álbum de figurinhas “Zequinha” (1979).....	31
---	----

Márcia Elisa Teté Ramos

História local: possibilidades de integração no subsistema de ensino pré-escolar em Moçambique para a formação da consciência histórica.....	52
---	----

Gerson Zacarias Massingue

A importância da agricultura para o povo indígena Javaé e os impactos sociais da criação de gado na ilha do Bananal.....	63
---	----

Junio Berewy de Oliveira Javaé

A produção de espaços lésbicos durante a ditadura militar: diálogos entre a História local e a Geografia lésbica.....	71
--	----

Nayla Flavianne Borges C. França

Os eixos que se cruzam (e permanecem): a herança da historiografia tradicional na cultura histórica sobre Brasília.....	85
--	----

*Allan Domingos Borges Alves
Sônia Maria de Magalhães*

PARTE 2: HISTÓRIA LOCAL E CULTURA ESCOLAR.....103

História local: uma análise do conteúdo curricular das séries iniciais Do ensino fundamental da cidade de irati (pr).....	104
--	-----

*Francielli Czelusniak Costa Chepluki
Geyso Dongley Germinari*

Reestruturando métodos, reorganizando a sala de aula: a aprendizagem histórica no ensino básico.....	120
---	-----

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

A História local no ensino de História: explorando as raízes culturais por meio do cinema.....	137
---	-----

Wanderson Claudio da Silva

A História local, a identidade e o aprendizado em História.....	145
---	-----

Yanna Mendes Oliveira

História local e ensino de História: uma breve reflexão sobre a consciência histórica.....	161
---	-----

Isabella Melo da Silva Pio

Histórias conectadas: trajetórias de pesquisadoras do campo do ensino de História em Goiás.....	172
--	-----

Cristiano Nicolini

PARTE 3: ARTE, PATRIMÔNIO E HISTÓRIA LOCAL.....186

Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu: memória, identidade e ensino de História em Chapadão do Céu - Go.....	187
--	-----

Demercino José Silva Júnior

Ensino de História e patrimônio local: um olhar sobre o centro histórico de Olinda.....	199
--	-----

*Dionson Ferreira Canova Júnior
Tayane Ferreira de Almeida*

Entre versos, fé e arte: o florescer cultural na cidade de Goiás no século XIX e suas possibilidades pedagógicas.....	212
<i>Fernando Martins dos Santos</i>	
A subjetividade do divino: sob o olhar de Nazareno Confaloni.....	227
<i>Isabela Almeida Gomes</i>	
Do Descoberto à Porangatu: pelos caminhos da História e da memória.....	242
<i>Maria Juliana de Freitas Almeida</i> <i>Max Lanio Martins Pina</i>	
A inauguração da Casa de Saúde Santa Terezinha na cidade de Goiás-Go (1932).....	271
<i>Frederico Tadeu Gondim</i>	
Organizadores/as	288
Autores/as	289

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu de uma experiência de formação, pesquisa e diálogo realizada na disciplina *História Local: identidades, memórias e potencialidades de pesquisa*, oferecida no primeiro semestre de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Ministrada por nós, Cristiano Nicolini, Heloisa Selma Fernandes Capel e Sônia Maria de Magalhães, a disciplina reuniu questões que há muito atravessam nossas trajetórias acadêmicas: o que define o local como problema histórico? De que maneira identidades, memórias e narrativas conformam os lugares e são por eles conformadas? Como articular a investigação historiográfica, a formação de pesquisadores e o ensino de História sem reduzir a história local a um repertório de curiosidades, efemérides ou exemplos ilustrativos?

Essas perguntas orientaram uma proposta de trabalho que combinou discussão teórica, leitura historiográfica, análise de fontes e exercícios interpretativos. Ao longo das aulas, examinamos o estado da arte dos estudos sobre história local, seu estatuto epistemológico e suas relações com diferentes escalas de observação. Também nos voltamos para documentos textuais e imagéticos, especialmente aqueles vinculados à história de Goiás, e para as possibilidades de abordagem do local em distintos contextos formativos. A disciplina foi concebida, portanto, como um espaço de aproximação entre reflexão conceitual e prática de pesquisa, entre produção acadêmica e experiência docente, entre problemas situados e questões de alcance mais amplo.

A coletânea que agora apresentamos resulta diretamente desse percurso. Parte de seus capítulos foi gestada nos debates, seminários e trabalhos finais da disciplina; outros textos foram incorporados por meio do diálogo com pesquisadoras e pesquisadores convidados, cujas experiências ampliam os horizontes geográficos, temáticos e metodológicos da obra. Reúnem-se aqui discentes e egressos do

PPGH/UFG, participantes vinculados ao ProfHistória/UFG e colaboradores externos de diferentes instituições e lugares. A composição do volume traduz, assim, uma escolha intelectual: fazer da pluralidade de formações, objetos e posições de fala não um obstáculo à unidade do livro, mas a própria condição de sua proposta.

O título *História local pluriperspectivada* expressa esse compromisso. O termo “pluriperspectivada” não indica apenas a justaposição de estudos de caso. Ele nomeia um modo de compreender o conhecimento histórico como produção situada, atravessada por escolhas de escala, fontes, linguagens, sensibilidades e sujeitos. O local não aparece nestas páginas como realidade autoevidente, delimitada de antemão por fronteiras administrativas. Ele é construído pelo olhar da pesquisa e pelas relações sociais que o tornam significativo. Pode ser uma cidade, um bairro, um território indígena, uma comunidade escolar, um espaço de sociabilidade, uma paisagem cultural ou uma rede de memórias. Em todos os casos, sua análise exige relacionar proximidade e distância, singularidade e comparação, experiência e estrutura.

Pensar o local dessa maneira implica recusar duas simplificações recorrentes. A primeira consiste em tratá-lo como uma miniatura da história nacional, destinada apenas a confirmar processos já conhecidos. A segunda o converte em domínio isolado e autossuficiente, como se os acontecimentos e sujeitos de um lugar pudessem ser compreendidos sem suas conexões regionais, nacionais e transnacionais. Os capítulos deste livro mostram, ao contrário, que a história local ganha força quando interroga essas conexões, modifica a escala de observação e torna visíveis experiências que narrativas mais abrangentes frequentemente apagam, uniformizam ou relegam às margens.

A mudança de escala não significa simples redução do campo de visão. Trata-se de uma operação epistemológica: ao aproximar a lente, aparecem relações, conflitos, negociações, silêncios e indícios que demandam novas perguntas. Ao afastá-la, os mesmos elementos adquirem outros sentidos. O jogo entre escalas permite compreender como políticas, ideias, práticas culturais e projetos de modernização são apropriados, recusados ou transformados em situações concretas. Permite ainda perceber que o “pequeno espaço” é atravessado por circulações e disputas que o conectam a mundos mais extensos. Nessa perspectiva, a história local não é um gênero menor da historiografia, mas um campo fértil de experimentação teórica e metodológica.

Essa compreensão foi amadurecida coletivamente na disciplina. As leituras sobre local, região, microanálise, identidades, memórias, narrativas, ensino e interpretação de imagens encontraram ressonância nas pesquisas desenvolvidas pelos pós-graduandos. A articulação entre bibliografia e investigações em curso tornou a sala de aula um laboratório de problemas, em que cada objeto submetido à discussão alterava o modo de ler os conceitos; cada conceito, por sua vez, recolocava as perguntas dirigidas às fontes. O livro preserva algo desse movimento. Seus textos não oferecem uma definição única e acabada da história local, mas a interrogam a partir de diferentes práticas de pesquisa e de ensino, revelando limites, potencialidades e tensões.

A obra organiza essa pluralidade em três abordagens complementares. A primeira, *História local em diferentes contextos*, enfatiza a diversidade de espaços e sujeitos que podem ser investigados a partir do local. A segunda, *História local e cultura escolar*, examina as relações entre currículo, aprendizagem histórica, identidade, consciência histórica e práticas pedagógicas. A terceira, *Arte, patrimônio e história local*, explora imagens, religiosidades, paisagens, bens culturais, instituições e memórias como vias de acesso às experiências dos lugares. Essas três partes não constituem compartimentos estanques. Ao contrário, dialogam continuamente e demonstram que pesquisa, ensino, arte, patrimônio e memória se implicam mutuamente.

Na primeira parte, o local se abre a contextos geográficos e históricos diversos. O capítulo de Jeferson Orlando García Mazo, sobre a medicalização da escola na reforma educacional de Boyacá, na Colômbia, evidencia como um recorte situado pode iluminar a circulação de saberes médicos, projetos educacionais, concepções de raça e práticas assistenciais. A análise do álbum de figurinhas “Zequinha”, de autoria de Márcia Elisa Teté Ramos, por sua vez, interroga a formação histórica paranista e as maneiras pelas quais imagens e objetos da cultura visual participam da produção de identidades regionais. Já a reflexão sobre o ensino pré-escolar em Moçambique, assinado por Gerson Zacarias Massingue, amplia o debate para a formação da consciência histórica e para o lugar dos conhecimentos locais em contextos educativos específicos.

Outros capítulos dessa parte tornam visíveis sujeitos e espacialidades cuja presença desestabiliza narrativas estabelecidas. A agricultura do povo indígena Javáé e os impactos sociais da criação de gado na Ilha do Bananal são examinados

por Junio Berewy de Oliveira Javaé a partir das relações entre território ancestral, modos de vida e transformações históricas. A produção de espaços lésbicos durante a ditadura militar aproxima história local e geografia lésbica, em cujo texto Nayla Flavianne Borges C. França mostra que o local também é tecido por afetos, redes de sociabilidade, interdições e formas de resistência. Por fim, a análise da cultura histórica sobre Brasília, de autoria de Allan Domingos Borges Alves e Sônia Maria de Magalhães, discute permanências da historiografia tradicional e mostra como certas imagens do passado se consolidam, circulam e disputam legitimidade.

Em conjunto, esses estudos apresentam uma primeira abordagem do volume: a história local como estratégia para interrogar diferentes contextos sem perder de vista suas conexões. A variedade de recortes - Boyacá, Paraná, Moçambique, Ilha do Bananal, espaços de sociabilidade lésbica e Brasília - impede que o “local” seja confundido com uma geografia única ou com um pertencimento homogêneo. Cada capítulo demonstra que os lugares são produzidos historicamente, que suas fronteiras são móveis e que suas identidades resultam de relações assimétricas, encontros, deslocamentos e conflitos.

A pluriperspectividade assume aqui uma dimensão teórica e epistemológica. Teórica, porque mobiliza conceitos capazes de apreender as articulações entre espaço, ação, cultura e poder. Epistemológica, porque reconhece que todo recorte cria condições específicas de visibilidade e também zonas de sombra. Escolher um local, uma fonte ou uma escala é estabelecer uma posição de observação; é decidir o que pode ser visto, comparado e narrado. Os capítulos não ocultam essa operação. Ao explicitar seus caminhos, eles convidam o leitor a acompanhar a construção dos objetos e a perceber que o conhecimento histórico resulta de perguntas formuladas no presente, em diálogo crítico com os vestígios do passado.

A segunda parte desloca o foco para a cultura escolar e para o ensino de História. Esse eixo retoma uma dimensão central da disciplina que deu origem ao livro: mapear estudos e práticas de história local em diferentes contextos de formação. Os textos analisam conteúdos curriculares, materiais didáticos, experiências de sala de aula, cinema, identidades e consciência histórica. Em vez de entender o local como conteúdo adicional a ser encaixado no currículo, propõem considerá-lo uma forma de produzir perguntas, relacionar temporalidades e reconhecer estudantes e comunidades como sujeitos históricos.

A análise do conteúdo curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental em Irati, no Paraná, de Francielli Czelusniak Costa Chepluki e Geyso Dongley Germinari, problematiza a seleção das narrativas sobre a formação do município e os usos de obras destinadas a estudantes e docentes. O capítulo dedicado à reorganização de métodos e da sala de aula, de Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez, discute a aprendizagem histórica na educação básica, enfatizando a participação dos alunos na produção de sentidos sobre o passado. A proposta de explorar raízes culturais por meio do cinema, de Wanderson Claudio da Silva, mostra como a linguagem audiovisual pode aproximar experiências locais e questões históricas mais amplas, desde que seja tratada criticamente e não como ilustração transparente da realidade. Os textos de Yanna Mendes Oliveira, Isabella Melo da Silva Pio e Cristiano Nicolini encerram esta seção ao evidenciarem, a partir das pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos, o local não como mero recorte espacial, mas como território de experiências, memórias, disputas e produção compartilhada da história.

Os capítulos sobre identidade, aprendizado e consciência histórica aprofundam esse debate. A proximidade com lugares, memórias familiares e referências comunitárias pode favorecer o envolvimento dos estudantes, mas não garante, por si só, conhecimento histórico. Isso faz pensar que é necessário criar condições para comparar narrativas, analisar evidências, reconhecer conflitos e compreender mudanças no tempo. O familiar precisa ser interrogado e, muitas vezes, estranhado. Nesse processo, a história local contribui para que os sujeitos percebam sua inserção em temporalidades diversas, confrontem versões cristalizadas e desenvolvam formas mais complexas de orientação no presente.

Essa segunda abordagem é também pedagógica e política. Ao selecionar o que merece ser lembrado e ensinado, a escola participa da constituição de pertencimentos e do reconhecimento - ou apagamento - de grupos sociais. Trabalhar com a história local significa perguntar quem nomeia os lugares, quais memórias recebem estatuto público, que sujeitos aparecem nos currículos e quais experiências permanecem ausentes. Significa ainda confrontar narrativas celebratórias, ampliar repertórios de fontes e articular saberes produzidos na universidade, na escola e nas comunidades. Os textos reunidos não oferecem receitas, mas experiências e problemas capazes de inspirar práticas docentes atentas à diversidade e à responsabilidade pública do ensino de História.

A terceira parte, finalizando a obra, reúne estudos sobre arte, patrimônio e história local. Nela, igrejas, centros históricos, práticas religiosas, obras de arte, cidades, caminhos, instituições de saúde e narrativas de memória tornam-se documentos e problemas. O patrimônio é compreendido não como herança neutra, mas como campo de escolhas e disputas: algo é preservado, valorizado, esquecido ou destruído por agentes situados e em condições históricas determinadas. De modo semelhante, as imagens não são tomadas como reflexos passivos do mundo. Elas produzem sentidos, organizam sensibilidades e participam da constituição dos lugares.

Os capítulos percorrem a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu, em Chapadão do Céu, no texto de Demercino José Silva Júnior; o Centro Histórico de Olinda, em capítulo assinado por Dionson Ferreira Canova Júnior e Tayane Ferreira de Almeida; o florescer cultural da cidade de Goiás no século XIX, numa análise de Fernando Martins dos Santos; a subjetividade do Divino sob o olhar de Nazareno Confaloni, em artigo elaborado por Isabela Almeida Gomes; os caminhos entre o Descoberto e Porangatu, em texto de Maria Juliana de Freitas Almeida e Max Lanio Martins Pina; e a Casa de Saúde Santa Terezinha, na cidade de Goiás, no capítulo de autoria de Frederico Tadeu Gondim. A amplitude dos objetos evidencia a potência de acervos arquitetônicos, artísticos, jornalísticos, iconográficos e memorialísticos. Também mostra como arte e patrimônio podem aproximar investigação histórica e ação pedagógica, convidando estudantes e comunidades a ler criticamente as marcas do tempo inscritas nos espaços que habitam.

Nessa terceira abordagem, a dimensão subjetiva da história local se torna particularmente visível. Lembrar, representar, habitar e atribuir valor são ações que envolvem afetos e posições sociais. A subjetividade, porém, não se opõe ao rigor da pesquisa. Ela constitui parte do problema histórico e exige procedimentos críticos: contextualização, confronto de fontes, atenção às condições de produção das narrativas e reflexão sobre o lugar do próprio pesquisador. A pluriperspectividade defendida por este livro combina, assim, ângulos teóricos, epistemológicos e subjetivos. Reconhece a multiplicidade de olhares sem abandonar a crítica documental e a argumentação histórica.

Ao reunir estudantes do PPGH/UFG e do ProfHistória/UFG, pesquisadoras e pesquisadores em diferentes momentos de formação e convidados

externos, esta coletânea aposta na colaboração como forma de conhecimento. A diversidade autoral amplia a comparação, promove encontros entre pesquisa acadêmica e ensino e desafia hierarquias que, por vezes, separam produção historiográfica, saber docente e experiência social. O resultado é um livro marcado pela abertura: aos deslocamentos de escala, à pluralidade das fontes, às conexões entre lugares e à presença de sujeitos historicamente silenciados.

Esperamos que *História local pluriperspectivada* contribua para renovar perguntas sobre os usos do local na pesquisa e no ensino. Mais do que fixar fronteiras ou oferecer uma síntese definitiva, o volume propõe percursos. Convida o leitor a observar os lugares como construções históricas, a interrogar memórias e identidades, a experimentar diferentes linguagens e a reconhecer que nenhuma perspectiva, isoladamente, esgota a complexidade do passado. Se o livro nasceu de uma disciplina, ele prolonga sua vocação formativa: transformar o estudo da história local em exercício de escuta, crítica, imaginação e responsabilidade compartilhada.

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelo apoio e financiamento concedidos por meio do Programa de Auxílio à Pesquisa Científica e Tecnológica – Edição 2024, Chamada Pública FAPEG nº 21/2024, que foram fundamentais para viabilizar a publicação deste livro.

Goiânia, agosto de 2026.

Cristiano Nicolini
Heloisa Selma Fernandes Capel
Sônia Maria de Magalhães

PARTE

1

HISTÓRIA LOCAL EM DIFERENTES CONTEXTOS

A MEDICALIZAÇÃO DA ESCOLA NA REFORMA EDUCACIONAL DE BOYACÁ, COLÔMBIA (1924): UM EXEMPLO DE HISTÓRIA LOCAL

| Jeferson Orlando García Mazo¹

Introdução

Boyacá² é um departamento³ do Estado colombiano, localizado no centro-leste do país, especificamente na cordilheira dos Andes. A história da região está intrinsecamente associada ao período da conquista e da independência da Espanha; tanto é assim que sua criação, em 1821, foi uma homenagem à batalha travada nessa região em 7 de agosto de 1819, que levou à independência. No entanto, Boyacá só se tornou um departamento da Colômbia com a Constituição de 1886, pois, antes dessa data, era um cantón⁴ que fazia parte da província de Tunja.

Este território colombiano, tanto como local geográfico quanto como espaço imaginário, está “[...] caracterizado por ser un Departamento en el que la mayoría de la población conserva un carácter tradicionalista, moralista y conservador” (Monroy Hernández, 2010, p. 165). Essas informações são relevantes, pois fizeram do departamento uma fortaleza política (Partido Conservador) e religiosa (católica). Embora, para a presente pesquisa, Boyacá seja apenas um local que acaba sendo uma construção do próprio pesquisador (Barros, 2013), isto é, a Boyacá que se trabalhará é uma localidade em que o

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Seu nome deriva de uma palavra chibcha que significa: “cercado del Cacique o región de las mantas”. GOBERNACIÓN DE BOYACÁ. História. Tunja: Gobernación de Boyacá, 2012. Disponível em: <https://www.boyaca.gov.co/historia/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

3 Um departamento é cada uma das regiões territoriais, culturais e econômicas em que a Colômbia se divide.

4 É uma divisão administrativa caracterizada por ser menor que uma cidade e pouco povoada.

desafio, a ação e a limitação serão meramente os aspectos educacionais. Daí que o conceito de local que orienta este capítulo é o seguinte:

[...] “local” é um lugar de sociabilidades, marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem. Nessa perspectiva, a “dimensão do local” permite ampliar e compreender a relação entre espaço e ação, ou pensar e problematizar o espaço como lugar de ação, o que coloca, por conseguinte, a relação sujeito/espaço no centro das discussões. Nesse sentido, o “local” seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados. Portanto, o local, nessa acepção, está sendo instituído pelo professor/pesquisador. É ele o sujeito autor desse *espaço conceitual* (Cavalcanti, 2018, p. 275).

Esse conceito permite compreender um local, um lugar, um espaço chamado Boyacá como um sítio (Zuluaga, 2005), onde se podem localizar e analisar elementos como a violência simbólica, a política, o pensamento de um grupo intelectual e uma reforma educacional, com o auxílio da metodologia hermenêutica, refletindo sobre leituras, arquivos, leis e conceitos.

O presente capítulo divide-se em duas partes, as quais buscam demonstrar a seguinte hipótese: a reforma educacional de Boyacá teve, em última instância, um caráter mais assistencialista do que educacional, pois se dedicou a destacar e combater os perigos da falta de higiene (fome, alimentação, limpeza etc.) na população de Boyacá, e não os males biológicos, principalmente as doenças e a ausência de herança branca europeia no país, que representavam ameaças à integridade da raça.

A reforma educacional de Boyacá (Colômbia)

Em 1924, foi iniciada uma reforma que teve a particularidade de contar com um questionário, elaborado por Rafael Bernal Jiménez, aplicado aos docentes, com o objetivo de avaliar a situação dos estudantes do ensino fundamental da região de Boyacá (Bernal Jiménez, 1925). Anos mais tarde, foi impresso um livro contendo o relatório e o informe do Secretário de Educação de Boyacá, o qual apresentou uma reflexão que causou grande preocupação:

Los cuestionarios de los maestros [...] arrojaban datos alarmantes sobre el número de niños atacados por diversas afecciones y enfermedades epidémicas, hasta el punto de que todas esas demostraciones me llevaron al convencimiento de que esa gran porción de miles de niños que concur-

rían a nuestras escuelas constituían una legión enferma y declinante, un ejército de restos debilitados de un pasado menos doloroso que hacían recordar el lienzo que Sorolla bautizó *La triste herencia* (República de Colombia, 1926, *apud Sáenz et al.*, 1997, p. 98).

Depois de analisar as perguntas e comparar e confrontar registros da região, Bernal Jiménez extraiu os seguintes dados: “de 1610 niños, el 44% iban a la escuela sin desayunar y el 37% sin almorzar. Además, padecían de las siguientes enfermedades: el 70% de afecciones gripales, el 37% de viruela, el 17% de tifo, de neumonía el 6% y de fiebres el 4%” (1925, *apud Sáenz et al.*, 1997, p. 98). O problema, definitivamente, era a fome e as doenças. A questão que se coloca, portanto, é: qual era a solução? A implementação de um processo de administração da *saúde escolar* no sistema educacional de Boyacá mostrou-se uma alternativa viável.

De fato, essa ideia não era nova. Em 1911, a Junta Central de Higiene (JCH), órgão encarregado da saúde do país, desenvolveu uma série de normas sobre *saúde escolar*, as quais eram de cumprimento obrigatório pelos estudantes para a emissão de certificados de saúde física, de funcionamento dos cinco sentidos e de vacinação, com suas respectivas datas (Junta Central de Higiene, 1911). Como consequência dessa proposta, anos mais tarde, a JCH contribuiu para a criação da Lei 112 de 1919, a qual estabeleceu, em seu Artigo 7º, a figura do *médico escolar*, responsável por emitir os certificados, orientar os professores e exercer vigilância médica nas escolas nacionais, fossem estas públicas ou privadas: “Habrà en la capital de la República un Inspector Médico Escolar, encargado de la inspección médica de los Colegios nacionales, departamentales o de particulares” (Congreso de la República de Colombia, 1919, p. 1). Assim, o principal defensor da saúde escolar foi o médico escolar.

O médico escolar e a medicalização das escolas na Colômbia

Em 1904, foi aprovado o regulamento sobre higiene nas escolas da Colômbia. Na ocasião, os médicos da JCH elaboraram um documento que estabelecia como as crianças deveriam ingressar na escola:

Reglamento sobre Higiene en las Escuelas y Colegios

*La Junta Central de Higiene,
En uso de sus facultades legales,*

ACUERDA:

Art. 1. No se admitirá en las escuelas ó colegios alumno alguno que estuviere atacado de enfermedad contagiosa. A todo alumno se le exigirá, al matricularse, un certificado de buena salud, expedido por un médico con diploma (República de Colombia, 1904, p. 271).

Depois de algumas disposições sobre esse artigo, as quais não são pertinentes para este trabalho, a JCH decretou:

Art. 3. Si algún alumno contrajere alguna enfermedad contagiosa de la piel ó del cuero cabelludo, debe separarse inmediatamente y no volver al establecimiento sino cuando esté curado. En cada caso deberá consultarse la opinión de un médico graduado. Se cuidará de que cada alumno conserve separadamente sus peines, cepillos, toallas, etc.

Art. 4. Cuando hubiere algún alumno enfermo deberá aislarse mientras se llama a un médico. Si según la opinión de éste la enfermedad fuese infecciosa, se seguirán rigurosamente las prescripciones que aconseje el médico; pero en este caso el enfermo no puede permanecer en el Colegio. La pieza donde se haya aislado un alumno atacado de una enfermedad contagiosa deberá desinfectarse de acuerdo con las disposiciones de la Junta, relativas á la profilaxis de las enfermedades infecciosas (República de Colombia, 1904, p. 274-274).

Da análise dos três artigos do regulamento, podem-se observar as diretrizes para a classificação, a separação e a exclusão a que os alunos eram submetidos caso apresentassem algum tipo de doença contagiosa, bem como o poder do médico nas escolas, na seleção dos estudantes, em aspectos de sua vida cotidiana e nos espaços da vida estudantil. Esse regulamento marcou o início de um trabalho transcendental para o sistema educacional: o médico escolar, aquele que seria os olhos dos professores e das professoras, ajudando-os a observar aquilo que eles e elas não podiam ver: a saúde dos alunos. Desse modo, o médico escolar encarregou-se da medicalização das escolas, de modo que seu trabalho estava relacionado à alimentação, à postura, à vestimenta, ao exercício físico e a outras práticas corporais (Herrera, 2012).

Como responsável pela medicalização das escolas, o médico escolar vinculou seus saberes (biologia, anatomia, fisiologia, nutrição e práticas clínicas) às necessidades e às realidades da educação e da vida escolar do país. Assim, após a realização de exames, implementava e recomendava atividades e estratégias relacionadas à saúde, à aprendizagem, à alimentação e à escolha de espaços mais adequados para os estudantes:

[...] Estaba llamado a vigilar los locales y el mobiliario escolar, en las escuelas construidas como por construir; debía ocuparse de su orientación, distribución y cubicaje de aire, ventilación etc. Y cuidar de la creación de los baños de ducha.

Debían ser el objeto de sus cuidados la profilaxis de las enfermedades transmisibles y de las enfermedades contagiosas, tanto en la escuela como fuera de ella; y la inspección de la vacuna.

Vigilaría también, la higiene escolar; el recargo de trabajo, sus causas, el modo de evitarlo por medio de la reglamentación de las horas de trabajo y de descanso; la educación física, la limpieza del sueño y, sobre todo, el examen individual que debía consistir en lo siguiente:

a. El examen antropométrico (peso, talla, perímetro torácico).

b. El examen fisiológico, vista, oído.

c. El examen orgánico: cabeza y cuello, boca y dientes, abdomen, corazón y sobre todo los pulmones, perturbaciones de la palabra, sistema nervioso y estado mental. Los resultados de todos estos exámenes debían ser anotados por el médico escolar para escoger los alumnos que debían entrar a las clases al aire libre y para las colonias de asuetos.

4. La enseñanza de la higiene debía también hacerla el médico escolar, no sólo a los alumnos sino a los maestros; la enseñanza debía ser general, pero enfatizar la preservación antituberculosa y la lucha antialcohólica (Segundo Congreso Médico de Colombia, 1913, p. 272).

Precisamente, a medicalização das escolas promoveu o encontro entre o médico escolar e a equipe docente. De acordo com o Segundo Congresso Médico de Colombia (1913), os professores tinham o papel de observar as condições de saúde dos alunos e, em caso de qualquer anormalidade, solicitar a presença de um médico, uma vez que não possuíam os conhecimentos necessários:

Indispensable a la buena marcha de la educación y para favorecer las generaciones futuras, es la presencia del médico en la escuela. El maestro por sí solo no puede hacer labor seria de higiene porque esta parte de la medicina de importancia capital, descuidada únicamente en pueblos de cultura embrionaria, requiere de sólidos y extensos conocimientos que no hay razón para exigir de aquel. Todo maestro por supuesto, debe tener nociones muy claras sobre el particular y debe ser un ayudante ilustrado del médico y un observador sagaz, capaz de un consejo oportuno y de una voz de alerta llegado el caso; pero naturalmente la iniciativa de los complejos problemas que presenta la salud de los niños debe dejarse íntegra al facultativo, nombrado y costeadado por el Estado que haya estudiado a fondo la materia [...]. Una escuela sin médico vale tanto como una escuela sin maestro (Castro, s.d., p. 23-24).

Conforme as palavras do médico Castro (s.d.), pode-se dizer que o professor passou a ter um papel menos importante nas instituições de ensino do país. Em muitos casos, os docentes foram designados para realizar tarefas ele-

mentares que os médicos lhes delegavam, tal como foi enunciado pelo médico Alejandro Herrera: “A las escuelas de esta ciudad [...] se han practicado visitas de revisión con el objeto de cerciorarse de si los maestros han dado cumplimiento a las prescripciones dejadas por los médicos escolares” (Herrera, 1927, p. 2).

Tabela 1 – Formulário médico a ser preenchido pelos professores.

Número:	Escuela:	Padre: Madre: Familia:
Nombre:	Domicilio:	
Estado general:	Estado intelectual:	Enfermedades
Vacunación:	Enfermedades anteriores:	
Pulmones y corazón:	Vista:	Ojo-naso-faringe:
Piel y cuero cabelludo:	Dientes:	Observaciones:

Fonte: Naranjo (2023), com base em Velázquez (1926).

Nesse sentido, o médico escolar era o encarregado de elaborar provas e aplicar testes de conhecimento e exames de saúde, com o propósito de categorizar, classificar e excluir os estudantes:

Tabela 2 – Registro físico e comportamental de algumas alunas (1926).

Año 1º. Colegio Oficial de Señoritas. Profesora: Julia Agudelo A.									
Nº de O.	Nombre de las alumnas	Edad	Talla	Peso	Respiración				Observaciones
					Superior		Inferior		
					Insp.	Exp.	Insp.	Exp.	
1	Duque Josefina	17 ½	156 ½	52 2/4	79	84	67	73	Mal desarrollada
2	Duque Libia	15 ½	142	45 ¼	77	84	71	77	Indolente, perezosa
3	Estrada Flor	15 ½	155	49 ¼	80	86	76	85	Consignadísima
4	Estrada Adela	15	158 ½	63	80	88	74	82	Inteligente

5	Giraldo Carmen Julia	13	144 ½	38 ½	67	79	65	73	Faculta- des armóni- cas
6	Henao Inés	12	138 ½	29 1/2	62	72	60	69	Con- cepción rápida
7	Herrera Merce- des	16	152 ½	50 ¼	78	87	76	84	Buen carácter
8	Jiménez María	15	142 ½	52 ¼	76	85 ½	71	78	Desar- rollo irregu- lar

Fonte: Naranjo (2023), com base em Velázquez (1926).

O médico escolar e a medicalização das escolas na reforma educacional de Boyacá

Conforme demonstrado na seção precedente, o médico escolar constituiu-se em um agente de destaque na implementação de práticas de saúde nas escolas do país, contribuindo para a prevenção de doenças, porque tinha “[...] la gravísima responsabilidad de velar por la salud de los niños y la salud es vida” (Segundo Congreso Médico de Colombia, 1913, p. 216). Dessa maneira, seu trabalho também se estendeu à medicalização das escolas.

A medicalização das escolas na Colômbia foi um tema recorrente desde o início do século XX⁵, especialmente nos principais departamentos do país: Cundinamarca, Antioquia e Boyacá. Precisamente, foi neste último departamento que, no início de 1924, Rafael Bernal Jiménez (Diretor Departamental de Instrução Pública) orientou uma reforma educacional nesse sentido, baseada em resoluções e mudanças na instrução pública (Bernal Jiménez, 1925). O conceito de raça degenerada serviu como fio condutor para a reforma: esse intelectual enxergou características próprias de um povo que estava definhando física, intelectual e moralmente.

Influenciado pela medicina e pelos médicos, Bernal Jiménez (1927, p. 59) demonstrou maior preocupação com o futuro da região e do país: as crianças, que tinham uma herança marcada pela hostilidade, produto de vícios como o álcool, dos problemas de higiene e das doenças, tudo isso transmitido de geração em geração:

⁵ Como pode ser visto no “Reglamento sobre Higiene en las Escuelas y Colegios” (República de Colombia, 1904).

[...] las generaciones en formación tienen tras sí una larga serie de progenitores minados por el vicio dominante de el alcohol [...] de fácil transmisión a los organismos nacientes [...], y las enfermedades [...] que rodean el ambiente escolar, tenemos que el niño de nuestras escuelas de primeras letras se desarrolla en las más lamentables condiciones.

O álcool, bem como o alcoolismo, representavam uma preocupação que o Estado compartilhava com Bernal Jiménez, pois eram considerados uma das causas dos males do país e da raça. Por isso, em 1905, o Estado elaborou a Resolução 124, a qual determinava o ensino da luta antialcoólica⁶ em todas as escolas públicas. O objetivo era iniciar pela primeira infância, etapa em que realmente se podia consolidar uma defesa mais efetiva, e o espaço para essa atuação eram as escolas e as salas de aula. Conforme os registros encontrados no arquivo, essa foi a primeira forma de medicalização da educação, tendo como público-alvo os educandos da primeira infância, que aprenderiam quais eram os costumes e hábitos prejudiciais e nocivos (Resolución 124, 1905), pois, para o Estado e para os médicos, com destaque para Rafael Bernal, o alcoolismo era compreendido como uma rede na qual a família, a infância, a raça e a sociedade em geral ficavam presas:

[e]l pensamiento del alcohólico no encuentra los caminos de la prudencia y la justicia, sino los de la violencia y el odio; su opinión en los asuntos públicos y privados es sospechosa siempre de desacierto [...] El carácter se vuelve agrio, irritable, violento; se despiertan las más perversas inclinaciones; se debilitan los afectos de la familia, y aun se llega a caer en el más completo embrutecimiento (Restrepo Mejía, 1913, p. 29-30).

Essas características foram identificadas por vários médicos na região de Boyacá. Assim, não era de se estranhar que, para Rafael Bernal, a escola tivesse se tornado o espaço onde se poderia lutar contra esses males, pois ele considerava que as crianças de Boyacá constituíam a matéria humana primordial e, por conseguinte, o primeiro elemento de intervenção, conforme demonstrado no informe que entregou à Secretaria de Instrução Pública de Boyacá, após fazer perguntas aos professores e às professoras da cidade:

Los cuestionarios de los maestros, a que antes he aludido, arrojaban datos alarmantes sobre el número de niños atacados por diversas afecciones y enfermedades epidémicas, hasta el punto de que todas esas demostraciones me llevaron al convencimiento de que esa gran porción de miles de niños que concurrían a nuestras escuelas constituían una legión enferma

6 A base dessa luta foi o livro *Ensenanza del antialcoholismo*, de Galtier Bosiére, editado pelo Ministério da Instrução Pública da época.

y declinante, un ejército de restos debilitados de un pasado menos doloroso que hacían recordar el lienzo que Sorrolla bautizó *La triste herencia* (República de Colombia, 1926, p. 33).

Embora a reforma não se restringisse à enumeração dos males e das carências raciais do povo de Boyacá, ela era, de fato, regenerativa: “la escuela en nuestro departamento [Boyacá] debe ser esencialmente regenerativa” (Bernal Jiménez, 1927, p. 59). A expressão escola regenerativa pode ser compreendida como um conceito que enfatiza a necessidade de transformação e renovação no âmbito educacional. Para Bernal Jiménez, a escola regenerativa era aquela que promovia a transformação da prática educativa, incentivava as atividades físicas e possibilitava o trabalho e a atuação do médico escolar na orientação, na realização de exames e na vigilância das escolas (Sáenz Obregón; Saldarriaga; Ospina, 1997).

Um dos objetivos da reforma educacional era substituir as velhas aprendizagens, baseadas na memória e na acumulação de conhecimentos, por uma educação voltada para a vida e converter as escolas em espaços de luta pela vida: “No es con un pedagogicismo excesivo como vamos a resolver nuestros problemas. Antes de convertir nuestras escuelas en perfectos gabinetes de experimentación, tenemos la obligación de hacer de ellas las trincheras de la vida” (Bernal Jiménez, 1932a, p. 61). Essa ideia implicava duas questões: 1. A crítica ao conhecimento e à escola tradicional, que apresentava os seguintes vícios:

- 1) Ignorancia de la personalidad del niño y de su psicología particular. 2) Abuso de los medios de coerción y corrección. 3) Disciplina inadaptada y tendiente a inhibir la mayoría de las actividades espontáneas del cuerpo y del espíritu. 4) Generalización metodológica, sacrificando la individualidad del niño en la masa común de sus camaradas. 5) Sobrecarga de programas clásicos oficiales. 6) Abuso de los métodos estrictamente de memorización y atrofia, por falta de ejercicios de las facultades mentales de los niños. 7) Mala distribución de las materias y del tiempo de trabajo en el reglamento interno de la escuela. 8) Desconocimiento del valor pedagógico de los trabajos manuales y del dibujo como medio de expresión gráfica del pensamiento. 9) Ignorancia de las leyes de asociación de las ideas y de las imágenes y de la correlación entre los conocimientos. 10) Desdén e inclusive represión de la curiosidad infantil: ausencia de un sentido de oportunidad en la enseñanza. 11) Exceso de disciplina teórica: exceso de reglas y conceptos abstractos: ausencia de observación, de experimentación y de realizaciones. 12) Ausencia de higiene corporal y de asistencia médico-escolar. 13) Abuso del rigor y ausencia de alegría y de espontaneidad. 14) Ausencia de ejercicios físicos adaptados. 15) Insuficiencia e inadaptación de los edificios escolares. 16) Ausencia de contacto entre la escuela y la sociedad, entre el trabajo escolar y la vida exterior [...] (Bernal Jiménez, 1932b, p. 10-11).

2. O trabalho para que a escola se tornasse um espaço regenerativo e de luta pela vida precisava de apoio.

A assistência social

Desde o início do século XX, a assistência social na Colômbia esteve relacionada à forma como as necessidades e as doenças eram solucionadas pelos particulares ou pela Igreja Católica (Hernández, 2002). Nesse período, aspectos como alimentação, vestimenta, moradia, acesso a serviços médicos etc. das pessoas pobres estavam relacionados às ações humanitárias ou de caridade (Gutiérrez, 2018).

A assistência social foi um dos pontos-chave da reforma educacional de Boyacá (Colômbia), a ponto de servir de exemplo para outras regiões do país, pois Rafael Bernal Jiménez (1925) acreditava que os problemas educacionais eram mais resultado do atraso e da negligência do Estado do que da degeneração da raça ou de elementos biológicos. Para esse intelectual, os primeiros fatores negativos poderiam ser observados na desproporcionalidade do orçamento destinado à educação:

De como es verdad que este desequilibrio existe, nos da fe el siguiente dato que arroja la liquidación general de los presupuestos nacionales para la vigencia de 1923: Capítulo 5.1 -Instrucción profesional \$ 266.065,057. Además de ellos se gastan \$ 56.100 en becas para establecimientos de enseñanza secundaria y profesional; \$ 80.250 en auxilios para establecimientos de la misma índole, y \$ 30.200 en establecimientos varios, en su mayor parte de instrucción profesional y secundaria, todo esto unido a la primera partida, da un total de \$ 432.625,57, que es lo que el tesoro nacional invierte en la instrucción profesional y secundaria; es decir, poco menos de la mitad de la inversión total nacional en el ramo de instrucción (Bernal Jiménez, 1925, p. 110).

Essa falta de apoio do Estado levou Bernal Jiménez a buscar suporte na sociedade, integrando organizações de natureza filantrópica e beneficente. É importante diferenciar a assistência social prestada por tais grupos da assistência social promovida pela Igreja Católica, embora essa distinção seja difícil, porque ambas estavam intimamente ligadas à bondade e à boa-fé, tendo a ação como característica principal, o que pode ser visto no Decreto 47 de 1924: “[...] fomentar las sopas y roperos escolares y todas aquellas obras de acción social católica que tiendan a la protección [...]” (República de Colombia, 1924, p. 143).

Em virtude dessa difícil separação, Rafael Bernal Jiménez (1926, p. 15), Secretário de Instrução Pública do departamento, expressou em um relatório que: “[...] era preciso un acercamiento entre la sociedad y la escuela para que aquélla viniera a ser un elemento estimulante de la acción docente, un colaborador en el buen funcionamiento de la escuela y una entidad protectora de los escolares [...]”.

Com base nessa premissa, foi criada uma instituição que faria o trabalho de separar e diferenciar a assistência social da assistência católica: os patronatos escolares (Bernal Jiménez, 1926). O Decreto 259 de 1925 foi elaborado para consolidá-los:

Artículo 3. El Patronato Escolar comprenderá todos los aspectos por los cuales se contempla la protección del escolar [...], desde los problemas de la higiene [...], hasta el mejoramiento de las condiciones de desarrollo moral y orgánico [...].

Artículo 4. El Patronato Escolar persigue la vigorización moral y material de la raza por medio de la sustracción de las nuevas generaciones a las funestas influencias de los vicios atávicos y ambientes dominantes clases populares.

Artículo 5. El Patronato Escolar es reflejo de la participación que de la sociedad debe tener en la acción educativa desarrollada por el maestro y el amparo que [...] presta a los [...] que concurren a la escuela [...]; por lo tanto su acción debe estar caracterizada por la generosidad y el interés (Congreso de la República, 1925, p. 16).

A reforma educacional implementada em Boyacá, na Colômbia, integrou os pilares da escola, da educação e da assistência social, enfatizando que esta última tinha as seguintes atividades e funções: criação de restaurantes escolares e distribuição de roupas usadas, serviço médico, higiene dental e bucal, melhoria das condições físicas das escolas etc. (Bernal Jiménez, 1926). Em consequência, a assistência social, por intermédio dos patronatos escolares, tornou-se progressivamente uma política social da região de Boyacá, especialmente a partir de 1930, com o início da República Liberal, estabelecendo uma clara separação entre a caridade cristã e as políticas sociais:

[El estudiante] empieza a ser atendido físicamente con una justa aspiración de vigorizar la raza, por los patronatos escolares que, con el apoyo del gobierno, tienen hoy establecidas en el departamento [de Boyacá] más de 1.500 raciones alimenticias [...], a las cuales suministran también [...] ropas y medicinas por conducto de los roperos y de los botiquines escolares, instituciones que dependen de los patronatos (Dulcey, 1931, p. 13).

Considerações finais

Se “toda história é contemporânea”, isso expressa que “qualquer história – seja a História Antiga, a História Medieval, a História Moderna ou a ‘História Contemporânea’ propriamente dita – é sempre elaborada a partir de um momento que é o do presente do historiador” (Barros, 2013, p. 10-11). Assim, estudar, escrever e pesquisar sobre a relação entre educação, higiene, medicalização do povo e raça têm a especificidade de problematizar a gênese não apenas do racismo (moderno), mas também da violência simbólica.

Precisamente, essa foi a proposta do presente trabalho: perscrutar a raiz da violência na Colômbia durante o século XX. Daí que o local geográfico escolhido, nesta ocasião, fosse Boyacá: um local onde se construiu um lugar imaginário, no qual os habitantes locais eram alcoólatras, preguiçosos, analfabetos, pouco industrializados, fervorosamente religiosos e racialmente degenerados. Esse imaginário emergia de documentos oficiais, como leis, decretos, regulamentos, jornais e arquivos médicos, mas, de fato, foi o discurso médico o responsável por transmitir esse preconceito sobre a população de Boyacá.

O conhecimento médico teve grande importância na construção da reforma de Boyacá, estabelecendo as bases para a medicalização das escolas. No entanto, essa reforma não foi incorporada à legislação pelo governo nacional, nem pelos presidentes conservadores, nem pelos liberais, que não a difundiram. Apesar disso, diversas propostas de Rafael Bernal foram adotadas por prefeitos e governadores de diferentes departamentos do país. Assim, Boyacá e sua reforma tornaram-se uma referência intelectual e cultural para a época, pois jornais, pesquisadores, políticos, acadêmicos, pedagogos, entre outros, destacaram a reforma como um exemplo local. Um deputado de uma região da Colômbia fez o seguinte discurso sobre a importância e o exemplo da reforma de Boyacá:

El niño empieza a ser atendido físicamente con una justa aspiración de vigorizar la raza, por los patronatos escolares que, con el apoyo del gobierno, tienen hoy establecidas en el departamento más de 1.500 raciones alimenticias para los niños [...], a las cuales suministran [...] ropas y medicinas por conducto de los roperos y de los botiquines escolares (Dulcey, 1931, p. 13).

Dessa forma, o presente capítulo propôs-se ao desafio de demonstrar como a reforma educacional de Boyacá, fundamentada na noção de degeneração da raça, buscou apoio na sociedade por meio do assistencialismo social. Essa necessidade não foi fortuita, porque, primeiro, a reforma não foi acolhida pelo governo nacional, o que fez com que seu autor concentrasse sua atuação na região de Boyacá; segundo, esse departamento foi o primeiro a realizar uma reforma educacional na qual a raça, a higiene, a medicina e, de fato, a biologia eram apresentadas como soluções para os problemas sociais, políticos e pedagógicos. Os médicos escolares eram vistos, portanto, como agentes capazes de enxergar o que os professores não conseguiam. Além disso, a reforma mostrou que a higiene era o prelúdio da biologia.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. *A expansão da história*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Cuarta conferencia: vicios de nuestras instituciones docentes. In: *Semana pedagógica*. Tunja: Imprenta Departamental, 1925.
- BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. *Informe del Secretario de Instrucción Pública*. Tunja: Imprenta Oficial, 1926.
- BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. La enseñanza agrícola. *Cultura*, ano 1, n. 3, Tunja, 1927.
- BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. La escuela defensiva. *Revista Educación*, ano 1, n. 2. Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad Nacional, 1932a.
- BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. *La reforma educativa en Colombia*. Roma: Imprenta Agustiniana, 1932b.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.
- CASTRO, Alfonso. *Higiene de las escuelas*. Medellín: Imprenta Oficial, [s.d.].
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley n. 112, de 22 de diciembre de 1919. Por la cual se reforman las Leyes 66 de 1906, 22 de 1911, 84 de 1914 y 32 de 1918. *Diario Oficial*, año LV, n. 17.006, 1919.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto n. 259, de 1925. Por el cual se crea el Patronato Escolar. *Diario Oficial*, Bogotá, 1925.
- DULCEY, Arcadio. *Discurso de clausura de la Asamblea Pedagógica del Tolima, sesiones de 1931: aspectos de la reforma escolar*. Ibagué: Imprenta del Departamento, 1931.
- GUTIÉRREZ, María Teresa. *Ideologías y prácticas higiénicas en Bogotá en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018.

HERNÁNDEZ, Mario. *La salud fragmentada en Colombia, 1910-1946*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

HERRERA BELTRÁN, Claudia Ximena. La biopolítica en acción: medicalización y sujeción. El médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX. *Lúdica Pedagógica*, v. 2, n. 17, p. 19-32, 2012.

HERRERA RESTREPO, Alejandro. *El servicio médico escolar de Cundinamarca*: informe al señor director general de Instrucción Pública, rendido por el jefe del Servicio Médico Escolar del Departamento. Bogotá: Imprenta del Departamento, 1927.

JUNTA CENTRAL DE HIGIENE. Acuerdo n. 13, de 20 de junio de 1911. Sobre higiene en las escuelas y colegios de la República. *Codificación de las disposiciones de educación pública*. Bogotá, 1911.

MONROY HERNÁNDEZ, Claudia Liliana. El departamento de Boyacá a partir del proyecto político de la Regeneración (1886-1903). *Revista Historia y Memoria*, v. 1, p. 159-177, 2010.

NARANJO GONZÁLES, Sandra. Una escuela sin médico vale tanto como una escuela sin maestro: Colombia, 1886-1940. *Revista Iberoamericana de Patrimônio Histórico-Educativo (RIDPHE)*, v. 9, p. 1-19, 2023.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Reglamento sobre higiene en las escuelas y colegios. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, t. 15, n. 3-4, abr./maio 1904.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso de 1924*. Bogotá: Editorial Cromos, 1924.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Decreto n. 259, de 1925*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia, 1925.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Informe del secretario de Instrucción Pública*. Tunja: Imprenta Oficial, 1926.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Resolución n. 124, de 23 de mayo de 1905. *Registro de Instrucción Pública*, t. 1, n. 8, 1905.

RESTREPO MEJÍA, Martín. *Cartilla antialcohólica*: para uso de las escuelas primarias de la República, ordenada por el Ministerio de Instrucción Pública. Bogotá, 1913.

SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia*: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. v. 2. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; Bogotá: Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes, 1997.

SEGUNDO CONGRESO MÉDICO DE COLOMBIA. *Memorias*: Medellín, 19 a 26 de janeiro de 1913. Medellín, 1913.

VELÁSQUEZ MEJÍA, Eliseo. *Informe del médico escolar de Aguadas al Director General de Instrucción Pública de Manizales*. Manizales: [s. n.], dez. 1926.

ZULUAGA, Francisco Uriel. Oteando el horizonte de la historia local. In: RAMÍREZ BACCA, Renzo (comp.). *Historia local*: experiencias, métodos y enfoques. Medellín: La Carreta, 2005. p. 113-134.

A FORMAÇÃO HISTÓRICA PARANISTA NO CONTEXTO DO ÁLBUM DE FIGURINHAS “ZEQUINHA” (1979)

Márcia Elisa Teté Ramos

No final da década de 1920, a efervescência urbana de Curitiba viu nascer uma das figuras mais emblemáticas de sua cultura: o palhaço Zéquinha. Encomendado pelos proprietários da fábrica de doces A Brandina à Impressora Paranaense, o personagem foi concebido para estampar as embalagens das *Balas Zéquinha*. Entre 1929 e 1967, sua presença tornou-se recorrente nas mercearias e confeitarias da capital do Paraná e região, consolidando-se como um ícone da publicidade e da experiência lúdica. Cada invólucro/figurinha narrava frações do cotidiano, compondo a coleção como um mosaico de cenas que adentravam naquela cultura local. Entre os temas retratados, destacavam-se os cuidados com o corpo e a saúde, os diferentes ofícios e os momentos de lazer e sociabilidade. As ilustrações, contudo, incorporavam também a crueza da vida urbana, registrando episódios de violência e acidentes, transitando, assim, entre a ludicidade e uma espécie de “pedagogia do risco”, na qual a exposição ao perigo era apresentada como parte da experiência social.

Anos depois, em 1979, o governo do Estado do Paraná, sob o segundo mandato de Ney Braga, instituiu a Campanha ICM das Crianças – Clube do Zequinha¹ como estratégia para equilibrar o orçamento por meio do incremento da receita tributária, associada à figura do personagem Zequinha. Dissociado das balas, Zéquinha foi redesenhado pela empresa P.A.Z., vencedora da concorrência promovida pelo governo do Paraná. A campanha consistia na troca de notas fiscais pelo álbum e pelas figurinhas que o compunham e, uma vez completo, o álbum assegurava o direito de selecionar um prêmio.

1 No álbum, o nome “Zequinha” perde a acentuação. Por isso, neste texto, quando o nome for apresentado como “Zéquinha”, refere-se ao embrulho das *Balas Zéquinha*.

Mesmo após a premiação, o exemplar não era recolhido, permanecendo sob a posse de seu proprietário, marcado, então, como um testemunho material da experiência vivida.

A análise proposta trata das figurinhas desse álbum como materialização de uma certa cultura histórica denominada “paranaense”. Essa cultura, ao mesmo tempo refletida nas figurinhas, também ressoa nas subjetividades, (re)construindo identidades, ou seja, articulando práticas de consumo, memória e pertencimento dentro de uma lógica organizadora de afetos e de comportamentos. Nesse contexto, o Paraná não deve ser entendido apenas como uma delimitação geográfica, mas como uma construção histórica, cujas narrativas e símbolos incidem sobre as percepções do espaço e de seus habitantes. O álbum de figurinhas Zequinha emerge, assim, como uma sofisticada intervenção cultural que atua tanto na produção quanto na gestão das memórias coletivas, produzindo efeitos sobre a formação de valores, condutas e sentidos de pertencimento. Por meio da seleção e da hierarquização de elementos simbólicos, constrói-se um imaginário de identidade paranaense que, embora orientado por uma lógica normativa, não deixa de dialogar com práticas sociais já existentes. Esse processo constitui-se como um movimento recursivo, no qual a cultura histórica se reorganiza continuamente, articulando formas de cooptação, assimilação e reelaboração.

Ao transpor o nível da subjetividade para refletir sobre os processos de construção identitária vinculados ao álbum do Zequinha, torna-se pertinente recorrer à análise de Durval Muniz Albuquerque Júnior (2011), apresentada em *A Invenção do Nordeste*, originalmente sua tese de doutorado, defendida na década de 1990. Embora o foco geográfico de sua obra recaia sobre o Nordeste, interessa-nos aqui sua interpretação da identidade regional como construção discursiva, efeito de práticas históricas conduzidas por meio da seleção, da repetição e da naturalização de determinados traços culturais. Afinal, o que teria o Nordeste a ver com o Sul e, mais especificamente, com o Paraná? A resposta, ao mesmo tempo simples e densa, reside na lógica da estereotipia. Se o Nordeste foi historicamente forjado a partir de um conjunto de imagens negativas como a seca, o atraso, a pobreza, a passividade, o Paraná, por sua vez, parece constituir-se como sua antítese simbólica: terra de progresso, trabalho árduo, civismo e espírito empreendedor. Trata-se, portanto, de uma estereotipia às avessas que, em vez de degradar, enaltece, utilizando o mesmo discurso acrítico e homogeneizador.

Por detrás dessa exaltação, entretanto, há também uma demanda latente por reconhecimento nacional, pela inserção no cânone das regiões-modelo do país. O álbum Zequinha, nesse sentido, veicula um repertório de imagens destinado a projetar uma identidade idealizada, ao mesmo tempo em que absorve e ressignifica conteúdos já sedimentados no imaginário coletivo. Por essa via, inscreve-se como agente na fabricação de um *ethos* paranaense, reforçando discursos de pertencimento e distinção que não emergem espontaneamente, mas resultam de elaboradas estratégias políticas, culturais e econômicas empenhadas em figurar o Paraná como território de exemplaridade e civilização.

O paranismo, no início do século XX, apresentou-se como um movimento cultural e ideológico mais amplo, articulado em torno da valorização de símbolos, personagens, paisagens e tradições, com o objetivo de afirmar uma identidade paranaense distinta no contexto nacional. Impulsionado por intelectuais, artistas e políticos, esse projeto visava afirmar o Paraná como um território singular e autêntico, sendo elaborado e difundido por meio de diferentes esferas, das artes plásticas às políticas culturais e educacionais, que, ao privilegiarem determinadas narrativas e símbolos, consolidaram uma imagem idealizada tanto de seu passado quanto de sua cultura. Um dos marcos do paranismo foi o trabalho do escultor João Turin, cujas obras exaltavam a fauna, a flora e a figura do tropeiro como emblemas do Paraná. Paralelamente, escritores como Romário Martins e Davi Carneiro contribuíram para consolidar uma historiografia que enfatizava a bravura dos colonizadores e a importância do Paraná na formação nacional (Carmargo, 2007; Lorenzetti, 2008; Batistella, 2012). Por isso, podemos adaptar o termo “paranista” ao modo que o álbum do Zequinha procura intervir, realçando modos de viver, ser, agir considerados parananenses.

Para desenvolver essa discussão, abordarei, inicialmente, a formação histórica paranista e, em seguida, examinarei as figurinhas do álbum Zequinha como expressão desse processo. Destaco, para este estudo, o envolvimento pessoal, inserido não apenas na condição de pesquisadora, mas também como sujeito imerso na realidade cultural da década de 1970. A experiência de ser paranaense e, sobretudo, de viver a infância preenchendo o álbum Zequinha, aguardando em uma fila interminável para resgatar o prêmio, confere à reflexão uma dimensão subjetiva, sensível e afetiva, profundamente imbricada à memória.

A formação histórica para “ser paranaense”

Minha própria experiência com o álbum Zequinha exemplifica esse processo de formação para determinada cultura histórica. Eu e meu irmão Marcos colecionávamos as figurinhas com afinco e, ainda hoje, guardo meu exemplar, enquanto versões completas circulam na internet com preços que chegam a mil reais, transformando esse objeto em um item de colecionismo. Guardo também o recibo do prêmio, uma caneta, enquanto meu irmão optou por uma bola. Meu irmão teve um papel central nessa jornada, pois o jogo de “bafo”, no qual as figurinhas eram disputadas em partidas de habilidade, era então percebido como uma prática masculina. Por isso, foi ele quem mais jogou por mim, ampliando minhas chances de completar a coleção, embora eu também participasse das partidas, ainda que com pouca habilidade.

Meu pai, por sua vez, incentivava o hábito de guardar notas fiscais para trocá-las por figurinhas, participando ativamente da organização do álbum. Vale ressaltar, no entanto, que o entusiasmo de meu pai se devia à perspectiva de concorrer a diversos prêmios, entre eles, o seu sonho: uma casa própria avaliada em 700 mil cruzeiros para o primeiro lugar. O sucesso do álbum Zequinha, assim, não se restringia às crianças, mas mobilizava também os adultos, que passaram a exigir notas fiscais e enfrentar longas filas para trocá-las. Até abril de 1980, 766 mil álbuns e 40 mil prêmios já haviam sido distribuídos em todo o Estado. Nesse ponto, já se evidencia uma forma de exclusão: a participação na campanha dependia de uma inserção mínima no circuito do consumo, porém, nem todas as famílias dispunham de recursos suficientes para acumular notas fiscais e convertê-las em figurinhas.

Ao associar práticas de consumo, deveres fiscais e valores sociais vinculados ao ideário do paranismo, o álbum do Zequinha operou como vetor de uma identidade cultural regional, articulando elementos materiais e simbólicos que, embora percebidos como naturais ou herdados, são simultaneamente compartilhados e inventados. Longe de constituir uma ficção arbitrária, essa construção identitária ancora-se em processos históricos concretos, nos quais memórias, tradições e narrativas são continuamente reelaboradas. Como observa Cecília Azevedo (2003), pensar o nacionalismo, aqui transposto para o paranismo, como construção imaginária não equivale a reduzi-lo a uma ilu-

são, pois ele emerge de práticas subjetivas, experiências sociais, negociações e trocas simbólicas que lhe conferem densidade e legitimidade. Ainda assim, torna-se imprescindível reconhecer que esse processo se desenrola no âmago de relações de poder historicamente constituídas, atravessadas por assimetrias estruturais que delimitam as fronteiras entre aqueles cujos modos de existência podem ser legitimados socialmente e aqueles relegados à exclusão, ao silenciamento ou à marginalização, compondo dinâmicas sutis, e nem por isso menos violentas, de hierarquização simbólica.

Além da complexidade previamente mencionada, fundada na complexidade do inventado e do real da formação da identidade, desdobra-se outra camada de análise na abordagem do objeto em questão: o trânsito entre escalas entre as dimensões pessoal, local e regional. Essas esferas entrecruzam-se metodologicamente ao expor os nexos, muitas vezes subterrâneos, que permeiam as diversas escalas da experiência histórica, não apenas sobrepostas, mas envoltas na disputa pela capacidade de nomear o pertencimento. Tal estrutura não se alicerça, no entanto, em uma lógica linear ou hierárquica, como sugeriria a metáfora dos círculos concêntricos, segundo a qual o conhecimento do próximo levaria, de forma progressiva, à compreensão do distante. Ao contrário, aquilo que parece mais imediato, ou seja, o “eu”, o vivido, o pessoal, pode revelar-se a esfera mais opaca, a mais resistente à explicação histórica. Compreender essa tríade implica reconhecer que a experiência individual não apenas compõe, mas também tensiona e reconfigura os sentidos do local e do regional.

Argumenta José D’Assunção Barros (2022) que o conceito de “região”, ao longo do tempo, consolidou-se como um eixo estruturante para a formulação de uma História Regional, sustentada na relação entre diferentes localidades dentro de um mesmo sistema econômico, social e cultural. Já a História Local, embora também enraizada em um espaço delimitado, parte de um recorte mais restrito, tomando como referência cidades, vilarejos ou mesmo bairros. No entanto, ambas as perspectivas se entrelaçam, dependendo dos referenciais teóricos e dos objetivos do pesquisador. No caso específico do objeto em análise, a trajetória da personagem Zequinha, que surge inicialmente como figura ilustrativa em embalagens de bala e, posteriormente, ganha centralidade na forma de álbum de figurinhas, é então deslocada da escala curitibana e, então, estadualizada como representação do “paranaense”. Zequinha passa a incorporar não somente as per-

sistências de uma matriz cultural e narrativa curitibana, mas também elementos de transformação, refletindo as tensões entre o local e o regional na constituição de identidades culturais em disputa.

Sim, é possível mapear simbolismos circunscritos ao Paraná no caso do álbum, mas que remetem ao diálogo com processos históricos locais, curitibanos. Em outras palavras, as referências culturais e simbólicas passam a ser ressignificadas em uma espécie de “curitibanização do imaginário paranaense”. Com isso, podemos compreender, conforme Barros (2022), que as relações entre História Local e História Regional revelam menos fronteiras definidas entre essas escalas do que disputas em torno da autoridade de representar o regional.

Embora, conforme exposto na introdução, a identidade paranaense siga um percurso distinto daquele problematizado por Albuquerque Júnior, o Paraná enfrenta o desafio de se afirmar como um território historicamente marginalizado nas grandes narrativas da historiografia nacional. A criação da província do Paraná, em 1853, desmembrada da então Província de São Paulo e anteriormente denominada Província de Curitiba, marca esse esforço de afirmação política e territorial. Desde então, o estado tem protagonizado uma disputa constante por reconhecimento, buscando consolidar sua presença e relevância na história brasileira por meio da mobilização de distintas estratégias de intervenção cultural².

A identidade regional paranaense aparece ancorada em uma narrativa histórica que privilegia os tropeiros, por exemplo, que, entre os séculos XVIII e XIX, atravessavam o Paraná desempenhando um papel fundamental no transporte de mercadorias e animais entre o Sul e o Sudeste do Brasil, especialmente entre o Rio Grande do Sul e São Paulo. Sua passagem constante pela região não apenas impulsionou a economia local e o surgimento de núcleos urbanos ao longo das rotas comerciais, como também contribuiu para a integração do território paranaense ao restante do país. Essa evocação remete à valorização da tradição e da origem do tropeirismo, representando o passado não apenas como lembrança ou patrimônio cultural, mas também como uma suposta vo-

2 Entre essas estratégias, destaca-se a recorrente ênfase em uma suposta primazia paranaense em diferentes áreas, incluindo a educação, de modo a reforçar sua imagem como um território pioneiro e inovador. Em 2019, o Paraná foi o primeiro estado a platformizar o ensino. Em 2023 e 2024, foi reconhecido como o estado com o melhor desempenho no IDEB e como o primeiro a unificar o currículo à Base Nacional Comum Curricular. Também é apresentado como o primeiro estado do país a criar uma Rede de Ajuda Humanitária de alcance nacional, em 2024. Dados do PIÁ (Paraná Inteligência Artificial). Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana>. Acesso em: 14 mar. 2025.

cação agrícola do estado, que, aliás, se fazia presente, de maneira pedagógica e simbólica, em várias figurinhas do álbum do Zequinha. Frisar essa vocação seria legitimar um destino agroindustrial, uma predisposição natural à produção agrícola em larga escala.

Mais do que isso, o tropeirismo representaria o espírito empreendedor e o trabalho árduo de homens corajosos, resilientes e abnegados, apresentados como virtudes naturais do “ser paranaense”, em um discurso reiterado em múltiplas esferas sociais até os dias de hoje. Essa operação de sentido, ao mesmo tempo em que constrói uma memória seletiva, também exerce uma função de silenciamento, ao relegar à marginalidade outras históricas que igualmente compõem o tecido social paranaense. Povos indígenas, comunidades quilombolas e demais grupos que não se encaixam no modelo de identidade regional são excluídos dessa narrativa, revelando o caráter excludente e normativo de determinadas formas de produção da memória coletiva e da História Pública.

A identidade, longe de ser uma essência fixa, delineia-se como uma construção histórica e discursiva em constante negociação no interior das relações de poder. Sua fluidez convive com elementos de estabilidade que moldam os sentidos de pertencimento. Como destacam Rüsen (2001) e Silva (2014), ela se define sempre em relação a um “Outro”, o que implica processos simultâneos de inclusão e exclusão. No álbum do Zequinha, em 1979, essa dinâmica se materializa como um projeto político-cultural que define quem é reconhecido como paranaense e quais traços dessa identidade são celebrados ou silenciados.

Ao lado de meu pai e de meu irmão, vivi momentos marcados pela troca, pela negociação e pela celebração. No entanto, foi sobretudo por meio das figurinhas que fui sendo introduzido a um repertório de valores e concepções sobre o que era tido como digno, correto e justo. Mais do que um passatempo, o álbum do Zequinha constituía um dispositivo narrativo que estruturava modos de ser e de pertencer, inscrevendo-se profundamente em minha própria formação histórica e consciência histórica. Por isso, não há como não recorrer à escala da ego-história, voltando-me também para a experiência individual e considerando minha subjetividade e minha atribuição de sentido ao álbum do Zequinha. Via de regra, as pessoas vivem sem plena consciência das lentes por meio das quais interpretam o mundo, embora cada ação e pensamento carreguem a mar-

ca distintiva da interiorização da cultura. Contudo, a história/memória pessoal, quando (re)elaborada — o que agora faço —, permite produzir explicações que articulam o passado individual ao coletivo (Penna, 2024).

A partir das formulações de Jörn Rüsen (2001), pode-se compreender a formação histórica (*Bildung*) como um processo de atribuição de sentido ao tempo, no qual os sujeitos, ao interpretarem e reelaborarem experiências históricas a partir de seu lugar no mundo, desenvolvem formas de orientação que não se limitam à aprendizagem escolar nem à consciência individual isolada. Seria, ao contrário, um movimento que se inscreve nas práticas cotidianas e nas manifestações da cultura histórica como objetos culturais, imagens publicitárias, tradições orais, obras de arte, relatos de memória, mídias diversas, que, ao coexistirem em um mesmo campo simbólico, tensionam-se e influenciam-se mutuamente. Nesse terreno polifônico, onde se interligam afetos, gestos, palavras e silêncios, a formação histórica constitui-se como experiência, mobilizando percepções e condutas. O álbum do Zequinha pode ser compreendido como um artefato da cultura histórica no qual se articulam, nos termos de Rüsen (2015), diferentes dimensões de produção de sentido: a dimensão cognitiva na seleção, organização e compreensão de episódios, personagens, paisagens e símbolos mobilizados para dar inteligibilidade ao Paraná; a estética, na linguagem visual, seriada e lúdica das figurinhas, que torna essas representações atraentes e reconhecíveis; a política, na valorização das instituições e da autoridade estatal e na própria vinculação do álbum a uma campanha de arrecadação fiscal; a moral, na recorrência de valores associados ao trabalho, ao estudo, à ordem, ao progresso e a determinadas condutas consideradas desejáveis; e a religiosa, na presença positiva do catolicismo em festividades e referências históricas.

Ao organizar uma narrativa sobre o Paraná, o álbum estrutura uma representação do passado que naturaliza o progresso econômico e o desenvolvimento como destinos inevitáveis do estado, destacando obras públicas, hidrelétricas e festividades, mas silenciando conflitos, tensões e experiências dissidentes que poderiam oferecer outras chaves de leitura para a história paranaense. Ademais, a associação entre cidadania e consumo, como se observa no estímulo à troca de notas fiscais por figurinhas, evidencia um projeto normativo que consolida valores cívicos por meio de práticas econômicas. Assim, o álbum ultrapassa sua função lúdica e revela-se um instrumento de formação histórica, contribuindo para

a organização das vivências temporais, para a internalização de valores e para a produção da consciência histórica em consonância com determinada visão de mundo e de identidade regional.

O álbum Zequinha

Da embalagem que envolvia a *Bala Zequinha*, entre as décadas de 1920 e 1960, ao álbum Zequinha, nas décadas de 1970 e 1980, o palhaço precisou se reinventar para acompanhar as transformações socioculturais de seu tempo e se harmonizar com a passagem do local (Curitiba) ao regional (Paraná) sem completo abandono da matriz local. Não foi apenas sua indumentária ou seu humor que sofreram mudanças, mas também os valores e comportamentos que passou a difundir. Se antes sua função principal era associar-se ao consumo do doce, agora, em meio a uma campanha institucional e educativa, Zequinha tornou-se um mediador de narrativas que reforçavam uma identidade regional e promoviam práticas consideradas desejáveis para a formação das crianças.

Hoje, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece diretrizes para a proteção integral de crianças e adolescentes. Em seu art. 74, determina a garantia do direito à informação, à cultura, ao lazer, aos esportes, às diversões, aos espetáculos e aos produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Além disso, o art. 78 do ECA proíbe a exibição de programas, filmes ou imagens inadequados para crianças e adolescentes, especialmente aqueles que contenham cenas de violência, sexo explícito ou drogas, sem a devida classificação indicativa ou em horários inadequados. A legislação brasileira mais recente que trata da publicidade direcionada ao público infantil é a Resolução n.º 163, de 13 de março de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Essa resolução caracteriza como abusiva toda publicidade ou comunicação mercadológica dirigida à criança de até 12 anos de idade. À luz dessa resolução, as imagens retratadas nas embalagens das balas jamais seriam permitidas. Mesmo o álbum do Zequinha poderia ser considerado abusivo por utilizar a estratégia de figurinhas colecionáveis com vistas à premiação, incentivando, ainda que indiretamente, a aquisição de produtos ou serviços. Tanto é que, em 2024, em comemoração aos 45 anos do “famoso personagem paranaense Zequinha”, foi lançada uma edição inédita de coleciona-

dor, denominada Zequinha pelo Brasil, com 300 figurinhas que ilustram pontos turísticos, belezas naturais e referências da cultura de cada lugar visitado pelo personagem. Dessa vez, porém, não há qualquer vínculo com campanhas do Estado ou com premiações³.

Porém, quando o palhaço Zéquinha era “papel de bala”, esse tipo de preocupação não tinha significado algum. Zéquinha era apresentado, por exemplo, na figurinha n. 18, como “Embriagado”; na n. 60, estava de “Ressaca”; na n. 98, “Salteando” (no Paraná, assaltando); na n. 107, era “Atropelado”; na n. 123, estava “Afogando-se”; na n. 132, era “Perneta”; na n. 134, “Suicidando-se”; na n. 137, era “Enforcado”; na n. 174, ficava “Louco”; e, na n. 177, tornava-se um “Gangster” (e estava raptando uma mulher), entre outras representações.

Com esse tipo de figurinha, que retratava a história trágica de Zéquinha, criou-se um folclore urbano composto por diversos enredos, geralmente elaborados pelas próprias crianças⁴. Em uma dessas narrativas, Zequinha noivou e tornou-se viúvo antes mesmo do casamento, quando sua noiva se engasgou com a bala. De fato, a numeração das embalagens correspondia a uma história sequencial: o palhaço viveu, sim, um romance, casou-se e enviuvou e, talvez por isso, acabou se alcoolizando e fazendo besteiras (Xavier, 1996). No site “Projeto Zequinha”, menciona-se que o Zéquinha da versão de 1928-29 é um anti-herói, o “Macunaíma Curitibano”. Ele passa por situações complicadas e, por vezes, tem ações contraditórias e politicamente incorretas, pois transita de herói a vilão, de perdedor a vencedor, podendo ser ladrão ou suicida (Projeto Zequinha)⁵.

Os invólucros das balas, de qualidade duvidosa, pois eram de fabricação barata, feitos com açúcar e essência de frutas, não possuíam álbum próprio nem face adesiva, uma vez que seu propósito não era serem colados, e, por isso, circulavam livremente entre as crianças, tornando-se mote de encontros, trocas e brincadeiras, como o “bafo” e o “tique” (brincadeira em que se joga uma arruela

3 MURALZINHO DE IDEIAS. *Zequinha, personagem símbolo paranaense, comemora 45 anos com lançamento de álbum de colecionador*. Disponível em: <https://muralzinhodeideias.com.br/programese/zequinha-personagem-simbolo-paranaense-comemora-45-anos-com-lancamento-de-album-de-colecionador/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

4 Ver TULLIO, Carlos Henrique. *História das balas Zequinha – “Zequinha Grande Gala”*. Argumento, pesquisa histórica e musical de Regina Walger. Documentário. Curitiba: DOC-TV, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Iz9YJ-qpJIM>. Acesso em: 17 mar. 2025.

5 ZEQUINHA POP. *Zequinha: histórias e curiosidades*. Disponível em: <https://projetozequinhapop.wordpress.com/a-historia/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

na parede para que ela quique perto de outra arruela). Na ausência de um álbum oficial, as próprias crianças improvisavam um sistema de armazenamento engenhoso: uma carteirinha artesanal, feita de dois pedaços de papelão cortados sob medida e unidos por três tiras de pano. Esse artefato permitia não apenas proteger as figurinhas do desgaste, mas também manipulá-las habilmente, passando-as de um lado para o outro.

Nessa fase, Zéquinha era curitibano e, assim:

A figurinha n. 8 (Zequinha Passeando) mostra que a companhia ideal para um passeio em Curitiba é um guarda-chuva, e o resultado é ficar Tossindo (112) com a gripe resultante do passeio. E a de número 30 (Medroso) mostra Zequinha fugindo de um sapo, numa bem humorada homenagem ao animal mais abundante nesta úmida cidade (Xavier, 1974, n.p.).

As ilustrações passaram de 50 para 100 e, posteriormente, para 200, retratando diferentes situações vivenciadas por Zéquinha. Segundo Santana (2016), a concepção dos invólucros ilustrados das balas pode ter sido inspirada nas séries de cartões-postais colecionáveis da época ou mesmo em embalagens de doces que já utilizavam papéis ilustrados como atrativo. No período em que as embalagens com a figura de Zéquinha circulavam em Curitiba, outros produtos similares também estavam em evidência, reforçando a tendência de associar ilustrações a itens de consumo. Entre esses produtos, destacam-se as *Balas Piolin*, que possivelmente também serviram de referência para a iniciativa. Santana (2016) argumenta, contudo, que a inspiração também poderia ter vindo do palhaço Chic-Chic, do Circo Irmãos Queirolo, que divertiu várias gerações de curitibanos, ou ainda do personagem Adamson, este “internacional”, criado pelo desenhista sueco Oscar Jacobsson (1889-1945) na década de 1920.

Já na campanha de incremento da arrecadação do ICM por meio do álbum Zequinha, em 1979, tornou-se necessário reformular o conteúdo das figurinhas. Em sua versão original, Zéquinha era representado como um palhaço de expressão séria, magro, calvo, sem o icônico nariz vermelho, com maquiagem branca contornando a boca e quase sempre trajando sapatos pontudos e gravata-borboleta. Na adaptação institucional, seus traços foram suavizados, adequando-se a uma imagem mais palatável ao discurso oficial. Muitas representações mais sombrias, como cenas de afogamento ou suicídio, tornaram-se

inaceitáveis. Na nova versão, Zequinha assume uma fisionomia distinta: mais rechonchudo, permanentemente sorridente e irradiando simpatia⁶.

Algumas figurinhas da versão original permaneceram, mas agora inseridas em um novo propósito: não mais circunscrito a uma cultura histórica curitibana, Zequinha é mobilizado na construção de uma cultura histórica apresentada como paranaense, ainda atravessada por persistências daquela matriz local, delineada por suas marcas e (supostas) identidades. Também composto por 200 figurinhas, o álbum inicia com a seção “Zequinha em casa”: ele toma banho, escova os dentes, lava as mãos, apara as unhas, penteia os cabelos, dorme, varre a casa, acorda cedo e cuida do jardim. Nada que crianças dos anos iniciais não aprendessem na escola, como meu irmão com 6 anos na época.

Em “Zequinha nas artes”, o palhaço é músico, poeta, pintor, cineasta, fotógrafo, ator, escultor, escritor e desenhista. A seção “Zequinha nas ciências” apresenta o personagem explorando diferentes campos do conhecimento e da tecnologia: ele aparece observando os planetas em um observatório, utilizando um microscópio, manuseando um telescópio, pilotando um foguete, vestindo um escafandro, realizando uma radiografia, manipulando substâncias químicas, investigando formações geológicas e operando uma roda d’água datada de 200 a.C., na Gália — esta última, uma referência a uma tecnologia antiga que contrasta com o tom moderno das demais representações. Na seção “Zequinha nas atividades sociais”, a presença de militares, policiais, bombeiros e outras funções de vigilância e proteção contribui para naturalizar a autoridade como parte da vida cotidiana. Publicado em 1979, durante a ditadura militar, o álbum associa essas figuras à ordem, à disciplina, ao cuidado e à proteção, produzindo uma representação positiva e suavizada da presença militar na sociedade.

Novamente em seções com conteúdos pedagógicos geralmente vistos na escola, o “Zequinha na escola” chega no horário, aprecia o recreio, estuda, utiliza o quadro-negro, frequenta a biblioteca, pratica ginástica, merenda, é um bom colega e, finalmente, recebe o diploma. Em “Zequinha no trânsito”, atravessa na faixa, espera o sinal, toma cuidado nas proximidades da escola, respeita a via preferencial, estaciona, mantém distância segura, evita ruídos quando necessário,

⁶ As ilustrações dos invólucros das *Balas Zequinha* foram criadas pelos desenhistas-litógrafos Alberto Thiele e Paulo Carlos Rohrbach. Já o álbum de figurinhas Zequinha contou com ilustrações do artista plástico Nilson Müller. O álbum relançado em 2024, intitulado “Zequinha pelo Brasil”, também contou com ilustrações de Nilson Müller.

obedece ao limite de 80 km/h e cuida do carro. “Zequinha brincando” joga bafo, tique, bolinha ou burico (bola de gude) e pião, anda de skate e de carrinho de rolimã, patina e pula corda.

Em “Zequinha nas comunicações”, o palhaço pode trabalhar na televisão, no rádio, no telégrafo, no jornal, no telex ou no correio, estar ao telefone, ser repórter ou atuar como radioamador. Em “Zequinha na agricultura”, destacam-se o plantio de soja e milho, a colheita do café, o reflorestamento, o cultivo do trigo e da cana, além dos trabalhos de arar a terra, semear e irrigar. “Zequinha aventureiro” aparece mergulhando; pode ser explorador, paraquedista ou astronauta; viajar de balão; surfar; velejar; planar; e esquiar puxado por uma lancha. Em “Zequinha em outras atividades”, pode ser escoteiro, acampar, participar das Olimpíadas, desfilar, atuar como jóquei, colecionar, praticar hipismo, brincar no carnaval, dançar, fazer compras e distribuir figurinhas e prêmios. “Prêmios para todas as crianças do Paraná. O Zequinha está contente com tantas crianças no seu clube”, diz a legenda (Paraná, 1979, figurinha n. 200). “Zequinha nas profissões” apresenta uma diversidade de ocupações: pedreiro, marceneiro, médico, dentista, alfaiate, engenheiro, comerciante, veterinário e balconista. Em “Zequinha esportista”, o personagem pratica futebol, vôlei, basquete, natação, beisebol, salto, polo aquático, escalada e tênis. Exceituando a profissão de alfaiate, hoje pouco conhecida pelas novas gerações, as figurinhas do álbum distinguem-se das figurinhas das balas, nas quais apareciam outras profissões e atividades esportivas então presentes na cidade de Curitiba, como salsicheiro, datilógrafo, praticante de golfinho (como era denominado o jogo de golfe), trocador de colarinho (responsável por vender ou restaurar os colarinhos removíveis das camisas masculinas), basqueteiro e gol-kiper (talvez, goleiro).

Nas figurinhas mencionadas, qualquer pessoa poderia identificar-se com as representações, sem ser necessariamente paranaense. Em algumas seções, porém, Zequinha torna-se um emblema do Paraná, incorporando e reforçando a pretensa identidade estadual. O personagem aparece em espaços de poder, como o Palácio do Governo do Paraná, a Assembleia Legislativa, a Câmara dos Vereadores, o Tribunal de Justiça e empresas estatais da época, como Telepar, Badep, Copel e Sanepar. Na série “Zequinha e o Governo”, o personagem legitima o aparato institucional e anuncia, na legenda de uma das

figurinhas : “O Zequinha falou com o Governador e contou que estava chegando para distribuir milhares de prêmios para as crianças do Paraná” (Paraná, 1979, figurinha n. 37).

Já na série “Zequinha nas Festividades”, busca-se associar a diversidade cultural do Paraná a uma identidade única e coesa. Por meio das figurinhas, ensina-se que a congada ocorre na Lapa, durante a festa de São Benedito; que o dourado é pescado no rio Paraná, em Foz do Iguaçu; e que Paranaguá celebra a devoção a Nossa Senhora do Rocio⁷. A festa da uva, as feiras de exposição, o fandango (então definido na lenda como uma dança de origem espanhola dançada com tamancos ao som da viola), as duplas caipiras, as festas da soja e o rodeio crioulo são apresentados como expressões do “ser paranaense”. As manifestações culturais são tratadas como pertencentes a todo o estado, ainda que, para muitos colecionadores, esse reconhecimento identitário não se concretize, por não corresponder às suas experiências locais. O fandango, por exemplo, pode ser conhecido no litoral do estado, mas soa exótico para quem, como eu, cresceu no norte do Paraná. O que deveria promover identificação acaba revelando as tensões entre a diversidade regional e a construção de uma homogeneização estadual do pertencimento.

Recorre-se à História como um dispositivo engendrado para edificar um passado comum, mediante acontecimentos e personagens paranaenses tidos como importantes e datas consideradas cívicas para o estado. “Zequinha na História” destaca a importância do Cerco da Lapa: “A cidade da Lapa desempenhou um papel importante por ocasião da Revolução Federalista de 1894” (Paraná, 1979, figurinha n. 73). A Guerra do Contestado é apresentada como uma disputa de terras entre Paraná e Santa Catarina e, nesse contexto, Zequinha vive no melhor dos mundos, pois, sorrindo, segue para a Guerra do Contestado como soldado a cavalo. Os tropeiros são lembrados na figurinha n. 75 (Paraná, 1979): “Quando as estradas ainda não estavam abertas, eram os tropeiros que levaram as riquezas”. Zequinha também é retratado ao lado de um bandeirante, representando os “Destemidos homens que entravam pela mata virgem à procura de ouro e pedras preciosas” (Paraná, 1979, figurinha n. 76).

Ainda nessa seção, Zequinha encontra-se com os imigrantes, visita as Cataratas do Iguaçu, descobre ouro no século XVI e conversa com um jesuíta:

7 Nossa Senhora do Rocio foi declarada oficialmente padroeira do Paraná em 30 de julho de 1977, por meio de decreto do Papa Paulo VI. No entanto, a devoção popular à imagem é muito mais antiga, remontando a meados do século XVII, logo após a elevação de Paranaguá à condição de vila, em 1648.

“Eles catequisaram os índios e pregaram o catolicismo em todos os povoados que encontraram nas suas andanças” (Paraná, 1979, figurinha n. 81). A figurinha n. 78 apresenta a fundação de Curitiba, em 19 de março de 1693, quando Zequinha se apresenta a um indígena, que coça a cabeça com expressão de espanto. As figurinhas dedicadas à História do Paraná revelam o quanto essa abordagem é tradicional, ultrapassada e mimetiza o “mito das origens”, da mesma forma que ocorreu com a História do Brasil. Contudo, é preciso contextualizar esse ensino de História em 1979, período da Ditadura Militar brasileira.

A Lei n.º 5.692/1971 instituiu os Estudos Sociais em substituição às disciplinas de História e Geografia, diluindo conteúdos que poderiam estimular o pensamento crítico. Inspirada em modelos norte-americanos, a nova disciplina assumiu um viés nacionalista e tecnocrático, alinhado ao projeto dos governos militares de formar cidadãos obedientes. A fusão artificial dessas áreas resultou em um ensino superficial, centrado em temas cívicos e morais, sem espaço para questionamentos sobre desigualdades e conflitos históricos.

Apresentado sob uma pretensa neutralidade, o conteúdo didático reforçava uma visão problemática da história nacional, exaltando o progresso e minimizando episódios de resistência e autoritarismo. Com a redemocratização, História e Geografia foram gradualmente restabelecidas como disciplinas autônomas, reafirmadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Santos; Nascimento, 2015).

O modelo tradicional de ensino de História, ancorado em narrativas lineares, eurocêtricas e fundadas em personagens e eventos consagrados, revela-se particularmente resistente à superação quando está em foco a História Local. Ainda que os currículos nacionais e os livros didáticos ofereçam, em certa medida, subsídios para a reformulação da História do Brasil, abrindo espaço para perspectivas mais críticas e inclusivas, no campo da História Local e Regional as persistências de velhas matrizes interpretativas mostram-se mais vigorosas. Paradoxalmente, é justamente nesse nível do território vivido, da experiência próxima, que se vislumbra um laboratório pedagógico para a problematização das ideias históricas convencionais, tantas vezes naturalizadas e reiteradas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, materiais como o álbum do Zequinha podem ser empregados em sala de aula como evidências e dispositivos críticos. Sua análise permite desvelar os mecanismos por meio dos quais determinadas representações

do passado são construídas, legitimadas e difundidas, ao mesmo tempo que oferece aos estudantes a oportunidade de interrogar os limites e os efeitos de um modelo de história pautado pela exclusão, pela estereotipia e pela celebração acrítica do progresso. A História Local, assim, deixa de ser apenas um recorte temático e torna-se um espaço estratégico para o exercício da consciência histórica, no sentido atribuído por Rüsen (2001), como orientação existencial e/ou de pertencimento.

As figuras dos bandeirantes, jesuítas, imigrantes e, no contexto paranaense, dos tropeiros foram insistentemente alçadas à condição de heróis civilizatórios e fundadores. Essa representação, de caráter eurocêntrico e patriarcal, privilegia sujeitos brancos, masculinos e cristãos, consolidando um modelo que se impõe como norma nas escalas nacional, regional e local. Inspirada em uma obsessão pelas origens, essa lógica ignora as discontinuidades e as multiplicidades da história, ao mesmo tempo que marginaliza experiências dissidentes que não se alinham aos padrões hegemônicos de pertencimento.

Ao recorrer à reflexão de Marc Bloch (2002), torna-se evidente a presença de uma obsessão pelas origens, como se elas, por si mesmas, fossem capazes de fornecer explicações para a totalidade do processo histórico, desconsiderando suas discontinuidades, contradições e multiplicidades. Esse discurso constrói uma temporalidade única, pautada no progresso, que marginaliza sujeitos como indígenas, negros e integrantes das culturas populares, confinando-os a um passado ultrapassado e sem horizonte, alheios à agência histórica. A figura do indígena, por exemplo, como na figurinha n. 78, aparece destituída de agência histórica, marcada por uma estética da simplicidade e do estranhamento, destoando dos trajes, dos gestos e dos cenários que compõem a cena fundacional urbana, como se fosse um resquício de uma temporalidade anterior, já vencida, que precisaria ser superada.

“Zequinha no folclore” é apresentado junto aos alemães, italianos, japoneses, poloneses, espanhóis, portugueses, holandeses e ucranianos. No entanto, ao tratar dos africanos junto aos imigrantes, a imagem é a de um nativo com uma flecha, acompanhada da legenda: “É notável a influência deles no Brasil: danças, comidas, bebidas, usos e costumes africanos estão fortemente enraizados no povo brasileiro” (Paraná, 1979, figurinha n. 97). A presença africana restrita às manifestações culturais contribui para uma folclorização da população negra, esvaziando sua participação histórica, política e social. No caso do Paraná, esse

procedimento reforça uma narrativa regional que historicamente minimiza a escravidão e invisibiliza a presença negra, em favor de uma identidade associada sobretudo à imigração europeia. Essa invisibilização integra, como demonstra Moraes (1999), a própria construção de Curitiba como uma “capital europeia”, processo que implicou apagar simbolicamente a população negra da memória e da identidade locais.

Zequinha representa o estado, voltado para o futuro, assumindo uma função de propaganda política. Em “Zequinha nas obras públicas”, o personagem aparece em Itaipu, em Foz do Areia (hidrelétrica no rio Iguaçu), no Salto Santiago (usina hidrelétrica), em Capivari-Cachoeira (represa), no Porto de Paranaguá, na Ponte da Amizade, na Cidade Industrial (segundo o álbum, existiriam várias à época), no Salto Osório (também usina no rio Iguaçu) e na Rodovia do Café. Essas associações não apenas ressaltam a importância dessas obras para a economia e a modernização do Paraná, mas também constituem uma narrativa que potencializa a identidade regional em um contexto orientado pelo desenvolvimento e pelo progresso.

Em 1979, a problematização dessas representações paranistas me escapava por completo. Na seção “Zequinha Turista”, o palhaço visitava espaços que eu conhecia bem: Vila Velha, Praia de Leste, Matinhos, a Estrada da Graciosa, o Passeio Público, em Curitiba, e, por fim, as Cataratas do Iguaçu, o ponto mais próximo de Londrina, cidade em que habitava. Esse reconhecimento gerava um sentimento de pertencimento, uma identificação direta com a narrativa visual proposta pelo álbum.

No entanto, mesmo em meio ao fascínio, algumas lacunas já chamavam minha atenção. A ausência do professor como uma profissão digna de destaque no álbum causava-me estranhamento, especialmente porque, à época, já cogitava seguir essa carreira, ainda que a alternativa de revendedora da Avon também me parecesse sedutora. Da mesma forma, meu irmão, ao se deparar com a imagem do Mercado das Pulgas, na seção “Zequinha Passeando”, não conteve a curiosidade: o que seria esse lugar? Sabe-se lá o que ele imaginou ser. Para nós, entre todas as opções de lazer apresentadas, apenas o circo e o parque de diversões pertenciam à nossa experiência concreta. O museu, o teatro, a fábrica de águas minerais de Ouro Fino (Campo Largo) e os espaços curitibanos, como a Rua das Flores, o Centro Cívico e o Parque São Lourenço, permaneciam distantes, inalcançáveis e desconhecidos.

A percepção que se construía era a de que ser paranaense, ao menos sob a lógica daquele álbum, significava, principalmente, conhecer Curitiba. A identidade regional era ali ministrada a partir da centralidade da capital, que se impunha como o referencial privilegiado para compreender e experienciar o Paraná. As demais regiões, quando mencionadas, apareciam de forma fragmentada, como se orbitassem ao redor desse núcleo simbólico. O álbum não apenas promovia um imaginário paranaense, mas o fazia por meio de marcadores espaciais e sociais muito bem definidos, mapeando o que deveria ser entendido como patrimônio do Estado e, ao mesmo tempo, silenciando outras territorialidades e experiências. E mais: essa geografia do reconhecimento implicava tomar como referência uma cidade frequentemente celebrada como “capital europeizada”, moderna, progressista e próspera, projetando esses atributos sobre o Paraná todo.

Considerações finais

A construção dos símbolos estaduais no Paraná é dinâmica e reflete transformações sociais, políticas e culturais, fazendo com que alguns emblemas percam relevância ao longo do tempo. Apesar dos esforços oficiais para reafirmar a identidade estadual por meio da obrigatoriedade de símbolos como a bandeira, o hino e o brasão nas escolas, nem todos os elementos simbólicos permanecem vivos na memória coletiva. Na época do álbum de figurinhas do Zequinha, a gralha-azul, outrora exaltada como um dos ícones da fauna paranaense, já não figurava com o mesmo destaque. Hoje, o lobo-guará, animal-símbolo oficial, vem sendo gradativamente substituído pela capivara, um animal mais visível nos centros urbanos, particularmente nas margens dos rios que cortam diversas cidades do estado. Essa transição sugere que os símbolos que perdem sua presença na experiência cotidiana deixam também de cumprir sua função identitária, revelando como a identidade está em constante negociação entre passado, memória e vivência.

Embora os enunciados presentes no álbum Zequinha possam, à primeira vista, parecer datados ou superados, suas narrativas ainda reverberam no campo da História Pública. No contexto da região norte do Paraná, onde me inscrevo localmente, evidencia-se um distanciamento em relação a certas representações culturais ali evocadas. O fandango, por exemplo, não integra

o repertório das práticas culturais cotidianas do norte do estado, tampouco os “cartões-postais” de Curitiba constituem referências compartilhadas por todos. O próprio perfil migratório evidencia essas diferenças: enquanto, no sul do Paraná, destacam-se fluxos de alemães, poloneses, italianos e ucranianos, contemplados no álbum, sírio-libaneses e judeus sequer aparecem; no norte, por sua vez, sobressaem migrantes oriundos do interior paulista, de Minas Gerais e do Nordeste, além de uma expressiva presença japonesa, grupos não contemplados nem na seção “Zequinha no folclore”. Essas distinções configuram trajetórias histórico-culturais singulares entre as duas regiões. Em Londrina, onde moro, persiste a ideia amplamente difundida, mas infundada, de uma “imigração inglesa”, expressão de um imaginário local moldado pelo desejo de distinção (Ramos, 2016). Apesar dessas diferenças, ambas as regiões compartilham silenciamentos notáveis: indígenas e populações negras, embora historicamente presentes, seguem ausentes das narrativas oficiais. Essa exclusão revela uma convergência fundamental, qual seja, a permanência de um discurso do progresso que, alicerçado em nexos colonizadores, opera por meio da marginalização e da negação da pluralidade dos sujeitos e das experiências históricas.

O álbum desenha um processo de construção identitária no qual o “ser paranaense” ganha contornos precisos da estereotipia não apenas pelo que se afirma dele, mas, sobretudo, pelo que se silencia ou rejeita. Apresenta-se um Paraná laborioso, civilizado, progressista e ordeiro, reiterando os alicerces da História Tradicional, ancorada em origens seletivas e confortáveis. O passado paranaense apresenta-se de duas formas interdependentes: tendo Curitiba como eixo e tomando a narrativa do homem branco, cristão e colonizador como válida. Àquilo que escapa dessa moldura, ou seja, os corpos outros, os saberes dissidentes, as presenças incômodas, reserva-se a invisibilidade ou a rejeição, por destoar do ideal identitário que se busca afirmar como coeso e incontestável.

O Zequinha também pertenceu ao território dos afetos. Havia alegria em preencher os espaços vazios, expectativa na espera pela figurinha que faltava, entusiasmo nas trocas, esperança nos prêmios, bem como motivo para aproximação entre os familiares. A problematização do álbum que faço hoje, não apaga uma lembrança feliz da infância.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BARROS, José D'Assunção. História local e história regional: a historiografia do pequeno espaço. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022.
- BATISTELLA, Alessandro. O paranismo e a invenção da identidade paranaense. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 6, n. 11, p. 1-13, jan./jun. 2012.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- CAMARGO, Geraldo Leão Veiga de. *Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953)*. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- LORENZETTI, Fernanda Lorandi. Crer e civilizar: o Paraná positivista no início do século XX e suas influências cristãs. *Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Umuarama, v. 13, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/491>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 13, p. 7-16, nov. 1999.
- PARANÁ. Clube do Zequinha. Secretaria do Estado do Paraná, 1979.
- PENNA, Lincoln de Abreu. *Historiando nosso tempo: um exercício de ego-história*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2024.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. Apropriações de alunos do ensino médio quanto à história da cidade de Londrina-PR. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 60-95, dez. 2016.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SANTANA, Camila Jansen de Mello de. Da arte de se fazer balas: Zequinha e o universo das artes gráficas em Curitiba – 1929-1941. *Art & Sensorium: Revista Internacional Interdisciplinar em Artes Visuais*, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 97-108, jul./dez. 2016.
- SANTANA, Camila Jansen de Mello de. Sobre o que nos fala o Zequinha: o discurso político em figurinhas. In: MUZARDO, Fabiane Taís; ANTONIO, Mariana Dias (orgs.). *Imagens em perspectiva: estudos sobre visualidades nas humanidades*. Itapiranga: Schreiben, 2024. p. 23-41.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

XAVIER, Valêncio. Desembrulhando as balas Zequinha. *Boletim Informativo*, Curitiba, Fundação Cultural de Curitiba, n. 1, ago. 1974.

XAVIER, Valêncio. Figurinhas: “Zequinha” é romance contado em balas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, Caderno 2, p. D7, 20 jul. 1996.

HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NO SUBSISTEMA DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

| Gerson Zacarias Massingue¹

Introdução

Este trabalho enquadra-se na disciplina “História e História Local: identidades, memórias e potencialidades de pesquisa”, ministrada pelo(as) Professor(as): Cristiano Nicolini, Heloísa Capel e Sônia Maria de Magalhães. Assim, apresento como proposta temática “História Local: Possibilidades de integração no subsistema de ensino pré-escolar em Moçambique para a formação da consciência histórica”. Esse tema enquadra-se na Proposta 1 (Problematizar a sua investigação de mestrado ou doutorado, articulando-a com o campo da pesquisa em/sobre história local). A partir dessa proposta, vislumbrei a possibilidade de integrar a História/conhecimento local ao planejamento das creches, o que representaria uma experiência importante para o Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

Essa articulação mostrou-se relevante para minha pesquisa de Dissertação em andamento sobre “A integração das crianças no Ensino pré-escolar em Moçambique: Leituras do Sistema Nacional de Educação (1975-2014)”, pois ajudou a ampliar os horizontes daquilo que eu enxergava como um tema de Dissertação apenas estanque. Esse avanço é resultante das discussões pro-fícuas e frutíferas realizadas em aula com os professores e colegas e, com a escolha da Proposta 1, fui além dos objetivos anteriormente delineados na Dissertação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Durante as leituras, deparei-me com o artigo de Omar (2022), intitulado “A importância da valorização da História Local no Ensino de História em Moçambique”. No entanto, esse artigo circunscreve-se apenas à discussão da História Local no Ensino Básico. Dessa forma, identifiquei uma lacuna que este trabalho poderá, provavelmente, contribuir para preencher ao abordar essa temática no ensino pré-escolar, que constitui meu campo de análise nesta pesquisa.

Buscamos também alguns autores para fundamentar a discussão de conceitos centrais desta pesquisa. Em Bittencourt (2009), na obra *Ensino de história: fundamentos e métodos*, buscamos compreender o conceito de História Local no ensino. A autora defende que a História Local pode constituir uma ferramenta necessária para o ensino, uma vez que possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos diferentes espaços de convivência, como a escola, a casa, a comunidade, o trabalho e o lazer (Bittencourt, 2009).

O conceito de consciência histórica foi tomado de Rüsen (2011), na obra *Jörn Rüsen e o ensino de História*, para compreender como a criança pode apropriar-se da consciência histórica, mesmo estando em uma fase da vida que, aos olhos de muitos, não haveria possibilidade de sua construção. O autor contribui para essa empreitada ao possibilitar a articulação entre História Local e consciência histórica no ensino pré-escolar. Ao definir a consciência histórica, Rüsen (2011) a compreende como uma estrutura do conhecimento histórico que permite entender o tempo presente e antecipar o futuro, ou seja, trata-se de uma combinação complexa que envolve a compreensão do passado, orientada pela necessidade de entender o presente e de projetar o futuro.

Em Barros (2013), na obra *A expansão da História*, buscamos compreender o conceito de História Local como um espaço de observação a partir do qual se tornam possíveis determinadas articulações e homogeneidades sociais. Por sua vez, Alves, Batista e Schallenger (2005), em “A História Regional: desafios para o ensino e a aprendizagem”, contribuem para a compreensão da constituição de um campo próprio da História Local, que não deve ser confundido com a História Nacional, tampouco entendido como sua simples reprodução em escala reduzida. Desse modo, os autores alertam para a necessidade de evitar que a História Local reproduza, em menor escala, a mesma narrativa centrada nos “grandes” e “importantes” personagens do poder político e das classes dominantes locais (Alves; Batista; Schallenger, 2005).

Este trabalho concentra-se na análise bibliográfica de autores que, além dos anteriormente mencionados, também escreveram na mesma linha de pesquisa. Para isso, selecionei materiais como artigos e diversos documentos oficiais do Estado, em geral, e, especificamente, do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, do Ministério da Mulher e Criança e do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, a fim de auxiliar no cruzamento de informações relevantes para este artigo. Com este trabalho, esperamos que ele possa constituir-se em um material de consulta para aqueles que se interessam em estudar a história local no ensino pré-escolar em Moçambique e, quiçá, servir como um elemento que contribua para o debate sobre as políticas educativas em Moçambique.

Contextualização histórica

Historicamente, a Educação em Moçambique é subdividida em quatro fases. A primeira caracteriza-se por uma educação tradicional, vinculada aos valores morais dos grupos e às condições socioculturais e tradicionais. A segunda corresponde a uma educação de dualidade (colonial portuguesa-missionária). A terceira fase é marcada por uma educação voltada para o nacionalismo e para a ideologia. Por fim, a quarta fase, ainda em vigor em Moçambique, tem como principal característica uma educação liberal, influenciada pelas instituições de Bretton Woods e por outros parceiros internacionais, como a UNESCO, a União Europeia, entre outros.

A Educação é declarada à priori na constituição da 1ª República um direito e um dever de todo o cidadão, direito esse que se deveria traduzir na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na Educação permanente e sistemática de todos (Castiano, 2005, p. 17).

No Sistema Nacional de Educação (SNE), o ensino pré-escolar é definido como aquele realizado em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis anos, funcionando como complemento ou supletivo da ação educativa da família. Seu objetivo é estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças, bem como contribuir para a formação de sua personalidade, integrando-as em um processo harmonioso de socialização que favoreça o pleno desenvolvimento de suas aptidões e capacidades (Moçambique, 1992).

No entanto, a educação, de modo geral, e o ensino pré-escolar, em particular, passaram por várias fases após a independência, conforme demonstrado nos parágrafos anteriores. A legitimação desse processo de massificação e democratização da educação tornou-se possível com a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio da Lei n.º 4/83, de 23 de março, no contexto do marxismo-leninismo adotado pelo governo moçambicano de partido único. Com a aprovação da nova Constituição da República, em 1990, que passou a prever as liberdades individuais e o pluralismo político, e na tentativa de adequação a esse novo momento histórico, foi aprovada a Lei n.º 6/92, de 6 de maio, do SNE. Consequentemente, abriu-se espaço para a valorização da história local, que passou a ser introduzida no ensino moçambicano.

Até esse período, entretanto, não se considerava a valorização dos saberes locais, pois, segundo Gómes (1995 *apud* Omar, 2022), o ensino implantado após a independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor, e não a propor, discutir e dialogar sobre os valores e as diferentes concepções políticas, económicas e culturais. Ou seja, o sistema de ensino, nesse período, não conseguiu alinhar-se ao novo quadro político, uma vez que permaneceu distanciado das questões culturais, privilegiando valores culturais externos. Por conseguinte, logo após a independência, não houve uma atenção especial às especificidades culturais que caracterizam o país. O governo pautou-se por combater as tradições, por considerá-las contrárias à construção do Homem Novo².

É importante fazer referência ao conceito de História Regional (ou Local) para melhor compreender o conteúdo em análise. Trata-se de um conceito amplo, que comporta diferentes interpretações de autor para autor. Inicialmente,

2 O Homem Novo socialista deveria ser livre do obscurantismo e capaz de assimilar criticamente os conhecimentos políticos, científicos, técnicos e culturais. Tratava-se de um sujeito comprometido com a solidariedade, apto a desenvolver o trabalho coletivo e a fazer com que a “ciência vença a superstição”. Nessa perspectiva, o tribalismo, a superstição e a tradição eram considerados obstáculos à construção da nação moçambicana, pois operariam no sentido da fragmentação. Desse modo, “unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, requer do Homem Novo a consciência de que tinha que morrer a tribo para que nasça a Nação” (Frelimo, 1983, p. 46). Ao introduzirem o conceito de Homem Novo, a Frelimo e Samora criticavam dois sistemas de educação considerados antagónicos à revolução almejada. O primeiro era o sistema de educação tradicional, no qual a superstição ocupava o lugar da ciência. Nesse contexto, a educação visava transmitir a tradição, erigida em dogma e perpetuada por meio dos sistemas de classe, dos grupos de idade (opondo jovens e velhos), dos ritos de iniciação e da poligamia, que condenaria a mulher a um papel subordinado. O segundo sistema, que já coexistia com o desaparecimento do tradicional, era o da educação colonial, que condenaria o moçambicano a ser um “pequeno português de pele preta”, cuja maior ambição era viver como o colono (Machel, 1978, p. 8).

gostaríamos de trazer à discussão alguns sentidos atribuídos à palavra “local”. A etimologia da palavra remete ao latim *localis*. Sua grafia parece indicar um plural, embora não o seja, o que já sugere evitarmos apreendê-la ou aprisioná-la em um sentido singular. Ao contrário, indica que ela comporta significados plurais. Ou seja, o local, desde a constituição de sua grafia, configura-se como um espaço conceitual polissêmico, um lugar polifônico.

De maneira mais detalhada, o primeiro significado atribuído ao termo “local” diz respeito ao sentido de “relativo a determinado lugar”. Assim, os significados de “local” estão, em sua origem, ligados à concepção de lugar e, nessa relação, “lugar” é indissociável de espaço. Desse modo, ao falarmos de local, estamos, concomitantemente, falando de espaço (Cavalcanti, 2018).

Conforme Barros (2013), a História Local corresponde a um domínio ou a uma abordagem historiográfica que foi se constituindo em torno da ideia de construir um espaço de observação sobre o qual se torna possível perceber determinadas articulações e homogeneidades sociais (e a recorrência de determinadas contradições sociais, obviamente). Para Corrêa (2003), a História Local é entendida como uma prática historiográfica que tem por objetivo o estudo do local. Compreende-se como local um lugarejo, uma aldeia, uma vila ou uma cidade. As metodologias de pesquisa utilizadas nessa abordagem são herdadas das perspectivas desenvolvidas pela Escola dos Annales e empregadas na História Regional.

Possibilidades de integração da História e do saber local no ensino pré-escolar

A História Local tem sido apontada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos diversos espaços de convivência, como a escola, a casa, a comunidade, o trabalho e o lazer. Além disso, contribui para situar os problemas significativos da história do presente (Bittencourt, 2009).

Assim, sendo o sistema educacional moçambicano regido pelo princípio da unicidade entre os subsistemas de ensino e os seus respectivos níveis, caracteriza-se por um modelo centralizador, uma vez que a educação é planejada em nível central e implementada nos níveis provincial (estadual) e dis-

trital. Essa estrutura limita as possibilidades de pensar uma educação voltada para o contexto local, embora, em termos teóricos, o sistema se apresenta como aberto à valorização dos saberes locais. Na prática, contudo, observa-se o contrário.

O SNE moçambicano deveria ser descentralizado em nível de base, não apenas para favorecer uma gestão mais eficiente, mas também para possibilitar que a educação fosse pensada a partir das especificidades locais. Dessa forma, abrir-se-iam novos horizontes para a pesquisa e a valorização do conhecimento e da História Local da região onde a instituição de ensino e os alunos estão inseridos.

O princípio da unicidade do sistema não pode ser entendido como uma forma de eliminar o conhecimento nacional, mas como uma possibilidade de pensar uma educação local que interage e dialoga com o nível macro da educação. Como afirma Reckziegel (1999 *apud* Alves; Baptista; Hallenberger, 2005), ao estudar a História Local ou os saberes locais, não se trata de ignorar a história nacional ou a história geral. Ao contrário, pretende-se enfatizar o estudo da história regional, compreendendo que esta não deve abordar o regional como uma realidade estanque em si mesma, mas como um veículo para a leitura do regional por meio de uma análise que reconheça a efetiva complexidade da realidade concreta e de suas representações, sem perder de vista o seu caráter sistêmico e nacional.

Essa perspectiva possibilita compreender que a região ou o local está inserido em um contexto mais amplo. Ou seja, os fenómenos observáveis em nível regional ou local podem fazer parte de uma tendência mais abrangente, de caráter nacional ou mundial, cuja compreensão pode ser construída a partir do local.

Ora, ao abordar a história local ou os saberes locais, não se pretende desvinculá-los do universal. Ao contrário, os elementos da história local constituem particularidades que dão sustentação à História geral. Por isso, no Sistema Nacional de Educação moçambicano, o currículo da educação histórica deve ser repensado nessa perspectiva.

Nessa linha de pensamento, sendo o ensino pré-escolar uma fase muito importante para o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual do futuro cidadão, bem como para a construção da noção de identidade nacional, é fundamental começarmos a pensar a História local ou os saberes locais como elementos

que podem contribuir para essa empreitada. Torna-se importante incluir no planejamento das creches possibilidades de explorar o potencial dos saberes que a criança traz de sua comunidade, bem como a história da própria comunidade, muitas vezes transmitida oralmente pelas pessoas idosas e experientes, consideradas bibliotecas vivas da sociedade africana, por meio de contos e canções tradicionais, anedotas, adivinhas, lendas e mitos. Além disso, devem ser valorizados elementos práticos relacionados ao tipo de trabalho com o qual a tribo e o clã se identificam, como a pesca, a caça, o artesanato, a olaria, entre outras atividades, explorando também a arte e os artistas do bairro, como músicos, pintores e escultores, bem como os heróis da região, que, muitas vezes, em razão da centralização do Sistema Nacional de Educação (SNE), têm esses saberes suplantados e relegados ao esquecimento da memória local.

Esse patrimônio cultural poderia ser reaproveitado para a construção da consciência histórica, entendida por Rüsen (2011) como uma ferramenta que dá a estrutura do conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro, ou seja, é uma combinação complexa que contém a compreensão do passado regulado pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. A consciência histórica pode se constituir em três elementos que, em conjunto, formam uma narração histórica: competência para a experiência histórica, competência para a interpretação histórica e competência para a orientação histórica (essa que mais me interessa neste trabalho), que supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida, implicando a identidade humana com o conhecimento histórico (Rüsen, 2011). Por outro lado, o Currículo Local assumiria seu principal papel de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do seu país, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais, com vista a combater a vulnerabilidade (Moçambique, 2003).

É importante que também haja investigação nessa área por historiadores, criando-se uma plataforma para introduzir esses conteúdos no ensino pré-escolar, pois, no nosso entendimento, esse subsistema constitui um viveiro para alimentar os demais subsistemas de ensino (como o ensino primário e o secundário, que no Brasil correspondem, respectivamente, ao ensino fundamental e ao ensino médio). Ao conjugar os ensinamentos do meio familiar com os elementos

formais do sistema de educação, a disciplina de História/ensino de História tornar-se-ia mais atrativa aos alunos nas classes subsequentes, enriquecendo, assim, seu nível de aprendizagem.

Em outras palavras, é importante preparar as crianças desde cedo para desenvolverem a consciência histórica, motor de transformação das sociedades, tendo como base a História e os saberes locais. Isso implica resgatar esses saberes que, historicamente, foram combatidos tanto pelo sistema colonial quanto pela Frelimo. No caso desta última, porque tais saberes iam na contramão da revolução e da criação do Homem Novo, sendo considerados um retrocesso. Desse modo, torna-se necessário pesquisá-los e inserir, nas instituições de ensino, os resultados dessas pesquisas.

Muitas vezes, quando são celebradas datas comemorativas, como o dia dos Heróis, as crianças nas creches são ensinadas que os heróis são aqueles que participaram da Guerra de Libertação Nacional, esquecendo-se, porém, de que esses heróis nacionais são oriundos das mesmas comunidades em que as crianças estão inseridas. Esse conhecimento, contudo, raramente é explorado nas creches, embora pudesse ser utilizado para mostrar às crianças que, da comunidade onde vivem, surgiu um herói que contribuiu para a luta contra o jugo colonial. Com isso, seria possível motivar as crianças a compreenderem que, por meio de seu próprio esforço, também podem influenciar positivamente a nação moçambicana na busca pela identidade nacional, despertando, desde cedo, sua consciência histórica com base nesses acontecimentos.

Mas sabemos que há alguma dificuldade, no sentido da aplicabilidade e concretização acerca da problematização e do estudo de história local no currículo escolar para a formação de crianças, primeiro porque a cidade, o estado, o bairro são vistos como unidades estanques, dissociados do resto do país ou no mundo; segundo é que o ser social aparece como elemento da população ou do membro abstrato; a valorização excessiva dos aspectos políticos, como heróis, figuras políticas pertencentes às elites locais ou regionais constitui a terceira dificuldade; e quarta, o fato de que as fontes de estudos e documentos em geral disponíveis aos professores são, muitas vezes produzidos por órgãos administrativos locais, o que as transforma em expressão da difusão e da preservação da memória de grupos do poder político e económico da elite (Fonseca, 2003 apud Alves; Baptista; Hallenberger, 2005, p. 41).

No caso moçambicano, mesmo enfrentando similares dificuldades como acima expomos, podemos explorar a história oral como um potencial que o país historicamente possui, na aplicabilidade da História local no currículo escolar, o país possui para confrontar com os documentos es-

critos oficiais que muita das vezes apresentam silêncios e omissões com a intenção de trazer outras evidências sobre a História oral, uma vez que temos a possibilidade de reconstruirmos a história com testemunhos vivos porque muita das vezes não apresentam um rigor científico desejado; por outro lado o estudo da História local revela-se extremamente motivadores para os alunos por permitirem realizar atividades sobre temas que lhes despertam o interesse, pela sua relação com o passado do que ainda reconhecem os mais variados vestígios; o estudo da história local põe o aluno em contato direto com dados empíricos de pesquisa e fatos concretos, reais, possibilitando um aprendizado de maior interesse da sua parte; ao estudar temas da sua localidade ou região, de sua aldeia, pode-se articular na esfera do particular, na sua preocupação singular em conexão com o universal (Vainfas, 2002 *apud* Alves; Baptista; Hallenberger, 2005, p. 42).

A motivação dos alunos para o estudo da História e para a construção do conhecimento histórico está profundamente relacionada à possibilidade de aproximar os acontecimentos históricos mais amplos de sua realidade, permitindo contextualizações e o estabelecimento de relações. Estimuladas pela curiosidade e pelo interesse em conhecer suas origens, as crianças demonstram apego à sua localidade e passam a estudar História de forma mais envolvente, diferentemente do ensino tradicional adotado em muitas escolas, no qual o estudo, muitas vezes, não ultrapassa o livro didático, limitando-se à reprodução rotineira de conhecimentos previamente definidos pelo currículo nacional, como ocorre no caso moçambicano. Essa prática inibe a aprendizagem e restringe as possibilidades de construção do conhecimento (Alves; Baptista; Hallenberger, 2005).

Nesse sentido, Bittencourt (2009) concorda com Alves, Baptista e Hallenberger (2005) ao afirmar que é preciso evitar que a história local reproduz, em escala reduzida, a mesma narrativa de uma história centrada nos “grandes” e “importantes” personagens do poder político e das classes dominantes locais. Assim, a história local não deve restringir-se ao estudo, em dimensões micro, da trajetória de prefeitos e demais autoridades de determinado lugar. Para evitar essas armadilhas, é necessário adotar uma abordagem da história local que estabeleça vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas, do desporto, do canto, entre outras manifestações da vida cotidiana (Bittencourt, 2009).

Considerações finais

Entendemos que o Sistema Nacional de Educação deve ser descentralizado, não apenas para garantir uma melhor gestão, mas também para abrir espaços destinados a estudos que valorizem os saberes locais das comunidades onde as instituições de ensino estão inseridas, uma vez que o modelo atual impõe barreiras à realização de pesquisas voltadas para a aplicação em âmbito local. O estudo da História local também está sujeito a essas limitações.

Entretanto, existe um campo fértil de possibilidades para integrar os saberes e a História local ao ensino pré-escolar. Considerando que a criança inserida nesse subsistema se encontra em uma fase de importante maturação psíquica, é possível incluir, nas creches, a História e os saberes locais em seu processo de aprendizagem e na construção da consciência histórica. Para isso, pode-se recorrer aos conhecimentos proporcionados pela História oral e à sua reconhecida importância para a historiografia africana, buscando esses saberes para introduzi-los nas instituições de ensino pré-escolar.

O aluno vive em sua comunidade, convive com artistas, canta e dança as músicas tradicionais locais. Esses e outros saberes devem ser pesquisados e devolvidos à escola da própria criança. Em outras palavras, ela vive em um contexto local rico em saberes e em histórias locais que podem e devem ser incorporados ao cotidiano da creche onde estuda. É importante mostrar à criança que, em sua comunidade, existem heróis tão importantes quanto aqueles exaltados por quem detém os meios de poder nas datas comemorativas, como o Dia dos Heróis Moçambicanos. Dessa forma, evita-se, por exemplo, trazer pessoas consideradas heróis de outras cidades para ministrar palestras nas creches, desconsiderando que, no próprio contexto local, existem atores que contribuíram para a construção do bairro ou da comunidade e que também podem ser reconhecidos como heróis, assim como os chamados “heróis nacionais” do sistema.

Ao proporcionar essa compreensão, abrem-se caminhos para que, com base nos saberes e na História local, seja possível construir a consciência histórica das crianças. Assim, não apenas se formará um futuro aluno que ingressará nos demais subsistemas de ensino com noções básicas de História, mas também se despertará seu interesse por essa disciplina nas etapas posteriores da escolarização. Contudo, a introdução desses saberes deve considerar a fase de maturação psíquica em que a criança se encontra.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Pedro; SCHALLENBERGER, Erneldo; BATISTA, Alfredo Aparecido. A história regional: desafios para o ensino e a aprendizagem. *Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, Umuarama, v. 13, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2005.
- BARROS, José D'Assunção. *A expansão da história*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CASTIANO, José P. *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), 2005.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.
- CORREA, Sílvio Marcus de Souza. História local e seu dever historiográfico. *MÉTIS: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 2, n. 3, p. 11-32, jan./jun. 2003.
- FRELIMO. *Estatutos e programas do IV Congresso: defender a pátria, vencer o subdesenvolvimento, construir o socialismo*. Maputo: FRELIMO, 1983.
- MACHEL, Samora. *Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*. Maputo: FRELIMO, 1978.
- OMAR, Denisse Kátia Soares. A importância da valorização da história local no ensino de história em Moçambique. *Revista Espacialidades*, Natal, v. 18, n. 1, p. 38-51, 2022.
- REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. *Boletim da República*, Maputo, I Série, n. 12, 3.º Suplemento, 23 mar. 1983.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992. Reajusta a estrutura e os princípios do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, Maputo, I Série, n. 19, Suplemento, 6 maio 1992.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA AGRICULTURA PARA O POVO INDÍGENA JAVAÉ E OS IMPACTOS SOCIAIS DA CRIAÇÃO DE GADO NA ILHA DO BANANAL

| *Junio Berewy de Oliveira Javaé¹*

Introdução

A proposta inicial para a realização desta pesquisa nasceu em agosto de 2024, quando conversei com minha esposa, Irizete Usanaki Javaé, sobre o trabalho da disciplina “História e História Local: Identidades, Memórias e Potencialidades de Pesquisa”, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Após a conclusão da disciplina, dediquei-me a esta pesquisa por fazer parte da realidade do povo Javaé.

Na escrita da História, os povos indígenas sempre foram vistos a partir da perspectiva do homem branco europeu, o que dificultou a compreensão de seu protagonismo na própria história. Desde a colonização, os povos originários são alvo de diversos estereótipos, imagens, conceituações e julgamentos relacionados às suas características, tradições, comportamentos, crenças e saberes. Ao observarmos as problemáticas da historiografia e do próprio Ensino de História, bem como a forma como os saberes e as narrativas dos povos indígenas foram subalternizados e silenciados em relação aos dos europeus, a partir da justificativa civilizatória da ciência moderna e da modernidade, compreendemos que a luta e a resistência desses povos para ocuparem espaços acadêmicos, ainda considerados, em muitos casos, como lugares eurocêntricos, podem ser vistas como um passo importante para a transformação das concepções de ciência e de História.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi analisar os processos de adaptação dos Javaé em relação à chegada dos não indígenas (*tori*) aos seus territórios, demonstrando a importância do território para a comunidade do povo Javaé, que sempre lutou para manter seus costumes, crenças e história.

O povo indígena Javaé e o território ancestral na Ilha do Bananal

Os Javaé habitam o interior da Ilha do Bananal, às margens do rio Javaés, no atual estado do Tocantins. Sua ocupação da Ilha é imemorial (Rodrigues, 1993, 2008). A Ilha do Bananal é dividida entre os territórios dos povos Javaé e Karajá e o Parque Nacional do Araguaia. É considerada a maior ilha fluvial do planeta. Localiza-se no médio curso do rio Araguaia, entre esse rio e o rio Javaés, seu braço menor, e possui uma extensão territorial de cerca de dois milhões de hectares. Em toda a sua extensão, a Ilha abriga vários rios, lagos e áreas inundáveis durante o período de cheia do rio Araguaia, aproximadamente entre os meses de novembro e março.

É uma região de transição entre os biomas do Cerrado e da Amazônia. No lado leste da Ilha, às margens do rio Javaés, situa-se o estado do Tocantins. Já no lado oeste, às margens do rio Araguaia, o estado do Tocantins faz divisa com o estado de Mato Grosso (Rodrigues, 2008). O tempo exato de ocupação da Ilha pelos Javaé é de difícil determinação, havendo indícios de que esse povo se estabeleceu na região há, pelo menos, três séculos.

Para se diferenciar dos não indígenas, o povo Javaé se autodenomina *Inỹ*, termo que significa ser humano ou gente. A mesma autodenominação também é utilizada pelos Karajá, habitantes da Ilha do Bananal que vivem próximos às margens do rio Araguaia. Os Karajá Xambioá, por sua vez, também vivem às margens do rio Araguaia, porém mais ao norte, já fora do território da Ilha. Essa autodenominação distingue esses três povos dos não indígenas, chamados por eles de *tori*.

Entre os Karajá e os Javaé, no entanto, há diferenças em suas respectivas autodenominações: os Javaé, em relação aos Karajá, autodenominam-se *bero biawa* (amigos do rio) ou *Itya Mahādu* (O Povo do Meio) e chamam os Karajá de *berohokỹ mahādu* (gente do rio grande).

Os três povos — Javaé, Karajá e Karajá Xambioá — são falantes de línguas semelhantes, classificadas por muitos antropólogos e linguistas como pertencentes à família linguística Karajá, que, por sua vez, integra o tronco linguístico Macro-Jê (Rodrigues, 2004). Javaé, Karajá e Karajá Xambioá denominam sua língua de *Iny Rybè*.

A agricultura do povo Javaé e a organização social na comunidade

A agricultura é muito importante para o povo indígena Javaé da Ilha do Bananal. Na estação da cheia, quando os peixes se dispersam pelas extensas áreas inundadas, tornando sua captura mais difícil, a caça e os produtos agrícolas, plantados no início do período chuvoso, adquirem maior importância econômica e também para a realização dos rituais. Nessa época, em que a população permanece mais concentrada nas aldeias, realiza-se o ritual de iniciação masculina, no qual se destacam o consumo de produtos agrícolas e de animais de caça.

A agricultura é necessária para a realização das festas tradicionais do povo Javaé, como o *Hetohoky* e o *Hèrèrawo*. Durante os rituais de iniciação masculina, nos quais o menino passa para a fase adulta, os alimentos provenientes das roças são essenciais para o consumo da comunidade. Sempre que ocorre uma dessas festas, toda a comunidade deve participar. A celebração acontece quando um menino passa pelo ritual de transição para a vida adulta e, após a festa tradicional do *Hèrèrawo*, o rapaz passa a assumir maiores responsabilidades por seus atos dentro da comunidade, principalmente no *Ijoina* (casa dos homens ou espaço dos homens). Nesse local, os rapazes que passaram pelo ritual de iniciação são chamados de *jyrè* (arinha). Essa tradição vem sendo transmitida de geração em geração por meio das festas realizadas nas comunidades.

O território é fundamental para a manutenção dessas práticas culturais nas comunidades do povo Javaé. A abundância de alimentos, como peixes, animais de caça e tartarugas, garante os recursos que são servidos durante as festas tradicionais. Há uma conexão muito forte entre o povo Javaé e a natureza, especialmente com os rios e os lagos.

Além disso, destacam-se as práticas de cultivo das roças (*oworu*), que geralmente ficam a alguns quilômetros das comunidades ou aldeias. Nelas, são plantados mandioca mansa e brava, batata-doce, cará, abóbora, banana, algodão, urucum, tabaco, milho e melancia. O arroz e o feijão foram introduzidos com o contato com os *tori* (não indígenas) e passaram a ser adotados como base da alimentação pelos Javaé, que passaram a comprá-los na cidade e, em alguns casos, a cultivá-los (Bonilla, 2000). As roças são abertas em áreas férteis, um pouco distantes da aldeia, com o devido cuidado em relação ao nível da água, para que não sejam atingidas pelas cheias dos rios durante o período de inundação. As roças cultivadas pelos Javaé destinam-se ao próprio consumo, garantindo a subsistência do povo.

Os homens são responsáveis pelas roças, garantindo o sustento de suas famílias. O jovem não tem a obrigação de cultivar uma roça enquanto não se casar. A partir do casamento, porém, assume novas responsabilidades. Isso porque a mãe da esposa diz aos seus parentes, quando o genro lhe traz peixe ou caça, que esses produtos são *tyky kòwy*, pagamento pelo corpo ou pele. Os sogros de um homem são considerados os credores legítimos dessa compensação, além da própria esposa, pois se diz que eles sofreram muito para criar a filha. O pagamento retribui o sofrimento da sogra durante o parto que deu origem à esposa, o sacrifício do sogro, que praticou jejum alimentar durante o período de resguardo, bem como o trabalho e o cuidado de ambos ao criarem a filha durante muitos anos. A primeira roça que um jovem marido planta e a primeira canoa que fabrica, entretanto, são chamadas de *Ijadoma tyky kòwy*, “pagamento pelo corpo da moça”, sendo consideradas uma compensação específica destinada à esposa pelo fato de ele ter sido o primeiro homem a tocar seu corpo.

Desse modo, a agricultura é indispensável para a vida social nas comunidades, pois diversos alimentos típicos são preparados a partir dos produtos cultivados nas roças, como *iwèru* (calugi ou mingau), *iwènyy/iwènyky* (massa de mandioca), *bèrò ynydè/bèrò kynydè* (farinha de puba), *mai hèra* (milho cozido), *mai wèwòsi* (milho assado), *huubèrèè/hukubèrèkè* (melancia), *tòèra hèra/tòkèra hèra* (abóbora cozida), *òtèruti hèra/kòtèruti hèra* (batata-doce cozida) e *kara* (cará). Esses alimentos são indispensáveis para o povo Javaé.

A invasão da Ilha do Bananal, território ancestral do povo *Iny Mahãdu*

A invasão da Ilha do Bananal começou na década de 1930, com a chegada dos primeiros criadores de gado à região. Nesse período, também começaram a ser implantadas empresas mineradoras ao longo do curso do rio Javaés e de seus afluentes, para a extração de cristal de rocha (Rodrigues, 1993). A maioria dos colonos era composta por pessoas de origem humilde, vindas de outros estados, como Maranhão, Piauí e Goiás, localizados a leste da Ilha (Bonilla, 2000). Por essa razão, e também pela facilidade de acesso, eles penetravam na região pelo rio Javaés. Em 1969, a FUNAI passou a cobrar dos colonos uma taxa, denominada renda indígena, calculada em função da área ocupada, da área cultivada e do número de cabeças de gado que cada família possuía. Essa cobrança passou, de certa forma, a legalizar a ocupação e a utilização das terras da Ilha (Bonilla, 2000). Teoricamente, o dinheiro arrecadado com essa taxa era utilizado pela própria administração local da FUNAI em projetos e cooperativas, como os de criação de gado e pesca, que favorecessem as comunidades Javaé.

Desvios e usos do dinheiro para fins pessoais por parte dos funcionários locais da FUNAI foram denunciados inúmeras vezes pelos próprios Karajá (Bonilla, 2000). O auge da invasão ocorreu na década de 1980. As extensas pastagens naturais da Ilha passaram a ser aproveitadas pelos grandes criadores que, durante o período da seca, levavam para lá seus rebanhos, acompanhados por vaqueiros. Paralelamente, aumentavam as invasões promovidas por posseiros. Em 1991, a SUCAM registrou 11.225 moradores não indígenas na Ilha do Bananal, incluindo nesse número os vaqueiros que não permaneciam no local durante todo o ano. O crescimento da população não indígena e a presença de milhares de cabeças de gado provocaram o abandono e o desaparecimento de aldeias inteiras; a redução do território; o abandono e a destruição de roças e cemitérios, pisoteados pelo gado; o surgimento de novas epidemias; o aumento considerável do alcoolismo; a diminuição da caça e da pesca — os veados foram contaminados pela febre aftosa e intensificou-se a comercialização do pirarucu e de outros peixes —; a perda da mobilidade, em razão das cercas e dos povoados, e, conseqüentemente, a concentração da população Javaé em grandes aldeias, como Canoanã (Rodrigues, 1993).

Depois de muitas pressões por parte das lideranças e dos representantes Javaé e Karajá, em 1989, o Ministério Público ingressou com uma Ação Civil Pública contra a FUNAI, determinando a desocupação imediata da Ilha do Bananal, sua interdição aos não indígenas (tori) e a reintegração das terras ocupadas ilegalmente aos povos indígenas. Um ano depois, a FUNAI deixou de cobrar a taxa e criou o GTI (Grupo de Trabalho Interinstitucional), por meio da Portaria n.º 1.296/91, reunindo diversas instituições, órgãos públicos, lideranças e caciques Javaé e Karajá, bem como representantes dos moradores não indígenas, para elaborar um plano de ação voltado à desocupação da Ilha do Bananal. A FUNAI passou, então, a ser responsável pela coordenação geral da operação, enquanto as demais instituições assumiram as atribuições correspondentes às suas áreas de atuação. Em 1991, os Javaé e os Karajá criaram a Comissão Indígena da Ilha do Bananal (COMIBA), que passou a representá-los nas reuniões.

No século XXI, foram criadas a CONJABA (Coordenação das Organizações Indígenas do Povo Javaé da Ilha do Bananal) e a *INY MAHĀDU COORDENAÇÃO*. As duas instituições foram criadas com o objetivo de organizar o projeto de bovinocultura na Ilha do Bananal e buscar maior autonomia para os povos Javaé e Karajá. A sede da CONJABA está localizada no município de Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins. Já a sede da *INY MAHĀDU COORDENAÇÃO* está localizada em São Félix do Araguaia, no estado de Mato Grosso. A CONJABA ficou responsável pelas organizações sociais do povo Javaé, enquanto a *INY MAHĀDU COORDENAÇÃO* passou a representar o povo Karajá. Ambas as associações são responsáveis pela administração dos recursos e pela divisão da renda entre as aldeias, de acordo com o número de habitantes de cada comunidade.

Atualmente, várias aldeias Javaé têm parte de suas receitas asseguradas pela criação de gado, existindo associações responsáveis pela administração desses recursos. No entanto, a criação de gado na Ilha do Bananal também tem provocado impactos negativos que afetam diretamente as comunidades indígenas. Entre os principais problemas está a invasão das roças pelo gado, que frequentemente destrói plantações de abóbora, mandioca, milho, banana, melancia, melão e cana-de-açúcar.

Mesmo com as cercas de arame farpado, as vacas conseguem invadir as roças dos indígenas, que, muitas vezes, acabam tendo prejuízos, apesar do tem-

po e do esforço dedicados pelos homens à preparação da terra para o cultivo de alimentos destinados ao sustento de suas famílias. Além disso, muitos dos vaqueiros responsáveis pelo gado caçam ilegalmente porcos-queixada no interior da Ilha. A fiscalização é bastante complexa devido à extensão da Ilha do Bananal, que possui aproximadamente 20 mil quilômetros quadrados. No entanto, os indígenas procuram evitar conflitos com vaqueiros e fazendeiros. Durante o período da seca, torna-se ainda mais difícil controlar a entrada de pessoas não indígenas na Ilha, em razão das diversas vias de acesso existentes. Atualmente, existem 21 aldeias no lado do rio Javaés.

1. Aldeia Cristo rei (povo Javaé)
2. Aldeia Barreira Branca (povo Javaé)
3. Aldeia *Waritaxi* (povo Karajá)
4. Aldeia Barra do rio (povo Karajá)
5. Aldeia *Taimy* (povo Javaé)
6. Aldeia Cachoerinha (povo Javaé)
7. Aldeia São João (povo Javaé)
8. Aldeia *Manari-Hawa* (povo Javaé)
9. Aldeia Canoanã (povo Javaé)
10. Aldeia *Txuirí* (povo Javaé)
11. Aldeia *Imôtxi* (povo Javaé)
12. Aldeia *Imôtxi* II (povo Javaé)
13. Aldeia Boa esperança (povo Javaé)
14. Aldeia *Wari-Wari* (povo Javaé)
15. Aldeia Bela Vista (povo Javaé)
16. Aldeia *Wajukabu* (povo Javaé)
17. Aldeia *txuòdè* (povo Javaé)
18. Aldeia *Waòtuna* (povo Javaé)
19. Aldeia Boto velho (Iny Wèbòhòna) (povo Javaé)
20. Aldeia *Hòròtòry* (povo Javaé)
21. Aldeia Itaro (povo Avá-canoeiro)

Sendo assim, atualmente, existem 18 aldeias Javaé, 2 aldeias Karajá e 1 aldeia do povo Avá-Canoeiro. Esse povo pertence ao tronco Tupi e, historicamente, não admitia contato com não indígenas, chegando muito próximo do extermínio. Em 1973, a FUNAI realizou uma intensa frente de atração e estabeleceu contato com alguns Avá-Canoeiro em uma região conhecida como Mata Azul, levando-os posteriormente para a aldeia Canoanã (Rodrigues, 2008). Atualmente, esse povo vive ao norte da Ilha, às margens do rio Javaés.

Considerações finais

O objetivo central deste trabalho foi analisar os impactos sociais sofridos pelo povo indígena Javaé com a chegada dos invasores à Ilha do Bananal. Nesse contexto, a criação de gado na Ilha facilitou a entrada de caçadores ilegais, que caçam animais silvestres durante os períodos de inverno e verão. Além disso, embora a retirada de madeira verde não seja permitida pelo projeto de criação de gado, muitos vaqueiros (cuidadores de gado) utilizam motosserras para extrair madeira destinada à construção de currais. Dessa forma, esse projeto interferiu na vida dos Javaé ao longo dos anos. Assim, a escassez de árvores tornou-se uma preocupação para o povo Javaé, principalmente de espécies específicas utilizadas na construção de casas, canoas e remos.

No período da estiagem na Ilha, há um fator preocupante para os povos indígenas habitantes da Ilha do Bananal, pois, nessa época, aumenta o número de pessoas que invadem ilegalmente o território. Esses invasores entram na Ilha para caçar e pescar nos lagos.

Atualmente, os caciques e as associações são responsáveis pela administração dos recursos. É necessário considerar que a maioria das aldeias possui associações locais, responsáveis pela organização social de suas comunidades. No entanto, as demandas existentes são numerosas, e os recursos disponíveis não são suficientes para cobrir as despesas com a fiscalização da Ilha e outras necessidades das comunidades.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Lydie Oiara. *Reproduzindo-se no mundo dos brancos: estruturas Karajá em Porto Txiuri (Ilha do Bananal – Tocantins)*. 2000. 98 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PIN, André Egidio. *História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: da colonização ao Estado brasileiro (1775–1960)*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em História) — Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. *A Caminhada De Tanỹxiwè: uma teoria Javaé da história*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Chicago, Chicago, 2008.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. *O povo do meio: tempo, cosmo e gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal*. 1993. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

A PRODUÇÃO DE ESPAÇOS LÉSBICOS DURANTE A DITADURA MILITAR: DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA LOCAL E A GEOGRAFIA LÉSBICA

Nayla Flavianne Borges C. França¹

A história, como narrativa sobre o passado, é produzida em determinado espaço geográfico, em um período histórico definido e por alguém que responde aos diálogos e questionamentos de seu tempo. Ao compreender a pesquisa histórica como um espaço de produção de memórias e de disputas sobre o passado, procuro questionar quais diálogos podem ser estabelecidos entre os estudos sobre as lesbianidades, a Geografia Lésbica e a História Local. Mediante o cotejamento de bibliografias, procuro demonstrar que a lesbianidade pode ser pensada, com o auxílio da categoria espaço, na construção de narrativas históricas que tensionam a naturalização da heteronormatividade. A pesquisa, ainda em estágio inicial de desenvolvimento, propõe um diálogo entre as políticas sexuais implementadas pela Ditadura Civil-Militar e as existências lésbicas em Goiânia, no período de 1964 a 1988.

A categoria lésbica é alvo de disputas e contestações. Para os fins deste trabalho, compreendemos que a lesbianidade não possui um único significado histórico e é utilizada por pessoas e movimentos sociais de mulheres (cis e/ou trans) que se relacionam entre si em diversos contextos históricos. Desse modo, torna-se necessária a observação das relações de poder que a constituem, bem como dos usos políticos que dela são feitos (Lenzi; Silva, 2018; Browne; Ferreira, 2015).

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O fato de ser lésbica estar interceptado por vários outros eixos de poder como raça, classe, idade, gênero e assim por diante, faz com que seja impossível imaginar que haja uma identidade essencializada ou universal lésbica, havendo ainda a mediação do tempo e do espaço na constituição identitária (Lenzi; Silva, 2018, p. 120).

Os estudos sobre as lesbianidades têm produzido reflexões importantes acerca das relações entre história e apagamento/invisibilização de determinados corpos e práticas², assim como exploram a heterossexualidade como um elemento naturalizado ao longo da historiografia³. Demonstrar aspectos presentes na produção histórica, tais como a relação entre sexismo, homofobia e heterossexismo, constitui uma das potencialidades dos estudos sobre as lesbianidades. Ao direcionar uma lente para as relações de poder que se estabelecem entre as sexualidades, o gênero e o espaço, procuro observar como a lesbianidade pode constituir uma abordagem relevante para a compreensão da História, pluralizando os sujeitos e as experiências que se tornam objeto da pesquisa histórica.

Barros (2013) aponta que a categoria História Local pode ser utilizada quando a análise histórica compreende como relevante o “lugar” ou o “espaço” na construção e na investigação do objeto histórico. O diálogo entre as lesbianidades e a História Local ocorre no encontro das existências lésbicas com o “espaço”, produzido por e nas relações de poder. A especificidade das construções e disputas que marcam e produzem os espaços relaciona-se com a produção das visibilidades e invisibilidades lésbicas, bem como com a construção das estratégias de sobrevivência e afirmação de identidades desenvolvidas em relação ao espaço. As lesbianidades e a História Local articulam-se na compreensão de como as relações entre mulheres lésbicas foram afetadas pelas dinâmicas de poder no espaço local, que possui singularidades fundamentais para a compreensão dessas experiências. Ao refletir sobre a construção das lesbianidades e sua relação com o espaço geográfico, partimos da seguinte compreensão, expressa por Silva e Ornat (2017) em seus estudos sobre a Geografia Lésbica:

As identidades lésbicas são múltiplas, geográfica e temporalmente instáveis, pois são profundamente marcadas pelas negociações políticas de várias naturezas. O espaço é um dos elementos marcantes na constitui-

2 Tania Navarro-Swain, em sua obra *O que é lesbianismo* (2004), aponta para uma “política do esquecimento” direcionada às lesbianidades, pois sua existência colocaria em disputa a naturalização da heterossexualidade, estruturada sob a dominação masculina.

3 Monique Wittig, em seu ensaio *O pensamento hétero* (2022), propõe que a heterossexualidade domina a produção das categorias do saber, sendo responsável por estabelecer as diferenças entre os sexos e naturalizar as desigualdades.

ção das negociações identitárias, já que os lugares possibilitam a experiência das pessoas que se reconhecem em determinadas identidades. Os processos de negociação escalares ocorrem em processo de contestação, resistência e conflitos ou, ainda, em forma de cooperação e arranjo de mutualidade e harmonia. O poder e seus diversos eixos em múltiplas direções criam arranjos espaciais complexos promovendo simultaneamente inclusão e exclusão de diferentes grupos sociais que estão sob a bandeira das chamadas 'minorias sexuais' (Silva; Ornat, 2017, p. 378).

A Geografia Lésbica busca identificar a especificidade da experiência lésbica no espaço, sendo capaz de evidenciar a dominação masculina e a heterossexualidade, por vezes naturalizadas nas narrativas históricas. A existência lésbica provoca tensionamentos e negociações em relação ao espaço, promovendo rupturas com a hegemonia heteronormativa. Podmore (2001) aponta como é difícil encontrar marcas visíveis e facilmente identificáveis da existência lésbica. Segundo a autora, é necessário afiar o olhar para compreender as dinâmicas de interação e de uso do espaço, bem como a produção das visibilidades e invisibilidades que marcam as relações lésbicas e suas dinâmicas espaciais (Podmore, 2001).

Neste trabalho, articularemos os campos das lesbianidades, da História Local e das Geografias Lésbicas para produzir uma abordagem pluriperspectivada da existência lésbica aplicada ao espaço. Em um primeiro momento, abordarei a História Local e a construção do espaço como elementos fundamentais da pesquisa histórica. A Geografia Lésbica auxiliará na compreensão das interações entre as lésbicas no espaço durante o período ditatorial. Este trabalho encontra-se em estágio inicial de levantamento bibliográfico e é fruto de uma pesquisa em andamento; portanto, apresenta exercícios de diálogo e hipóteses provisórias. Proponho que as políticas morais e sexuais implementadas pela Ditadura tenham produzido disputas e organizado as relações no espaço público, interferindo e mobilizando, em especial, ações de visibilidade e invisibilidade entre lésbicas. Por meio da análise bibliográfica, problematizo a ocupação dos espaços e as possibilidades de uso e atuação sobre eles, com especial atenção ao contexto de Goiânia.

A produção do espaço na pesquisa histórica

Toda 'região' ou 'localidade' é necessariamente uma construção do próprio historiador [...] Para um historiador, a região não será tanto aquilo de onde a pesquisa partirá, mas sim aquilo mesmo que a pesquisa pretende produzir historiograficamente. A região é uma operação historiográfica, não é o ponto de partida; frequentemente é o ponto de chegada (Barros, 2013, p. 14).

Barros (2013) propõe que compreendamos a construção do “espaço” articulada à própria concepção de investigação histórica adotada, de modo que o “espaço” represente um aspecto central da análise, evidenciando elementos específicos e pontuais que produzem dinâmicas sociais singulares. As relações entre as sexualidades e o espaço durante o período de vigência da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964–1988), por exemplo, foram marcadas por políticas de repressão e silenciamento (Green; Quinalha, 2014). Essas relações evidenciam disputas de poder e conflitos na atuação do regime ditatorial, assumindo contornos específicos quando analisamos as práticas repressivas aplicadas no território goiano. Desse modo, o espaço constitui um fator relevante na delimitação do universo de observação da pesquisa.

[...] o ‘local’ se refere aqui a uma cultura ou uma política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o ‘local’ se mostra como o próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator à luz deste ‘local’, desta ‘singularidade local’ (Barros, 2013, p. 12).

Ao procurar compreender a especificidade do local, é necessário elencar as relações entre os sujeitos e as construções de poder que atuam na formação dos espaços. Para Erinaldo Cavalcanti (2018), o conceito de História Local é polissêmico e pode ser construído pelo historiador. Assim, pode ser utilizado para pensar as relações entre os indivíduos e os espaços, ou seja, “[...] o local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados” (Cavalcanti, 2018, p. 275). A definição política e geográfica do município de Goiânia constitui o ponto de partida para a análise do objeto desta pesquisa, que são as lesbianidades. Entretanto, esse recorte não está dado nem constitui um fato acabado; ele será redesenhado pela análise das fontes documentais e orais ao longo do desenvolvimento da pesquisa, configurando-se como um processo em constante construção pela historiadora. Nesse sentido, a pesquisa sobre as lesbianidades em Goiânia procura compreender quais foram as especificidades da política repressiva e como as disputas pela ocupação dos espaços se articulam com as existências lésbicas, apontando o espaço local como produtor de uma singularidade histórica.

A reflexão sobre o espaço geográfico a partir da perspectiva de grupos sociais compostos pelo vasto espectro da diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero implica questionar e ultrapassar as noções de espaço fixo, material ou passível de ser compreendido por uma perspectiva sincrônica em que partes e todo apresentam uma coerência. A existência dessa diversidade em uma sociedade homo e transfóbica implica reconhecer que o espaço é simultânea e paradoxalmente elemento de negação e possibilidade de existência de sexualidades não heterocis-normativas (Ferreira; Moreira; Lenzi, 2018, p. 3).

A categoria espaço é compreendida, neste trabalho, como relacional, ou seja, está em constante processo de tensionamento e disputa, tanto para a manutenção da heterossexualidade quanto para a produção de fissuras provocadas pelas presenças das sexualidades dissidentes⁴ (Silva; Ornat, 2017). A construção do espaço configura-se, assim, como um campo em que as relações de poder delineiam e ordenam comportamentos, sendo o gênero, a classe, a raça e os demais marcadores sociais da diferença elementos imprescindíveis para a análise histórica. Nesse sentido, as abordagens da História Local e das Geografias Lésbicas contribuem para evidenciar as configurações específicas das relações sociais e de poder que atuam na organização e nos usos do espaço, considerando como centrais as questões de gênero, da homofobia e do sexismo.

Estudar as histórias das existências lésbicas em Goiânia significa politizar as relações entre a sexualidade e a produção de memórias, construindo narrativas que se contrapõem à naturalização do heterossexismo nos discursos sobre a história deste local. Isso significa que, embora a categoria espaço seja central, o que orienta a construção da pesquisa é a busca por vestígios das vivências e sociabilidades lésbicas, sendo esses vestígios os elementos que definem o espaço investigado.

A negociação do espaço e a (in)visibilidade lésbica durante a ditadura civil-militar

O espaço geográfico constitui-se por relações materiais e simbólicas. Não é fixo; ao contrário, configura-se, simultaneamente, como um espaço de produção de resistências e de negação das vivências homossexuais (Ferreira; Moreira; Lenzi,

⁴ Sexualidades dissidentes referem-se às diversas expressões e identidades sexuais e de gênero que se afastam da norma heterocisnormativa.

2018) (Ire, Lenzi, 2019). Ao longo do desenvolvimento histórico e social do século XX, pessoas com sexualidades dissidentes adotaram estratégias de visibilidade e invisibilidade como parte da dinâmica necessária para sobreviver em um contexto marcado pela repressão e pela censura, além de construir formas de reconhecimento, sociabilidade e segurança entre esses grupos (Green; Quinalha, 2014).

Durante a Ditadura Civil-Militar, grupos de pessoas lésbicas construíram espaços de sociabilidade que resistiam à norma estabelecida pelo regime (Ire, Lenzi, 2019). De acordo com Renan Quinalha (2017), pode-se afirmar a existência de uma orientação geral em torno dos costumes e da moralidade, que se entranhava nas concepções políticas responsáveis por organizar as ações governamentais. Tratava-se de uma política sexual reafirmada por meio da negação das sexualidades dissidentes e da afirmação da heterossexualidade, denominada pelo autor de “ditadura hétero-militar” (Quinalha, 2017).

A retórica da moralidade pública e dos bons costumes foi central na construção da estrutura ideológica que deu sustentação à ditadura de 1964. A defesa das tradições, a proteção da família, o cultivo dos valores religiosos cristão foram todos, a um só tempo, motores que animaram uma verdadeira cruzada repressiva contra setores classificados como indesejáveis e considerados ameaçadores à ordem moral e sexual vigente (Quinalha, 2017, p. 22).

Na Ditadura Civil-Militar, as sexualidades dissidentes da ordem heteronormativa eram identificadas como ameaças ao regime. Na visão dos militares, a sexualidade estava diretamente relacionada à subversão e à ameaça interna representada pelo comunismo. Aos corpos homossexuais era destinado um tratamento repressivo, decorrente tanto das ações governamentais do regime quanto da repressão exercida pela sociedade sobre suas existências (Green; Quinalha, 2014; Duarte, 2014). Nesse contexto, a visibilidade ou a invisibilidade — isto é, revelar ou ocultar a própria sexualidade — constituía uma escolha permeada por riscos para as pessoas com sexualidades dissidentes, pois assumir-se poderia levar a rupturas familiares, à perda do emprego, à marginalização social e à identificação como alvo de operações policiais.

A autora Eve K. Sedgwick (2007), em seu texto *A epistemologia do armário*, propõe o armário como uma metáfora para compreender as dinâmicas e tensões que atuam sobre os corpos e os comportamentos das sexualidades dissidentes na produção da visibilidade e da invisibilidade. Para a autora, o armário, isto é, a in-

visibilidade, oferece uma forma de proteção ao ocultar e impedir a identificação da pessoa como dissidente da heterossexualidade, reduzindo, assim, a exposição às ações de repressão e violência decorrentes dessa identificação (Sedgwick, 2007). Ao mesmo tempo, o armário funciona como um mecanismo de resistência, por meio do qual é possível criar códigos de reconhecimento entre integrantes da própria comunidade e organizar espaços de sociabilidade e de afirmação identitária.

A construção dos espaços urbanos e das formas de convivência entre pessoas dissidentes da heterossexualidade é marcada por essa dinâmica do armário, da visibilidade e da identificação, bem como da invisibilidade e da negação das existências. Para Sedgwick (2007), o armário atua como um dispositivo de regulação das pessoas LGBT, ao mesmo tempo que assegura aos heterossexuais a manutenção de privilégios e a reafirmação da hegemonia de seus valores e normas.

Podemos identificar diferentes estratégias de visibilidade e invisibilidade adotadas pelas populações gays e lésbicas durante a Ditadura Civil-Militar. Mari-sa Fernandes (2019) aponta ações policiais realizadas em 1979, na cidade de São Paulo, voltadas ao combate da visibilidade e dos espaços de convivência entre pessoas com sexualidades dissidentes. Luiz Morando (2014), por sua vez, identifica a implementação de uma política de “saneamento e limpeza de vias públicas” em Belo Horizonte, entre 1963 e 1969, direcionada a gays e travestis e posteriormente intensificada pela ditadura. Green e Quinalha (2014) destacam que a discriminação contra pessoas homossexuais não foi criada pelo regime ditatorial, mas integra uma trajetória histórica anterior⁵. Entretanto, é possível verificar que, durante a ditadura, o regime se apropriou de discursos conservadores e discriminatórios para reafirmar sua legitimidade no combate às supostas ameaças à moralidade da sociedade brasileira. Nesse cenário, o uso do espaço público pelas mulheres lésbicas foi alvo constante de represálias e perseguições.

O espaço público se faz da produção sistemática do poder heteronormativo e as mulheres lésbicas estão em permanente vigilância de suas expressões corporais e de afeto que podem permitir o reconhecimento de sua orientação sexual, assim como alerta Ferreira (2014). Esse comportamento de vigilância e regulação reforça o poder heteronormativo do espaço e, ao mesmo tempo, evidencia que o espaço é vivenciado de formas diversas por variadas identidades sexuais (Lenzi; Silva, 2018, p. 119).

⁵ Para os autores, a associação entre homossexualidade e subversão, bem como seu uso para justificar o combate às dissidências sexuais, remonta aos anos 1930 e tem origem em ideias integralistas e católicas ultraconservadoras (Green; Quinalha, 2014).

“Não há como separar o espaço das constituições identitárias, havendo uma interdependência entre ambos” (Lenzi; Silva, 2018, p. 119). Pode-se afirmar que a vigência da Ditadura Civil-Militar restringiu a livre expressão e a organização política das sexualidades dissidentes, dificultando a articulação de movimentos sociais e das lutas pelo fim da discriminação. Ao observarmos a organização de grupos lésbicos, como o GALF (Grupo de Ação Lésbico-Feminista) e o Grupo Lésbico-Feminista no contexto do Grupo Somos, percebemos que a maior parte das ações políticas organizadas por lésbicas partiu de espaços localizados na região Sudeste. Diante desse cenário, podemos nos questionar como viviam essas mulheres e quais memórias podem ser encontradas sobre as existências lésbicas em Goiânia durante o período da Ditadura Civil-Militar.

“K entre nós”: discussão bibliográfica sobre as existências lésbicas e suas relações com o espaço

A dissertação de Aline Nawara Cintra Silva, intitulada “Dos armários do DOPS à imprensa da cidade: as sexualidades dissidentes durante a Ditadura Civil-Militar em Goiás (1974–1988)”, defendida em 2022, oferece uma importante contribuição nesse sentido. Nesse trabalho, a autora chama a atenção para um documento histórico que integra o acervo do *Jornal Cinco de Março*: uma matéria publicada entre os dias 5 e 11 de novembro de 1979, disponível no Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC). É importante compreender que, nesse período, os meios de comunicação estavam submetidos ao controle do regime, e as publicações jornalísticas não fugiam a essa lógica, sendo marcadas por práticas constantes de censura e repressão. A simples menção à homossexualidade era proibida. Mesmo em veículos da denominada “imprensa marrom”, nos quais as sexualidades dissidentes eram retratadas quase sempre por meio de estereótipos e estigmas, a referência a essas existências era objeto de censura e negação pela Ditadura Civil-Militar (Quinalha, 2017).

Mesmo quando esses veículos reverberavam representações negativas das pessoas LGBT, as agências de informação já criavam alertas específicos para pressionar a ação da censura ou de outros organismos do Estado. A mera exposição desses corpos e dessas existências, ainda que fosse apenas e tão somente no sentido de alimentar preconceitos e acentuar a marginalidade, já constituía, claramente, um incômodo na percepção dos

órgãos responsáveis pela vigilância da subversão política e moral. Não bastava criar um discurso negativo, em muitos casos, era mesmo preciso silenciar essas dissidências (Quinalha, 2017, p. 138).

Em Goiás, os veículos da imprensa sofreram processos de censura desde a instauração da Ditadura Civil-Militar. Borges e Lima (2017, p. 82) apontam que, “inicialmente, a censura tinha caráter prévio e geralmente era feita por meio de ofícios enviados via telex, telegrama ou fax [...]”; posteriormente, qualquer militar poderia censurar matérias e notícias veiculadas. Nesse sentido, a censura comprometeu a liberdade de expressão da imprensa goiana que, diferentemente de alguns veículos da imprensa nacional, não ousou desafiar o regime, deixando em suas páginas marcas explícitas da censura, como espaços em branco, publicação de receitas e outros recursos utilizados para evidenciar sua interferência na produção dos jornais. Em geral, as matérias ou artigos censurados eram substituídos por outros considerados mais aceitáveis aos olhares dos militares (Borges; Lima, 2017).

O *Jornal Cinco de Março* constituiu-se como um periódico de oposição, cuja linha editorial e conteúdos foram afetados pelas dinâmicas repressivas do período⁶. Ainda assim, tornou-se conhecido por suas críticas ao governo e por sua resistência aos processos de repressão. Segundo Aline Nawara C. Silva (2022, p. 13-14):

O periódico teve duração de 23 anos, tendo sido criado em 1959, e sua conduta gerava grande desconforto aos censores que, com muita frequência, censuravam diversas matérias. Entretanto, mesmo diante disto, o *Cinco de Março* aponta a existência de uma vida noturna envolvendo mulheres lésbicas em Goiânia, ainda na década de 1970. Publicada em 1979, a matéria contém duas páginas, e tem como título “EM GOIÂNIA A EXPLOSAO DO WOMAN’S GAY”, e traz uma série de descrições e detalhes sobre a convivência de mulheres lésbicas em um bar em região nobre da cidade.

Pensar a existência lésbica em espaços materiais é um exercício complexo, considerando que, durante a Ditadura Civil-Militar, havia forte repressão às lesbianidades e às suas formas de expressão pública. Pouco noticiados e funcionan-

⁶ “Com o título de *Cinco de Março*, o periódico teve duas fases: uma que se estendeu até a década de 1970, caracterizado por forte ataques aos governos (federal, estadual e municipal), ‘recheado de jargões, vícios e gírias, com foco no jornalismo opinativo’; e após 1970, devido inclusive ao endurecimento do regime militar, aproximando-se do conteúdo noticioso, mais ameno, ‘ouvindo os dois lados’ e analisando as situações com maior cautela” (Silva, 2022, p. 46 *apud* Borges; Lima, 2017, p. 83-84).

do de maneira discreta, a maior parte dos espaços de sociabilidade da população LGBTI+ foi alvo de marginalização e esquecimento. Nesse contexto, a existência de um bar reconhecidamente frequentado por homossexuais, em especial por lésbicas, constitui um ato de rebeldia que produzia fissuras nas estruturas de poder da ditadura, ao ocupar uma área considerada nobre da cidade de Goiânia, o Setor Oeste.

As redes de sociabilidade e os espaços de encontro entre mulheres lésbicas constituíam importantes pontos de afirmação identitária e de reconhecimento mútuo da sexualidade. Na pesquisa realizada por Lenzi e Silva (2018), tendo como espaço de análise a cidade de Florianópolis (SC) durante a Ditadura Civil-Militar, foi possível concluir que, em geral, os pontos de encontro localizavam-se em regiões centrais. Esses espaços, contudo, não eram exclusivos nem explicitamente lésbicos. A circulação de homossexuais em áreas centrais também foi registrada na pesquisa do professor Camilo Braz⁷ sobre as existências homossexuais masculinas em Goiânia.

Conforme sugerem Lenzi e Silva (2018), é incomum encontrar vestígios materiais da existência lésbica, mas isso não significa que esses espaços não existissem. É preciso desenvolver um olhar atento para identificar a presença lésbica, uma vez que o pertencimento à comunidade frequentemente se estabelece por meio das relações interpessoais e do reconhecimento mútuo entre pessoas homossexuais (Podmore, 2001). Desse modo, é comum a construção de códigos de vestimenta e de conduta que possibilitam a identificação com a comunidade homossexual e orientam a circulação nos espaços de sociabilidade. É importante compreender que esses mecanismos sociais de comunicação e reconhecimento entre pessoas LGBT funcionam como formas de questionar a heteronormatividade, pois, por constituírem códigos próprios de uma comunidade e saberes compartilhados em processos específicos de socialização, na maioria das vezes, não são percebidos por pessoas heterossexuais (Lenzi; Silva, 2018). De todo modo, as expressões da sexualidade lésbica e das demais sexualidades dissidentes da heterossexualidade estão sujeitas às relações de poder, que podem intensificar ou atenuar a repressão às suas existências e vivências, sendo o espaço um elemento produzido e constantemente ressignificado nessas disputas.

7 BRAZ, Camilo. Entre sobreviventes e bichas dos tempos dourados: memória, homossexualidade e sociabilidade na cidade de Goiânia, Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 45, p. 503-525, jul./dez. 2015.

As narrativas analisadas por Lenzi e Silva (2018) evidenciam as dificuldades enfrentadas, naquele contexto, para manter a rede de informações que alimentava as sociabilidades e os espaços de encontro. Na ausência da internet, a circulação de informações por meio da comunicação “boca a boca” era fundamental. “Participar dessa espacialidade construída por redes de informações pessoais significava passar a ser reconhecida como mais um membro e ‘sair do armário’, o que acontecia com certa precaução [...]” (Lenzi; Silva, 2018, p. 129). A divulgação dos espaços de encontro e de sociabilidade ocorria de maneira difusa, por meio de convites dirigidos a amigas e conhecidas. Como as lesbianidades eram alvo de perseguição, essas informações não podiam ser amplamente divulgadas, circulando de forma restrita e alcançando um número reduzido de mulheres. Esse contexto limitava as possibilidades de sociabilidade, tornando-as atravessadas por diversos marcadores sociais da diferença (Lenzi; Silva, 2018).

A existência do “K entre nós” evidencia a sociabilidade e a circulação de mulheres e homens homossexuais pela cidade. Não é possível pensar o espaço sem considerar sua relação com a construção das identidades. Abrigando disputas de poder e relações sociais complexas, os espaços podem, ao mesmo tempo, ser utilizados como locais de encontro e reconhecimento, assim como podem expressar a heteronormatividade, mostrando-se pouco receptivos a corpos e comportamentos dissidentes. Para a manutenção da heterossexualidade hegemônica nos espaços, recorrem-se a diferentes formas de violência e intimidação como mecanismos de silenciamento de práticas e comportamentos que expressem a homossexualidade.

Marisa Fernandes (2019) afirma que, em operações realizadas em São Paulo e comandadas pelo delegado José Wilson Richetti, como as “Operações Limpeza e Rondão”, os marcadores sociais da diferença, especialmente raça e classe, orientavam a ação policial, sendo capazes de produzir espaços em que a homossexualidade era tolerada pela polícia e outros em que era violentamente combatida, sem maiores preocupações com a legalidade. O episódio ocorrido no Ferro’s Bar, em São Paulo, apontado como o “Stonewall brasileiro”, é um exemplo de como a disputa e a ocupação do espaço são dinâmicas marcadas por relações de poder atravessadas pelos marcadores sociais da diferença. Esse episódio constitui um marco dos movimentos de resistência e de ocupação do

espaço público pelas existências lésbicas. O controle do espaço também foi uma estratégia empregada pelo governo da Ditadura Civil-Militar, por meio da produção de espaços em que direitos básicos eram relativamente observados e de outros em que a repressão e a violência estatal se manifestavam de forma explícita (Lenzi; Silva, 2018).

Considerações finais

O espaço constitui um elemento central para a formulação da narrativa sobre as lesbianidades, pois as interações e disputas de poder em torno de sua ocupação produzem dinâmicas específicas que organizam práticas e representações sociais singulares. Nesse sentido, a construção do espaço local deve ser compreendida como relacional e realizada por meio do fazer historiográfico. Não se trata de um dado fixo ou definido *a priori*, mas de uma construção que resulta das perguntas de pesquisa e das evidências históricas mobilizadas pelo historiador (Barros, 2013).

As vivências e os comportamentos que fogem à heteronormatividade são diretamente influenciados pelos marcadores sociais da diferença, constituindo elementos fundamentais para a análise das experiências de mulheres lésbicas em sua relação com os espaços. A construção das sociabilidades é um exemplo de como categorias como gênero, raça, classe, geração, entre outras, influenciam e orientam as relações com o espaço. A presença de mulheres em espaços de sociabilidade, como bares, restaurantes e outros locais de lazer e consumo, também é atravessada por essas categorias, que exercem impacto direto sobre as formas de acesso, permanência e experiências vivenciadas.

Além dos fatores de classe, raça e geração, é possível relacionar os próprios discursos sobre a lesbianidade⁸, marcados por forte violência e repressão, às dinâmicas de visibilidade e invisibilidade adotadas pelas mulheres durante a Ditadura Civil-Militar. “A constituição de uma representação social negativa alimentava a produção de estratégias de invisibilidade e, ao mesmo tempo, a busca por espaços que pudessem constituir sentido para construção identitária” (Lenzi; Silva, 2018, p. 124).

No contexto da Ditadura Civil-Militar, a construção das representações sociais sobre as lesbianidades foi marcada pela identificação das homossexua-

⁸ Havia discursos médicos, jurídicos e religiosos que tratavam as homossexualidades como doença, delinquência, degeneração e pecado (Quinalha, 2017).

lidades como uma ameaça associada ao comunismo⁹. Nos discursos do regime, a vivência da sexualidade era relacionada a um posicionamento social e político de oposição à ditadura. Houve um processo de naturalização da violência contra os opositores do regime, e as sexualidades dissidentes passaram a ser identificadas como potencialmente subversivas, uma vez que confrontavam diretamente o projeto moral defendido pela ditadura (Quinalha, 2017).

Para além da discriminação baseada no gênero, havia também uma violência direcionada à sexualidade. Nesse contexto, a produção da invisibilidade — isto é, o alinhamento à heteronormatividade e o compartilhamento da sexualidade apenas em espaços considerados seguros — constituiu uma estratégia de sobrevivência e de sociabilidade entre mulheres lésbicas, especialmente durante a Ditadura Civil-Militar. Como consequência, reduziram-se significativamente as expressões públicas das vivências e existências lésbicas, dificultando a análise histórica de suas trajetórias, experiências e formas de resistência (Lenzi; Silva, 2018) (Ire, Lenzi, 2019).

A matéria do *Jornal Cinco de Março* é relevante como documento histórico por registrar a sociabilidade entre pessoas homossexuais, com especial destaque para as mulheres lésbicas, em Goiânia, no contexto da Ditadura Civil-Militar. Além disso, abre possibilidades para a problematização e o questionamento de outras memórias e espaços que integram a produção da História Local sobre as sexualidades dissidentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, José d'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José d'Assunção. *A expansão da história*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 147-187.

BROWNE, Kath; FERREIRA, Eduarda (ed.). *Lesbian geographies: gender, place and power*. Farnham: Ashgate, 2015.

BORGES, Rosana Maria Ribeiro; DE LIMA, Angelita Pereira. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica. *Revista UFG*, Goiânia, v. 10, n. 5, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48211>. Acesso em: 19 ago. 2026.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 272-292, jan./jun. 2018.

⁹ Renan Quinalha (2017) aponta que o projeto do governo ditatorial de combate à suposta ameaça comunista englobava também a perseguição política e moral de pessoas que fugiam às normas da heteronormatividade.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. Gênero e comportamento a serviço da Ditadura Militar: uma leitura dos escritos da Escola Superior de Guerra. *Diálogos*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 75-92, jan./abr. 2014.

FERNANDES, Marisa. Lésbicas e a Ditadura Militar: uma luta contra a opressão e por liberdade. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan (orgs.). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 125-148.

FERREIRA, Eduarda; MOREIRA, Luciana; LENZI, Maria Helena. Espacialidades lésbicas: localizando visibilidades e construindo geografias dissidentes. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 2-6, ago./dez. 2018.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan (orgs.). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

IRE, Binah; SILVA, Camila Diane; LENZI, Maria Helena. Ser lésbica na ditadura: vida e militância sob estado de exceção. In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair; MELLO, Soraia Carolina de (orgs.). *Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 186-209.

LENZI, Maria Helena; SILVA, Joseli Maria. 'Faço de conta que eu não existo e você faz de conta que não me vê': geografias lésbicas na Ditadura Militar em Florianópolis, SC, Brasil. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 114-152, ago./dez. 2018.

MORANDO, Luiz. Por baixo dos panos: repressão a gays e travestis em Belo Horizonte (1963-1969). In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan (orgs.). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 53-81.

NAVARRO-SWAIN, Tania. *O que é lesbianismo*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PODMORE, Julie A. Lesbians in the crowd: gender, sexuality and visibility along Montréal's Boul. St-Laurent. *Gender, Place & Culture*, v. 8, n. 4, p. 333-355, 2001.

QUINALHA, Renan Honorio. *Contra a moral e os bons costumes: a política sexual da ditadura brasileira (1964-1988)*. 2017. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 3 maio 2025.

SILVA, Aline Nawara Cintra. *Dos armários do DOPS à imprensa da cidade: as sexualidades dissidentes durante a ditadura civil-militar em Goiás (1974-1980)*. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Geografias lésbicas: uma entrevista com Eduarda Ferreira. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 424-434, jan./jul. 2017.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Resenha: "Geografias Lésbicas: gênero, lugar e poder", de Kath Browne e Eduarda Ferreira. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 376-378, jul./dez. 2017.

WITTIG, Monique. *O pensamento heterossexual*. Tradução de Maíra Mendes Galvão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OS EIXOS QUE SE CRUZAM (E PERMANECEM): A HERANÇA DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL NA CULTURA HISTÓRICA SOBRE BRASÍLIA

Allan Domingos Borges Alves¹

Sônia Maria de Magalhães

Criação da tradição: a narrativa oficial que se tornou hegemônica

Brasília nasceu documentada. Mesmo anos antes de sua inauguração oficial, em 21 de abril de 1960, a cidade já era objeto de debate entre críticos oposicionistas e defensores da interiorização da nova capital. Mais do que documentada, foi analisada, relatada, filmada, fotografada e narrada. Não seria exagero afirmar que a historiografia de Brasília surgiu antes mesmo da própria cidade.

Laurent Vidal (2009, p. 243) afirma que “toda fundação de cidade é uma oportunidade de reescritura da História, a do grupo fundador como a da nação”. Para seus idealizadores, Brasília representava essa oportunidade de construir um novo Brasil, moderno e voltado para o futuro, constituindo o símbolo máximo do nacional-desenvolvimentismo predominante no período. Como projeto e como ideia, Brasília não poderia fracassar.

É nesse cenário de intensas críticas à viabilidade e até mesmo à necessidade de uma nova capital que surgem os primeiros textos marcados por uma clara intencionalidade: defender a cidade e sua construção. Buscava-se legitimar a transferência da capital, tanto política quanto historicamente, inserindo-a em

¹ Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

um processo anterior ao contexto de sua edificação e transformando-a na culminância de um antigo projeto de interiorização do país. Assim, Brasília não seria historicizada apenas após sua construção e inauguração. Ao contrário, para essa historiografia apologética, a Nova Capital integrava um processo histórico mais amplo, que lhe conferia um passado capaz de sustentá-la e atribuía ao presente a autoridade histórica de quem realizava um suposto destino da nação.

Os textos que se dedicaram, ou mesmo se dedicam, a escrever a história da cidade acabaram por atribuir a ela uma historicidade que antecede em muito o momento de sua construção e inauguração. Livros, romances, artigos de jornais e revistas, publicados desde o início do governo Juscelino Kubitschek até os nossos dias, fazem menção a essa antecedência da ideia de interiorização da capital federal buscando dar a esse empreendimento maior legitimidade (Ceballos, 2005, p. 11).

Essa relação pode ser compreendida a partir da própria constituição do pensamento histórico. De acordo com Rüsen (2022), todo pensamento histórico nasce de uma inquietação com o presente e retorna a ele como forma de orientação. Esse processo pode ser observado na historiografia apologética sobre Brasília, que emerge da necessidade, naquele contexto, de defender a ideia da nova capital, contextualizando-a como o desfecho lógico de séculos de projetos de interiorização do país que, enfim, se concretizavam. Ao inseri-la nessa narrativa, buscava-se protegê-la de críticas e ataques ideológicos, ao mesmo tempo em que se produzia uma orientação para o presente, transformando Brasília em símbolo de um país em pleno progresso e desenvolvimento e em promessa de um futuro esperançoso para a nação brasileira. Foi esse *primeiro movimento* da historiografia de Brasília que deu origem à perpetuação de uma narrativa que permanece, ainda hoje, como hegemônica, consolidada no interior de uma forte cultura histórica.

Consideramos um marco da historiografia de Brasília² as publicações da *Revista Brasília*, periódico oficial da NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil, editado mensalmente entre janeiro de 1957 e março de 1963. Criada com o objetivo de dar publicidade aos atos administrativos relacio-

2 A partir da perspectiva de Barros (2022, p. 13), compreendemos a historiografia “como o vasto universo de realizações produzidas até hoje por todos os historiadores e autores de História”, cujas produções podem assumir múltiplas e variadas linguagens, como textos escritos (acadêmicos ou não), fotografias, documentos audiovisuais, filmes, entre outras. Essas produções podem ser elaboradas tanto por historiadores de formação quanto por profissionais de outras áreas que, de alguma maneira, se dedicam ao estudo e à narrativa do passado. Em termos gerais, a historiografia pode ser entendida como o exercício de interpretar ideias, autores e a própria escrita da História.

nados às obras da nova capital, a revista, contudo, não se limitou a essa função. Constituiu-se como um importante instrumento de propaganda e de defesa da transferência da capital, desempenhando uma dupla finalidade historiográfica: historicizar e relatar Brasília.

Em um primeiro momento, a revista buscou historicizar a cidade, contextualizando aquele período como a concretização de antigos projetos de transferência da capital, formulados desde o século XVIII, amadurecidos ao longo do século XIX e, finalmente, realizados. Exemplo disso são os textos que recuperavam os “antecedentes históricos” de Brasília (Mendes, 1960, p. 31). Em seguida, a revista assumiu a função de relatar o tempo presente, documentando a construção da cidade por meio de fotografias, reportagens e relatos que conferiam às obras o caráter de uma grande epopeia nacional, apresentando aquele momento como um marco histórico destinado à posteridade.

À *Revista Brasília* somam-se diversas outras produções que documentaram a cidade, como a obra audiovisual *As primeiras imagens de Brasília*, de Jean Manzon, produzida em 1957, e as fotografias de Mario Fontenelle, fotógrafo oficial do governo Juscelino Kubitschek, responsável por mais de cinco mil registros dos primeiros anos da nova capital. Esses materiais constituíram a principal base documental para textos historiográficos que consolidaram essa narrativa.

Formou-se, assim, uma tese oficial que se tornou hegemônica, reproduzida em obras hoje consideradas clássicas da historiografia de Brasília, como *História de Brasília* (1970), de Ernesto Silva; *A Mudança da Capital* (1978) e *A epopeia da construção de Brasília* (1989), de Adirson Vasconcelos; e, mais recentemente, *Brasília Kubitschek de Oliveira* (2002), de Ronaldo Costa Couto.

Outros olhares sobre Brasília: da crítica a uma história plural

Evidentemente, essa tradição da historiografia de Brasília apresenta lacunas e, por si só, é incapaz de oferecer uma compreensão mais ampla da história do Distrito Federal. Esse primeiro movimento historiográfico foi — e continua sendo — alvo de diversas críticas por, entre outros aspectos, invisibilizar sujeitos e lugares históricos fundamentais para o processo de construção da cidade e por, do ponto de vista metodológico, problematizar pouco, ou mesmo nada, a docu-

mentação oficial, limitando-se a reproduzir suas narrativas e a fazer ressoar a voz dos fundadores. Como ressalta Vânia Moreira (1998, p. 66), “a ideologia vestiu-se de história e de forma sistemática buscou legitimar a construção da nova capital”, abandonando pressupostos fundamentais de uma historiografia crítica.

Nesse contexto, destacamos o *segundo movimento* da historiografia do Distrito Federal. É importante ressaltar que, embora o classifiquemos como “segundo”, as produções que integram esse movimento não são, necessariamente, cronologicamente posteriores nem sequenciais ao primeiro movimento apolo-gético. Algumas delas, inclusive, foram produzidas contemporaneamente à construção da cidade. A denominação decorre do fato de representarem uma resposta, ou uma crítica, à historiografia oficial que já se consolidava ao propagar a cidade e exaltar seus fundadores.

Mudam-se os objetos e os olhares. A capital da esperança, cidade utópica, sonhada e construída heroicamente sob a liderança de Juscelino Kubitschek, passa a ser problematizada como um espaço de exclusão e violência. Os trabalhos desse segundo movimento voltam sua atenção para as pessoas comuns, os trabalhadores e as trabalhadoras, contrapondo o discurso modernizador e desenvolvimentista simbolizado por Brasília à desilusão e à falta de esperança daqueles que ergueram a cidade. Um trecho do documentário de Gerson Tavares (1959) sintetiza essa contradição: “Protegidos por uma cúpula ampla, sentar-se-ão os futuros legisladores do Brasil. Não para esse operoso aglomerado de raças e de cores serão elaboradas as leis, pois este desaparecerá com o início da vida de Brasília, a capital do amanhã”.

Produzido ainda em 1959, antes da inauguração oficial da cidade, *Brasília, capital do século* constitui um exemplo de como o cinema já estabelecia um contraponto à narrativa oficial sobre Brasília, evidenciando os dilemas e os dramas vividos por sua população. Como afirma o documentário: “Acabado o trabalho, Brasília perde sua própria alma. Morta é em verdade toda a cidade sem a presença humana” (Tavares, 1959). Outro exemplo do universo audiovisual é o documentário *Brasília, contradições de uma cidade nova*, de Joaquim Pedro de Andrade (1967), que parte da modernidade do Plano Piloto para explorar a dura realidade da periferia negligenciada da capital. Ambas as obras têm um elemento em comum: deslocam o foco para o povo e para as pessoas comuns, em contraste com o primeiro movimento historiográfico, voltado à exaltação dos feitos dos personagens considerados ilustres.

No campo da historiografia, destacamos *Brasília: a cidade e o homem* (1969), de José Pastore. Diferentemente da narrativa apologética, a obra privilegia a análise dos deslocamentos populacionais para compreender a dinâmica de crescimento da cidade ainda antes de sua inauguração, evidenciando a formação de uma população heterogênea que estabeleceu diferentes relações de pertencimento com a cidade que ajudava a construir ano após ano.

Esses trabalhos abriram caminho para diversas críticas ao discurso oficial, que continuou predominando nas décadas seguintes. Mais recentemente, diferentes autores passaram a questionar a narrativa hegemônica, buscando desconstruir os “mitos” que envolveram a fundação de Brasília. Entre essas contribuições, destacam-se *Brasília: mitos e realidades* (1985), de Paulo Bicca; *A cidade modernista: uma crítica a Brasília e sua utopia* (1993), de James Holston; e a obra de Laurent Vidal (2009), já mencionada anteriormente.

A década de 1980 representou uma expansão dos estudos sociais sobre as cidades de modo geral. Intensificou-se a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Urbanismo, ampliando as possibilidades de análise sobre o fenômeno urbano. Fernandes e Gomes (2004) observam que o contexto de distensão política e de redemocratização contribuiu para o fortalecimento da problematização de questões sociais, com destaque para o movimento operário, as relações de trabalho e a questão da moradia. No campo da História, consolidou-se a História da Cidade como área de pesquisa, em intenso diálogo com a tradição marxista e com a História Social.

É nesse cenário que situamos o *terceiro movimento* da historiografia sobre o Distrito Federal, caracterizado pela manutenção de uma postura crítica em relação à historiografia tradicional e pela inversão dos protagonismos. Seus estudos propõem analisar Brasília a partir da perspectiva dos trabalhadores, adotando — e problematizando — a categoria “candango”. A construção da cidade e o período das obras permanecem como temas centrais, porém desprovidos do viés romantizado da epopeia heroica que marcou o primeiro movimento. Em seu lugar, ganham destaque as duras condições de trabalho e de moradia, o cotidiano de violência e incertezas, bem como a exclusão social vivenciada pelos trabalhadores após a inauguração da capital, elementos que definem o objeto de investigação desse terceiro movimento historiográfico.

Como principal expoente desse movimento, destacamos o trabalho de Nair Heloísa Bicalho de Sousa (1983), *Construtores de Brasília: estudo de operários e sua participação política*, no qual a autora analisa a participação política e sindical dos trabalhadores durante a década de 1960, abordando as relações de exploração e exclusão às quais estavam submetidos no cotidiano das obras da nova capital. No campo cinematográfico, destaca-se o documentário *Conterrâneos Velhos de Guerra*, de Vladimir Carvalho (1990), que também retrata o cotidiano da construção de Brasília, mas sem romantizá-lo. A obra enfatiza os cenários de violência, exploração e morte de trabalhadores, muitos deles silenciados ou negados pela narrativa oficial.

Para além da abordagem marxista, centrada na luta de classes, consideramos que a principal característica desse terceiro movimento reside na inversão dos protagonismos da narrativa histórica. O foco desloca-se para os trabalhadores, que passam a ocupar o lugar de sujeitos históricos privilegiados. Valendo-se amplamente da metodologia da História Oral, surgiram trabalhos mais recentes que podem ser inseridos nesse terceiro movimento da historiografia do Distrito Federal, agora atentos a questões como pertencimento, identidade e memória dos trabalhadores em relação à nova capital e às suas periferias. Como exemplo, destaca-se a pesquisa de Edson Beú Luiz (2007), que ouviu trabalhadores e, posteriormente, seus filhos — ainda crianças durante o período das obras e das remoções para cidades afastadas do centro planejado —, analisando como o discurso oficial produziu impactos distintos em cada geração.

O *quarto movimento*, o último identificado na historiografia do Distrito Federal, é um movimento vivo e em constante transformação, marcado pela ruptura dos principais eixos da narrativa hegemônica, inclusive da temporalidade que tradicionalmente orientava os estudos sobre Brasília. Nele, novos olhares, objetos e espaços de investigação deslocam o foco da narrativa: a periferia passa a ocupar o centro, e seus habitantes assumem o protagonismo histórico. A preocupação deixa de estar concentrada na investigação das questões relativas à transferência da Nova Capital ou na exaltação de seus idealizadores. A caixa-preta que envolve o termo “candangos” é aberta, revelando a diversidade de sujeitos que permaneciam invisibilizados sob essa denominação. Mulheres, indígenas e quilombolas passam a ocupar espaço na narrativa, assim como Ceilândia, Gama, Recanto das Emas e São Sebastião. São outras Brasília que

constituem Brasília, outras histórias produzidas nesse mesmo espaço. Consideramos o quarto movimento responsável por apresentar uma história plural e pluriperspectivada.

Recentemente, muitos estudos têm sido produzidos a partir desses pressupostos de pluralidade. Destacam-se pesquisas que buscam reconstruir a história das regiões administrativas que compõem o Distrito Federal³, tendo a memória e a identidade como conceitos-chave norteadores e, em muitos casos, recorrendo à metodologia da História Oral. Outros trabalhos, por sua vez, voltam o olhar para sujeitos pouco abordados pela historiografia tradicional, como mulheres e indígenas na construção de Brasília⁴.

O quarto movimento da historiografia de Brasília está em pleno desenvolvimento, e muito tem sido produzido no sentido de romper com os eixos da história única estabelecidos pelo primeiro movimento. Mais uma vez, cabe ressaltar que essa categorização não é uniforme, linear ou mesmo consecutiva, e que toda produção historiográfica está sujeita a influências diversas, sejam elas acadêmicas ou provenientes de uma cultura histórica mais ampla.

Cultura histórica e a permanência da narrativa hegemônica

De acordo com Gontijo (2019), o trabalho de interpretar, atribuir sentido e transmitir experiências relacionadas ao passado envolve múltiplos agentes. Os historiadores não são os únicos detentores do discurso histórico nem os únicos responsáveis por atribuir sentido e significado ao passado. Jornalistas, artistas, cineastas e literatos também desempenham esse papel e, em conjunto, contribuem para a constituição de uma cultura histórica. A autora conceitua:

3 SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. *(Re)canto de memórias: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993–2017)*. 2018. 569 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018; ARAÚJO, Mara de Fátima dos Santos. *São Sebastião-DF: do sonho à cidade real*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009; OLIVEIRA, Vinícius José Duarte de. *O processo de construção do Museu Virtual de Ceilândia-DF como possibilidade para o ensino de História*. 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

4 PORTELA, Cristiane de Assis. *Representações de mulheres no contexto de construção da nova capital, Brasília (1956–1961)*. 2016; RODRIGUES, Marlene Teixeira. *Polícia e prostituição feminina em Brasília: um estudo de caso*. 2003. 369 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2003; SILVA, Joelma Rodrigues da. *Mulher: “pedra preciosa”: prostituição e relações de gênero em Brasília (1957–1961)*. 1995. 257 f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

O conceito de cultura histórica refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço. (...) Toda ação é situada no tempo e no espaço e pressupõe uma interpretação da experiência vivida no passado, além de uma vontade norteada por intenções, metas, objetivos e projetos. A cultura histórica é constituída pelos modos de interpretar essa experiência situando-a no tempo e no espaço, o que resulta em representações com conteúdos empíricos, que podem ser articuladas de diferentes maneiras e submetidas a usos variados (Contijo, 2019, p. 66).

Nesse ponto, é necessário retomar as ideias do historiador alemão Jörn Rüsen, um dos principais investigadores da Didática da História. Para Rüsen (2015), todo ser humano atribui significado à sua relação com o tempo, seja com o passado, com o tempo presente ou com suas expectativas de futuro. Esse processo de significação e atribuição de sentido ao tempo passa por algumas etapas: a experiência, o pensamento histórico, a consciência histórica e, por fim, a cultura histórica. Logo, a cultura histórica pode ser compreendida como uma expressão exterior da consciência histórica: um sistema coletivo de interpretação e representação do tempo passado que gera relações afetivas com esse passado representado, orienta o tempo presente e cria expectativas de futuro a partir dessa orientação (Rüsen, 2015). Trata-se de uma representação do passado que não necessariamente se origina da historiografia profissional, sendo esta apenas uma de suas possibilidades. Rüsen (2009) acrescenta que a cultura histórica está relacionada a diversos lugares de produção, como a universidade, a escola, os museus, as mídias, os discursos políticos, os monumentos e os feriados históricos.

Portanto, a maneira como as sociedades lidam com o seu passado passa por diversas representações e interpretações que não se restringem à produção historiográfica acadêmica. Existe toda uma cultura histórica sobre a história do Distrito Federal que povoa o imaginário de seus moradores e que nem sempre dialoga com as produções mais recentes da historiografia local ou com novos paradigmas epistemológicos sobre as formas de compreender e representar o passado. Estamos falando, mais uma vez, de museus, obras audiovisuais, patrimônios públicos e suas denominações oficiais, jornais, revistas e todo um conjunto de manifestações da cultura histórica que reproduz uma determinada versão do passado.

Brasília completou 65 anos em 2025. A data não passou em branco, e uma série de comemorações foi realizada ao longo do mês de abril, com maior inten-

sidade no fim de semana próximo ao feriado de 21 de abril, data oficial da inauguração da cidade. É em momentos de celebração coletiva que a cultura histórica se torna mais perceptível. Exposições fotográficas¹, vídeos publicados nas redes sociais oficiais do governo e narrativas sobre a epopeia da construção da cidade são alguns exemplos. A Rede Globo de Televisão, em seu telejornal local, dedicou espaço a uma série de reportagens biográficas sobre Juscelino Kubitschek², com consultoria do historiador Ronaldo Costa Couto, autor de *Brasília Kubitschek de Oliveira*, obra citada no primeiro movimento. Entendemos esses exemplos como demonstrações de uma cultura histórica dominante que reproduz a narrativa tradicional sobre Brasília, surgida em defesa da cidade e que permanece hegemônica na cultura histórica, mesmo após décadas de críticas e revisões historiográficas.

Eixos narrativos da história hegemônica

A história hegemônica do Distrito Federal, consolidada e amplamente reproduzida por meio de uma cultura histórica dominante, apresenta algumas características bastante marcantes, que chamamos aqui de eixos narrativos da história hegemônica. Trata-se da centralidade de figuras masculinas, como o presidente Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, entre outros. O concreto e os prédios ocupam o centro da narrativa, e seus idealizadores são apresentados como os únicos responsáveis pela construção da cidade. Os trabalhadores também são considerados peças importantes nessa narrativa heroica, porém são incluídos de forma anônima, sem rosto e sem nome, reunidos na categoria genérica de “candangos”, tal como ocorre com a escultura de Bruno Giorgi localizada na Praça dos Três Poderes, à qual foi atribuído esse nome em substituição ao título original da obra. Passamos, agora, à análise de cada um desses eixos.

Narrativa “JKcentrada”

Brasília tornou-se realidade pela força de vontade e espírito público do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que a inaugurou no dia 21 de abril de 1960, depois de uma epopeia de trabalho ininterrupto em que, sob sua liderança, técnicos, candangos e máquinas, ao longo de uma faixa de cerca de mil dias, concretizaram um sonho de tantas gerações de brasileiros, ao plantar no interior central do país a nova Capital do Brasil (Vasconcelos, 1978, p. 349).

O primeiro movimento da historiografia de Brasília foi o responsável, inicialmente, por produzir uma narrativa apologética em torno da construção da cidade e da figura do presidente Juscelino Kubitschek. É essa narrativa hegemônica que identifica em Juscelino Kubitschek o elemento central e viabilizador da existência de Brasília. Trata-se do “pai fundador” da cidade, responsável por retirar do papel antigos projetos de interiorização da nova capital, que há muito estavam esquecidos e ignorados pelo Império e pela República brasileira. Essa narrativa enfatiza o caráter empreendedor de JK, sua coragem política e moral, que o levou a enfrentar opositores e condições adversas para, em menos de cinco anos, construir uma cidade “no meio do nada” do sertão goiano. Como exemplo, Adirson Vasconcelos (2001, p. 47) o descreve assim:

Seu estilo de governar e a sua visão de futuro, aliados à sua vontade inquebrantável e à sua capacidade de trabalho, fizeram JK entrar na memória, na imortalidade do seu país e da humanidade toda. Um estadista! (...) A sua visão do futuro e a sua capacidade de construí-lo, no presente, o exaltam, perante a História, como um estadista. Por isso, a cada dia que passa o nome de Juscelino Kubitschek mais se grava e mais se consagra na tradição e nos corações de sua gente.

Viviane Ceballos (2005) analisa que os primeiros textos sobre Brasília acabaram por estabelecer uma simbiose entre o presidente e a cidade, de modo que estudar Brasília torna-se o mesmo que estudar sua meta-síntese. O próprio Juscelino Kubitschek (2006, p. 5) utiliza essa simbiose para reafirmar seu lugar de fundador e refundador do novo Brasil: “Como nasceu Brasília? A resposta é simples. Como todas as grandes iniciativas, surgiu quase de um nada (...) Coube a mim levar a efeito a audaciosa tarefa”.

Os donos da História

Conectado ao que chamamos de “JKcentrismo”, outro eixo central da narrativa tradicional dominante sobre a história de Brasília é o grande destaque conferido a algumas figuras políticas e intelectuais vinculadas à construção da cidade. Seus nomes sobrevivem ao tempo, presentes em monumentos, homenagens e museus dedicados à sua memória, sendo, em alguns casos, tratados como os “inventores de Brasília”⁵. Os arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer somam-

⁵ Como exemplo, podemos citar a entrevista concedida por Maria Elisa Costa, filha do arquiteto Lúcio Costa,

-se a Juscelino Kubitschek, formando uma espécie de santíssima trindade dos pais fundadores da cidade. Não são, contudo, os únicos. Outros nomes ingressam nesse importante panteão masculino, todos ilustres em suas respectivas áreas de atuação. Na história hegemônica, narrar Brasília torna-se narrar seus feitos. Personagens como José Bonifácio, Varnhagen, Dom Bosco e Luís Cruls contribuem para a construção da imagem mítica da cidade, sendo apresentados como seus precursores ou idealizadores. Já entre os contemporâneos de JK, permanece o status de “pioneiros” e executores da nova capital. Figuras como Israel Pinheiro, Athos Bulcão, Burle Marx, Bernardo Sayão e Ernesto Silva, entre outros, ocupam lugar de destaque nessa narrativa.

James Holston (1993) identifica pelo menos quatro termos de diferenciação para os profissionais e trabalhadores que atuaram no Planalto Central durante as obras da nova capital: “candango”, “pioneiro”, “piotário” e “brasiliense”. Para o autor, o nobre termo “pioneiro” identificava trabalhadores de média e alta qualificação, entre eles engenheiros e funcionários da administração pública (Holston, 1993). Já os trabalhadores braçais, operários e peões de obra, com baixa qualificação profissional, ficaram conhecidos pelo termo pejorativo de “candangos” (Holston, 1993). Portanto, a primeira grande diferenciação destacada se dá por meio do recorte de classe, uma vez que a divisão entre “pioneiros” e “candangos” ainda permanece no imaginário social como categorias hierarquicamente distintas. Homens escolarizados e brancos ocupam o lugar de destaque nessa narrativa. O recorte racial também merece ser mencionado, uma vez que boa parte da massa de trabalhadores era composta por pessoas negras e pardas; no entanto, entre os homenageados, considerados os “donos da história”, não há menções a personalidades negras.

Outra diferenciação importante se dá por meio do recorte de gênero. A história tradicional de Brasília é a história dos grandes homens: uma história masculina, de trabalho e suor, em condições desconfortáveis que a lógica do patriarcado não costuma atribuir às mulheres. Além disso, as figuras femininas na construção de Brasília — e também no período posterior à construção —

ao jornal *Correio Braziliense*, publicada em 20 de junho de 2015, sob o título: “‘Todo mundo quer meter a mão em Brasília’, diz filha de Lúcio Costa. A arquiteta Maria Elisa Costa, filha do inventor de Brasília, sugere uma comissão deliberativa para cuidar do Plano Piloto”. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/06/20/interna_cidadesdf,487288/todo-mundo-quer-meter-a-mao-em-brasilia-diz-filha-de-lucio-costa.shtml. Acesso em: 4 maio 2025.

são invisibilizadas, inclusive em posições que, sob o recorte de classe, seriam classificadas como “pioneiras”. Essa narrativa “falocêntrica” está em consonância com uma tradição historiográfica positivista que atribui o protagonismo histórico a sujeitos masculinos, elevando-os ao status de heróis e produzindo uma ampla gama de invisibilizações. A esse respeito, Michelle Perrot (1988, p. 185) destaca:

O ‘ofício do historiador’ é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. [...] Célebres – piedosas ou escandalosas –, as mulheres alimentam as crônicas da ‘pequena’ história, meras coadjuvantes da História.

Os “Candangos” sem rosto e sem voz

Localizada no centro da Praça dos Três Poderes, a obra “Os Guerreiros”, de Bruno Giorgi, tornou-se rapidamente um dos símbolos da cidade. Trata-se de uma imponente escultura de bronze que representa dois guerreiros abraçados lateralmente, simbolizando a união e a luta por um país igualitário. Nada mais representativo do que a praça situada entre as sedes dos três poderes da República ter sido o espaço escolhido para abrigar essa escultura. Contudo, foi exatamente o local e o contexto histórico em que a obra foi produzida e instalada que acabaram por lhe atribuir um novo significado, além de um novo nome: “Os Candangos”. A escultura passou, então, a ser interpretada como a representação de dois trabalhadores unidos no espaço que ajudaram a construir, felizes e contemplativos diante do resultado final.

Retomando os termos utilizados em referência aos trabalhadores durante a construção da nova capital, “candango” foi a principal categoria empregada para designar os trabalhadores braçais, com pouca ou nenhuma escolarização e baixa qualificação profissional. Gente simples, vinda de diversas regiões do país em busca de trabalho no Planalto Central. O termo, porém, é anterior à construção de Brasília e constitui uma variação de “candongo”, da língua quimbundo, originária dos povos bantos de Angola. Tratava-se de um termo pejorativo, utilizado inicialmente em referência aos colonizadores brancos, que permaneceu em território brasileiro direcionado aos senhores de escravos portugueses e, posteriormente, aos próprios brasileiros. Com o tempo, o alvo depreciativo do termo

se inverteu, passando a designar trabalhadores itinerantes do interior do país, exatamente como aqueles que chegavam aos milhares aos canteiros de obras da futura nova capital (Luiz, 2010).

Em Brasília, esse termo adquire um novo significado. Os candangos passam a ser exaltados nos discursos oficiais do presidente, elogiados por sua força de vontade e determinação, que tornavam possíveis os ritmos alucinantes e intermináveis de trabalho. Surge, na historiografia apologética da capital, o mito do “herói-povo” (Luiz, 2010), que exalta esses trabalhadores como agentes centrais, os verdadeiros construtores de Brasília, conforme podemos perceber nas palavras de Juscelino Kubitschek (2010, p. 49):

Brasília só pode estar aí, como a vemos, e já deixando entender o que será amanhã, porque a Fé em Deus e no Brasil nos sustentou a todos nós, a esta família aqui reunida, a vós todos, candangos, a que me orgulho de pertencer. Viestes, alguns de Minas Gerais, outros de Estados limítrofes, a maioria do Nordeste. Caminhastes de qualquer maneira até aqui, por estradas largas e ásperas, porque ouvistes, de longe, a mensagem de Brasília; porque vos contaram que uma estrela nova iria acrescentar-se às outras vinte e uma da bandeira da Pátria. Reconheço e proclamo, neste momento, que sois expressão da força propulsora do Brasil.

Apesar da vasta historiografia que chega, inclusive, a problematizar e negar o termo “candangos”, a narrativa heroica dos trabalhadores da construção permanece por meio de uma cultura histórica fortemente consolidada. Engana-se, porém, quem acredita que simplesmente incluir os trabalhadores como parte central dessa narrativa seja, por si só, uma forma de romper com a história tradicional. Apresentá-los como heróis coletivos, sem rosto e sem voz, assim como a estátua de bronze de Bruno Giorgi na Praça dos Três Poderes, ignorando a complexidade das relações sociais nas quais estavam envolvidos, constitui o terceiro eixo narrativo dessa história hegemônica.

História do centro e do concreto

Brasília nasceu, ao mesmo tempo, como vitrine e afirmação do ideal de modernidade e progresso pretendido para o novo Brasil. Planejada em detalhes para apresentar uma paisagem urbana totalmente distinta das antigas cidades e capitais do país, contou com palácios projetados pelo já renomado arquiteto Oscar Niemeyer e com um projeto para o Plano Piloto que buscava estabelecer um

modo de vida igualitário e ordenado, vencedor de um concurso nacional, avaliado e escolhido por um júri técnico. Tratava-se da representação do progresso e da modernidade pautados no domínio da racionalidade, elementos que integravam o nacional-desenvolvimentismo dominante no período. Para Roland Corbisier (1960), nenhuma dessas características estava presente nos grandes centros urbanos brasileiros, que carregavam em si vícios coloniais incompatíveis com esse desejo de modernidade.

Harmoniosas e equilibradas (...) as cidades brasileiras, construídas no período colonial, não apresentavam as condições que lhe permitissem tornar-se os centros propulsores do desenvolvimento nacional. Contemporâneas de uma economia primária de exportação, configuraram-se também de acordo com as exigências dessa economia, construindo-se no litoral ou perto do litoral. Com exceção de São Paulo (...) as outras cidades antigas, como Recife, Salvador, Rio de Janeiro, têm crescido sobrepondo o novo ao antigo, amontoando construções disformes e heterogêneas, justapondo nas mesmas ruas, nas mesmas praças, estilos das mais diferentes épocas, em um aglomerado inorgânico e caótico, que, destruindo a antiga unidade de estilo e de composição, não a substituiu por nenhuma outra (...). Embora modernas, nossas cidades não se estão expandido em obediência a planos racionais que as tornassem cômodas, funcionais e harmoniosas, mas estão crescendo desordenadamente, em função da especulação imobiliária e dos interesses privatistas (Corbisier, 1960, p. 51-52).

A construção de Brasília é, portanto, resultado da busca por uma cidade moderna e adaptada às novas demandas econômicas e sociais do século XX. Se as antigas cidades não se encaixavam nesse ideal, construir uma cidade inteiramente nova, diferente de qualquer contexto urbano preexistente e livre dos “vícios incorrigíveis” (Corbisier, 1960, p. 54) dos grandes centros do litoral, apresentou-se como a melhor solução. Uma cidade que já nasce capital e, por isso, tem toda a sua estrutura direcionada, desde o princípio, para essa função.

É na busca por uma cidade moderna adaptada às novas exigências econômicas e sociais que se deve compreender a construção de Brasília. Essa visão determina a organização urbana e social da futura capital. Ela não pode ser uma cidade qualquer. Ela deve encenar, racionalmente, a nova organização social imaginada para a sociedade brasileira, tanto quanto a nova dimensão e a nova prática do Estado (Vidal, 2009, p. 197).

Foi, mais uma vez, o primeiro movimento da historiografia do Distrito Federal o responsável por difundir uma narrativa que tem na exaltação desse projeto de modernidade, expresso na cidade, em seu plano urbanístico, em seus

palácios e monumentos, suas grandes realizações nacionais, construindo a aura mística de Brasília como confirmação do progresso rumo a um futuro inevitável.

Os movimentos historiográficos seguintes romperam com a defesa apolo-gética de Brasília, ampliando seus olhares para além da “imagem consagrada pelo cartão postal” (Pesavento, 2008, p. 5), seja por meio da crítica, seja por uma abordagem descentralizada do Plano Piloto tombado, enxergando sua periferia viva e em constante crescimento. Nesse aspecto, destacamos Aldo Paviani (1996), com a ideia de uma Metrópole Polinucleada, e Maria Fernanda Derntl (2018). Entretanto, a apologia da cidade como símbolo do modernismo e a exaltação aos gênios da arquitetura e do urbanismo consolidaram-se de forma intensa na cul-tura histórica dominante, que passou a enxergar Brasília somente como o centro planejado, ignorando as relações de codependência entre esse centro e a periferia ao redor, além de apagar o crescimento e o desenvolvimento dessa mesma perife-ria das narrativas históricas.

A história do centro e do concreto, último eixo narrativo proposto, conecta-se e se cruza com praticamente todos os outros já analisados neste trabalho: resume a temporalidade ao enxergar, na inauguração da cidade moderna e de seus monumentos, o grande ápice da história de Brasília. Consagra os grandes donos da história, principalmente os arquitetos e urbanistas, exaltados como gê-nios isolados. Aparenta incluir os trabalhadores, com grande destaque na epo-peia das obras, mas, de fato, os exclui ao ignorar as cidades ao redor, também er-guidas por cada um deles, tratadas como uma “não Brasília” (Leite; Garcia-Filice, 2015, p. 66).

Considerações finais

A historiografia sobre Brasília não está pronta. Ao contrário do que ima-ginavam aqueles que a construíram e a narraram em seus primeiros anos, ainda há muito a narrar sobre o passado dessa região e de seu povo para além dos rela-tos oficiais já postos, questionados, criticados, reafirmados e, por fim, consolida-dos. O exercício de pensar o passado demonstra-se cada vez mais uma atividade constante, e as narrativas que surgem desse exercício podem tomar caminhos diversos, a depender das necessidades de orientação assumidas no ponto de par-tida, isto é, o presente de quem o pensa. As mudanças na historiografia sobre Bra-

sília refletem o entendimento de que a História não está pronta e de que sempre é possível incluir mais gente nela, outros lugares, outros olhares. Outras Brasília's podem ser narradas, outras Brasília's podem ser historicizadas.

Se a historiografia faz do passado algo vivo, a cultura histórica insiste em mantê-lo congelado. Os eixos da narrativa hegemônica que se mantêm por meio da cultura histórica podem ser considerados exemplos de que esse passado continua sendo um espaço de disputa. Embora, no âmbito da historiografia profissional, essa disputa apresente sinais de transformação, a hegemonia do passado oficial se mantém firme, ressoando e sendo reproduzida nos nomes dos monumentos e nas comemorações oficiais. Os donos da história ainda se fazem donos, mas as outras Brasília's parecem insistir em querer ser ouvidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joaquim Pedro de. *Brasília: contradições de uma cidade nova*. Brasil: Filmes do Serro, 1967. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Ony7axA-CE>. Acesso em: 4 maio 2025.

ARAÚJO, Mara de Fátima dos Santos. *São Sebastião-DF: do sonho à cidade real*. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4362>. Acesso em: 4 maio 2025.

BARROS, José D'Assunção. História e historiografia: todas as interações possíveis. In: BARROS, José D'Assunção; OLIVEIRA, Maria Aparecida de; ANDRADE, Débora El-Jaick (orgs.). *A historiografia como fonte histórica*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2022. v. 1, p. 15–77.

BICALHO DE SOUSA, Nair Heloísa. *Construtores de Brasília: estudo de operários e sua participação política*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BICCA, Paulo. Brasília: mitos e realidades. In: PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão*. São Paulo: Projeto, 1985. p. 101–113.

CARVALHO, Vladimir de. *Contraterrâneos velhos de guerra*. Brasília: Vladimir Carvalho, 1990. Documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qMCMJ6N_6xY. Acesso em: 4 maio 2025.

CEBALLOS, Viviane Gomes de. *“E a história se fez cidade...”*: a construção histórica e historiográfica de Brasília. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CORBISIER, Roland. *Brasília e o desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. 74 p. (Coleção Textos sobre a Nova Capital, n. 1).

COUTO, Ronaldo Costa. *Brasília Kubitschek de Oliveira*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DERNTL, Maria Fernanda. Além do Plano: a concepção das cidades-satélites de Brasília. *Arquitextos*, São Paulo, ano 19, n. 221.03, 2018. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/19.221/7150>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio A. de Filgueiras. História da cidade e do urbanismo no Brasil: reflexões sobre a produção recente. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 23-25, abr./jun. 2004.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margari-da Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HOLSTON, James. *A cidade modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, Juscelino. *Por que construí Brasília*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2006.

KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, Juscelino. Na praça dos Três Poderes, dirigindo-se aos operários que construíram a capital. In: PINTO, Luíza Helena Nunes (org.). *Discursos selecionados do presidente Juscelino Kubitschek*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010. p. 47-50

LEITE, Cristina Maria Costa; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. O Ensino de História e Geografia no DF: percalços e percursos de uma única história chamada Brasília. *História e Diversidade*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 64-76, 2015.

LUIZ, Edson Beú. *Os filhos dos candangos: exclusão e identidades*. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LUIZ, Edson Beú. Candangos: uma história de trabalho e exclusão. *Tempos Históricos*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 257-279, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempos-historicos/article/view/5170>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MENDES, Horácio. Brasília e seus antecedentes. *Revista Brasília*, Brasília, ano 4, n. 40, p. 30-43, abr. 1960.

MOREIRA, Vânia. *Brasília: a construção da nacionalidade: um meio para muitos fins*. Vitória: Edufes, 1998. p. 82-87.

OLIVEIRA, Vinícius José Duarte de. *O processo de construção do Museu Virtual de Ceilândia-DF como possibilidade para o ensino de História*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PASTORE, José. *Brasília: a cidade e o homem: uma investigação sociológica sobre os processos de migração, adaptação e planejamento urbano*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília: moradia e exclusão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. *Mosaico – Revista do Mestrado em História da PUC Goiás*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 3-12, jan. 2008.

PORTELA, Cristiane de Assis. *Representações de mulheres no contexto de construção da nova capital, Brasília (1956-1961)*. Relatório final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2016.

RODRIGUES, Marlene Teixeira. **Polícia e prostituição feminina em Brasília**: um estudo de caso. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. [2009]. Disponível em: http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/rusen-cultura_historica.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. Engajamento na perspectiva da meta-história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho (orgs.). *Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática*. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 71-88.

SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes do. *(Re)canto de memórias: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993-2017)*. 2018. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade*. Brasília: Coordenada, 1970.

SILVA, Joelma Rodrigues. *Mulher: “pedra preciosa”: prostituição e relações de gênero em Brasília (1957-1961)*. 1995. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

TAVARES, GERSON. *Brasília, a capital do século*. Brasil: Cinematográfica Maristela, 1959. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Ony7axA-CE&t=1057s>. Acesso em: 4 maio 2025.

VASCONCELOS, ADIRSON. *A mudança da capital*. Brasília: Gráfica e Editora Independência, 1978.

VASCONCELOS, Adirson. *A epopeia da construção de Brasília*. Brasília: Thesaurus, 1989.

VASCONCELOS, Adirson. *Memorial Juscelino Kubitschek*. Brasília: União Editora, 2001.

VIDAL, Laurent. *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX)*. Tradução de Florence Marie Dravet. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

PARTE

2

HISTÓRIA LOCAL E CULTURA ESCOLAR

HISTÓRIA LOCAL: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO CURRICULAR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE IRATI (PR)

*Francieli Czelusniak Costa Chepluki
Geyso Dongley Germinari*

Introdução

Este texto tem origem nas reflexões e nos estudos desenvolvidos para a elaboração da tese de doutorado, cujo tema central é o ensino de História Local nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Irati, Paraná. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar os conteúdos presentes nos livros didáticos de História Local utilizados nas escolas e sua relação com a proposta curricular vigente.

Para clarificar o parágrafo anterior, os livros analisados e a proposta curricular vigente são os seguintes: a proposta curricular utilizada no município de Irati, Paraná, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), uma vez que o município não possui currículo próprio. No CREP, o trabalho com a História Local e com a história do município está previsto para o 3º ano do Ensino Fundamental; por essa razão, essa foi a série selecionada para a pesquisa. Os livros didáticos analisados correspondem, portanto, aos materiais de História Local destinados ao 3º ano e utilizados pelas escolas da rede municipal de Irati.

Os livros analisados são provenientes de uma instituição de ensino da rede municipal e foram encontrados em sua biblioteca. O conjunto de obras analisadas inclui um material utilizado pelos docentes como referência para pesquisas sobre o município e um livro didático empregado diretamente nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

O que se denomina História Local? Pode-se dizer que esse conceito assume diferentes significados, a depender das vertentes teóricas adotadas. Goubert (1988), por exemplo, trata a História Local como uma metodologia de investigação e a define como aquela que diz respeito a uma pequena região ou localidade. Já Raphael Samuel (1990) afasta-se, em certa medida, da ideia de História Local como um espaço exclusivamente geográfico e direciona sua compreensão para uma perspectiva mais social, enfatizando as pessoas simples e comuns, bem como a pesquisa sobre o cotidiano, ao afirmar que a História Local possui uma força popular. O historiador brasileiro José D'Assunção Barros (2005, 2010, 2022) discute a importância de compreender o conceito de “lugar” na Geografia e a forma como ele se relaciona com a historiografia. O autor enfatiza que a História Local deve ir além da mera ideia de localidade, abordando as implicações sociais e culturais desse espaço. Com isso, destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, em diálogo com a Geografia, a Sociologia, a Antropologia e outras áreas. Argumenta, ainda, que as histórias locais e regionais são essenciais para observar a atuação de diversos sujeitos, muitas vezes anônimos, no contexto histórico.

Outro conceito abordado neste escrito é o de Cultura Escolar, que pode ser compreendido como o conjunto de valores, crenças, normas e práticas presentes no interior de uma instituição escolar. Nesse conceito, podem ser incluídos desde as regras e os regulamentos até as interações e atitudes da comunidade escolar. Tanto Candau e Moreira (2003) quanto Veiga-Neto (2003) compreendem que a cultura é produzida e inerente ao espaço escolar, sendo a Cultura Escolar permeada por pluralidades e diversidades. Desse modo, torna-se imprescindível a valorização desse espaço, defendendo-se a coexistência das diferentes culturas presentes na escola.

Como referencial teórico, baseamo-nos em Guimarães (2012), Mayer (2024) e Sukow (2023) e Schmidt (2007) para discutir os temas História Local e História Local no Ensino de História. Para analisar os livros selecionados na biblioteca da escola, abordaremos a temática da Cultura Escolar, considerando que esses materiais fazem parte dessa cultura. Entendemos que a Cultura Escolar engloba objetos, costumes e tudo o que compõe o cotidiano escolar. Desse modo, para tratar desse aspecto, apoiamo-nos nos escritos de Silva (2006) e Forquin (1993).

Posto isto, para esta pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, utilizaremos, como referência teórico-metodológica, a perspectiva do estruturismo metodológico, uma abordagem teórica desenvolvida por Christopher Lloyd, em 1995. Essa perspectiva sugere que tanto as pessoas quanto as estruturas sociais, culturais ou econômicas possuem impactos semelhantes e estão interligadas, significando que, ao estudar a História, devemos considerar tanto os indivíduos quanto as grandes estruturas, sem atribuir maior importância a um do que ao outro. Lloyd (1995, p. 65) considera a sociedade de tal forma que ela se mostra como “uma estrutura real de regras, papéis, relações e significados que deve ser produzida e transformada por indivíduos, ao mesmo tempo em que condiciona de modo causal as ações, crenças e intenções individuais”.

O estruturismo metodológico tenta articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo. Para isso, é indispensável que haja um modelo dos seres humanos como agentes sociais.[...] Tentam estabelecer metodologias que articulem ação e análise estrutural e que expliquem a história estrutural social. Todos reconhecem a capital importância dos processos históricos particulares de reprodução e transformação social ativa (Lloyd, 1995, p. 220-221).

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro tópico, abordamos o conceito de Cultura Escolar, considerando os livros e as fontes selecionadas para a análise como parte integrante do ambiente escolar e, conseqüentemente, vinculados a esse conceito. No segundo tópico, detalhamos as características das fontes analisadas neste estudo. O terceiro aprofunda a discussão sobre a História Local e o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, o quarto e último tópico é dedicado à análise propriamente dita, em consonância com os objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

A cultura escolar e os materiais didáticos

A Cultura Escolar pode ser entendida como o conjunto de costumes, práticas e elementos presentes na rotina e no cotidiano escolar. Segundo Silva (2006), em seu artigo sobre Cultura Escolar, sempre que se fala em escola, o ter-

mo cultura, inerente à própria instituição, está intrinsecamente presente. Assim, cada instituição escolar possui sua própria cultura, embora existam elementos que a aproximem ou a afastem de outras instituições. Para Silva (2006, p. 204), “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”.

A autora também explora os elementos que compõem a Cultura Escolar, os quais incluem os atores que formam a comunidade escolar, como a família, os alunos, os professores e os gestores. Além disso, englobam os discursos e as linguagens, que correspondem aos modos de comunicação; as instituições, que se referem à organização escolar; e as práticas, entendidas como as “pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo” (Silva, 2006, p. 202). Esse conceito é essencial para compreender como cada instituição escolar desenvolve sua identidade e como essa identidade influencia a dinâmica interna e externa da escola.

Forquin (1993), ao se preocupar com o que considerava uma crise na transmissão cultural e com questões como “o que a escola deve ensinar” ou “quais conteúdos e cultura a escola deve transmitir”, compreende a Cultura Escolar como um conceito que envolve os valores, as normas, as crenças, as práticas, as tradições e as representações compartilhados e transmitidos no ambiente escolar. Para o autor, a escola é um espaço em que ocorre não apenas a transmissão do conhecimento formal, mas também a formação cultural e social dos indivíduos (Forquin, 1993). Além disso, considera que a Cultura Escolar envolve aspectos como o currículo formal, o currículo oculto, os rituais e as tradições, as interações sociais e o ambiente físico, compreendido como a organização dos espaços da escola, incluindo a disposição das salas de aula, dos corredores, dos pátios e das demais instalações (Forquin, 1993).

Ainda para Forquin (1993, p. 167), a Cultura Escolar, que difere da cultura da escola, define-se “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Pensando na Cultura Escolar, especialmente no ambiente físico, nos aparatos, nos móveis, nas instalações e nos materiais, podemos considerar que os livros escolares, didáticos e de literatura constituem parte essencial dessa Cultura

Escolar. Nessa perspectiva, incluem-se os livros selecionados para análise neste trabalho. No caso dessas obras, sendo uma didática e outra de pesquisa docente, elas desempenham um papel crucial no ambiente educacional, pois refletem valores, normas e práticas pedagógicas. Ao analisarmos esses materiais, exploramos como os conteúdos apresentados influenciam e moldam a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, investigamos como esses materiais refletem mudanças históricas, políticas e sociais, contribuindo para a formação de identidades e práticas culturais no contexto escolar. Também buscamos compreender como, em determinados casos, esses materiais podem reproduzir concepções equivocadas, preconceituosas ou distorcidas.

Sobre os livros analisados

Os livros selecionados para a análise, que abordam a história do município na perspectiva da História Local, foram emprestados da biblioteca de uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Irati. Para este trabalho, em razão das restrições de tempo e de extensão, foram escolhidos apenas dois livros: um didático, utilizado pelos alunos, e outro de pesquisa, destinado aos professores. Com esse material, realizamos uma breve análise de sua utilização, tomando como referência o currículo do 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre o livro de pesquisa destinado ao docente, intitulado *IRATI*, de autoria de José Maria Orreda, publicado em 1974, embora sua edição seja relativamente antiga, a obra ainda é amplamente utilizada no município por seu caráter pioneiro e por ser uma das poucas que abordam a história local, sua colonização e seu desenvolvimento. O memorialista José Maria Orreda publicou diversas obras sobre a história do município, concentrando-se, sobretudo, na trajetória dos imigrantes europeus que participaram de sua formação, em detrimento dos primeiros habitantes da região, os povos indígenas. As críticas a essa abordagem, contudo, não constituem o foco deste trabalho. Cabe destacar que a escolha desse material se justifica por sua ampla circulação no município e por sua recorrente utilização em pesquisas e nas aulas sobre a história local, apesar de sua obsolescência.

O livro didático utilizado pelos alunos, igualmente difundido nas escolas municipais, foi produzido pela Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação, no ano de 2003. Intitulado *Aventura do aprender: Irati – História e*

Geografia, apesar de seus mais de vinte anos de publicação, ainda é utilizado em sala de aula, uma vez que, nas gestões posteriores, nenhum outro material foi produzido. Além de abordar a história do município, conforme indicado em seu título, a obra também contempla aspectos geográficos da cidade de Irati, sendo, portanto, utilizada nas duas disciplinas.

Dada a escassez de material didático sobre o tema e a importância atribuída pelos docentes a essa cartilha, na escola em que o livro foi emprestado havia apenas a versão digital e cópias xerocadas, uma vez que os exemplares físicos haviam sido perdidos. Esse fato demonstra o esforço dos professores em buscar outras formas de acesso ao material para utilizá-lo em suas aulas.

História Local no Ensino de História: as séries iniciais do Ensino Fundamental

Ao pensar na História Local no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, questionamos: qual é a importância de se trabalhar a História Local? O que deve ser trabalhado nessa perspectiva? Como desenvolver esse trabalho? Na tentativa de elucidar essas questões, apoiamos-nos em quatro referências principais: Guimarães (2012), em sua conhecida obra *Didática e prática de ensino de História*; Sukow (2023); Mayer (2024); e Schmidt (2007).

Guimarães (2012), em sua obra, indaga como o ensino de História trata a problemática da História Local na Educação Básica, considerando que o Brasil é um país de grandes proporções, no qual coexistem inúmeras culturas e diversidades que fazem parte do nosso cotidiano. Segundo a autora, há diversas formas de abordar as práticas do local no ensino de História, as quais são “ricas de possibilidades”:

[...] A educação histórica, a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorre apenas na escola, mas em diversos lugares. Isso requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e dos tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens, manifestações de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano, como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (Guimarães, 2012, p. 238).

Uma questão importante abordada na obra de Guimarães (2012), e de grande valia, refere-se às dificuldades de se trabalhar com esse tema. Entre elas, destacam-se a necessidade de associar o trabalho com a História Local ao restante do continente, sem que se tornem “unidades estanques”, e as fontes de estudo, representadas, neste caso, pelos livros didáticos selecionados para este artigo. Esses livros podem deturpar as “memórias” e as lembranças locais em detrimento do favorecimento das elites locais.

[...] os documentos disponíveis aos professores, em geral, constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos por órgãos administrativos locais com o objetivo de difundir uma determinada memória. Assim, muitas vezes, professores e alunos tinham, como únicas fontes de estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local (Guimarães, 2012, p. 240).

Por outro lado, Mayer (2024), em seu livro *O Ensino de História Local nos anos iniciais*, no qual realiza uma análise de um livro didático da cidade de Ponta Grossa a partir da História Local, defende o trabalho desses autores locais ou memorialistas. Seu ponto de vista é que, apesar de fantasiosas, essas histórias despertam o interesse das crianças, estimulando seu interesse pelo conteúdo.

Tais autores têm sua importância no cenário local, pois, como muitos têm contato direto com as fontes, mesmo produzindo obras de cunho literário e pessoal, trazem à tona memórias dessa comunidade que muitas vezes poderão despertar o interesse dos alunos dos anos iniciais. Relatar histórias do passado, ainda que fantasiosas do ponto de vista acadêmico, pode suscitar nos alunos, mediados pelos professores, questionamentos dos mais diversos a respeito de tais fontes (Mayer, 2024, p. 32).

Sobre a importância de trabalhar com História Local nos anos iniciais, a autora destaca que essa abordagem auxilia a compreensão da temporalidade pelas crianças, além de aproximá-las de sua realidade histórica, permitindo que se percebam como sujeitos históricos e contribuindo para a construção de seu pensamento histórico (Mayer, 2024).

Para Guimarães (2012), ensinar e aprender História Local é essencial para a construção das identidades pessoais, da criticidade e das memórias, possibilitando que os sujeitos se situem, compreendam e intervenham em seu meio ou em seu contexto local.

Schmidt (2007, p. 189) nos lembra que a História Local, a partir de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passou a ser conside-

rada tanto um eixo temático dos conteúdos quanto uma perspectiva metodológica na disciplina de História, contribuindo para a “construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural”. Assim, a História Local passa a ser tanto um conteúdo quanto um recurso didático para a atuação do professor, “ou seja, como fim e meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da Didática da História” (Schmidt, 2007, p. 189).

Pensando na História Local como uma estratégia de ensino, Schmidt (2007) considera que ela constitui uma forma de abordar a construção do conhecimento histórico a partir das vivências dos alunos, possibilitando atividades que contemplem seu cotidiano e sua cultura. Como estratégia de aprendizagem, “pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento” (Schmidt, 2007, p. 190).

Sukow (2023, p. 33) considera importante o debate sobre História Local e ensino de História a partir de seu potencial político, “ao revelar as diversidades e as histórias das pessoas comuns, próximas da realidade dos/as estudantes”. A autora também destaca que, em um levantamento realizado por ela sobre trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, publicados entre 1990 e 2018, o ensino de História Local foi associado às noções de “diversidade, cidadania, pluralidade e identidade” (Sukow, 2023, p. 35).

A partir dessas colocações e reflexões das autoras, podemos perceber a importância e as possibilidades do trabalho com a História Local nas séries iniciais. Evidentemente, há que se considerar a existência de revezes e riscos ao expor os alunos apenas a essa temática, sem problematizações e críticas, como anacronismos, perspectivas etnocêntricas, reducionistas e localistas, bem como o estabelecimento de relações mecânicas, entre outros exemplos (Schmidt, 2007).

Análise dos conteúdos dos livros escolares *Irati e Aventura do Aprender*

O objetivo, neste momento, é realizar uma análise dos conteúdos presentes nos livros de Irati (as fontes) e de sua relação com a proposta curricular vigente no município, verificando de que forma essas fontes abordam e apresentam esse conteúdo.

No município, o currículo atualmente utilizado é o Referencial Curricular do Paraná (2018) – CREP. Nesse documento, a série escolar em que se enfatiza a História Local, ou a história do município, é o 3º ano do Ensino Fundamental. O CREP está organizado por unidade temática, objeto de conhecimento, código, objetivos de aprendizagem, conteúdos e trimestre em que cada conteúdo deve ser trabalhado.

Para a análise, procuramos selecionar um conteúdo que estivesse presente nas duas fontes, considerando que uma delas é uma obra antiga e não didática. O conteúdo escolhido foi “Formação histórica e populacional da cidade”. A seguir, sintetizamos, em um quadro, a unidade temática e os objetivos de aprendizagem referentes a esse conteúdo.

Quadro 1- Conteúdos de História do 3º ano.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e o município: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vivem.	Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcaram a formação da cidade, como os fenômenos migratórios (vida rural e vida urbana), o desmatamento, o estabelecimento de grandes empresas, entre outros.	Formação histórica e populacional da cidade.
		Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade.	
		Conhecer os grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros habitantes do território.	
		Conhecer, comparar e respeitar as comunidades indígenas do passado e do presente, as formas de trabalho desenvolvidas, seus costumes e relações sociais.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Pode-se perceber, pelos objetivos dessa unidade temática, que, a partir do estudo da formação populacional do município, busca-se que o aluno reconheça-se como sujeito histórico pertencente ao lugar onde vive, além de compreender e respeitar as comunidades indígenas como os primeiros donos da terra, bem como conhecer os grupos populacionais que participaram da formação do município.

Dessa forma, iniciaremos a análise da obra *Irati*, de José Maria Orreda (1974), com o objetivo de identificar em quais momentos e de que forma o autor aborda a formação populacional da cidade de Irati. Considera-se que, por se tratar de uma obra de pesquisa elaborada por um memorialista, as informações nela contidas são transmitidas aos alunos de modo a refletir a perspectiva apresentada pelo autor.

Pensando no terceiro objetivo de aprendizagem, que trata da identificação dos indígenas como os primeiros habitantes locais¹, observa-se que, logo no início do livro, Orreda (1974, p. 1) afirma que eles foram os primeiros habitantes das terras que posteriormente constituiriam o município de Irati e menciona que artefatos dessa antiga ocupação ainda são encontrados na região: “as terras que compreendem a região de IRATI, em passado distante, pertenciam aos ÍNDIOS. Esses índios seriam os CAIGANGUES ou tupis. Vestígios dessa antiga civilização [...] ainda são encontrados [...]”. Mais adiante, o autor apresenta imagens de três artefatos indígenas encontrados na região e reafirma que “os ÍNDIOS foram os primeiros habitantes do território que compreende o município de IRATI. Eram habilidosos na arte de lapidar pedra. – Seriam os Caigangues?” (Orreda, 1974, p. 24).

Pensamos que, neste momento, cabe citar um trecho da obra de Mayer (2024, p. 27):

A forma como a História Local é trabalhada nos anos iniciais, por um lado pode favorecer a compreensão da criança sobre as questões de temporalidade, mas também pode colaborar para que isso não ocorra, caso ela seja trabalhada visando a uma sequência de datas ou desconectada de outras questões históricas gerais.

Orreda (1974) acerta ao reconhecer os indígenas como os primeiros habitantes da região. Contudo, sua abordagem mostra-se bastante superficial, o que não surpreende, considerando que, no município, não existem museus ou outros espaços dedicados à preservação e à exposição de artefatos indígenas encontrados localmente. Como consequência, os moradores possuem pouco ou nenhum

¹ “Conhecer, comparar e respeitar as comunidades indígenas do passado e do presente, as formas de trabalho desenvolvidas, seus costumes e relações sociais.”

conhecimento sobre esse aspecto da história local. Desse modo, a simples menção a esse fato pouco contribui para a aprendizagem dos conteúdos relacionados à História Local.

Schmidt (2007, p. 191) também destaca que o trabalho com a História Local é importante por não silenciar especificidades e por “facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História”. No entanto, como desenvolver esse trabalho quando a própria história local já se encontra silenciada? Essa situação também pode ser percebida no livro didático *Aventura do Aprender* (2003), utilizado pelos alunos, que aborda de forma ainda mais reduzida a questão dos primeiros habitantes da região — os indígenas —, dedicando apenas um parágrafo a esse tema:

As terras que compreendem a Região de Irati, em um passado distante, pertenciam aos índios *caingangue*, povo de línguas da família Jê. Vestígios dessa civilização, como pedaços de vasos de barro, machados de pedra, tigelas, pilões, pontos de flechas, embora raramente, ainda são encontrados em nossa região (Irati, 2003, p. 11).

No parágrafo seguinte, a obra já passa a tratar da denominação do nome do município e, em seguida, aborda outros assuntos. Portanto, entendemos que a superficialidade da abordagem sobre os indígenas, embora relevante, não contribui de forma efetiva para uma compreensão mais ampla da História Local. Faz-se necessário aprofundar essa temática, a fim de oferecer um panorama mais completo e significativo antes de avançar para outros aspectos da história do município. Melo e Castex (2023, p. 182) também abordam essa questão em seu artigo sobre o ensino de História Local no município de Curitiba, Paraná:

A abordagem do ensino de História, a partir da presença de diferentes povos como os afrodescendentes ou indígenas, pode ser motivo de descontentamento por parte de certos setores da sociedade e disputas de narrativas, por esse motivo o ensino de história dos vencidos, dos colonizados, como indígenas e negros, é classificado pelo historiador alemão Bodo Von Borries (2018) como “história difícil”. [...] Uma dessas formas é o esquecimento dessas histórias pela história oficial.

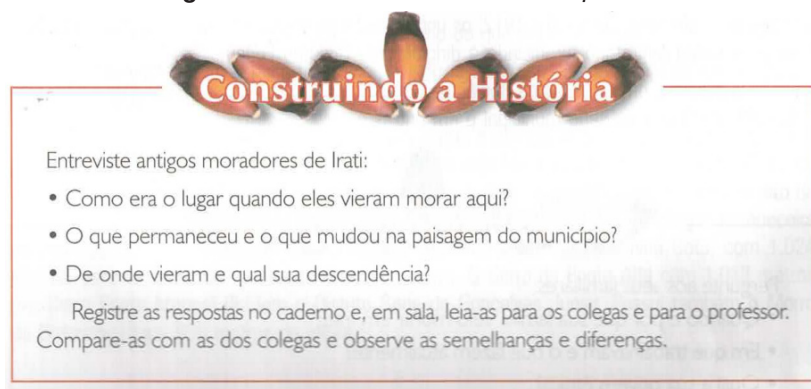
Compreendemos, assim, as razões que explicam esse esquecimento e apagamento de uma “história difícil”, mas profundamente real. Segundo as autoras, uma proposta metodológica para abordar essas questões no ensino de História

Local consiste na utilização de videoaulas sobre a temática. À época, essa alternativa surgiu em resposta às limitações impostas pela pandemia, mas continua sendo uma ferramenta que, dependendo da criatividade do docente, oferece inúmeras possibilidades para enriquecer as aulas.

No contexto do objetivo de aprendizagem de “identificar e compreender os grupos populacionais que formaram e ocuparam o município”, o livro *Irati* traz diversas referências aos chamados “pioneiros”, conforme descreve o autor. Ele identifica as primeiras famílias oriundas de municípios vizinhos e, ao longo da obra, destaca, década a década, outros grupos que se estabeleceram na região. Em relação aos colonos que chegaram posteriormente, por volta de 1908, o autor menciona a presença de holandeses, ucranianos e poloneses, que se estabeleceram no então denominado “núcleo Irati”.

No livro *Aventura do Aprender*, na página 12, encontra-se o texto intitulado “A Ocupação”. O autor inicia abordando a fase extrativa e, no segundo parágrafo, trata da fase colonizadora. Ao final do texto, destaca as primeiras famílias que se estabeleceram na região. O tema é abordado de forma bastante superficial, cabendo ao docente apresentar materiais complementares aos alunos para enriquecer as aulas e aprofundar a compreensão do conteúdo. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente porque o livro propõe, na seção intitulada “Construindo a História”, uma atividade que pode ser utilizada como ponto de partida para alcançar o segundo objetivo de aprendizagem: “reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade”.

Figura 1 – Atividade do livro *Aventura do Aprender*.



Fonte: Irati (2003).

Mais adiante, no capítulo intitulado “População”, o livro dedica apenas duas linhas aos imigrantes que se estabeleceram no município. Como atividades complementares, e ainda com foco no objetivo de “reconhecer-se como sujeito histórico”, propõe-se ao estudante o preenchimento de um quadro, em formato de “censo”, indicando a quantidade de mulheres, homens e o total de pessoas presentes na escola. Além disso, o livro apresenta uma atividade de entrevista, reproduzida a seguir.

Figura 2 – Atividade do livro *Aventura do Aprender*



Pergunte aos seus familiares e responda:

- Qual a sua descendência?
- Quais os usos e costumes (tradição) de seus ancestrais que a sua família mantém no dia-a-dia?
- Que manifestações de outros povos sua família incorporou, como festas, danças, comidas, rituais religiosos, entre outros?
- Registre as informações no caderno e, em sala, compare-as com as dos colegas. Observe as semelhanças e diferenças entre elas. Verifique de qual etnia descende o maior número de alunos.

Fonte: Irati (2003).

Schmidt (2007, p. 189) afirma que a “História Local foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, como recurso pedagógico privilegiado que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”. A partir das atividades mencionadas, como a entrevista e o preenchimento do questionário, os estudantes são incentivados a se tornarem participantes ativos no processo de aprendizagem. Essas práticas não apenas promovem o engajamento, mas também permitem que eles se reconheçam como sujeitos históricos, enquanto exploram e aprendem sobre a História Local. Essa abordagem metodológica, denominada estudo do meio, tem como objetivo, segundo Guimarães (2012, p. 249), favorecer “o trabalho de pesquisa, interdisciplinar, que possibilita aos alunos estabelecer contatos vivos, diretos, com o patrimônio sócio-histórico ambiental”.

Embora os conteúdos dos livros não se mostrem especialmente significativos, as atividades propostas, considerando que podem ser adaptadas pelo docente, apresentam-se como desafiadoras e motivadoras. Tais práticas configuram um verdadeiro trabalho de investigação histórica. Assim, as atividades de História Local tornam-se instrumentos valiosos, pois abrem caminho para múltiplas possibilidades de aprendizagem, promovem o desenvolvimento de habilidades e, por que não, favorecem a formação da consciência histórica ao estimular a investigação do passado e do presente.

Considerações finais

A História Local, no ensino de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desempenha um papel fundamental na construção do pensamento histórico das crianças. Ao se situarem e se reconhecerem como parte de seu entorno e de seu cotidiano, elas constroem memórias, desenvolvem identidades e podem contribuir para a transformação do meio em que vivem.

Neste estudo, foram analisadas duas obras — uma de caráter didático e outra voltada à pesquisa —, ambas pertencentes à cultura escolar, por terem sido emprestadas da biblioteca de uma escola municipal de Irati, Paraná. A análise foi conduzida com base nas teorias do ensino de História e no conteúdo curricular do CREEP, intitulado “Formação histórica e populacional da cidade”, com o objetivo de verificar a relação entre os conteúdos das obras e o currículo vigente no município.

Os resultados da análise revelaram que ambas as obras abordam o conteúdo de forma superficial, não contribuindo significativamente para a construção do pensamento histórico nem para que os alunos se percebam como sujeitos históricos. Contudo, uma das obras, ao propor atividades para os estudantes, apresentou duas práticas que se mostraram proveitosas nesse sentido. Conclui-se que, ao explorar sua criatividade e ir além do material apresentado, o docente pode ampliar essas propostas e potencializar as possibilidades de alcançar os objetivos educacionais planejados, tornando o ensino mais significativo e alinhado às expectativas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. O lugar da história local na expansão dos campos históricos. In: OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira (orgs.). *História regional e local: discussões e práticas*. Salvador: Quarteto, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. História local e história regional: a historiografia do pequeno espaço. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022.
- BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 95-129, verão 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GOUBERT, Pierre. História local. *Revista Arrabalde*, Petrópolis, v. 1, n. 1, p. 69-82, maio/ago. 1988.
- IRATI. *Aventura do Aprender: suplemento Conheça seu Município – Irati: História e Geografia*. Irati, 2003
- LLOYD, Christopher. *As estruturas da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MAYER, Elaine Aparecida. *O ensino de história local nos anos iniciais: reflexões sobre a história ensinada*. 1 ed. - Curitiba: Appris, 2024.
- MELO, Gisélia dos Santos; CASTEX, Lilian Costa. Ensino de História e história local: reflexões para os anos iniciais do ensino fundamental. In: GONÇALVES, Nádia G.; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de história: contribuições a partir da história local*. Curitiba: Appris, 2023.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- ORREDA, José Maria. *Irati*. Curitiba: Edipar, 1974.
- PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- SAMUEL, Raphael. Documentação: história local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

SUKOW, Nikita Mary. Um balanço teórico da história local: historiografia e ensino de história. In: GONÇALVES, Nádia G.; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de história: contribuições a partir da história local*. Curitiba: Appris, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Número especial.

REESTRUTURANDO MÉTODOS, REORGANIZANDO A SALA DE AULA: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO BÁSICO

| *Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez*

Considerações iniciais

Abordar o ensino de História numa perspectiva local incita reflexões acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula. Diante dos negacionismos que a área vem sofrendo nos últimos anos, em decorrência do crescimento de grupos reacionários e conservadores que promovem ataques às Ciências Humanas, torna-se extremamente relevante a produção de trabalhos que aproximem, cada vez mais, os discentes da ciência histórica, atribuindo sentido ao seu cotidiano. Conforme Rüsen (2020, p. 21):

Aprendizagem histórica é um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno. [...] Esta negação da História ordenada cronologicamente, refere-se à História “externa”. Ela deve e precisa ser internalizada e se tornar fator de orientação cultural no tempo. Tal é possível à luz desses critérios de sentido, pois sentido quer dizer, de certo modo, ter a ver com isso.

Estabelecer essa coesão entre passado e presente, assim como entre as temáticas e os alunos, requer enxergar as nuances, as experiências e as vivências do público com o qual se trabalha, seja na comunidade escolar, seja em seus núcleos familiares. Sobretudo, cabe a nós, docentes, compreender como o aluno aprende e constrói seu conhecimento. Entende-se que esses percursos traçados por cada indivíduo se relacionam ao “ter a ver com isso”, explicitado pelo autor, interferindo em sua forma de aprender historicamente e na construção de seu pensamento crítico.

Cavalcanti (2021), ao debater a relação entre a História e o ensino, utiliza as metáforas da “rainha encastelada” e do “plebeu encurralado”, reiterando o

lugar de invisibilidade atribuído ao ensino durante muito tempo. O autor alerta para o fato de que a História, muitas vezes, produz conhecimento voltado àqueles que são formados na área, atendendo às demandas da própria academia e distanciando-se dos segmentos sociais e das questões da vida cotidiana da população (Cavalcanti, 2021). Esse movimento contribuiria para o lugar de coadjuvante ocupado pelo ensino em todo esse processo, servindo apenas para iluminar a “rainha encastelada” (Cavalcanti, 2021).

Partindo de um planejamento minucioso, este artigo discutirá dois caminhos construídos por grupos distintos de estudantes, especificamente do oitavo e do nono ano de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, durante a Semana de História, realizada em agosto de 2024 e promovida por mim. Cada turma desenvolveu um tema específico: o nono ano analisou as músicas “Cálice” e “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque, como mecanismos de protesto aos tempos da Ditadura Civil-Militar (1964–1985); já o oitavo ano trabalhou com os jogos decoloniais, em um recorte voltado ao letramento racial, abordando o silenciamento imposto aos povos originários brasileiros até os dias atuais.

A fim de discorrer sobre as atividades, pautamos nossas reflexões nos argumentos de Bittencourt (2019), que destaca as transformações ocorridas no espaço da sala de aula nos últimos tempos, especialmente no que diz respeito aos seus principais sujeitos: professores e alunos. Consideramos que os procedimentos metodológicos adotados, como a realização de trabalhos em grupo, estimulando o exercício da fala e, principalmente, da escuta, bem como a percepção acerca de cada temática, proporcionam ao docente ferramentas imprescindíveis para investigar e observar os processos de aprendizagem histórica de seus discentes, tanto individualmente quanto em conjunto. A autora explica que:

[...] Um aspecto inovador das reformulações metodológicas foi a aprendizagem centrada no aluno e pela motivação para estudar História. Nessa perspectiva, foi significativa a mudança do lugar do professor e do aluno na aula ao substituir o método expositivo pelo método dialogado. Essa recolocação do aluno tornou possível a criação de novos métodos de aprendizagem e redimensionava-se o método de ensino dos professores. Criavam-se atividades múltiplas, com crescimento de trabalhos de equipes e inovações de materiais didáticos. [...] Possibilitava a transformação do aluno aprendiz em aluno estudante (Bittencourt, 2019, p. 165).

A reorganização da sala de aula, sem excluir, é claro, as aulas mais tradicionais, mas incorporando diferentes fontes históricas para o estudo

de determinados temas, permitiu-nos enfatizar um aspecto destacado pela pesquisadora: o protagonismo do aluno como estudante. Proporcionar aos discentes a oportunidade de construir seus próprios trabalhos, transitando do abstrato para o concreto a partir das fontes históricas, revela não apenas uma reestruturação das metodologias, conforme aponta Bittencourt (2019), mas também uma ressignificação dos materiais didáticos, que passam a ser produzidos pelos próprios alunos à medida que desenvolvem seus projetos, podendo servir de referência para aqueles que realizarão atividades semelhantes no futuro.

Schmidt e Cainelli (2024) chamam a atenção para a necessidade de, no ensino de História, superar preconceitos e estereótipos, a fim de possibilitar que os alunos reconstruam e desconstruam narrativas sobre o passado por meio do pensamento histórico. Com base nesses argumentos, este texto apresentará as apropriações realizadas pelos grupos já mencionados acerca das temáticas históricas propostas, evidenciando-as de forma concreta e crítica.

Os “gritos” do nono ano a partir dos “gritos” de Chico Buarque

Intencionando promover uma atividade sobre o período da Ditadura Civil-Militar (1964–1985) e, ao mesmo tempo, trabalhar parte do repertório do cantor e compositor Chico Buarque de Hollanda, em razão da repercussão de seus 80 anos, completados em junho de 2024, duas turmas de nono ano, a partir das aulas de História e de Projetos Integradores por mim ministradas, desenvolveram propostas com inúmeras canções de protesto do artista relacionadas ao período histórico citado anteriormente.

Para tal, o planejamento das aulas foi constituído a partir de algumas ações: 1ª: exposição sobre a Ditadura e seus principais atos, os movimentos estudantis, a intensa produção artística da época e as determinações do Ato Institucional n.º 5, que legitimava as práticas de tortura contra todos os que se opunham ao regime; 2ª: apresentação da trajetória de Chico Buarque; 3ª: estudo de suas canções de protesto, com organização de equipes para a escuta das músicas e identificação dos fragmentos considerados censurados pelo regime; 4ª: percepção e debate sobre a intenção do artista de conscientizar seu público acerca da

violência que ocorria no período; 5ª: escolha, por cada grupo, da canção que pretendia trabalhar e transformá-la em um produto concreto e visível para a Semana de História.

O quinto e último item será o foco de apresentação deste artigo. Após ouvirem uma seleção de músicas de Chico Buarque que continham referências críticas à ditadura, os grupos ficaram à vontade para escolher aquela que gostariam de trabalhar e aprofundar. O terceiro ponto do plano de aula consistiu na apresentação dessas canções, ocasião em que cada equipe não apenas ouvia a melodia, mas também acompanhava atentamente a letra. No quarto momento, os estudantes sublinharam os trechos que evidenciavam as intenções do artista de denunciar o regime de chumbo, abordando os apagamentos e os silenciamentos impostos durante esse período. Essas etapas preparatórias serviram como base para que os grupos escolhessem as canções a partir das quais desenvolveriam seus projetos para a feira.

Recorrendo novamente a Rüsen (2020), o estabelecimento de relações de sentido, no caso, entre os educandos e uma música de Chico Buarque, evidenciou o início do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que foi necessário trabalhar essa fonte minuciosamente, destacando seus fragmentos e analisando-os como referências históricas, a fim de compreender as mentalidades do período autoritário que motivavam as denúncias das violências. Para tanto, delimitaremos um recorte, expondo o trabalho de dois dos muitos grupos: um sobre a música “Geni e o Zepelim” e outro sobre a música “Cálice”, abordando suas relações com os versos, materializadas de maneira que o público visitante pudesse compreendê-las, mesmo sem conhecer suas letras e melodias.

O primeiro grupo, portanto, optou por materializar a música “Geni e o Zepelim”. No decorrer das discussões, ainda com a participação de todos, especificamente no terceiro item do planejamento das aulas, seria correto inferir que essa foi considerada, de forma unânime, uma canção marcante, não apenas pela letra e pela melodia, mas também pela interpretação apresentada, uma vez que os discentes a conheceram por meio de um clipe de um show ao vivo de Chico Buarque.

Entendendo que a intenção do compositor, após vários debates, era denunciar a transfobia da época e chamar a atenção para a anulação imposta a determinados estratos sociais, concluíram que a força do refrão, assim como a

sonoridade mais elevada em determinados trechos, poderia simbolizar a violência daquele período. No caso da canção, essa violência se manifestava nos maus-tratos praticados por uma cidadezinha contra a personagem Geni, apagada por todos e utilizada conforme os interesses alheios quando dela precisavam. Outro fator apontado para a intensidade do som e o tom firme e caloroso do refrão seria a vontade de gritar, de denunciar os sofrimentos de Geni. Outro passo importante dado pelos alunos foi a interpretação de que, para eles, a cidadezinha que estigmatizava Geni representava os ditadores. Tanto que a materialização do trabalho do grupo explicitou essa ideia a todo instante.

Vamos à primeira análise da equipe:

Figura 1 – Cartaz da Feira.



Fonte: Acervo da autora. Rio de Janeiro, ago. 2024.

A imagem acima compôs o projeto do conjunto e foi eleita por todos como o cartaz-símbolo da feira, tanto que ficou centralizada no espaço de exposição dos trabalhos. O grupo optou por posicioná-la acima da maquete que sucedeu sua atividade, como um abre-alas. Desenhado por uma das alunas, o cartaz apresenta a representação de Chico Buarque em um de seus discos; no entanto, os componentes fizeram uma releitura de toda a composição. À esquerda da imagem, há o contorno do mapa do Brasil, em tons esverdeados, amarelados e

alaranjados, com a pomba representativa da paz, retratando a esperança por dias melhores, em contraste com as atrocidades vivenciadas pelos cidadãos.

À frente dessa imagem, à esquerda, escreveram um dos versos de outra canção do compositor, intitulada “Apesar de Você”: a frase “Amanhã vai ser outro dia”, acompanhada da representação, em tamanho bem menor, de pessoas perseguidas pelo regime opressor. Mais uma vez, evidencia-se a esperança por dias melhores, como se o cantor e compositor respondesse aos agentes do Estado que, ainda que a crueldade imperasse naqueles tempos, tudo seria superado e a ditadura acabaria.

No outro lado do cartaz, vemos o mesmo Chico, com o fundo e a parte frontal manchados de sangue, representando as inúmeras perversidades cometidas pelo Estado brasileiro contra a população. No tórax do cantor e compositor, os alunos optaram por escrever a expressão “Ditadura assassina”, acompanhada da representação de pessoas comuns e militares em confronto. Na parte superior, o grupo utilizou intensamente a cor vermelha, denotando o derramamento de sangue, as mortes e os desaparecimentos. Mais uma vez, estampou um trecho da música “Apesar de Você”, de Chico Buarque: “você vai pagar é dobrado cada lágrima derramada nesse meu penar”.

Examinando o cartaz como um todo, captamos a aprendizagem histórica dos estudantes ao decifrarmos os conceitos embutidos na iconografia: o desejo de redemocratização do artista e do povo da época, presente no mapa por meio das cores do país em tons vivos e fortes, assim como a capacidade de traduzirem a mentalidade de Chico, denunciando os assassinatos cometidos pelo Estado brasileiro mediante o sangue derramado e toda a censura sofrida pelo artista no período da repressão.

Voltemos, neste momento, nossas análises para a segunda parte do trabalho desse grupo, trazendo aqui a imagem em maior amplitude, que abarca, finalmente, as visões sobre a materialização de “Geni e o Zepelim”:

Figura 2 – Cartaz da Feira.



Fonte: Acervo da autora. Rio de Janeiro, ago. 2024.

De forma oportuna, Geni e a cidadezinha que a apagava aparecem logo após o cartaz, com a personagem principal ao centro, vestindo roupa vermelha e, ao fundo, os habitantes caídos ao chão, esfacelados pelas ações da repressão e/ou do Zepelim gigante, mencionado nos versos da canção. Propositamente, o conjunto de alunos anunciava, na maquete, o simbolismo das torturas praticadas pelo Estado brasileiro, apresentando Geni como a tábua de salvação para a população e/ou como símbolo da luta contra a ditadura. O grupo pretendeu, ainda, reverter a situação da personagem que, na canção, aparecia silenciada por seus conterrâneos. Ao introduzi-la no centro da maquete, entendeu que Geni deveria ser respeitada, com seu apagamento denunciado, estabelecendo um diálogo com o tempo presente por meio de todo o processo de luta das comunidades LGBTQIA+.

Acrescentamos que, à medida que os demais alunos da unidade escolar visitavam a feira, os grupos explicavam a história das canções, promovendo uma viagem analítica não apenas pela atuação do cantor e compositor Chico Buarque, mas também pelo período histórico que fundamentava o evento. Assim, explicavam a música e o que pretenderam construir como proposta de trabalho, personificando a canção em algo palpável e visível.

Reforçamos nossas justificativas em Martins (2019, p. 56), que define:

A aprendizagem histórica é informal (no ambiente usual da vida prática) e formal (no sistema escolar). Todo processo de aprendizado supõe a consciência histórica (como inicialmente presente, ainda não tematizada, em todo agente), contribui para sua constituição e consolidação, precisa dela para formar-se e desenvolver-se.

Partindo da fala de Martins (2019), compreendemos que o grupo associou situações dos dias de hoje, como as práticas de violência contra as comunidades LGBTQIA+, que inúmeras vezes culminam na morte desses estratos, a toda a história de Geni contada e cantada por Chico. De acordo com a averiguação dos educandos, a Geni, no centro e visível, simbolizava não só sua existência, como também sua luta por dignidade. Inferimos, portanto, que o tempo presente, no qual os alunos vivem, serviu como base para o entendimento histórico da temática, compreendendo que os versos da canção se encaixam perfeitamente em muitos momentos da atualidade, vivenciados por alguns segmentos da sociedade.

Lima (2019, p. 24) define aprendizagem como “[...] fenômeno que comporta múltiplos aspectos, ligado diretamente ao ato de conhecer e à relação do

sujeito do conhecimento com o objeto/problema/situação a ser conhecido, de acordo com determinadas condições externas”. Diante dessa argumentação, reiteramos que os estudantes estabeleceram relações de sentido com o objeto, problematizando-o em sua atividade, segundo Rüsen (2020), conforme exposto na introdução deste texto, o que, na perspectiva de Lima (2019), configura sua aprendizagem.

Voltaremos nossas atenções, agora, para o outro projeto de uma equipe do nono ano, referente à música “Cálice”. Tal como na atividade anterior, os alunos do grupo seguiram o roteiro de audição das músicas, análise das letras, seleção para o trabalho e transformação da mensagem em um elemento concreto. Abaixo, o produto da equipe:

Figura 3 – Cálice.



Fonte: Acervo da autora. Rio de Janeiro, ago. 2024.

Erigida em uma mistura de papel machê e gesso, os educandos apresentaram, na parte frontal, o cálice e um rosto, ambos cobertos por tinta vermelha, sinalizando o sangue e fazendo referência aos versos: “afasta de mim este cálice de vinho tinto de sangue”. No contexto analítico, expuseram as práticas atrozidades cometidas pelo Estado brasileiro durante o período ditatorial, evidenciando as

torturas e os desaparecimentos de militantes nos quartéis. Verificamos, ainda, que os olhos do rosto em questão sinalizam lágrimas de sangue, além de manchas espalhadas por toda a composição, estampando as consequências sofridas pelas pessoas obrigadas a permanecerem caladas, tal como denotam os versos da canção censurada nos anos de chumbo.

Os estudantes acrescentaram mais um elemento à sua análise. À medida que apresentavam a atividade aos visitantes, realizaram uma ação interativa, entregando a três participantes um copo descartável com suco de uva, cada um. Aquele que bebesse o suco do copo que continha uma pitada de sal representaria, nesse contexto, o silenciamento e as mortes promovidos pelo Estado.

Cruzando os dados de um trabalho com o outro, reparamos que as práticas de violência que culminaram nos desaparecimentos e nos assassinatos de cidadãos brasileiros denotaram uma forte inquietação nas equipes, que elegeram a tradução dessas ações em suas atividades como um elemento obrigatório. Isso nos mostra que os estudantes compreenderam que, no período entre 1964 e 1985, as liberdades individuais foram suprimidas e que qualquer tipo de manifestação era considerado, pelos agentes do governo, uma afronta e, por isso, criminalizado, resultando em assassinatos e desaparecimentos que, até hoje, permanecem sem resposta. Os corpos continuam em locais desconhecidos, impedindo que muitas famílias enlutadas encontrem o encerramento de seu sofrimento.

A promoção de tarefas como essas auxilia na dinamização da sala de aula e de todo o processo de ensino-aprendizagem, reconfigurando as formas de avaliar o aluno e o próprio processo de construção do conhecimento. Silva (2019), ao discutir o conhecimento histórico escolar, afirma que sua construção envolve variados elementos, presentes de forma distinta em cada escola, que vão desde as interações culturais e os materiais didáticos até jogos, filmes e ideias históricas ou não. A autora ressalta, ainda, que, durante muito tempo, houve um hiato entre a história produzida na academia e a história escolar, como se a primeira existisse para ser reproduzida pela segunda; ou seja, o conhecimento histórico escolar surgiria como uma reprodução do conhecimento histórico acadêmico (Silva, 2019). Interligamos essa análise aos argumentos de Cavalcanti (2021), ao abordar a metáfora da “rainha encastelada e plebeu encurralado”. Ambos os autores criticam essa concepção de subordinação do ensino escolar em relação

ao acadêmico, reforçando a necessidade de se observar todos os aspectos que envolvem os sujeitos em questão: escola, professor e estudante. Silva (2019, p. 54), inclusive, reforça que:

Assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de História, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação de pensamento histórico de crianças e jovens. Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado.

Instrumentalizá-los com uma variedade de fontes históricas, afastando-se, em certa medida, dos livros didáticos, fornece possibilidades para que os alunos desenvolvam uma postura crítica em relação a determinados temas. O uso das canções de Chico Buarque contribuiu para a análise das mentalidades do período de repressão do Estado brasileiro, revelando o sufocamento vivenciado pela população. Adicionalmente, os educandos puderam contextualizar o passado, compreendendo as rupturas e as continuidades por meio dessas fontes, conferindo maior consistência à construção de sua aprendizagem.

Ensinando e aprendendo a decolonialidade

Continuando a apresentação das atividades desenvolvidas para a Feira de História, o texto passa a contemplar a última proposta, relacionada a um grupo de uma turma do oitavo ano. Diferentemente da temática desenvolvida com o nono ano, esta envolveu um projeto antirracista sobre os povos originários brasileiros. Com o objetivo de trabalhar a decolonialidade, isto é, ideias e práticas que combatam o racismo, a violência física e a subjugação da população indígena, que, desde as invasões, foi escravizada, massacrada e colocada em um patamar de invisibilidade que persiste até os dias atuais, a tarefa foi estruturada a partir de alguns elementos-chave, conforme indicaremos no planejamento apresentado mais adiante. Soma-se a isso o cumprimento da Lei n.º 11.645/2008, que determina a abordagem da história e da cultura indígena nos currículos escolares.

Borges e Silva (2022) explicitam que, embora a lei represente um avanço nas lutas dos movimentos sociais indígenas, ainda existem muitas lacunas em

torno do tema, tanto nos materiais didáticos quanto nas estruturas curriculares e nas práticas docentes. As pesquisadoras salientam que esse conjunto de falhas colabora para que alunos e a sociedade como um todo mantenham uma visão estereotipada e eurocêntrica dos povos originários, contribuindo para a perpetuação do racismo contra esses grupos (Borges; Silva, 2022).

Raciocinando a partir desses argumentos, o planejamento da tarefa foi organizado da seguinte forma: 1º – identificação, por meio de iconografias, de objetos, lugares e instituições relacionados aos povos originários ou que pudessem ser utilizados ou frequentados por essa população. Cada aluno deveria assinalar o que considerasse correto ou não; 2º – os alunos responderam à seguinte pergunta, com o objetivo de ativar sua memória histórica: “Desde o momento em que você passou a frequentar a escola, na infância, o que você aprendeu sobre os povos indígenas?”; 3º – debate sobre os resultados apresentados e breve exposição do conceito de decolonialidade; 4º – letramento racial, mediante a apresentação de termos racistas e antirracistas referentes aos povos indígenas, a fim de provocar a compreensão dos estudantes e levá-los a questionar vocabulários até então vigentes na sociedade. Entre os exemplos, destacou-se o uso do termo “indígena” em vez de “índio”, explicando-lhes a perspectiva desses povos em relação ao emprego desta última palavra, entendida como redutora da multiplicidade cultural dos diversos grupos indígenas brasileiros; 5º – após o processo de reconhecimento dos termos adequados e inadequados, foi solicitado que produzissem jogos pedagógicos, utilizando todo o conhecimento construído ao longo das aulas.

A aprendizagem histórica seria averiguada a partir da reconstrução e da problematização desses conhecimentos, de modo que os educandos questionassem os modelos de sujeição impostos aos povos indígenas ao longo do tempo. Reorganizando o espaço da sala de aula e instrumentalizando os alunos por meio de novas práticas, o conceito de aluno estudante pode ser constantemente observado, e sua relação com a ciência histórica se estreita, uma vez que esse processo exige o exercício da escuta, da criticidade, da pesquisa e da produção de um resultado que, neste caso, consistia em um jogo didático.

Entendemos que a produção da atividade envolve, em um primeiro momento, a análise de fontes. Sobre a importância de utilizá-las em sala de aula, Alberti (2019, p. 107) comenta:

Porque as fontes são tão centrais no trabalho do historiador é que elas permitem que alunos e alunas ampliem seu conhecimento histórico(i). Fontes estimulantes que possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a complexidade do passado abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir.

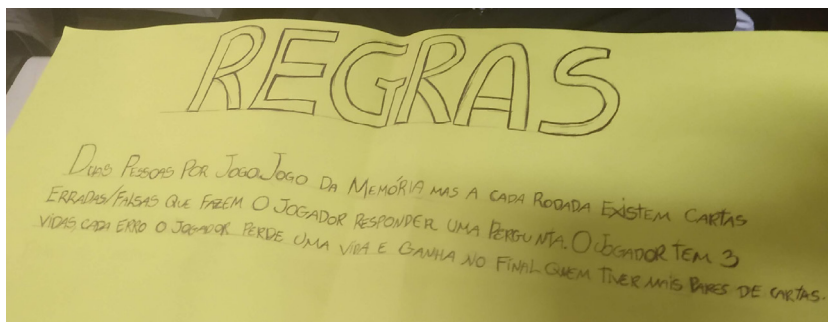
Neste caso, as fontes iconográficas e o processo de apropriação de um vocabulário antirracista serviram como pontos de partida para que os educandos desenvolvessem seus projetos e os utilizassem da melhor maneira possível. Foram vários os grupos da turma que elaboraram propostas distintas; no entanto, contemplaremos aqui apenas uma delas, cujo resultado foi a produção de um jogo da memória antirracista.

Figura 4 - Jogo da memória povos originários.



Fonte: Acervo da autora. Rio de Janeiro, ago. 2024.

Figura 5 – Regras.



Fonte: Acervo da autora. Rio de Janeiro, ago. 2024.

A fim de contemplarem o vocabulário antirracista e demonstrarem sua aprendizagem, ensinando aos visitantes da feira, os alunos da equipe produziram cartas com ilustrações de rostos indígenas, intitulado o material de “Jogo dos Povos”.

Averiguamos, desde já, um aspecto relevante: os discentes, a partir do título, apontaram pedagogicamente a existência de inúmeros povos indígenas. Em momento algum, optaram pelo singular. Em seguida, estabeleceram as regras da brincadeira, mas modificaram o formato tradicional do jogo da memória. A dinâmica envolvia dois jogadores; entretanto, havia cartas incorretas ou falsas que levavam o participante a responder a alguns questionamentos sobre os povos originários, que iam desde perguntas mais simples, como “o termo correto é índio ou indígena?” e “o que é decolonialidade?”, até “o que significa ‘pegar no laço’?”, além de outras questões com maior grau de complexidade.

Prosseguindo com o jogo, a cada erro o participante perdia uma vida, podendo acumular, ao todo, três vidas. Caso as perdesse, estaria desclassificado. Ao final, sagrava-se vencedor aquele que conseguisse formar o maior número de pares de cartas corretamente e respondesse às perguntas de maneira satisfatória. É importante ressaltar que o grupo elaborou um amplo conjunto de perguntas, previamente avaliado por mim antes da realização da feira.

A promoção da atividade possibilitou uma circulação de conhecimentos, colaborando de forma profícua para a aferição do processo de ensino-aprendizagem. Além de estreitar as relações de sentido entre o aluno e a disciplina de História, redimensionou minhas estratégias enquanto docente, impulsionando

a adoção de novas metodologias de ensino. O estímulo à confecção do próprio jogo conferiu ao projeto um caráter singular de experimentação criativa, no qual, partindo dos conceitos históricos compreendidos, o alunado construiu seu próprio produto com o objetivo de ensinar os demais, fazendo a História circular.

Considerações finais

A adoção de novas metodologias de ensino em sala de aula auxilia nossa prática docente cotidiana, embora saibamos que a falta de investimento nas escolas públicas constitui um obstáculo recorrente, capaz de enfraquecer o trabalho dos professores. Ainda assim, mesmo diante desse desgaste, que muitas vezes decorre das próprias gestões escolares, ao desconsiderarem a relevância do ensino de História em suas unidades, é necessário ocupar esses espaços, não apenas como parte do ofício docente, mas, sobretudo, para enfrentar o negacionismo que tem atingido o ensino de História nos últimos anos.

Levemos em conta que o cerceamento deve ser combatido por meio de uma variedade de fontes históricas que podem ser utilizadas nas atividades diárias ou em feiras como as apresentadas neste texto. O desenvolvimento de atividades diversificadas promove, pouco a pouco, a formação de um alunado mais crítico, capaz de reconhecer os apagamentos impostos aos povos originários e de compreender regimes autoritários, como a ditadura, analisando o passado, reconstruindo e ressignificando o presente, sem abrir mão da memória histórica.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 107-112.

BITTENCOURT, Circe. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 162-167.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SILVA, Vânia Cristina da. Lei n. 11.645/08: o que devemos aprender com os indígenas? *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 16, n. 31, p. 129-151, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14659>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. *A história “encastelada” e o ensino “encurralado”*: escritos sobre história, ensino e formação docente. Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, Marta. Aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 24-29

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da História. *MÉTIS: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez. 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 60-76, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/77337>. Acesso em: 15 abr. 2025.

A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: EXPLORANDO AS RAÍZES CULTURAIS POR MEIO DO CINEMA

Wanderson Claudio da Silva

Introdução

O ensino de História é essencial para a formação dos alunos, pois os ajuda a compreender os acontecimentos do passado e sua conexão com o presente. A história local, em particular, desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que aproxima os estudantes da realidade que os cerca, promovendo uma compreensão mais profunda de sua identidade e de seu contexto histórico.

Uma proposta interessante para o ensino de História é o uso de filmes, neste caso específico, do filme *O Tronco* (1999). Esse recurso não apenas torna as aulas mais dinâmicas, mas também oferece uma forma acessível de interpretar e refletir sobre a História. Este artigo¹ explora como a utilização de filmes pode enriquecer o ensino de História, aproximando os alunos de sua realidade histórica e estimulando uma análise crítica do passado e de seus impactos no presente.

História Local e a produção da consciência histórica

Ao trabalhar conteúdos de História em sala de aula, sempre surgem questionamentos como: “Por que estudar História?”, “História só estuda o passado” e “Isso não vai me servir para nada”. Essas indagações são comuns em nossa rotina escolar, independentemente do nível de ensino.

¹ O artigo apresentado baseia-se em minha dissertação, intitulada “Cinema e Aprendizagem Histórica: potencialidades do filme *O Tronco* (1999) no ensino de História regional”.

Diante desses questionamentos, uma alternativa que, com base em pesquisas, mostra-se viável para aproximar os alunos da História é o uso da história local. Nessa perspectiva, a proposta deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a história local e a utilização de filmes que abordam aspectos dessa realidade.

Dessa forma, será discutida a possibilidade de um trabalho que efetivamente desenvolva um novo olhar dos alunos sobre a História, não mais como algo distante, mas como uma realidade presente em seu cotidiano, proporcionando, conforme Pinto e Assis (2019, p. 02), uma “estratégia de formação da consciência histórica e das identidades dos alunos [...]”. Essa perspectiva complementa os conhecimentos que os alunos já constroem em suas vivências diárias, como define Barca (2012, p. 40 *apud* Pinto; Assis, 2019, p. 04): “Quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social”.

A partir dessas interpretações, partimos da premissa de que a história local se constitui como uma fonte por meio da qual os alunos podem observar sua própria realidade e começar a compreender, segundo Pinto e Assis (2019, p. 05), que existe “[...] uma história mais plural, democrática e inclusiva”, além de representar uma metodologia para o ensino de História que os insere em suas próprias realidades, mostrando-lhes que

O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (Fonseca, 2006, p. 127).

Colocar essa possibilidade em forma de narrativas, tanto escritas quanto orais, para os alunos torna a apreensão da informação mais perceptível e facilita sua incorporação ao processo de formação da consciência histórica. Ou seja, as informações históricas estão ao redor dos alunos, tornando-os agentes ativos nesse processo. Dessa forma, compreende-se que a produção do conhecimento histórico transita pelas dimensões tanto do sujeito individual quanto do coletivo.

Por isso, conforme afirma Barros (2013, p. 305):

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno, faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pes-

soas, das memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

Como destacado por Barros (2013), o estudo da história local representa um importante recurso metodológico para a construção de uma história mais “viva” e presente, especialmente para aqueles que vivem afastados dos grandes centros urbanos. A proposta está em consonância com as abordagens anteriores ao evidenciar que a produção do conhecimento histórico envolve processos de seleção, os quais, historicamente, estiveram vinculados aos grandes centros e às figuras de destaque.

Considerando que a História é uma construção narrativa voltada à preservação dos “vestígios” dos acontecimentos passados no presente, é fundamental aproximar os indivíduos, enquanto agentes históricos, de sua própria história. Isso lhes permite desenvolver uma consciência de pertencimento à sua localidade, preservando e fortalecendo seus vínculos com o lugar de origem.

Propõe-se, assim, que a História se torne um processo constante na vida dos sujeitos, pois isso é essencial para a formação da consciência histórica, que se justifica e se constrói por meio da aprendizagem histórica, tendo em vista que:

Isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o entendimento sobre o passado é realizado com base na evidência histórica. [...] tem como suporte teórico e metodológico os pressupostos da investigação em educação histórica, no sentido de que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios (Cainelli; Barca, 2018, p. 02).

Partindo do princípio de que os indivíduos são produtores da História, eles também são responsáveis pelos conhecimentos históricos que incorporam, o que os leva à construção de uma consciência histórica do mundo. Cainelli e Barca (2018, p. 04) descrevem a consciência histórica “[...] como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história”, o que possibilita a incorporação de informações que passam a integrar seu aprendizado, ampliando suas interpretações a partir do conhecimento histórico adquirido.

A reflexão de Cainelli e Barca (2018) mostra que a aprendizagem histórica se produz quando o sujeito se posiciona como agente ativo, estabelecendo

uma conexão entre aquilo que antes lhe parecia distante e algo passível de compreensão. Esse processo ocorre a partir dos estudos sobre a história local do próprio sujeito histórico, relacionando-a a outros processos históricos.

Utilizando a história local como metodologia, busca-se desenvolver uma abordagem de análise fílmica mais próxima das vivências dos estudantes. Nessa perspectiva, apresenta-se o filme *O Tronco* (1999), dirigido por João Batista de Andrade, como uma ferramenta para essa análise.

Síntese do filme *O Tronco*

O filme *O Tronco* (1999), dirigido por João Batista de Andrade, retrata a violência e o poder exercido por uma família coronelista em um vilarejo da região de Dianópolis (TO), então pertencente ao estado de Goiás. O enredo tem início quando Pedro Melo, o coronel, e seus jagunços assassinam um homem simples para tomar posse de suas terras. Ao tentar registrar a propriedade, ele enfrenta a resistência do coletor de impostos Vicente, seu sobrinho, o que o leva a incendiar a coletoria. Diante da situação, Vicente solicita a intervenção militar à capital, e um contingente é enviado para restabelecer a ordem. Ao chegarem ao vilarejo, os militares tentam negociar com Artur, filho de Pedro, mas o acordo é rompido, dando início à perseguição.

A família Melo tenta fugir, mas é surpreendida por um tiroteio em sua fazenda, que resulta na morte do coronel Pedro Melo pelos militares. A perseguição prossegue em busca de Artur, enquanto outros membros da família são presos. Movido pelos laços familiares, Vicente ajuda sua prima Anastácia a escapar e, juntos, unem-se aos jagunços para enfrentar os militares. A resistência dos jagunços culmina na captura e na morte de quase todos os prisioneiros, com exceção do filho de Anastácia. No desfecho, Vicente, em um ato de coragem, salva o garoto ao matar o militar que ameaçava executar os prisioneiros.

Utilização do filme como fonte

A obra retrata características locais que enriquecem a aprendizagem histórica, permitindo aos alunos estabelecer novas conexões com sua comunidade e ampliar seus conhecimentos sobre esse contexto. Além disso, aproxima-os de

aspectos que, à primeira vista, poderiam parecer distantes de sua realidade, tornando-os mais significativos e compreensíveis para suas vivências.

Ao exibir o filme em sala de aula e realizar uma análise crítica, é possível observar aspectos que se conectam diretamente ao desenvolvimento do município onde os estudantes vivem, como o surgimento da comunidade, o modo de vida mais restrito e distante dos grandes centros urbanos, o trabalho no campo, a formação dos laços sociais e o desenvolvimento cultural, entre outros elementos. O filme pode, por exemplo, evidenciar semelhanças nas construções e nos estilos de moradia, refletindo aspectos da realidade local e favorecendo a identificação dos alunos com o contexto apresentado.

Para este estudo, o uso de filmes no trabalho com a história local em sala de aula contribui para uma maior conexão dos alunos com o conteúdo, conforme afirmam Cardoso, Santos e Perazzo (2017), e possibilita o aprimoramento da aprendizagem, tornando-a mais significativa para sua realidade. Ademais, ao utilizar filmes como recurso didático, é possível estimular a criticidade dos alunos, aspecto essencial no ensino de História.

O filme pode ser abordado como uma construção de um período histórico específico, trazendo para o presente uma série de aspectos passíveis de análise e reflexão. Essas questões se desenvolvem pelo fato de que:

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons que são “diretamente” extraídos da realidade, seja por meio de encenação ficcional ou de registro documental, utilizando equipamentos técnicos cada vez mais sofisticados. O cinema, com seu grande grau de realismo, tem a capacidade de representar tudo, desde os fatos mais significativos até os mais banais, apresentando tanto pessoas públicas e influentes quanto as comuns e anônimas. Esse fenômeno, que já existe há séculos, não pode ser ignorado pelos historiadores, especialmente os especializados em História do século XX (Napolitano, 2008, p. 234).

Na sociedade contemporânea, profundamente marcada pelo consumo de tecnologias, somos constantemente bombardeados por imagens que abrem diferentes possibilidades de análise. A interpretação dessas imagens torna-se fundamental, pois é necessário compreender as ideologias presentes no contexto de sua produção, bem como as possibilidades de narrar e interpretar épocas passadas.

De acordo com Robert Rosenstone (2010, p. 15), é importante realizar uma “seleção” ao considerar um “filme histórico”, definindo-o como uma obra

que busca recriar conscientemente o passado e atribuir sentido aos vestígios desse mundo extinto, a partir de um olhar criterioso de quem compreende o tema em questão.

Como destaca Napolitano (2008), é essencial compreender as adaptações, omissões e até mesmo as distorções presentes em um filme. Embora seja louvável quando uma obra consegue manter fidelidade ao passado que representa, essa fidelidade não deve ser considerada o único critério para sua análise histórica, tornando a postura crítica um elemento essencial nesse processo de análise.

A produção fílmica, ao retratar o passado, o faz de maneira incompleta. O acontecimento histórico é apresentado de forma “palpável”, por meio da visualidade das imagens. Nesse sentido, cabe ao professor de História, como sugerem Brandolezi et al. (2019, p. 157), “[...] trabalhar com temas ou assuntos pertencentes à disciplina de História, selecionando filmes adequados para esse propósito”, auxiliando os alunos a compreender melhor os conteúdos por meio da interpretação das imagens. Isso porque

Os filmes oferecem o passado como experiência, apresentando acontecimentos dentro de uma sociedade estruturada e representativa, composta por um número limitado de atores sociais. As estruturas, relações e papéis sociais criados nesses filmes são frequentemente parecidos com os nossos, independentemente das mudanças nos valores, nas instituições ou na cronologia. O objetivo é promover a empatia do público com o passado, que, mais do que se preocupar com a veracidade científica dos fatos, busca “vivenciar” uma boa narrativa (Dias; Seger; Ogawa, 2017, p. 161).

A representação de momentos passados e de sociedades historicamente constituídas busca captar características da realidade retratada, permitindo, ao mesmo tempo, que o público desenvolva uma análise crítica da própria produção cinematográfica.

Cabe lembrar que a imagem é considerada real não por vontade do cineasta, mas do historiador que, no caso, está sempre atento aos “lapsus”, aquilo que de maneira inconsciente terminou por ficar fortemente vinculado à imagem. É a eterna busca da “realidade histórica [...]” (Morettin, 2003, p. 32).

Ao historiador cabe o exercício interpretativo de toda produção que envolva análises históricas. No caso de um filme trabalhado em sala de aula, o professor deve elaborar um planejamento de análise detalhado e intencional, para que seja possível alcançar um resultado satisfatório.

Neste ponto, a abordagem da história local torna-se relevante, permitindo um estudo mais aprofundado das características desenvolvidas pela sociedade ao longo do tempo. A inserção da história local, como defende Bittencourt (2008, p. 165), “[...] entre cotidiano e história de vida [...] possibilita contextualizar a vivência dentro de uma vida em sociedade, articulando a história individual à história coletiva”, demonstrando que, mesmo em uma pequena comunidade, as pessoas se conectam com a história nacional. A partir desse aspecto, evidencia-se uma contribuição essencial para o desenvolvimento das articulações entre o filme e a história local.

A história local, como indica Bittencourt (2008), é fundamental para o ensino, pois permite a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado que permanece presente nos diversos espaços de convivência, como a escola, a casa, a comunidade, o trabalho e o lazer. Ela também contribui para situar problemas significativos da história do tempo presente.

Essa articulação favorece a valorização dos valores e dos costumes locais. A cultura, de forma geral, mantém-se conectada ao cotidiano, sendo constantemente reapresentada. Trabalhar com a história e a cinematografia, abordando temas locais ou regionais, traz à tona aspectos que frequentemente são questionados pelas mídias, ao mesmo tempo que evidencia a introdução de novos modelos culturais padronizados pelos grandes conglomerados midiáticos.

Relações possíveis entre o local e o filme

Ao integrar as metodologias fílmica e local em sala de aula, é possível promover um avanço significativo no ensino e na aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir sobre as diferenças e as semelhanças entre o passado vivido por seus antepassados e o presente. Isso permite, conforme Kátia Abud (2003, p. 188), que “[...] outros símbolos culturais e sociais amplamente disseminados possibilitem ao aluno desenvolver uma análise crítica do mundo em que vive”.

Diante do exposto, o filme *O Tronco* insere-se em duas possibilidades de análise: como filme histórico e como uma obra que aborda uma temática local ou regional. A centralidade da localidade é evidenciada logo nas primeiras cenas, nas quais é retratado um momento de ação coercitiva, decorrente da imposição política e econômica da principal família da região.

[...] a noção central de que não é o filme em si que mobiliza uma aprendizagem histórica complexa por parte desses jovens, mas como a obra dialoga com as ideias prévias, e como os valores e sentimentos desses estudantes são mobilizados diante de situações que provoquem ideias conflitantes (Souza, 2018, p. 143-144).

A partir dessa ideia, podemos entender que a aprendizagem histórica é um processo que vai além da simples aquisição de informações sobre o passado. Ela envolve o desenvolvimento de competências para interpretar, questionar e problematizar essas informações, além de relacioná-las ao presente e ao futuro. Nesse contexto, é essencial o uso de metodologias que proporcionem ao estudante um contato mais profundo com o passado, permitindo-lhe formular críticas construtivas sobre o momento histórico atual. Nessa perspectiva, o estudo de filmes que abordam temáticas locais insere-se como uma importante estratégia metodológica.

Uma característica distintiva, no contexto do filme e da política brasileira no período retratado, insere-se na articulação estabelecida pelos coronéis, que não se limitava a uma única localidade. Havia um expressivo número de oligarquias dominando a política brasileira naquele momento, especialmente na região Sudeste, realidade que também pode ser observada na localidade retratada, por meio da influência exercida pelas famílias fundadoras da cidade.

Essa seria uma das possibilidades de se trabalhar esse filme, pois

[...] o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme (Abud, 2003, p. 191).

O filme apresenta diversas percepções impactantes, mas, de maneira objetiva, também retrata problemas sociais da Primeira República. Uma característica marcante desse período era a autoridade exercida pelos coronéis², que se

2 Vieira Neto (2010, p. 144) analisa que “a sociedade brasileira transformou-se, substancialmente, ao longo das oito décadas seguintes, mas, alguns costumes políticos vetustos e execrados por todos, nos moldes do compadrio, filiotismo ou a compra de votos (próprios da República dos Coronéis), transmutaram-se, readequando-se ao perfil dos novos tempos democráticos”.

destacava pela força de suas ações, frequentemente acompanhadas de violência. Não havia mecanismos legais eficazes para coibir os abusos e excessos praticados pelos poderosos latifundiários locais.

Outro ponto relevante é que a simplicidade regional é frequentemente retratada por meio de detalhes sutis, como uma casa modesta em uma área isolada, cercada pelo cerrado típico de uma região pouco habitada. Nesse contexto, o apadrinhamento promovido pelo coronel surge como uma forma de conquistar o respeito dos habitantes locais, o “povo servil”, permitindo-lhe exercer controle sobre a região, como ilustrado na imagem a seguir.

Figura 1 – Influência local do coronel (00:08:01).



Fonte: Print de tela do filme “O Tronco” (1999) acesso em 24/03/2025.

As relações descritas acima tendiam a integrar a cultura das comunidades mais interioranas do país, evidenciando o respeito e a submissão aos mais velhos, valores profundamente enraizados e amplamente aceitos pela sociedade da época.

[...] Uma das principais características da produção regional é o registro da cultura e das temáticas locais, essencial para a construção de uma identidade cultural que proporcione um sentido de pertencimento àqueles que habitam e circulam por esses lugares. As imagens criadas pelo cinema oferecem diferentes representações das várias construções sociais, que, de um modo ou de outro, vão inventando e reinventando uma região (Cardoso, 2017, p. 15).

A exibição de filmes que abordam aspectos culturais de uma determinada localidade traz benefícios para as novas gerações, mesmo que estas não estejam diretamente ligadas a essas tradições. Ao retratar, por exemplo, danças típicas em um filme, o diretor estabelece uma conexão mais profunda com o processo histórico-cultural da região, promovendo uma maior conscientização sobre o pertencimento cultural. Isso possibilita que tanto os membros da comunidade quanto aqueles que se identificam com ela possam se reconhecer nesse contexto.

Figura 2 – Dança típica (00:34:41).



Fonte: Print de tela do filme *O Tronco* (1999) acesso em 24/03/2025.

A dança da catira, por exemplo, é uma manifestação cultural característica de alguns estados brasileiros, especialmente de Goiás, inserida na chamada “cultura caipira”³. Ela está intimamente ligada aos aspectos locais e regionais, aproximando os estudantes de uma realidade mais próxima da produção cultural do estado.

No filme, nos momentos 02min15s e 01h46min15s, Lemuel Gandara (2018) desenvolve uma interpretação do momento em que o jabuti, animal característico do cerrado, aparece em cena. O animal é contraposto à migração de novas famílias para a região, entre elas a família Melo.

3 “A linguagem (ou dialeto) caipira ainda sobrevive entre os moradores da zona rural de algumas regiões do Brasil (inclusive no interior goiano e mineiro) e entre seus descendentes nas áreas urbanas. É um tipo de linguagem considerada como sendo de “resistência” das populações e comunidades rurais. Ela “tem resistido” e continua sendo falada mesmo em meio ao capitalismo moderno e a intensa tecnificação de processos produtivos e alta tecnologia em comunicação e informação, já mostrando evidente diminuição e fortes sintomas de fraqueza e declínio” (Santos; Silva, 2011, p. 10).

[...] O jabuti é um habitante natural do cerrado, assim como os coronéis. A intervenção da lei, representada pela figura de Lemes, pode até gerar tumultos em sua trajetória, mas não resiste e se submete diante da força da natureza e das oligarquias locais. A lentidão do jabuti simboliza a letargia do povo, das tradições e da justiça. Ao final da obra, Lemes percebe que tanto os fazendeiros quanto os representantes da lei fazem parte de uma mesma estrutura, marcada pela corrupção, poder e dominação do espaço. No Cerrado de O Tronco, a justiça é demorada e falha (Gandara, 2018, p. 3984).

Com os novos contornos trazidos pela intervenção militar na localidade, que inicialmente produziu um impacto positivo, as mudanças impostas logo foram subjugadas. Esse efeito passageiro demonstra que, no início do século XX, o cerrado ainda permanecia sob a dominação dos grandes homens locais: os coronéis.

Para o ensino de História, os filmes tornam-se uma ferramenta importante no campo da história local, oferecendo diversas possibilidades de aprendizagem, mesmo diante da ausência de recursos governamentais voltados para essa temática. No filme *O Tronco*, o cerrado goiano é retratado como uma região que, ao mesmo tempo que impõe dificuldades às pessoas, desperta esperança nas novas famílias que buscam oportunidades, em uma dinâmica análoga aos períodos de seca intensa e de chuvas.

Conclusão

No filme, a comunidade local insere-se em um sistema de dominação, tanto por questões econômicas quanto políticas, evidenciando uma dependência profundamente enraizada nas relações clientelistas de poder, as quais se perpetuam em razão da ausência de amparo governamental na localidade.

Destarte, a partir dessa breve análise da história local e da utilização do filme em sala de aula, neste caso específico, do filme *O Tronco* (1999), compreende-se que a aprendizagem histórica não deve ser vista como algo fixo ou definitivo, mas como uma construção que depende do contexto, da perspectiva e da finalidade de quem a produz. Por isso, é essencial questionar as fontes, os métodos e os objetivos das narrativas históricas, sejam elas acadêmicas ou cinematográficas.

A leitura fílmica de *O Tronco* (1999) possibilita diversas análises que envolvem a cultura, a política, a economia, os aspectos sociais e os processos migratórios em um bioma característico do estado de Goiás: o cerrado.

Esta interpretação fílmica foi desenvolvida para servir como um diálogo tanto com a história local quanto com a História de Goiás. Embora nem todos os aspectos da localidade sejam representados de forma integral, é fundamental selecionar filmes que possam ser trabalhados a partir de recortes específicos da história local, uma vez que as possibilidades de abordagem são numerosas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História (São Paulo)*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O ensino de história local como estratégia pedagógica. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2019.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. *Revista de História da UEG (REVHIST)*, Porangatu, v. 2, n. 1, p. 301-321, 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451>. Acesso em: 20 de março de 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDOLEZI, Mariana de Oliveira; PERINELLI NETO, Humberto; RODRIGUES DA SILVA, Ricardo Scucuglia; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Ensino de história e cinema: indícios e reflexões sobre nomes, lugar social e campo de pesquisa (ENPEH – 1995/2013). *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 135-164, 2019.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.

CARDOSO, João Batista Freitas; SANTOS, Roberto Elísio dos; PERAZZO, Priscila Ferreira. Cinema regional: cultura e história nas telas brasileiras. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Colima, v. 23, n. esp. 3, p. 11-26, 2017.

DIAS, Carolina Kesser Barcellos; SEGER, Dayanne Dockhorn; OGAWA, Milena Rosa Araújo. Projeto Pipoca Clássica: o uso do cinema como ferramenta para discussão e ensino da Antiguidade Clássica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 158-176, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006.

GANDARA, Lemuel da Cruz. É o plano, é o torto, é o tronco: imagens do cerrado no cinema literário goiano. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 15., 2018, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: ABRALIC, 2018. p. 3978-3985.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SANTOS, Rosselvelt José; SILVA, Arlete Mendes da. A representação e a linguagem como elementos de informação da identidade cultural rural: por uma reflexão preliminar. *Revista Geográfica de América Central*, Heredia, Costa Rica, v. 2, n. esp. 47E, p. 1-14, 2011.

SOUZA, Éder Cristiano de. Filmes, compreensão e empatia histórica: contribuições de um estudo empírico. *História & Ensino*, Londrina, v. 24, n. 1, p. 135-164, jan./jun. 2018.

VIEIRA NETO, Henrique José. *O Tronco*: obra literária de Bernardo Élis (1956), filmica de João Batista de Andrade (1999) e as conexões possíveis entre cinema, literatura e história. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FONT ELET RÔNICA

O TRONCO. Direção de João Batista de Andrade. São Paulo: Raiz Produções Cinematográficas, 1999. 1 vídeo (109 min). Disponível em: <https://archive.org/details/TroncoOJooBatistaDeAndrade1999>. Acesso em: 24 mar. 2025.

A HISTÓRIA LOCAL, A IDENTIDADE E O APRENDIZADO EM HISTÓRIA

| Yanna Mendes Oliveira¹

Introdução

A história local é o estudo de algum aspecto da história de uma área geograficamente limitada (ou não), como uma cidade, vila, bairro ou comunidade específica. Ela se concentra nos eventos, nas pessoas, nas instituições, na cultura e na economia, e esses elementos podem se relacionar com um contexto mais amplo da história regional, nacional ou global.

A história local é valiosa porque pode revelar detalhes únicos e perspectivas específicas que, muitas vezes, passam despercebidos em estudos históricos mais amplos. Ela contribui para compreender como os grandes eventos históricos afetam a vida cotidiana das pessoas e como elas vivenciaram ou ainda vivenciam esses acontecimentos em seu próprio contexto. Além disso, a história local promove um senso de identidade, reconhecimento e pertencimento entre os habitantes, preservando ou reinventando memórias e tradições que podem se perder ao longo do tempo.

A consciência histórica não é um padrão de conhecimento histórico metrificado. Ou seja, ela pode se manifestar em diferentes tipos, percepções e contextos. A escola é tradicionalmente vista como o espaço propulsor do conhecimento — não apenas em História, mas em todas as disciplinas —, uma vez que o conhecimento histórico é comumente associado a esse ambiente, seja escolar, seja universitário. Partindo do pressuposto de que a História não é apenas uma disciplina escolar, mas algo muito mais amplo, sendo a própria vida em movimento, constata-se que a consciência histórica permeia todos os sujeitos históri-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

cos, alfabetizados ou não, frequentadores da escola ou não. Se a História é vida, todas as pessoas estão, de alguma forma, minimamente conscientes de sua participação no processo histórico.

A história local, entendida como a história do lugar, em suas dimensões material e imaterial, insere-se nessa perspectiva de aprimoramento da consciência histórica, visto que, ao estar em um determinado lugar, seja uma cidade, um bairro, uma comunidade ou um grupo social, a pessoa, ao conhecer ou (re)conhecer a história desse local, sente-se inserida no processo histórico da própria humanidade. Quanto mais uma pessoa conhece sua história, suas raízes, as tradições de seu grupo e a origem dessas tradições, práticas ou ideias, mais consciência desenvolve de si mesma dentro da realidade; ou seja, mais apurada se torna sua consciência histórica.

Erinaldo Cavalcanti (2018, p. 276) apresenta uma problematização interessante acerca do conceito de história local:

Nessa dimensão, gostaria de trazer à discussão alguns sentidos atribuídos à palavra “local”. A etimologia da palavra nos leva ao latim *localis*. Sua grafia – que pareceria um plural, embora não o seja – já sugere evitarmos apreendê-la ou aprisioná-la em um sentido singular. Sugere que ela desfruta de significados plurais. Ou seja, o local, desde a gestação de sua grafia, é um espaço conceitual polissêmico; é um lugar polifônico. No conhecido dicionário Aurélio, a palavra “local” encontra-se experimentada como sinônimo de “lugar”. De maneira mais detalhada, o primeiro significado atribuído a “local” diz respeito a um sentido “relativo a determinado lugar”. Assim, os significados de “local” estão embrionariamente ligados a uma concepção de lugar e, nessa relação, “lugar” está indissociável de espaço. Ou seja, ao falarmos de local, estamos, concomitantemente, falando de espaço.

O objetivo da história local é compreender como eventos regionais, nacionais ou até globais se relacionam ou ainda persistem em uma determinada localidade, gerando diferentes formas de expressão social, cultural e de vivência. Ao concentrar-se em um contexto local específico, o estudo da história local valoriza fontes locais, como arquivos municipais, relatos orais, jornais locais, fotografias, diários, obras de arte e outros documentos relevantes para a ampliação do conhecimento histórico. Dessa forma, possibilita ao sujeito pertencente à localidade desenvolver uma visão crítica de sua própria realidade e da relação entre essa realidade local e o processo histórico mais amplo.

Propõe-se analisar a importância dos estudos em história local e sua relação com a consciência histórica e a aprendizagem histórica, partindo da hipótese de que, ao conhecer a história de seu lugar, as pessoas podem alcançar níveis mais críticos de consciência histórica e que a história local é fundamental para uma aprendizagem histórica de qualidade. Parte-se das reflexões realizadas nas aulas da disciplina “História e História Local: identidades, memórias e potencialidades de pesquisa”, ofertada no primeiro semestre de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. Com base na leitura dos textos discutidos durante as aulas, nas apresentações realizadas e nas análises das diferentes formas de compreender a história local como possibilidade de ampliação do debate historiográfico, de desenvolvimento de diversas pesquisas, de valorização dos conhecimentos locais e de fortalecimento de sua importância para a sociedade, busca-se demonstrar que o conhecimento e a reflexão sobre a história — ou as histórias — do lugar de origem ou de vivência permitem ao sujeito compreender melhor sua realidade, relacioná-la ao passado de seu povo, de sua família e de sua comunidade, conectar esse conhecimento aos acontecimentos do mundo e situar-se de forma mais consciente em relação a si mesmo e ao contexto em que vive, processo que pode ser compreendido como constituição da identidade.

Além das leituras dos textos e dos temas abordados na disciplina “História e História Local: identidades, memórias e potencialidades de pesquisa”, será estabelecida uma relação com a pesquisa desenvolvida em minha dissertação de mestrado, que investiga a trajetória intelectual e política de Déa Ribeiro Fenelon (1933–2008), historiadora brasileira de destaque nos estudos sobre História da Cidade, na elaboração de propostas curriculares que valorizavam a História Local e nas discussões sobre História Pública e Patrimônio. Em sua trajetória, Fenelon apresentou propostas voltadas à ampliação do debate acadêmico, buscando aproximá-lo da sociedade e ampliar as possibilidades de pesquisa e de reflexão histórica. Também contribuiu para a elaboração de novos currículos, investigou os conteúdos presentes nas disciplinas dos cursos de História das universidades brasileiras e defendeu, de forma incansável, a democratização do conhecimento produzido na academia, para que os resultados das pesquisas alcançassem o maior número possível de pessoas, inclusive no “chão da escola”.

Outrossim, a proposta do presente artigo é relacionar as leituras e discussões realizadas ao longo da disciplina “História e História Local: identidades, memórias e potencialidades de pesquisa”, os autores nela trabalhados, os estudos sobre consciência histórica e aprendizagem histórica e a obra de Déa Ribeiro Fenelon. Entende-se que essas perspectivas se articulam e apresentam um fio condutor capaz de ampliar o debate sobre a importância da História Local para a constituição do sujeito histórico. Embora todo indivíduo seja sujeito histórico desde o nascimento, as contingências da vida podem levá-lo a assumir uma postura conformista diante da realidade, pautada pela ideia de que “as coisas sempre foram assim e assim continuarão a ser”. No que se refere ao processo de conscientização do sujeito para a transformação de sua própria realidade, serão utilizadas as contribuições de Paulo Freire acerca da educação como promotora da consciência de si e da própria realidade, bem como da educação entendida como prática da liberdade.

Segundo Déa Fenelon (2009, p. 27):

Para não perpetuarmos visões de um passado mitificado, com acontecimentos cristalizados, com periodizações que pouco tem a ver com as perspectivas que queremos desvendar, há que definir uma concepção de presente, que nos permita atribuir significado ao passado, e mais, que nos oriente em direção ao futuro que queremos construir, ou estaríamos traduzindo em conservadorismo social culto pelo passado e transformando a memória em instrumento de prisão e não de libertação, como deve ser.

Partindo dessa reflexão de Déa Fenelon (2009), pode-se inferir que a História Local pode contribuir para desconstruir a visão de um passado mistificado, imutável e insuscetível a diferentes interpretações, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica e da problematização acerca das permanências do passado no presente, especialmente no contexto em que o sujeito está inserido, em sua própria localidade. A memória não deve ser utilizada como instrumento de conformismo, mas como possibilidade de reflexão sobre as narrativas históricas e de questionamento acerca de como a memória pode ser construída e até mesmo inventada pelos grupos dominantes. O estudo e a pesquisa em História Local promovem a reflexão sobre o lugar que ocupamos na história e sobre as possibilidades de transformação da realidade em que vivemos. Também possibilitam compreender como as memórias são construídas, por quem são produzidas e com quais finalidades. Por meio do conhecimento da história da própria

localidade, as pessoas podem, além de se sentirem representadas, problematizar a realidade vigente, muitas vezes opressora, lutar pela preservação de suas tradições, refletir sobre suas origens e até mesmo ressignificá-las.

Pela perspectiva da Aprendizagem Histórica, matriz teórica que propõe que a História possui sua própria didática e que esta se relaciona com a vida prática, proporcionando a reflexão sobre nossas próprias historicidades, estabelece-se uma aproximação entre essa proposta de aprendizagem e a importância da pesquisa e do ensino da História Local. Isso porque a aprendizagem histórica se constrói à medida que o sujeito se torna capaz de orientar-se em sua própria história e em sua experiência de vida. Ao conhecer a história de sua localidade, o indivíduo compreende seu papel no fluxo do tempo e reconhece-se como produtor de conhecimento, a partir de sua identificação com a realidade local em que está inserido e de suas próprias narrativas e experiências.

História Local e identidade

Para abordarmos a relação entre História Local e identidade, é necessário definir o conceito de identidade na História. Ciampa (1987) compreende a identidade como metamorfose, ou seja, como um processo em constante transformação, resultante, ainda que provisoriamente, da intersecção entre a história do indivíduo, seu contexto histórico e social e seus projetos de vida. A identidade possui caráter dinâmico, e seu movimento pressupõe a existência de uma personagem. Para o autor, a personagem corresponde à vivência de um papel previamente padronizado pela cultura, desempenhando papel fundamental na construção da identidade (Ciampa, 1987). Assim, a identidade de alguém é representada pela reificação de sua atividade em uma personagem que, ao final, adquire certa independência em relação à própria atividade. As diferentes formas de estruturação das personagens resultam em distintos modos de produção identitária. Desse modo, a identidade constitui-se pela articulação entre igualdade e diferença.

A História Local é uma importante forma de promover processos de identificação. Ao conhecer a história de sua família, de sua comunidade, de seu grupo social, de seu movimento, de sua religião ou da localidade à qual pertence — entendida aqui para além do espaço geográfico —, o sujeito passa a se re-

conhecer como parte da história. Percebe, assim, que sua trajetória, antes compreendida como algo estritamente particular, insere-se em um contexto mais amplo, articulando-se a outros grupos, movimentos, tradições e experiências. Desse modo, a História Local favorece a identificação do sujeito com processos históricos de maior abrangência, pois, a partir do conhecimento da realidade local, torna-se possível compreender a história global ou estabelecer relações entre acontecimentos de maior escala e aqueles vivenciados na localidade em que está inserido.

Paulo Freire (1995, p. 25), em seu livro *À Sombra Desta Mangueira*, já demonstrava como o lugar de onde partimos contribui para a constituição de nossa identidade e como esse sentimento de pertencimento permeia nossa história:

O Brasil, na forma como existe pra mim, dificilmente existiria sem meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. A terra que a gente ama, de que a gente fala e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. A terra, por que às vezes se dorme mal, terra distante por causa da qual a gente se aflige, tem que ver com o quintal da gente. Em certo momento a amorosidade pelo nosso quintal se estende a outros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deixamos raízes, a nossa cidade.

Se, para Paulo Freire (1995), ele não existiria da forma como foi sem o seu quintal, pode-se concluir que o nosso próprio quintal, nosso pequeno mundo, desempenha papel fundamental na constituição de nossa identidade e de nossa forma de estar no mundo. Nesse sentido, a história de nosso quintal é também a história que nos identifica com o mundo em que vivemos, pois é por meio dela que compreendemos nossa inserção em processos históricos mais amplos.

Os eventos históricos desempenham um papel crucial na formação da identidade cultural de uma região, influenciando diversos aspectos da vida social, política e econômica. Eventos históricos, como uma ditadura, uma guerra ou uma catástrofe ambiental, podem atingir de maneiras diferentes grupos e pessoas, pois o local forma uma certa concepção de mundo, que diferencia os indivíduos em suas formas de se identificar com os fatos históricos. Portanto, dentro de um âmbito local, podemos perceber as diferentes formas de conceber a história e o curso dos acontecimentos, constatando que, por mais que a sociedade pareça ser massificada, essa “massa” é formada por inúmeras particularidades

que compõem esse imaginado “todo social”. Estudar o mundo pela lente da particularidade, do local, possibilita-nos abrir caminho para novas e variadas formas de escrever, narrar e produzir história.

História Local e Consciência Histórica

A história local está intimamente ligada aos acontecimentos históricos em diferentes âmbitos. O sujeito histórico, ligado ao grupo ao qual se sente pertencente, além de interpretar a história do seu próprio modo, também a interpreta de acordo com a visão do grupo com o qual se identifica. Lembramos, aqui, que a História Local não se liga somente ao aspecto geográfico, mas vai além disso: liga-se à identidade, à representatividade, algo que não é tão concreto quanto um lugar geográfico específico. Às vezes, o lugar não é geográfico, mas identitário. Nessa perspectiva, como podemos inferir que a história local está intimamente ligada ao tipo de consciência histórica de cada localidade?

Conforme Souza (2023, n. p.):

Ao falarmos de história local, não nos limitamos aos fatos de uma rua, bairro, cidade ou qualquer recorte geográfico circunscrito. O localismo compreende a multilicitude de elementos que dotam esses espaços de singularidade, evidenciando que a história se dá na correlação com outros espaços em múltiplas dimensões – social, cultural, econômica, política – que devem ser reconhecidas como elementos mutáveis de acordo com a temporalidade e o recorte do pesquisador.

A História Local não é uma mera forma de detalhar fatos históricos parados no tempo. É necessário compreender que os sujeitos são mutáveis, assim como os símbolos sociais, a cultura, a economia e a política, na vivência e na ocupação dos locais. A compreensão do território pela História Local deve ocorrer a partir da relação entre territorialidade e temporalidade, nas quais as diferentes dimensões podem estar relacionadas aos eventos históricos globais. O localismo é produto das diferentes relações entre um local específico e outros espaços.

De acordo com Jörn Rüsen (2010, p. 57), a consciência histórica é “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Dessa forma, Rüsen (2010) chama a atenção para o fato de que a consciência histórica não pode ser compreendida apenas como um “simples conhecimento do passado”. A partir dessa ideia, podemos ressaltar que, muitas vezes, a História Local é reduzida, por algumas pessoas, ao estudo de fatos que permaneceram no passado, sem movimento ou dinâmica. Da mesma forma, ainda persiste, em nossa sociedade, a concepção de que os indígenas são personagens de um passado distante, que já não existem em sua forma considerada, por essa visão preconceituosa, como “pura” e que são desprovidos de consciência histórica.

Rüsen advoga sobre a intencionalidade do agir no tempo, afinal, os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções (Cerri, 2011). A História Local, como campo de estudo que proporciona ao sujeito reconhecer a si mesmo e ao seu lugar no mundo, está intimamente ligada à sua consciência histórica, pois, ao conhecer sua história e seu lugar de origem, seja ele geográfico, familiar, social, religioso ou cultural, o sujeito produz uma intencionalidade em suas ações, a fim de conservar suas memórias e ressignificá-las, reconhecendo que a história de seu local de identidade também faz parte da história do mundo. Ou seja, o “eu” se encontra no mundo por meio do processo da sua própria história e, assim, toma consciência de si e de seu grupo. O recorte local, empregado tanto na historiografia quanto em sala de aula, possibilita uma reflexão aprofundada sobre as experiências das pessoas em seus lugares de vivência e nas relações que estabelecem com outras pessoas. Essas experiências são relatadas na forma de narrativas, que possuem fundamental importância para o agir histórico. O indivíduo interpreta sua experiência no tempo e a transforma em narrativa; dessa forma, atribui sentido às suas ações. A narrativa das experiências orienta o sujeito no tempo. Sendo assim,

Que os homens tenham consciência da história, baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural (Rüsen, 2007, p. 79).

A História Local pode proporcionar ricas possibilidades de pesquisa em História, promovendo diferentes compreensões sobre a consciência histórica

dos sujeitos representados e a partir da escuta de suas narrativas. A História Local busca valorizar o contexto das vivências populares, das culturas e de suas lutas. Na perspectiva freireana de educação, podemos afirmar que, no âmbito escolar, a História Local é de suma importância para a aprendizagem dos alunos, ressignificando esse processo, pois, como a História não se restringe ao ambiente institucional, ela é inerente à vida de todo ser humano e se expressa em diferentes espaços. Assim, as vivências sociais, culturais, tradicionais, familiares e religiosas dos educandos, construídas em suas experiências locais, devem ser consideradas no contexto da sala de aula.

História Local e Aprendizagem Histórica

A História Local, para que possa contribuir para a aprendizagem histórica, tornando-a significativa para os estudantes, deve ser trabalhada em sala de aula. As vivências de cada comunidade e de cada aluno podem ser incluídas nas aulas, e suas narrativas podem ser consideradas. Dessa forma, o professor pode relacionar a História Local à História proposta pelo currículo, de modo a integrar os conhecimentos locais dos estudantes ao processo de ensino.

A Aprendizagem Histórica é o processo pelo qual indivíduos ou grupos compreendem e interpretam acontecimentos do passado, reconhecendo suas implicações e relevância para o presente e o futuro. Esse tipo de aprendizagem envolve a análise crítica de fontes históricas, a reflexão sobre diferentes perspectivas e a construção de narrativas que contribuem para a compreensão da complexidade das sociedades e culturas ao longo do tempo.

Como objetivos da Aprendizagem Histórica, podemos destacar a reflexão sobre como os acontecimentos históricos moldaram as sociedades, influenciando valores, crenças e práticas contemporâneas, bem como a compreensão de como essas vivências podem ser utilizadas nas aulas de História em diálogo com os alunos. A Aprendizagem Histórica reconhece a diversidade como um importante elemento para o ensino de História. Por meio dela, os estudantes podem relacionar acontecimentos históricos a questões particulares de seu contexto, promovendo uma maior consciência social.

A História Local desempenha um papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva, ajudando as pessoas a compreender

de onde vêm e como isso influencia seu lugar no mundo. A Aprendizagem Histórica pode ocorrer em diferentes contextos, como escolas, museus e por meio de pesquisas que utilizam uma variedade de fontes, assim como ocorre nas pesquisas em História Local, que recorrem a fontes orais, entrevistas, relatos, manifestações culturais, artefatos, expressões religiosas, entre outras.

A História Local fornece um senso de pertencimento, permitindo que as pessoas compreendam suas origens e as raízes culturais que moldaram suas comunidades. Nesse contexto, podemos citar como as imagens contribuem para a construção da identidade de um lugar, como ocorre nas obras pictóricas de Goiandira do Couto, que idealizam a cidade de Goiás com o objetivo de construir a memória de uma cidade ideal. Essas representações também contribuem para a formação da memória coletiva, por exemplo, ao reviver eventos significativos, como a Procissão do Fogaréu, em Goiás, além de tradições e narrativas compartilhadas que fortalecem o sentimento de unidade entre os membros de uma sociedade.

A História Local possibilita compreender como determinados grupos transmitem seus valores e crenças, os quais influenciam comportamentos e normas sociais. Compreender essas influências ajuda os indivíduos a se identificarem com seus grupos. Além disso, compreender as lutas e conquistas do passado, inventadas ou não, pode evidenciar apagamentos e até mesmo contribuir para a identificação de permanências que auxiliam as pessoas a enfrentar as dificuldades do presente. Esses aspectos relacionam-se intimamente com a Aprendizagem Histórica.

Ao estudar e apresentar, na escola, suas tradições, línguas, costumes e práticas que definem seu povo, os alunos podem perceber que a História não é apenas uma disciplina “cimentada”, baseada em moldes eurocêntricos, na qual não se sentem representados. Assim, por meio da Aprendizagem Histórica, o processo de aprendizagem torna-se mais rico e significativo.

Outro aspecto importante da Aprendizagem Histórica é possibilitar aos alunos o reconhecimento e a valorização da diversidade, tanto em sua comunidade quanto fora dela, promovendo um ambiente de respeito e inclusão. A História Local, abordada na perspectiva da Aprendizagem Histórica, incentiva os sujeitos a participarem ativamente da vida política e social. Compreender a História Lo-

cal é fundamental para a afirmação da identidade de um povo, pois conecta os indivíduos ao seu passado, fortalece os laços comunitários e fornece uma base crítica para a interpretação da realidade.

Como salienta Paulo Freire (2001, p. 96), em *Ação Cultural para a Liberdade*, “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão”. Nessa perspectiva, concluímos que, para que se estabeleça uma aprendizagem histórica, é fundamental que os estudantes superem a prática tradicionalista do ensino de História e que, durante as aulas, sejam considerados seus conhecimentos práticos e suas experiências de vida.

Déa Fenelon (2009), embora não utilizasse o conceito de “Aprendizagem Histórica”, defendia um ensino de História para todos, voltado às práticas sociais, sem ficar restrito ao meio acadêmico para, posteriormente, ser repassado aos professores da Educação Básica. Defendia, assim, um saber crítico diante da realidade, que considerasse as narrativas e as experiências dos alunos e lhes apresentasse a possibilidade de compreender que a realidade pode ser transformada a partir das questões problemáticas do presente e de suas relações com o passado, promovendo mudanças sociais:

Partindo de uma concepção de História que busca conviver com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, quero destacar a importância de se perceber a diversidade, a diferença, as mudanças e permanências, reconhecendo que ninguém tem monopólio do caminho a percorrer para construir a transformação que queremos ver realizada (Fenelon, 2009, p. 33).

Ainda tendo como referência a historiadora Déa Fenelon (2008, p. 132-133), esta ressalta que:

Queremos, pois, produzir e fazer História com o compromisso social de dar visibilidade a outros sujeitos até aqui excluídos, para que possam recuperar seu lugar na História, reavivando suas memórias, suas lembranças e narrativas, para podermos construir outras histórias em que pessoas se reconheçam, uma História que lhes diga algo ou com o qual possam se identificar.

A História Local promove, como destaca Déa Fenelon (2008), a visibilidade de sujeitos historicamente excluídos, possibilitando que recuperem seus lugares na História e fortalecendo sua identidade. Como proposta para a inserção da História Local nas escolas, pode favorecer a Aprendizagem Histórica significativa para os sujeitos históricos, tornando-os participantes

do processo histórico, do qual, muitas vezes, são excluídos pela abordagem tradicional do ensino de História, que reforça a percepção de que não fazem parte da História.

Considerações finais

Tendo em vista que a História Local pode ser abordada sob diversos aspectos que compõem a sociedade, percebe-se que essa vertente historiográfica possibilita a ampliação do debate historiográfico. A história do lugar, seja este geográfico ou não, evidencia para a sociedade que o espaço de vivência é importante para a compreensão do processo histórico.

Ao relacionar a História Local com a construção das identidades, percebe-se a importância de que os sujeitos se identifiquem com a História, sintam-se representados pelos estudos históricos e compreendam que a história de seu grupo, comunidade, religião e cultura é relevante. Da mesma forma, é fundamental que reconheçam que sua voz merece ser ouvida e que sua narrativa de vida, assim como as narrativas de seu grupo, pode preservar aspectos tradicionais que lhes são significativos, ainda que, com o passar do tempo, sejam constantemente ressignificados.

A História Local, ao ser estudada e problematizada, pode aprimorar a consciência histórica dos indivíduos, proporcionando uma visão crítica da realidade vigente. A partir do encontro com sua própria historicidade, o sujeito passa a ter consciência de si e de seu lugar no mundo, percebendo que, por meio dessa compreensão, pode transformar sua realidade, muitas vezes opressora, bem como a realidade do grupo ao qual pertence. Afinal, a história não existe apenas na teoria, mas também se concretiza na prática.

Quanto à relação entre História Local e Aprendizagem Histórica, pode-se inferir que há possibilidades de articulação entre esses dois campos de investigação histórica, de modo que um contribua para o enriquecimento do outro, promovendo uma aprendizagem significativa dos processos históricos analisados e pesquisados.

A proposta defendida neste artigo teve como intenção abrir espaço para novas pesquisas e novas formas de abordar a História Local, relacionando-a a outros campos de investigação histórica. Buscou-se demonstrar que a História

Local, ao contrário do que costuma se pensar, não se restringe a um pequeno âmbito geográfico, mas constitui um campo de estudos rico em possibilidades, abrindo caminhos para novas pesquisas e contribuindo para o avanço dessa vertente historiográfica.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- BARROS, José d'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José d'Assunção. *A expansão da História*. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 147-187.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 272-292, jan./jun. 2018.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de Bolso. Série História).
- CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 40, p. 27-51, jan./jun. 2009.
- FENELON, Déa Ribeiro. Memórias profissionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 127-134, jun. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- SOUZA, Gabriel Costa de. A consciência histórica no processo de aprendizagem da História Local. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, 3 out. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/38/a-consciencia-historica-no-processo-de-aprendizagem-da-historia-local>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

| *Isabella Melo da Silva Pio¹*

Introdução

As profundas mudanças ocorridas no campo da História durante a segunda metade do século XX constituem o ponto de partida para a discussão central deste artigo. Essas transformações emergiram da necessidade de um campo historiográfico mais abrangente, capaz de incorporar uma maior variedade de possibilidades e perspectivas. A “Velha História” deixou de ser suficiente para atender a essas demandas, tornando-se insuficiente para responder às novas e complexas questões socioculturais e identitárias que surgiram.

Antes da segunda metade do século XX, os estudos históricos estavam fortemente ancorados no tradicionalismo das instituições e nas narrativas “oficiais”. No entanto, diante desse cenário repleto de novas demandas, a “Velha História” entrou em crise, tornando-se incapaz de oferecer mecanismos eficazes para abordar as inquietações humanas que emergiam. Foi nesse contexto que a interdisciplinaridade se tornou uma importante aliada dos estudos históricos. A partir da década de 1970, ela passou a desempenhar papel de destaque na renovação da historiografia, contribuindo para atender às demandas sociais por meio da constituição de uma “Nova História” (Burke, 1997).

Essa renovação abriu caminho para um diálogo mais estreito entre a História e outras disciplinas, especialmente com a Geografia. Segundo José D’Assunção Barros (2005), foi nesse diálogo que a História passou a trabalhar

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

conceitos como “espaço”, “território” e “região”. Dessa interlocução entre os campos do conhecimento, surgiu o campo da História Local.

A História Local, então, constitui-se como um campo de investigação histórica que se concentra em aspectos frequentemente negligenciados pela macro-história. Ao adentrar a sociabilidade e os espaços de vivência, ela proporciona narrativas mais acessíveis e tangíveis aos indivíduos que deles fazem parte, afastando-se das tendências generalizadoras típicas da macro-história. A emergência de discussões sobre particularidades que antes eram ocultadas ou subestimadas pelos estudos históricos proporciona maior visibilidade aos processos de construção identitária dos indivíduos. É nesse sentido que a História Local se torna fundamental para o enriquecimento do ensino de História.

Partindo da premissa de que existe um diálogo importante e significativo entre a História Local e o Ensino de História, este artigo busca explorar e compreender essa conexão. Para tanto, utilizamos os estudos do historiador Jörn Rüsen (2009) acerca da aprendizagem histórica e da consciência histórica. Esse referencial teórico fundamenta o diálogo aqui proposto, iniciado durante as aulas ministradas no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, na disciplina “História e História Local: identidades, memórias e potencialidades de pesquisa”, e que resultou no presente artigo (Proposta 3), como trabalho final da disciplina cursada.

A emergência da História Local no contexto da nova historiografia

A partir das décadas de 1960 e 1970, o estudo da História passou por transformações significativas. Essas mudanças renovaram o campo historiográfico e abriram novos horizontes, favorecendo o diálogo da História com outras disciplinas. Conforme o historiador José D’Assunção Barros (2005, p. 97), esse processo ampliou as perspectivas analíticas e as possibilidades de investigação no campo da História:

Tão logo se deu conta da importância de entender o seu ofício como a Ciência que estuda o homem no tempo e no espaço – e essa percepção também se dá de maneira cada vez mais clara e articulada em meio às revoluções historiográficas do século XX – os historiadores perceberam a necessidade de intensificar sua interdisciplinaridade com outros campos

do conhecimento. Emergiu daí uma importantíssima interdisciplinaridade com a Geografia, ciência que já tradicionalmente estuda o espaço físico - e, se considerarmos outras formas de espaço como o 'espaço imaginário' e o 'espaço literário' [...].

Segundo o autor, é nesse diálogo com a Geografia, especialmente por meio da incorporação de conceitos como “espaço”, “território” e “região”, que surge um novo campo historiográfico: a História Local (Barros, 2005). Esse campo passa a concentrar-se em aspectos e detalhes até então pouco perceptíveis à macro-história. Dessa forma, a História Local constitui-se como um campo de investigação orientado pelas experiências humanas, buscando compreender a complexidade dos sujeitos comuns e conferir visibilidade a narrativas e perspectivas antes ocultadas.

Para o historiador Peter Burke (1997), o papel da Escola dos Annales, que contou com nomes como Marc Bloch e Lucien Febvre, foi fundamental para a renovação historiográfica do século XX. A Escola dos Annales desempenhou um papel decisivo ao introduzir uma nova abordagem que colocou as vozes e as experiências das “pessoas comuns” no centro da narrativa histórica. Esse movimento não apenas ampliou o campo de investigação da História, como também aprofundou a compreensão da complexidade da condição humana, oferecendo um olhar mais inclusivo e detalhado sobre as experiências do passado.

Essa nova perspectiva foi essencial para ampliar os horizontes da disciplina histórica, ao mesmo tempo em que incentivou um diálogo mais estreito com outras áreas do conhecimento. Hilton Japiassu (1976) reforça a relevância da interdisciplinaridade como um dos pilares para o desenvolvimento de uma postura crítica nas ciências, destacando a importância de uma visão integrada e abrangente, em contraposição a análises restritas a aspectos isolados.

Assim, as transformações impulsionadas pela Escola dos Annales não apenas ampliaram o conjunto de fontes que os historiadores passaram a utilizar, como também possibilitaram uma compreensão mais profunda e abrangente da sociedade, contemplando as múltiplas dimensões da atividade humana.

Para além do surgimento do campo da História Local e da valorização da interdisciplinaridade, é importante destacar que as transformações ocorridas no final do século XX também provocaram uma autocrítica dos pilares que até então

orientavam a historiografia. A partir dessas reflexões, teóricos da Didática da História passaram a questionar seus próprios objetivos analíticos, promovendo uma transformação nos paradigmas que orientavam esse campo de estudos.

Consciência Histórica: Fundamentos e Implicações para o Ensino

Anteriormente às transformações ocorridas na segunda metade do século XX, os principais objetivos da produção historiográfica estavam voltados para aproximar e consolidar a História como uma ciência. Nesse processo, os historiadores acabaram se afastando de um princípio fundamental: o de que a História tem suas origens nas demandas sociais (Rüsen, 2006).

Contudo, já não era mais possível ignorar as influências diretas que a vida em sociedade exerce sobre a percepção do tempo pelos indivíduos. A interação constante com diferentes formas de historicidade presentes na prática social impacta profundamente a construção da identidade, tanto individual quanto coletiva. Essas influências têm o poder de transformar, criar e até mesmo reconfigurar o imaginário social.

Ao voltar seu olhar para a vida prática como campo de investigação, os historiadores passaram a compreender novas demandas e interesses do pensamento histórico oriundos das experiências das pessoas comuns, o que exigiu uma redefinição dos objetivos e propósitos da área. Nesse contexto, o campo da História Local surge não para determinar que toda pesquisa histórica deva investigar apenas um contexto temporal e espacial específico, mas para compreender que o “local” pode referir-se a uma cultura, a uma prática social, a uma política específica ou a uma particularidade regional que, nesse contexto, adquira significados próprios e, por isso, merece análise privilegiada.

Assim, o principal objetivo do historiador que trabalha com a História Local é, por meio de seu recorte, analisar as especificidades, as singularidades e as relações sociais que configuram esse espaço (Barros, 2013). É o historiador quem delimita o seu “local”, de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Esse local não precisa, necessariamente, corresponder a um espaço geográfico ou político-administrativo. Em uma pesquisa de natureza cultural, por exemplo, ele pode extrapolar diferentes delimitações geográficas, cabendo ao historia-

dor construir o recorte mais adequado ao seu objeto de estudo. Embora essa escolha envolva a subjetividade e a intencionalidade do pesquisador, condicionadas por sua posição como homem de seu tempo, é necessário atentar para as características sociopolíticas do recorte, pois, segundo Barros (2013, p. 22): “Uma região pode ser delineada como um espaço onde se reproduzem certos padrões de conflitos sociais, ou como um espaço onde se desenrola determinado movimento social”.

Uma vez que o “local” pode ser entendido como uma escolha feita por quem pretende examinar as vivências de indivíduos em espaços sociais definidos por determinadas dimensões (Gonçalves, 2007), a História Local aproxima-se dos aspectos da sociabilidade cotidiana, da vida e das experiências dos sujeitos comuns e da forma como eles se relacionam, seja em conflito, seja em concórdia. O local constitui o espaço em que o conhecimento histórico produz uma consciência das relações entre os sujeitos, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, sendo essa consciência condicionada por suas experiências. Diante disso, a História Local configura-se como um campo de produção da consciência histórica, orientado pela compreensão das experiências compartilhadas por determinados sujeitos.

Outra particularidade desse amplo campo de estudo, que se intitula História Local, é a maneira rápida, imediata e, principalmente, a ideia de proximidade com o passado que ela possibilita aos historiadores. Por se tratar de uma escala menor de observação e estar fortemente ligada a uma localidade (geográfica ou não), a História Local se desdobra junto a seus sujeitos históricos, incluindo-os como atores e principais espectadores. Essa proximidade agrega à História Local uma força de caráter popular, criando uma intimidade com os indivíduos que vivem nesse espaço e veem, por meio dela, o seu passado vivo (Samuel, 1990).

Para isso, na reformulação teórica e metodológica da Didática da História, o conceito de Consciência Histórica assume um papel essencial para compreender as novas direções que a pesquisa vem tomando. De modo abrangente, e seguindo as teorias de Jörn Rüsen (2009), a consciência histórica é um instrumento inerente à existência humana, por meio do qual o indivíduo se reconhece como integrante de um coletivo social e cultural. A partir dessa consciência, os sujeitos dispõem dos mecanismos necessários para interpretar o passado com o

intuito de orientar o presente e, conseqüentemente, construir projeções para o futuro. Essa atividade humana, realizada tanto no ambiente escolar quanto nas relações cotidianas de sociabilidade, dá forma e molda a identidade humana:

Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana (Rüsen, 2006, p. 15).

Para os professores de História que adotam as novas abordagens decorrentes da mudança paradigmática no campo da Didática, a teoria de Rüsen torna-se fundamental para sua prática pedagógica em sala de aula. A fim de otimizar a aprendizagem histórica, os educadores devem reconhecer, nas operações mentais de seus alunos, os vestígios da consciência histórica. Nesse novo enfoque, não há mais espaço para o antigo papel de mero transmissor de um conhecimento rígido, que transforma o saber erudito em discurso escolar. É essencial que os professores estejam alinhados às construções e dinâmicas da História para compreender como seus estudantes desenvolvem suas orientações na vida cotidiana e utilizam suas experiências temporais para interpretar a realidade.

A história local como ferramenta para a consciência histórica

A aprendizagem histórica adquire novos rumos e um caráter mais pluralista, voltando-se para a busca e o rastreamento das manifestações e dos estímulos da consciência histórica. Segundo Rüsen (2009), essa nova forma de apreender a História possui dois grandes pilares: compreender as mudanças dos indivíduos e do mundo por meio das experiências do passado e estabelecer o ser subjetivo em seu processo de autoafirmação no presente. Desse modo, ao se constituir como um processo de desenvolvimento da consciência histórica, fazendo dela seu campo de ação e seu objetivo, a aprendizagem e o ensino voltam-se para os espaços de sociabilidade dos indivíduos, como a família, o bairro e a cidade, onde ocorrem suas interações interpessoais.

É nesse momento que a História Local assume protagonismo como fundamento e facilitadora da potencialização do ensino de História almejado:

Assim, o uso da História Local tem como objetivo essa relação temporal e de proximidade contextual junto aos estudantes, a partir de fontes históricas relacionada ao conteúdo histórico, que são apresentados aos estudantes e analisados por eles a fim de realizarem a literária histórica, ou seja, a forma de interpretar o mundo, fundamentado nestas fontes selecionadas, proporcionando uma dimensão de sentido histórico (Becker; Ribas; Urban, 2023, p. 44).

Desta maneira, quando a História Local ressalta uma concepção plural e diversificada do espaço comum, provoca a intensificação da identidade individual e coletiva por meio de seus estudos do cotidiano e das experiências. Suas pesquisas não são concebidas de forma isolada da realidade, e sua base se constrói a partir da proximidade dos sujeitos com suas próprias experiências, individuais e coletivas, o que sustenta sua afinidade com o ensino de História. Ao proporcionar o reconhecimento do sujeito como integrante ativo de uma espacialidade temporal e física, a História Local instiga a curiosidade e o retira da posição de espectador, proporcionando novas vias para a aprendizagem histórica (Samuel, 1990).

Se, para Rüsen (2009), as trocas de experiências nos espaços de sociabilidade dos indivíduos, inseridas na instância da consciência histórica, são de extrema importância para que ocorra a aprendizagem histórica, a História Local se apresenta como uma ferramenta de fácil acesso a esse processo, uma vez que se encontra próxima dos indivíduos. Quando atua na construção da narrativa de uma localidade, passa a transitar pelos espaços populares, onde também encontra as documentações a serem trabalhadas. Segundo o historiador Raphael Samuel, as fontes mais ricas para esse campo são encontradas nos ambientes privados e nas heranças de seus habitantes, fazendo com que haja uma maior intimidade entre os indivíduos e a narrativa a ser construída.

Dessa maneira, quando se busca potencializar a aprendizagem histórica e aproximar os sujeitos daquilo que é ensinado, o sentimento de pertencimento torna-se um importante aliado do professor de História.

Dentro dos ambientes escolares, a utilização da História Local para a estimulação da consciência histórica dos estudantes possibilita a construção de diálogos que os aproximam da historiografia e rompe com o estigma

de que o conhecimento histórico está congelado em um passado distante. Entretanto, por mais evidente que seja sua rica contribuição para o ensino, ainda há um grande obstáculo a ser superado no campo prático do ensino de História no Brasil.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) associar a História Local a temas como a formação das identidades e do senso crítico dos cidadãos, atribuindo-lhe grande importância para o ensino de História, ela a condiciona apenas aos anos iniciais da Educação Básica:

Nos últimos 40 anos, pouco ou nada mudou na interpretação do porquê se deve estudar a localidade nas aulas de História. Embora seja indiscutível sua importância, como a bibliografia e as propostas curriculares revelam, por que ainda se mantém a História Local como um conteúdo apenas dos anos iniciais? Por que, mesmo depois do avanço das pesquisas sobre a aprendizagem histórica de crianças, ainda se considera apenas o local como o ponto de partida por excelência das suas aprendizagens? (Sukon, 2023, p. 39).

A historiadora Nikita Sukow (2023), ao traçar um panorama da História Local no ensino, constatou que, assim como esse campo se transformou em consonância com as mudanças historiográficas, também acompanhou as transformações políticas. Durante a ditadura, a História Local reduzia-se ao enaltecimento de grandes figuras da localidade e, com a reabertura política, foi finalmente reconhecida por sua importância nos debates sobre as identidades. No entanto, nada mudou em relação à sua restrição aos anos iniciais da Educação Básica no Brasil.

Apesar de o objetivo central deste artigo ser apenas expor as possibilidades da relação entre a História Local e o ensino de História, o questionamento de sua restrição, no âmbito da BNCC, aos anos iniciais é extremamente necessário para este debate. Ao se considerar a dimensão sociocultural do Brasil, marcado por uma ampla pluralidade, a existência de um campo histórico voltado às especificidades locais, capaz de romper com ideias hegemônicas e globalizadas no contexto da sala de aula, representa um importante potencial para o fortalecimento da aprendizagem.

Conclusão

Atualmente, um dos principais desafios da Didática da História tem sido romper com a visão estigmatizada de que a História está presa a uma narrativa distante, congelada no passado e apresentada apenas por meio de textos e imagens dos livros. O estudo “História Local: possíveis diálogos entre teoria e prática” (2023), dos historiadores Geraldo Becker, Cristina Ribas e Ana Claudia Urban, demonstra que a interação dos alunos curitibanos com a história local de sua cidade foi essencial para que se compreendessem como sujeitos históricos. Ao atribuírem sentidos e significados à historiografia local, os estudantes mobilizaram suas instâncias temporais em prol da ampliação de suas próprias concepções de realidade.

A História Local tem sido apresentada como um instrumento necessário para esse novo ensino de História, mais acolhedor e consciente, uma vez que possibilita a compreensão do aluno como sujeito ativo e constituinte do seu entorno. A identificação do passado vivo presente nos espaços de convivência, como a escola, a comunidade e outros ambientes, estimula não apenas a compreensão da realidade, mas também evidencia os problemas do presente (Bittencourt, 2004), favorecendo o desenvolvimento da capacidade crítica e do olhar reflexivo dos estudantes.

No contexto escolar, o ensino de História Local assume um papel crucial, pois possibilita a formação de um pensamento histórico que envolve tanto a esfera individual quanto a coletiva, evidenciando as interações sociais presentes na realidade imediata dos estudantes. Ao estimular a historicidade local, esse ensino promove o desenvolvimento da consciência histórica, oferecendo aos alunos a oportunidade de compreender melhor o ambiente em que vivem por meio da exploração e do estabelecimento de conexões entre o passado e o presente nas diferentes esferas de convivência. Essa abordagem pedagógica permite ao professor integrar, de forma significativa e orgânica, as histórias pessoais dos estudantes e dos grupos aos quais pertencem ao contexto escolar, inserindo-as em narrativas mais amplas e evidenciando as dinâmicas sociais do entorno em que estão inseridos.

A riqueza cultural do Brasil e suas variadas narrativas históricas têm ganhado cada vez mais destaque nos estudos de História Local. Em contraste com as concepções globalizadas que

promovem uma identidade homogênea, essas narrativas evidenciam as complexidades sociais e as transformações historiográficas do século XXI. Embora a História Local ofereça contribuições valiosas para enriquecer e potencializar a aprendizagem histórica, ela ainda ocupa uma posição secundária no sistema educacional brasileiro. Restrita, em grande parte, aos anos iniciais da Educação Básica, seu potencial não é plenamente aproveitado, o que representa um desperdício de suas possibilidades formativas. Sua importância para a construção da identidade individual e para a inserção dos alunos no processo de produção do conhecimento histórico não pode mais ser ignorada. Diante disso, surge a seguinte questão: o que impede a plena incorporação da História Local ao currículo educacional brasileiro, de modo a explorar todo o seu potencial para o ensino de História?

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 95-129, verão 2005.

BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José D'Assunção. *A expansão da História*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BECKER, Geraldo; RIBAS, Cristina; URBAN, Ana Cláudia. História Local: possíveis diálogos entre teoria e prática. In: GONÇALVES, Nadia G.; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de História: contribuições a partir da História Local*. Curitiba: Appris, 2023.

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

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929–1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219–243, set. 1989/fev. 1990.

SUKOW, Nikita Mary. Um balanço teórico da História Local: historiografia e ensino de História. In: GONÇALVES, Nadia G.; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de História: contribuições a partir da História Local*. Curitiba: Appris, 2023. p. 27-41.

HISTÓRIAS CONECTADAS:

TRAJETÓRIAS DE PESQUISADORAS DO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS

Cristiano Nicolini¹

As histórias do ensino de História não se constituem apenas por reformas curriculares, documentos oficiais, instituições e debates teóricos. Elas também são produzidas nas escolhas, nos encontros, nas rupturas e nos compromissos assumidos por professoras e professores ao longo de suas vidas. Quando docentes narram os caminhos que os conduziram à profissão, os modos pelos quais se aproximaram da pesquisa e as experiências políticas que atravessaram sua formação, tornam visível uma dimensão do campo que nem sempre aparece nos registros institucionais. É nesse plano, situado entre memória individual e experiência coletiva, que se insere a pesquisa *Histórias e Memórias de Vida de Pesquisadoras e Pesquisadores do Campo do Ensino de História no Estado de Goiás (1980–2010)*.

Figura 1: Logo do projeto.



Fonte: Acervo do projeto, LEPEHIS, 2026.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPEG.

Vinculada a um edital Pró-Licenciaturas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), a investigação delimita um arco temporal que se estende das décadas finais do século XX à primeira década do século XXI. Esse período compreende transformações políticas, sociais e educacionais decisivas: a redemocratização brasileira, a reorganização dos movimentos sociais, a ampliação dos debates sobre formação docente e a consolidação de novos problemas no campo do ensino de História. Em Goiás, tais mudanças foram vividas por profissionais que atuaram simultaneamente na educação básica, na universidade, em projetos de formação e em espaços de mobilização social. Recuperar suas trajetórias permite compreender como o campo foi construído por relações, deslocamentos e práticas que ultrapassam fronteiras institucionais.

O objetivo geral consiste em analisar narrativas de vida de docentes que atuaram no campo do ensino de História em Goiás entre 1980 e 2010. De modo articulado, busca-se identificar temas recorrentes nas trajetórias profissionais e formativas das entrevistadas e discutir as contribuições das histórias de vida para a formação de professores e para a constituição de um acervo digital de memória docente. O foco em pesquisadoras não pretende isolá-las de redes mais amplas, mas evidenciar a participação de mulheres cujos percursos acadêmicos, escolares e políticos contribuíram para conformar práticas, agendas e modos de compreender o ensino de História no estado.

Os resultados aqui discutidos são parciais. O material disponível reúne o mapeamento inicial de docentes e produções e entrevistas realizadas com Mirian Bianca do Amaral Ribeiro, Mônica Martins da Silva, Diane Valdez e Cristina Helou Gomide. O argumento desenvolvido é que essas histórias pessoais se tornam inteligíveis quando conectadas entre si e aos processos históricos que as atravessam. Militância, formação universitária, atuação docente, pesquisa e participação coletiva não aparecem como esferas estanques. Ao contrário, compõem uma trama na qual a identidade profissional é continuamente elaborada.

A exposição organiza-se em cinco movimentos. Inicialmente, discute-se a contribuição das histórias de vida e da memória para o estudo da docência. Em seguida, apresentam-se o percurso metodológico e as etapas da pesquisa. A parte central analisa recorrências identificadas nas entrevistas, com destaque para as

conexões entre militância e profissão, para a formação política em espaços não universitários e para a escuta como princípio do ensino de História. Por fim, examina-se o potencial formativo de um acervo digital e sintetizam-se os principais resultados e desafios da continuidade do trabalho.

Histórias de vida, memória e formação docente

A adoção das histórias de vida desloca o olhar de uma descrição exclusivamente institucional da profissão para os modos pelos quais os sujeitos interpretam suas experiências. Para Goodson (2019), a narrativa pessoal possui relevância porque permite compreender a docência como experiência historicamente construída. O professor não é resultado apenas de uma formação inicial ou de prescrições curriculares: sua atuação incorpora aprendizados familiares, escolares, políticos, culturais e profissionais, reelaborados em diferentes momentos da vida. A narrativa, portanto, não é um adorno biográfico acrescentado à história da educação; é uma via para investigar como mudanças sociais são percebidas e transformadas em decisões pedagógicas.

Esse enfoque não equivale a tomar todo relato como espelho transparente do passado. Narrar é selecionar, atribuir sentidos, estabelecer relações e reorganizar temporalidades a partir do presente. A memória é viva justamente porque se atualiza no ato de recordar. Bosi (2003) chama atenção para essa vitalidade, que faz da lembrança uma prática situada, marcada pelo tempo transcorrido e pelas condições atuais de quem rememora. Assim, interessa tanto aquilo que a pessoa conta quanto a forma pela qual conecta acontecimentos, identifica continuidades, reconhece mudanças e interpreta escolhas.

A relação entre memória e história também exige considerar os suportes e os espaços nos quais as lembranças são preservadas. A discussão proposta por Nora (1993) sobre os lugares de memória ajuda a pensar por que determinadas experiências precisam ser registradas quando os ambientes sociais que as mantinham em circulação se transformam. Um acervo de entrevistas não congela o passado nem substitui a convivência entre gerações, mas cria condições para que vozes, gestos narrativos, hesitações e interpretações permaneçam acessíveis a novos públicos. O acervo torna-se, desse modo, um lugar de encontro entre memória, pesquisa e formação.

No campo da formação docente, essa perspectiva questiona modelos que apresentam a profissão como aplicação linear de conhecimentos adquiridos. As narrativas mostram que aprender a ensinar é um processo contínuo e relacional. A universidade ocupa lugar importante, mas não exclusivo; movimentos estudantis, organizações políticas, escolas, grupos de pesquisa, projetos de extensão e relações com estudantes também formam. Ao recuperar esses espaços, as entrevistas evidenciam que saberes profissionais emergem de experiências socialmente compartilhadas e de problemas historicamente situados.

A expressão “histórias conectadas” sintetiza essa opção analítica. Cada trajetória possui ritmos e singularidades, mas nenhuma se explica de maneira isolada. Nomes de colegas, instituições, movimentos, livros, cidades e acontecimentos reaparecem e formam redes. Uma entrevista abre caminhos para outras, indica interlocutores e faz o mapeamento inicial expandir-se. A conexão não significa homogeneidade: ela permite reconhecer aproximações, diferenças e tensões, preservando a especificidade de cada voz e, simultaneamente, revelando as condições coletivas de sua produção.

Essa abordagem também tensiona a oposição entre histórias de vida e grandes narrativas. As experiências pessoais apresentadas no material estão vinculadas à redemocratização, à militância estudantil, à organização partidária, aos debates marxistas, à expansão da pesquisa em ensino de História e às transformações das demandas sociais e culturais. A narrativa biográfica não abandona os processos de maior escala; ela os torna concretos, mostrando como foram vividos, apropriados e modificados por sujeitos particulares.

Percurso metodológico e etapas da pesquisa

A investigação utiliza a história oral de vida como procedimento principal. As entrevistas semiestruturadas oferecem um roteiro comum, sem impedir que as participantes organizem seus relatos segundo as ênfases que consideram significativas. Essa abertura é fundamental porque a pesquisa não procura somente confirmar uma cronologia previamente estabelecida. Busca compreender os sentidos atribuídos à formação, à entrada na docência, à pesquisa e à participação política, bem como as relações construídas entre essas dimensões.

O trabalho foi organizado em fases articuladas. A primeira, realizada em 2024, dedicou-se ao mapeamento de docentes e de suas produções no período de 1980 a 2010. O levantamento possibilitou reconhecer profissionais, reunir indícios sobre redes de atuação e delimitar um primeiro conjunto de participantes. Em 2025, a segunda fase concentrou-se na realização de entrevistas semiestruturadas com as profissionais identificadas. O material resultante constitui a base das análises iniciais apresentadas neste texto.

A terceira fase, prevista para 2026, amplia o mapeamento a partir das pessoas citadas nas primeiras entrevistas. Esse movimento é metodologicamente relevante: em vez de tratar a lista inicial como universo fechado, a pesquisa acompanha as conexões produzidas pelas próprias narrativas. Nomes lembrados pelas entrevistadas, experiências coletivas e parcerias profissionais passam a orientar novos contatos. A quarta fase, entre 2026 e 2027, prevê a realização de entrevistas com as pessoas identificadas nesse segundo mapeamento, aprofundando a dimensão relacional do estudo.

O tratamento dos dados é qualitativo. A leitura das entrevistas procura identificar recorrências temáticas e articulações entre experiências individuais e dimensões coletivas. Até o momento, destacam-se a indissociabilidade entre vida acadêmica e militância, a formação política em movimentos sociais e estudantes, a presença do marxismo como referência de interpretação do mundo, a necessidade de abertura para novas demandas sociais e culturais e a importância da escuta na docência. Esses temas não funcionam como categorias rígidas impostas de fora; emergem dos relatos e são confrontados com o referencial teórico.

A história oral demanda cuidados éticos e interpretativos. O relato pertence a uma relação construída entre entrevistada, entrevistadores e projeto de pesquisa. Por isso, a citação de trechos deve preservar o contexto da fala e evitar que uma frase seja tomada como definição total da trajetória. Também é necessário reconhecer que lembranças podem conter lacunas, reformulações e diferenças cronológicas. Tais características não reduzem o valor da fonte: fazem parte de seu modo específico de produzir conhecimento e exigem análise atenta.

As entrevistas de Mirian Bianca do Amaral Ribeiro, Mônica Martins da Silva, Diane Valdez e Cristina Helou Gomide compõem um conjunto ainda em expansão. Nem todas aparecem, nesta etapa, com a mesma quantidade de excertos, o que recomenda cautela comparativa. Os resultados parciais não pretendem

oferecer uma tipologia definitiva das pesquisadoras do ensino de História em Goiás. Seu alcance consiste em indicar relações promissoras, formular questões e demonstrar como as trajetórias podem contribuir para uma história do campo atenta à experiência dos sujeitos.

Trajeto rias conectadas: doc ncia, pesquisa e milit ncia

A recorr ncia mais evidente no material   a articula  o entre atua  o docente, vida acad mica e engajamento pol tico. Em vez de aparecer como atividade paralela, a milit ncia   narrada como dimens o constitutiva da forma  o e da identidade profissional. Mirian Bianca do Amaral Ribeiro formula essa rela  o de maneira direta: “eu nunca deixei de alguma maneira e em algum momento articular vida pessoal, vida acad mica, estudo, profiss o, com a milit ncia. Isso para mim   indissoci vel, igual o ensino, pesquisa e extens o” (Ribeiro et al., 2025, p. 6).

A fala recusa uma divis o r gida entre pessoa, pesquisadora, professora e militante. A compara  o com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extens o amplia o sentido dessa integra  o: n o se trata somente de conciliar tarefas, mas de reconhecer um princ pio que organiza a pr tica acad mica. O compromisso pol tico participa das perguntas de pesquisa, dos temas ensinados e das rela  es constru das no trabalho. Ao mesmo tempo, a doc ncia e a pesquisa oferecem instrumentos para reelaborar experi ncias vividas na milit ncia.

Outro trecho da entrevista refor a que a forma  o intelectual ocorre em m ltiplos espa os: “eu nunca li um livro de Marx na universidade, eu li Marx na milit ncia. [...] eu sou marxista, mas formada na milit ncia [...], inclusive no movimento estudantil” (Ribeiro et al., 2025, p. 21). A afirma  o n o nega a universidade, mas desestabiliza sua posi  o como  nica inst ncia leg tima de forma  o te rica. A leitura de Marx   associada a uma pr tica coletiva, a debates e a problemas enfrentados em organiza  es pol ticas. O conhecimento aparece vinculado a uma experi ncia de participa  o.

Essa observa  o   especialmente importante para compreender trajet rias constitu das durante a redemocratiza  o. O movimento estudantil e outras formas de mobiliza  o ofereciam espa os de leitura, discuss o e interven  o. Neles, conceitos hist ricos e pol ticos podiam adquirir sentidos diretamente re-

lacionados às disputas do presente. Ao ingressarem na docência e na pesquisa, as participantes carregaram essas aprendizagens, ainda que posteriormente as revisassem, ampliassem ou tensionassem.

Na entrevista de Mônica Martins da Silva, a memória da participação política se vincula ao movimento Reviravolta: “eu me juntei com um pessoal de um movimento chamado Reviravolta. E essa Reviravolta era a juventude petista que existia à época [...] acho que foi 89 para 90 que eu conheci esse pessoal” (Martins et al, 2025, p. 14). A marca temporal - 1989 a 1990 - situa a experiência no contexto de reorganização partidária e de intensa participação juvenil que acompanhou a consolidação democrática.

O uso da expressão “me juntei com um pessoal” revela a dimensão relacional da entrada na militância. O engajamento não surge como decisão solitária ou puramente doutrinária, mas como aproximação de um grupo. Essa forma de narrar ajuda a perceber a importância das sociabilidades na formação: pessoas apresentam leituras, oferecem linguagens para interpretar acontecimentos e criam oportunidades de ação. A trajetória profissional posterior não pode ser compreendida sem essas redes iniciais de pertencimento e aprendizado.

Diane Valdez também associa o despertar político à experiência estudantil. Em seu relato, a militância começa no magistério, em um pequeno grupo que resistia ao “mandonismo” na escola. O tema da ditadura permanecia presente em sua vida, estimulando leituras e contribuindo para a escolha do curso de História (Valdez et al., 2025, p. 14). A passagem é significativa porque conecta uma experiência local de resistência, a memória da ditadura e uma decisão de formação universitária.

Nesse caso, o ensino de História aparece antes mesmo do ingresso na licenciatura como campo capaz de oferecer inteligibilidade a uma inquietação política. Ler sobre a ditadura, participar ainda que de modo não intenso do movimento estudantil e enfrentar relações autoritárias na escola são experiências que convergem na escolha profissional. O percurso não é apresentado como vocação abstrata, mas como resposta construída diante de problemas percebidos no cotidiano e na história recente do país.

As narrativas de Amaral, Martins, Gomide e Valdez não são idênticas. Os grupos, tempos, intensidades e formas de participação diferem. Contudo, elas convergem ao mostrar que a formação de pesquisadoras do ensino de História

foi produzida em circuitos que ligavam escola, universidade, movimento estudantil, organizações políticas e leituras. A conexão entre as trajetórias não apaga suas singularidades; evidencia a existência de um horizonte geracional em que a democratização e o engajamento coletivo tiveram grande força formativa.

Esse horizonte também permite compreender por que a docência é concebida como prática social e não apenas transmissão de conteúdos. A formação política orienta a atenção às relações de poder, às desigualdades e às vozes historicamente silenciadas. Entretanto, o próprio material mostra que uma matriz teórica precisa permanecer aberta à experiência. Amaral afirma reconhecer o marxismo como “espinha dorsal” para compreender o mundo, mas ressalta que precisou se abrir para observar outras questões, inclusive os modos de nomear pessoas e as escolhas de cursos profissionalizantes relacionadas à dominação (Ribeiro et al., 2025, p. 40).

A passagem apresenta uma tensão produtiva entre permanência e mudança. A referência marxista permanece como eixo, mas não como grade fechada. Novas situações, sujeitos e demandas sociais exigem atenção a fenômenos que poderiam escapar a uma leitura previamente estabilizada. A trajetória docente se constrói, assim, por revisões sucessivas: princípios de interpretação são preservados, ao mesmo tempo que perguntas e categorias são ampliadas.

Essa disposição conduz a uma formulação central para o ensino de História: “a gente tem que ser antes de tudo, ouvido, ouvido! Tem que estar disposto a pensar” (Ribeiro et al., 2025, p. 40). A repetição da palavra ouvido enfatiza uma postura ética e metodológica. Escutar significa reconhecer que estudantes, comunidades e colegas produzem experiências e interpretações que desafiam certezas. A docência crítica não se reduz à enunciação de uma teoria correta; ela requer capacidade de acolher questões novas e repensar as próprias formas de ensinar.

A escuta aproxima o trabalho docente do procedimento da história oral. Em ambos, o conhecimento se produz na relação com o outro e depende da disposição para lidar com diferenças, silêncios e significados inesperados. A entrevistadora ou o entrevistador não controla integralmente a narrativa, assim como a professora não controla todos os sentidos atribuídos ao conteúdo histórico em sala de aula. Essa aproximação confere ao projeto uma dupla dimensão formativa: as entrevistas investigam trajetórias e, ao mesmo tempo, oferecem modos de pensar a prática pedagógica.

As histórias analisadas sugerem, portanto, que identidade profissional e compromisso político se constituem mutuamente. Isso não significa que toda prática docente reproduza posições partidárias nem que exista uma única forma legítima de engajamento. Significa reconhecer que ensinar História envolve escolhas sobre temas, fontes, sujeitos e interpretações, realizadas por profissionais historicamente situados. Tornar essas escolhas narráveis favorece uma compreensão mais reflexiva da profissão.

Experiência individual e processos coletivos

Um dos desafios da análise é evitar dois reducionismos. O primeiro seria dissolver as participantes em uma narrativa geral sobre redemocratização, movimentos sociais ou universidade, fazendo de cada biografia apenas um exemplo de processos previamente conhecidos. O segundo seria isolar as histórias pessoais, como se cada trajetória pudesse ser explicada exclusivamente por escolhas individuais. A perspectiva das histórias conectadas procura mover-se entre essas possibilidades, examinando como sujeitos singulares participam de processos coletivos e como esses processos ganham formas específicas em cada vida.

As entrevistas revelam marcas geracionais, mas geração não deve ser entendida apenas como faixa etária. Ela se forma pela participação em acontecimentos e debates compartilhados, pela circulação em instituições e grupos e pela construção de referências comuns. A ditadura, a democratização, o movimento estudantil, as organizações partidárias e a presença do marxismo compõem um repertório que atravessa os relatos. Esse repertório é apropriado de maneiras diversas e reavaliado ao longo do tempo.

Goodson (2019) contribui para compreender a docência a partir das trajetórias e das diferentes gerações profissionais. Cada geração ingressa na profissão sob determinadas condições, encontra linguagens disponíveis e enfrenta mudanças que reorganizam o sentido do trabalho. Ao narrar retrospectivamente, a professora estabelece relações entre essas condições e sua atuação presente. A entrevista pode revelar tanto continuidades quanto deslocamentos: convicções que permanecem, conceitos que se ampliam, estratégias que se transformam e experiências que adquirem novo significado.

No material analisado, o engajamento político não aparece somente como tema da juventude. Ele fornece uma linguagem para conectar vida pessoal, estudo e profissão. Ao mesmo tempo, a experiência docente exige abertura, escuta e revisão. Essa combinação impede que a trajetória seja lida como linha reta. A formação se mostra cumulativa e, simultaneamente, descontínua: aprendizagens anteriores orientam a ação, mas são reinterpretadas diante de novas demandas sociais e culturais.

As causas coletivas mencionadas pelas entrevistadas ajudam a perceber que a vida profissional se insere em redes de cooperação e conflito. Grupos de estudantes, colegas de militância, equipes escolares, universidades, laboratórios e projetos de pesquisa funcionam como espaços de circulação de saberes. Mesmo quando a narrativa se concentra na primeira pessoa, outras pessoas estão presentes. A memória individual contém uma dimensão social, pois é organizada por linguagens, relações e referências compartilhadas.

Esse aspecto possui consequências para a história do campo do ensino de História em Goiás. Um campo de pesquisa não surge apenas pela publicação de textos ou criação de programas; ele depende de pessoas que formulam perguntas, orientam estudantes, participam de eventos, organizam projetos e conectam instituições. As trajetórias permitem reconstituir parte desse trabalho, inclusive suas dimensões cotidianas e afetivas. Elas ajudam a identificar como agendas de pesquisa se aproximaram de demandas escolares e de debates políticos.

O recorte de gênero também merece atenção. Ao destacar pesquisadoras, o estudo contribui para visibilizar experiências femininas na construção do campo. O material parcial não autoriza generalizações sobre uma identidade feminina homogênea, mas permite perguntar como mulheres ocuparam espaços acadêmicos, conciliaram dimensões pessoais e profissionais e participaram de redes políticas e educacionais. A continuidade das entrevistas poderá aprofundar essas questões e reconhecer diferenças internas entre gerações, instituições e percursos.

As conexões identificadas não devem ser interpretadas apenas como afinidades. Redes também contêm assimetrias, disputas de memória e ausências. O segundo mapeamento, orientado pelas pessoas citadas nas entrevistas, pode reproduzir a maior visibilidade de determinados grupos se não houver atenção crítica aos silêncios. Por isso, a expansão do corpus deve combinar a lógica

relacional com perguntas sobre quem não foi lembrado, quais experiências permaneceram menos registradas e que instituições ou regiões aparecem de modo reduzido.

A análise parcial abre, assim, uma agenda de investigação. Será possível comparar modos de ingresso no campo, relações entre educação básica e ensino superior, transformações nas agendas de pesquisa e diferentes formas de engajamento. Também se poderá examinar como cada participante interpreta o período de 1980 a 2010 a partir do presente. Mais do que buscar uma versão única, a pesquisa pode preservar a pluralidade e confrontar narrativas, produzindo uma história do campo que reconheça convergências e dissensos.

O acervo digital como espaço de memória e formação

A constituição de um acervo digital é uma das principais contribuições previstas pela pesquisa. Seu valor não reside apenas no armazenamento de arquivos. Organizado com critérios de preservação, descrição e acesso, o acervo pode transformar entrevistas em fontes disponíveis para licenciandos, professores da educação básica, pesquisadores e comunidades interessadas na história da educação em Goiás. A preservação das vozes das participantes amplia o conjunto de materiais por meio dos quais o campo pode pensar sua própria história.

Em diálogo com Nora (1993), o acervo pode ser compreendido como lugar de memória produzido diante do risco de dispersão das experiências. Sua criação não substitui a memória viva das pessoas nem resolve as tensões entre lembrança e história. Ao contrário, torna essas tensões investigáveis. O registro audiovisual ou sonoro preserva elementos que a transcrição não capta integralmente, enquanto a transcrição facilita busca, leitura e citação. A associação entre diferentes formatos enriquece o uso pedagógico e historiográfico.

Para a formação inicial, as entrevistas podem aproximar estudantes de licenciatura de problemas concretos da profissão. Em vez de encontrar apenas prescrições sobre o que um professor deve ser, o licenciando entra em contato com trajetórias marcadas por escolhas, limites, aprendizagens e revisões. Essa aproximação favorece perguntas sobre identidade docente, compromisso social, relações entre teoria e prática e mudanças no ensino de História. Também permite reconhecer que a profissão se constrói no tempo e em interação com diferentes coletivos.

O acervo pode promover comunicação entre gerações. Professoras que atuaram na consolidação da pesquisa em ensino de História em Goiás compartilham experiências com estudantes e docentes que enfrentam outros contextos. Essa transmissão não deve ser entendida como reprodução de modelos. O encontro entre gerações é produtivo quando permite comparar problemas, identificar permanências e formular respostas novas. A escuta destacada nas próprias entrevistas torna-se também princípio de uso do acervo.

A dimensão digital amplia o alcance, mas traz responsabilidades. É necessário definir autorizações de uso, níveis de acesso, tratamento de dados pessoais, padrões de descrição, estratégias de preservação e contextualização das entrevistas. Trechos destacados devem estar vinculados à entrevista completa e a informações sobre as condições de produção da fonte. Sem esses cuidados, a facilidade de circulação pode favorecer recortes descontextualizados ou reduzir uma trajetória complexa a frases de efeito.

O Laboratório de Ensino e Pesquisa em História (LEPEHIS), mencionado no material da pesquisa, constitui uma referência institucional para pensar a reunião e a disponibilização dessas memórias. A vinculação a um espaço de ensino, pesquisa e extensão reforça o caráter formativo do acervo. Além de conservar documentos, o laboratório pode estimular atividades de transcrição, indexação, análise temática e produção de materiais didáticos, envolvendo estudantes em diferentes etapas do trabalho histórico.

Um acervo digital também permite visualizar as conexões entre trajetórias. Metadados sobre instituições, períodos, movimentos, temas de pesquisa e pessoas citadas podem apoiar percursos de consulta que atravessem várias entrevistas. O usuário poderia acompanhar, por exemplo, referências ao movimento estudantil, à formação marxista ou às mudanças no ensino de História em diferentes relatos. Essa navegação relacional traduz, na arquitetura do acervo, o princípio analítico das histórias conectadas.

Por fim, a abertura do acervo à formação continuada pode aproximar universidade e educação básica. Professores em exercício podem utilizar entrevistas em grupos de estudo, cursos e projetos escolares, confrontando experiências de outras gerações com desafios atuais. O acervo, nesse sentido, não é destino final da pesquisa, mas infraestrutura para novas perguntas, novos usos e novas narrativas.

Considerações finais

Os resultados parciais confirmam a fecundidade das histórias de vida para compreender a constituição do campo do ensino de História em Goiás. As narrativas examinadas mostram que a docência é construída historicamente pela combinação de experiências pessoais, formação acadêmica, atuação profissional, participação política e vínculos coletivos. O enfoque biográfico não reduz a análise ao indivíduo; permite observar como processos amplos se inscrevem em escolhas, lembranças e práticas concretas.

A articulação entre militância e profissão constitui o tema recorrente mais forte. Nas falas analisadas, movimentos estudantis e organizações políticas aparecem como espaços de leitura, sociabilidade, resistência e formação intelectual. A universidade permanece central, mas integra uma ecologia formativa mais ampla. Essa constatação contribui para repensar a formação docente como processo que acontece dentro e fora das instituições acadêmicas.

As narrativas também evidenciam transformações. A permanência de uma referência marxista, por exemplo, convive com a necessidade de abertura a novas demandas e de atenção aos modos pelos quais relações de dominação se manifestam. A escuta emerge como condição para ensinar História e para produzir conhecimento sobre experiências docentes. Esse princípio impede a cristalização de identidades e reconhece a formação como movimento contínuo.

A pesquisa ainda precisa ampliar o conjunto de participantes e aprofundar a análise comparativa. As fases previstas para 2026 e 2027, orientadas por novos mapeamentos e pelas redes citadas nas primeiras entrevistas, poderão revelar outras gerações, instituições e formas de participação. Será importante considerar ausências e desigualdades de visibilidade, preservando a pluralidade do campo e evitando que as conexões mais evidentes se tornem as únicas narrativas possíveis.

A criação de um acervo digital apresenta grande potencial para preservar memórias, promover diálogo entre gerações e contribuir para a formação crítica de professores de História. Para realizar esse potencial, o acervo deverá combinar acesso, contextualização, ética e preservação. As entrevistas podem funcionar como fontes de pesquisa e como dispositivos formativos que convidam novos docentes a refletir sobre seus próprios percursos.

Em síntese, as trajetórias das pesquisadoras analisadas permitem perceber o ensino de História como campo tecido por vidas em relação. Escola, universidade, militância, pesquisa e extensão aparecem conectadas por pessoas que aprenderam, ensinaram e reinterpretaram o mundo em contextos de mudança. Registrar essas histórias é reconhecer sua contribuição para o campo e, ao mesmo tempo, criar condições para que outras gerações produzam novas conexões.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.
- GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

ENTREVISTAS

- GOMIDE, Cristina Helou; SILVA, Patrícia Maria de Jesus; OLIVEIRA, Felix; SILVA, Bárbara De-
zembrina Barros da. *Entrevista com Cristina Helou Gomide*. 2025.
- RIBEIRO, Mirian Bianca do Amaral; NICOLINI, Cristiano; SILVA, Bárbara D. B.; CAIRES, Gei-
cy C. S.; OLIVEIRA, Felix A. *Entrevista com Mirian Bianca do Amaral Ribeiro*. 2025.
- SILVA, Mônica Martins da; NICOLINI, Cristiano; SILVA, Patrícia M. J. *Entrevista com Mônica
Martins da Silva*. 2025.
- VALDEZ, Diane; NICOLINI, Cristiano; SILVA, Bárbara Dezembrina Barros da; CAIRES, Geicy
C. S.; OLIVEIRA, Felix A.; SILVA, Patrícia Maria de Jesus. *Entrevista com Diane Valdez*. 2025.

PARTE

3

ARTE, PATRIMÔNIO E
HISTÓRIA LOCAL

IGREJA NOSSA SENHORA RAINHA DO CÉU: MEMÓRIA, IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA EM CHAPADÃO DO CÉU – GO

Demercino José Silva Júnior

Apresentação

A Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu, localizada em Chapadão do Céu, no sudoeste goiano, constitui um dos principais marcos simbólicos e culturais do município, consolidando-se como referência espacial, estética e afetiva para os moradores da cidade e configurando-se como um espaço em que a memória coletiva é ancorada, preservada e ritualizada. Sua arquitetura moderna e, sobretudo, seus vitrais singulares — que conjugam símbolos do catolicismo e de diversas outras religiões — evidenciam não apenas um caráter ecumênico e humanista, mas também um esforço consciente de promover o respeito à diversidade de crenças.

O interesse acadêmico por esse objeto justifica-se por seu potencial como fonte de análise das dinâmicas identitárias e das formas de construção simbólica da memória social. Como afirma Pollak (1989), a memória não é neutra, mas construída socialmente a partir das experiências vividas, das narrativas legitimadas e dos silêncios impostos. Nesse sentido, estudar a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu significa compreender como a religiosidade, o espaço urbano e os processos de significação coletiva se entrelaçam na constituição das identidades locais. Além disso, a igreja não representa apenas um local de devoção, mas também um artefato cultural que incorpora discursos, valores e visões de mundo inscritos em sua materialidade.

A abordagem deste artigo ancora-se também na perspectiva da História Local como ferramenta metodológica e epistemológica para a valorização das experiências cotidianas e das trajetórias de sujeitos comuns. Le Goff (1990) de-

fende que todo vestígio do passado — mesmo os aparentemente banais — pode ser interpretado como documento histórico. Nesse sentido, a igreja configura-se como um objeto privilegiado de análise, por reunir fontes orais, iconográficas e arquitetônicas que possibilitam múltiplas leituras, tanto no campo da História quanto no da Educação.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a proposta insere-se na defesa de práticas educativas que aproximem os estudantes de sua realidade, valorizando o território como espaço de construção de saberes e memórias. Como argumenta Candau (2003), a escola precisa reconhecer as identidades culturais dos sujeitos e promover a aprendizagem a partir de contextos significativos. Assim, a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu pode ser abordada como um recurso pedagógico para o ensino de História, contribuindo para o fortalecimento da identidade local, a leitura crítica do patrimônio e a formação cidadã dos estudantes.

Neste contexto, este artigo tem como objetivos examinar a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu como um marco cultural e identitário de Chapadão do Céu; analisar as fontes textuais e imagéticas relacionadas ao templo, articulando-as às narrativas locais; refletir sobre o papel da História Local na construção da memória e da identidade coletiva; e propor abordagens didáticas que utilizem o estudo da igreja como ferramenta para o ensino de História Local em contextos escolares.

A Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu: Origem

A história da Paróquia Nossa Senhora Rainha do Céu está enraizada nas experiências das famílias pioneiras que participaram da formação da comunidade local. O início dessa trajetória remonta ao final da década de 1970, período em que se consolidava a sede da Agropecuária Santa Amélia, pertencente à família Rodrigues da Cunha. Nesse contexto, surgiram as primeiras habitações do povoado que, anos mais tarde, daria origem ao município.

A vida cotidiana nos primeiros anos era marcada por adversidades. A infraestrutura era precária, com estradas de difícil acesso, sobretudo durante o período chuvoso. A escassez de serviços básicos, como saúde, transporte e lazer, fazia com que a população enfrentasse grandes desafios para se manter unida e organizada em torno da fé.

Nesse cenário de isolamento e carência, destaca-se a atuação do padre Tiago Menelli, então vigário das paróquias de Serranópolis e Aporé, que desempenhou um papel fundamental na evangelização da região. Conhecido por seu espírito missionário, padre Tiago celebrava missas nas fazendas e nas residências das famílias do então povoado de Chapadão do Céu, percorrendo longos trechos em um veículo do tipo Toyota ou mesmo a cavalo, enfrentando condições adversas para manter a presença da Igreja entre os fiéis.

Em 1983, quando o número de famílias na localidade ainda era reduzido, formou-se um grupo ecumênico composto por católicos, protestantes e espíritas, que se reunia regularmente para rezar o terço, ler o Evangelho e cantar salmos. Essa convivência inter-religiosa marcou o início das práticas espirituais comunitárias e refletia a necessidade de união diante das dificuldades do cotidiano. As missas celebradas pelo padre Tiago contavam com a presença de famílias de diferentes confissões religiosas, demonstrando um raro exemplo de convivência interdenominacional.

Com o crescimento populacional ao longo da década de 1980, as comunidades católica e protestante passaram a se organizar de forma mais autônoma. A comunidade católica, em especial, passou a realizar suas celebrações na pequena escola do povoado, graças à cessão do espaço por Maria Amélia Garcia Cunha, então diretora da instituição.

O ano de 1985 foi decisivo para a consolidação da identidade católica local. Com doações de madeira feitas pelas famílias da comunidade, ergueu-se a primeira capela de madeira, modesta em suas dimensões — aproximadamente quatro por seis metros —, que, além de espaço litúrgico, servia como abrigo para o padre e para pessoas doentes. Nesse mesmo período, iniciaram-se as atividades de catequese, organizadas pelas catequistas Nilce Guerini (iniciação) e Nilza (crisma). No ano seguinte, foi realizada a primeira celebração do sacramento da Crisma, na Escola Estadual Fruto da Terra, presidida pelo bispo Dom Benedicto Domingos Cósia. A escolha do local ocorreu em razão das fortes chuvas, que inviabilizaram o uso da capela, revelando as limitações estruturais da comunidade ainda em formação.

A necessidade de uma construção definitiva motivou as lideranças locais a se mobilizarem para erguer uma igreja que atendesse à crescente demanda da comunidade. Em 1985, figuras como Alberto Rodrigues da Cunha, seu

filho Paulo, Aloísio Macheroni e diversas famílias organizaram a primeira equipe de arrecadação de recursos. Ainda nesse ano, foi realizada a primeira festa em prol da construção da igreja, em um barracão cedido pela Agropecuária Santa Amélia. Esse evento deu origem à tradicional Festa da Padroeira Nossa Senhora Rainha do Céu.

A formalização da comunidade católica ocorreu em 1986, com a criação da primeira diretoria, composta por membros escolhidos pela comunidade em conjunto com o padre Tiago Menelli. O primeiro registro oficial da paróquia data de 2 de março de 1986, quando o padre Tiago iniciou o chamado “Livro de Ouro”, documento no qual foram registradas as doações e contribuições das famílias para a construção da igreja.

A Paróquia passou por um significativo processo de reestruturação arquitetônica nos últimos anos. A nova edificação religiosa, inaugurada em dezembro de 2017, não apenas ampliou as dimensões físicas do templo, como também incorporou elementos estéticos e simbólicos que distinguem sua identidade visual entre os espaços sacros da região. A presente análise fundamenta-se em entrevista com uma moradora da cidade, que optou por não se identificar, cuja memória contribui para a reconstrução histórica do processo de reforma e inauguração do novo templo.

Segundo o relato, a iniciativa da reforma partiu do então pároco, padre Jacó, responsável pela idealização e coordenação do projeto de reconstrução da igreja. “A ideia de construção veio do padre Jacó. Inclusive, ele sempre falava que queria ir embora quando a igreja estivesse pronta — e assim foi”, destacou a entrevistada, ressaltando o caráter simbólico da entrega do templo como o encerramento de sua missão pastoral na comunidade.

A nova igreja foi inaugurada em dezembro de 2017, em cerimônia que contou com a presença de representantes de diversas comunidades religiosas da cidade. A entrevistada relatou que as obras já estavam em andamento desde o ano anterior, destacando que a pintura externa ainda não apresentava as cores atuais. “Em agosto de 2017, ela era branquinha ainda. Minha mãe lembra porque era meu aniversário. Depois ganhou as cores em dezembro”, afirmou.

Um dos elementos mais emblemáticos da nova edificação é o altar, importado da Índia, cuja presença simboliza a intenção de incorporar diferentes influências culturais e espirituais à estética do templo. Ainda segundo o relato,

o conjunto de cores e ornamentos do interior da igreja também foi inspirado na cultura indiana, conforme confidenciado pelo padre Jacó.

No ano seguinte, em 2018, a Paróquia passou a ser conduzida pelo padre Xavier Joseph Mulamootill, nascido na Índia e radicado na Itália. Padre Xavier é o atual pároco da igreja.

A simbologia dos vitrais: ecumenismo, diversidade e memória coletiva

A Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu apresenta uma proposta estética, teológica e pedagógica singular ao incorporar, em sua arquitetura e decoração interna, uma iconografia que transcende os limites tradicionais do catolicismo. Seus vitrais, elementos centrais da composição visual do templo, combinam símbolos dos sete sacramentos cristãos com ícones de diversas tradições religiosas, como o hinduísmo, o budismo, o islamismo, o judaísmo, o taoismo, o xintoísmo e o zoroastrismo, além de referências à cultura grega antiga. Essa combinação revela uma intencionalidade voltada ao diálogo inter-religioso, à valorização da diversidade espiritual e à construção de uma memória coletiva plural.

Entre os símbolos católicos, destacam-se o Batismo, a Eucaristia, a Crisma, a Confissão, a Unção dos Enfermos, a Ordem e o Matrimônio, representados por imagens consagradas no imaginário cristão, como a concha, o cálice, a pomba, as chaves, as alianças e o óleo. Também estão presentes a cruz com a estola, símbolo do sacerdócio e do serviço pastoral, e o chamado “sinal da fé”, marca fundamental da identidade cristã. As letras gregas Alfa (Α) e Ômega (Ω), retiradas do Livro do Apocalipse (“Eu sou o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim” – Ap 22:13), reforçam a concepção de Deus como eterno e abrangente, estabelecendo um elo entre a tradição cristã e o pensamento filosófico clássico.

Contudo, o aspecto mais instigante da iconografia reside na presença harmoniosa de símbolos de outras religiões. Entre eles estão o Om, do hinduísmo, associado ao som primordial e à essência divina; a Roda do Dharma, do budismo, representando os ensinamentos de Buda e os ciclos da existência; o Crescente com a Estrela, do islamismo, símbolo da fé muçulmana; a Estrela de Davi, do judaísmo, que conecta o divino ao humano; o Yin-Yang, do taoismo, expressão do equilíbrio entre forças opostas e complementares; o Torii, do xintoísmo, in-

dicando a passagem ao sagrado; e o Faravahar, representação da alma e dos princípios éticos do zoroastrismo. A integração desses ícones revela uma proposta ecumênica que vai além da tolerância passiva, constituindo um gesto de abertura à alteridade e de afirmação estética e teológica da convivência inter-religiosa (Cunha, 2005; Boff, 2012).

Nesse contexto, os vitrais funcionam como documentos culturais ou, como defende Burke (2004), imagens que expressam visões de mundo e práticas sociais, bem como fontes visuais privilegiadas para o trabalho pedagógico e histórico. Ao serem observados, descritos e interpretados, convidam à reflexão sobre temas como a laicidade do Estado, o multiculturalismo, os direitos humanos e a ética do convívio. De acordo com Candau (2003), a educação para a diversidade deve partir de experiências significativas e contextualizadas, como é o caso dessa manifestação concreta de pluralismo religioso em um espaço sagrado local.

A simbologia dos vitrais, ao condensar experiências sagradas por meio de imagens e signos, realiza o que Mircea Eliade (1992) define como a função essencial dos símbolos religiosos: comunicar realidades transcendentais e permitir que múltiplas formas de fé coexistam em um mesmo campo simbólico. Essa convivência entre diferentes sistemas religiosos no espaço sagrado de uma igreja católica também pode ser compreendida, conforme Assmann (2006), como um exemplo de memória cultural, em que tradições e narrativas distintas se entrelaçam e constroem uma rede de significados coletivos.

Além de seu valor devocional e estético, os vitrais da Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu assumem uma dimensão política e educativa. Transformam-se em uma pedagogia do olhar, constituindo um convite permanente ao reconhecimento do outro e à valorização da diferença. Em uma região marcada por fluxos migratórios e pluralidade cultural, como Chapadão do Céu, essa opção estética configura a igreja como um lugar de memória, no qual se cristalizam valores de solidariedade, respeito e paz.

Assim, ao articular tradição e inovação, fé e cidadania, a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu não apenas embeleza seu espaço sagrado com vitrais multissimbólicos, mas também se consolida como um marco cultural e educacional da cidade. Seu ecumenismo visual propõe uma nova forma de experimentar o sagrado, não como exclusão ou verdade única, mas como um campo compartilhado de significados, diálogo e construção de uma sociedade mais justa e plural.

História Local e Identidade

A história local, frequentemente marginalizada nos grandes compêndios historiográficos, tem ganhado reconhecimento como um campo fértil para a compreensão das múltiplas formas de construção das memórias e identidades coletivas. Ao deslocar o foco da narrativa histórica tradicional, centrada em grandes acontecimentos e personagens de destaque, para os sujeitos comuns e os espaços do cotidiano, a história local resgata experiências plurais e amplia o escopo da produção do conhecimento histórico (Pesavento, 2003).

Em articulação com essa perspectiva, a história local não deve ser confundida com uma história menor ou menos relevante. Como afirma Jacques Le Goff (1990, p. 476), a distinção entre “grande” e “pequena” história é, em si, um reflexo das disputas de poder em torno do que deve ou não ser lembrado. A valorização do espaço vivido, da oralidade, dos saberes populares e das manifestações culturais locais permite que a história se aproxime da comunidade e dos estudantes, promovendo identificação e engajamento.

As identidades, nesse processo, não são concebidas como essências fixas, mas como construções simbólicas e históricas em constante transformação. Stuart Hall (2006) destaca que a identidade é formada nas relações de poder, nos discursos culturais e nas práticas sociais. Nesse sentido, o território, os monumentos, as instituições religiosas e outros elementos do cotidiano tornam-se operadores simbólicos que produzem sentidos sobre o que significa “ser parte de” uma comunidade. A Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu, nesse contexto, atua como mediadora de identidades, pois é, simultaneamente, espaço de prática religiosa, de convivência social e de transmissão de valores e memórias.

Do ponto de vista da memória coletiva, Michael Pollak (1989) observa que as lembranças sociais são seletivas, sujeitas a disputas e silêncios, e que a memória de um grupo não se constrói de forma homogênea, mas por meio de negociações simbólicas. Assim, os significados atribuídos à igreja são continuamente ressignificados pelas gerações, pelas experiências individuais e pelas mudanças socioculturais que atravessam a cidade. Essas memórias não se manifestam apenas na fala dos sujeitos, mas também se inscrevem na materialidade do templo, expressa nos vitrais, nas formas arquitetônicas e nos rituais ali realizados.

Ecléa Bosi (1994) também ressalta o papel da memória como forma de resistência e de sobrevivência cultural. Em espaços urbanos de formação recente, como Chapadão do Céu, onde há poucos marcos históricos consolidados, a construção de identidades depende ainda mais de referências locais concretas. A Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu, por sua visibilidade física e presença constante na vida social da cidade, ocupa esse lugar de referência simbólica, funcionando como ponto de convergência entre passado e presente, entre fé e cultura, entre o sagrado e o cotidiano.

Portanto, compreender a igreja como objeto da história local é também compreender os processos de constituição simbólica da cidade e de seus habitantes. Como observa Hobsbawm (1997), as tradições muitas vezes são “inventadas” para criar coesão e continuidade. No caso de Chapadão do Céu, a valorização do templo como símbolo local contribui para a construção de um sentimento de pertencimento e para a legitimação de narrativas que conferem identidade a um espaço ainda em processo de construção histórica.

O ensino de História Local e a igreja como objeto pedagógico

A História Local oferece múltiplas possibilidades didáticas para o ensino de História, sobretudo quando se propõe a aproximar os alunos de seu território, de suas memórias e de suas identidades. Nesse sentido, a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu revela-se não apenas como objeto de estudo, mas também como um recurso pedagógico de grande potencial, por integrar patrimônio material, simbologia religiosa, arquitetura contemporânea e representações da diversidade cultural. Trabalhar com a história da igreja em sala de aula permite mobilizar metodologias ativas, baseadas na investigação, na análise crítica de fontes e na valorização dos saberes dos estudantes.

De acordo com Schmidt (2009), o ensino de História deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento da consciência histórica, isto é, da capacidade de situar-se no tempo, compreender os processos sociais e interpretar criticamente o passado. Para isso, é fundamental que o conteúdo ensinado dialogue com a realidade do estudante e com o contexto em que está inserido. Nesse sentido, a História Local adquire centralidade, pois aproxima o conteúdo escolar da vivência comunitária e transforma o espaço urbano em um laboratório didático.

Fonseca (2003) defende que o ensino de História precisa ser problematizador, centrado em questões significativas e no uso diversificado de fontes. A utilização de fontes documentais e imagéticas, como fotografias, plantas arquitetônicas, reportagens, registros da construção da igreja e, sobretudo, os vitrais que compõem o templo, permite aos alunos compreender que a História não se faz apenas por meio de textos escritos, mas também de múltiplas linguagens e suportes. A análise crítica desses elementos favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como observação, comparação, inferência e argumentação.

A integração das fontes imagéticas ao processo pedagógico, além de estimular o interesse dos alunos, contribui para uma aprendizagem mais significativa, ao mobilizar suas experiências sensíveis e não se restringir à linearidade factual. Os vitrais da Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu, por exemplo, possibilitam uma abordagem interdisciplinar que articula História, Arte, Religião e Cultura, promovendo debates sobre tolerância, ecumenismo e respeito às diferenças. O fato de a igreja católica local representar, em seus vitrais, símbolos de outras tradições religiosas, como o hinduísmo, o budismo, o islamismo, o judaísmo, o taoísmo, o xintoísmo e o zoroastrismo, oferece uma oportunidade ímpar para abordar temas contemporâneos, como diversidade religiosa, diálogo inter-religioso e direitos humanos.

No contexto da Educação Patrimonial, essa proposta insere-se no que Candau (2003, p. 15) denomina de “pedagogia da diversidade”, voltada ao reconhecimento e à valorização das identidades culturais dos sujeitos. Ao estudar a história da igreja, os estudantes podem ser convidados a entrevistar moradores, registrar memórias sobre o templo, elaborar exposições ou produzir materiais educativos, como vídeos, maquetes e guias culturais, reforçando o protagonismo juvenil e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a incorporação de metodologias da História Oral e da pesquisa de campo constitui uma estratégia para construir uma relação mais ativa e significativa com o conhecimento histórico (Rüsen, 2001).

Trabalhar com a história da Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu no ambiente escolar, portanto, não se resume à transmissão de conteúdos, mas favorece a construção de uma consciência patrimonial, crítica e cidadã. Trata-se de um caminho que contribui para que os estudantes compreendam que fazem parte da história e que são sujeitos históricos em permanente diálogo com seu território e suas memórias coletivas.

Considerações finais

A análise da Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu como objeto de estudo histórico-cultural evidencia o potencial da História Local como instrumento para a construção da memória coletiva e da identidade social. A partir da observação de seus elementos arquitetônicos, simbólicos e documentais, compreende-se que o templo transcende sua função religiosa para assumir um papel central no imaginário da comunidade de Chapadão do Céu, constituindo-se como um espaço de pertencimento, diálogo e valorização da diversidade.

Os vitrais da igreja, ao apresentarem não apenas símbolos católicos, mas também emblemas de outras tradições religiosas, convidam à reflexão sobre o respeito às diferentes crenças e à convivência inter-religiosa. Essa iniciativa pode ser compreendida como uma prática concreta de ecumenismo visual e espiritual, em diálogo com princípios contemporâneos de pluralismo e tolerância. Nesse sentido, a igreja insere-se não apenas na história da fé local, mas também no campo mais amplo da educação para os direitos humanos e para a paz.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo da igreja revela-se fértil para o ensino de História Local, sobretudo quando articulado a metodologias que valorizem a análise de diferentes fontes, como imagens, documentos e testemunhos orais, e que fomentem o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento histórico. A abordagem interdisciplinar proposta neste artigo possibilita estabelecer conexões entre História, Arte, Religião e Cidadania, ampliando o repertório formativo dos alunos e promovendo uma educação crítica e sensível às realidades culturais que os cercam.

Portanto, reafirma-se a relevância de projetos de pesquisa e de ensino que valorizem os patrimônios locais, como a Igreja Nossa Senhora Rainha do Céu, não apenas como objetos de memória, mas também como instrumentos de formação histórica, cidadã e afetiva. A História Local, quando trabalhada com fundamentação teórica e sensibilidade didática, constitui um poderoso recurso para o fortalecimento das identidades e para a valorização dos sujeitos que constroem a história cotidiana das comunidades.

A trajetória da Paróquia Nossa Senhora Rainha do Céu evidencia não apenas a força da fé em contextos de adversidade, mas também o papel da religiosidade como elemento estruturante das relações comunitárias em regiões

de fronteira agrícola e de recente ocupação humana. A igreja, para além de sua função religiosa, constitui-se como um espaço simbólico multifacetado, no qual diferentes temporalidades e expressões culturais se encontram. Sua arquitetura peculiar, marcada por elementos coloridos e por símbolos oriundos de diversas tradições religiosas, reflete a diversidade cultural da comunidade e funciona como uma narrativa visual da história local.

Ao integrar elementos que transcendem a tradição católica, o templo estabelece pontes entre o sagrado e o cotidiano, entre o passado e o presente, estimulando a reflexão sobre as múltiplas identidades que compõem o tecido social de Chapadão do Céu. Nesse sentido, a igreja pode ser compreendida como um lugar de memória, no qual patrimônio material e imaterial se entrelaçam, oferecendo ricas possibilidades pedagógicas para o ensino de História.

BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, Jan. *A mente cultural*: ensaios sobre a religião e a memória. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Nova Almeida Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.
- BOFF, Leonardo. *Religião e espiritualidade*: o caminho da paz interior. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação e diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e religião*: ensaios de política e história. São Paulo: Cortez, 2005.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*: fundamentos e métodos. Campinas: Papirus, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBSBAWM, Eric. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas de consciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A pesquisa no ensino de História: desafios e possibilidades. In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009 p. 117-136.

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO LOCAL: UM OLHAR SOBRE O CENTRO HISTÓRICO DE OLINDA

*Dionson Ferreira Canova Júnior
Tayane Ferreira de Almeida*

Introdução

A vida prática constitui um elemento essencial para a ciência histórica, pois é nela que se expressam as necessidades de orientação, a busca por sentido e a elaboração de reflexões sobre o tempo e o espaço. A História, portanto, não deve ser compreendida apenas como um campo teórico dissociado do cotidiano; pelo contrário, é nas experiências vividas, nas inquietações concretas e nas relações sociais que se manifesta a necessidade de compreender o passado e seus desdobramentos (Cerri, 2011).

As narrativas históricas, que emergem do entrelaçamento entre teoria e prática, ultrapassam a função de simples registros de eventos; elas também fornecem modelos de compreensão e interpretação do mundo. Jaspers (1957, p. 368 *apud* Ramos, 2024, p. 16) destaca essa função ao afirmar que “o homem tem que reconhecer o que já foi para se encontrar no presente; o que foi e o que é são fatos indispensáveis e fundamentais para conhecer o que será”. Com isso, percebemos que as narrativas históricas contribuem para o reconhecimento da identidade dos sujeitos, permitindo compreender quem somos, quem poderíamos ter sido e quem não desejamos ser.

A teoria da História, nesse sentido, configura-se como um campo de reflexão crítica que possibilita ao indivíduo desenvolver uma consciência histórica. A prática cotidiana, portanto, é indissociável dessa competência, na medida em que permite interpretar o passado à luz das experiências presentes, projetando novas compreensões para o futuro.

Tal perspectiva dialoga com a proposta de Lindqvist (1978), expressa na frase “*Dig where you stand*”¹ (“Cave onde você está”). Isso porque refletir a partir do lugar que se ocupa, considerando as vivências, os sentimentos e os pertencimentos, propicia a construção de um olhar histórico mais sensível e comprometido com a pluralidade. Ao utilizar o que é próximo como ponto de partida, o historiador não apenas interpreta o passado, mas também atribui sentido às questões que emergem do tempo presente.

Dentro dessa lógica, a história local surge como um campo fértil para a construção de narrativas significativas. O conceito de “local”, conforme aponta Franceschi (2022), é fluido e dinâmico, não se limitando a uma geografia estática, mas sendo moldado pelas experiências e perspectivas de quem narra. O olhar do historiador define os contornos da investigação e carrega consigo necessidades, memórias e interpretações que ampliam a compreensão do espaço social.

Barros (2022) compreende a história local como um campo teórico capaz de problematizar a totalidade e desafiar estigmas e generalizações atribuídos a determinados espaços. As investigações locais favorecem conexões com outras realidades e experiências, promovendo um processo de pertencimento e reconhecimento histórico. Ao mesmo tempo, incentivam a autonomia interpretativa dos sujeitos.

A escritora Adichie (2019) contribui com essa discussão ao alertar sobre o perigo das narrativas únicas, que não consideram outros sujeitos, lugares e espaços, enfraquecendo a perspectiva plural e ampla da História. Tais narrativas, embora não sejam necessariamente falsas, são parciais e incompletas, podendo levar, além da exclusão de vozes, à construção de estereótipos. Nesse sentido, torna-se fundamental o reconhecimento da diversidade de discursos, símbolos e memórias que coexistem em qualquer processo histórico.

Um exemplo concreto da importância e da prática dessa multiplicidade de discursos pode ser observado no Museu do Homem do Nordeste (MuHNE), localizado na Avenida Dezanete de Agosto, no bairro de Casa Forte, em Recife. A exposição permanente do museu busca apresentar os processos de formação da identidade nordestina desde os primeiros contatos entre europeus, povos originários e africanos. Como pode ser observado:

¹ “*Dig Where You Stand*” é o título de um livro escrito por Sven Lindqvist, publicado na Suécia em 1978. A obra deu origem a um movimento voltado à valorização das experiências, dos vestígios e das memórias do cotidiano, propondo a investigação histórica a partir do lugar onde se vive.

Dessa forma, a exposição tem como base três pilares: geográfico, associado ao de território brasileiro, onde se forja o conceito de nacionalidade; histórico, que explica a constituição da sociedade nordestina, cuja presença de outras culturas contribuiu para a sua diversidade cultural e explica como se forjou a identidade do homem do Nordeste brasileiro; e antropológico que, entre outras coisas, representa o universo criador, mostrado através das suas expressões artístico-culturais, refletindo visões e discursos que projetam a região como espaço múltiplo e diversificado (Brayner, 2009, p. 131).

O MuHNE, ao se contrapor a uma visão estigmatizada do Nordeste como exclusivamente sertanejo, amplia sua abordagem para abarcar o litoral, o interior e as múltiplas vivências contemporâneas. O museu atua como mediador entre passado e presente, mobilizando o patrimônio cultural, material e imaterial, como instrumento de reflexão e orientação histórica. Nessa perspectiva, Rüsen (2001) enfatiza que o ensino de História deve articular-se às experiências concretas dos sujeitos, promovendo uma aprendizagem significativa e situada em contextos reais.

Essa articulação entre passado, presente e experiência concreta também se materializa em outros espaços que compõem o tecido histórico-cultural pernambucano, como é o caso do Centro Histórico de Olinda. Assim como o MuHNE, esse território preserva marcas e memórias que dialogam com diferentes temporalidades e sujeitos sociais, constituindo-se como um campo privilegiado para a construção de identidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Nesse contexto, este trabalho propõe discutir a importância do ensino de História Local na formação histórico-social dos estudantes, com base no Currículo do Estado de Pernambuco. A partir da análise do Centro Histórico de Olinda, reconhecido como patrimônio cultural nacional e mundial, busca-se compreender de que maneira esse espaço contribui para a construção da identidade, do sentimento de pertencimento e da valorização do patrimônio público e da memória coletiva.

Ensino de história local e currículo de Pernambuco

O Currículo de Pernambuco para o ensino de História no Ensino Fundamental enfatiza a valorização da história local como uma ferramenta essencial para a construção da identidade dos estudantes e para a compreensão de seu pa-

pel como agentes históricos. Como pontua Fonseca (2022), o ensino de História ainda carrega resquícios de uma estrutura voltada predominantemente para uma narrativa nacional “geral”, frequentemente centrada nos eixos Sul e Sudeste. Com a reforma do Ensino Médio, a abordagem da história local pode variar significativamente em todo o país, sendo, em muitos casos, incorporada aos itinerários formativos, especialmente nos campos temáticos da identidade, da diversidade cultural e dos territórios.

No Ensino Fundamental, o Currículo de Pernambuco para os Anos Finais (CPE-AFEF)² propõe habilidades específicas que incentivam os estudantes a identificar e valorizar o patrimônio artístico, histórico e cultural da humanidade. Essas manifestações são reconhecidas como formas de registro e representação construídas por diferentes sociedades ao longo do tempo e em distintos espaços históricos. A primeira competência estabelecida para o ensino de História nesse segmento consiste em:

[...] compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços, para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Pernambuco, 2019, p. 521).

Essa diretriz evidencia, de maneira clara, que um dos principais objetivos do ensino de História no estado de Pernambuco é fomentar a reflexão sobre a historicidade dos espaços vividos. Busca-se, assim, atribuir sentido ao presente a partir do conhecimento do passado, permitindo ao estudante reconhecer-se como sujeito ativo do processo histórico.

A partir do 2º ano do Ensino Fundamental, o currículo introduz o objeto de conhecimento “o eu e o outro”, que propõe o reconhecimento dos espaços de sociabilidade e das comunidades a partir de vestígios, registros e fontes. Essa abordagem privilegia o estudo dos processos de construção histórica e das formas pelas quais identidades e sujeitos se constituem e se relacionam ao longo do tempo. Um exemplo dessa perspectiva é a habilidade “(EF02HI04PE) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comuni-

2 PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

tário” (Pernambuco, 2019, p. 526), que orienta práticas pedagógicas voltadas à construção da memória e da identidade por meio da análise de fontes primárias presentes no cotidiano dos próprios estudantes.

Ampliando essa perspectiva, o currículo propõe uma análise histórica centrada nos espaços urbanos, com destaque para a cidade como objeto de estudo. A proposta inclui a identificação e a interpretação de vestígios, fontes e documentos que podem ser utilizados por historiadores, e também por outros sujeitos, na construção de narrativas sobre o passado. Além disso, contempla o mapeamento dos grupos sociais e populacionais que compõem o município e a região, considerando seus marcos de memória, patrimônios, registros e modos de vida.

Nesse sentido, a habilidade “(EF03HI06PE) Conhecer os patrimônios históricos e culturais materiais e imateriais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais, políticas e econômicas para que assim sejam considerados, destacando que eles representam uma das variadas versões da história que foi preservada” (Pernambuco, 2019, p. 528) reforça a importância da educação patrimonial. Há, portanto, uma orientação explícita para que o ensino de História dialogue com os espaços históricos e culturais, reconhecendo-os como fontes de conhecimento e elementos fundamentais para a construção da identidade coletiva. Nesse contexto, destaca-se o Centro Histórico de Olinda como um território de grande potencial para o aprendizado histórico.

No Ensino Médio, o currículo estadual de Pernambuco está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, organizando essa etapa da educação em duas grandes estruturas: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Neste segundo componente, encontram-se campos de conhecimento como “Diversidade Cultural e Territórios” e “Identidades e Expressividades”, que ampliam as possibilidades de exploração da história local e regional, a depender da proposta pedagógica de cada escola.

Dessa forma, no Ensino Médio, os debates sobre a história local assumem uma configuração mais variável, condicionada às escolhas curriculares e à dinâmica dos Itinerários Formativos. Nesse contexto, Fonseca (2022) realiza uma análise qualitativa na Escola Estadual Paula Corrêa, em Pernambuco, com o objetivo de investigar a presença da história local nesse ambiente escolar. A pesqui-

sa revela que, embora de forma descontínua, existem espaços destinados a eventos e discussões sobre a história de Camaragibe, como ilustra o excerto a seguir:

A partir dessas indagações, verificamos que a História de Camaragibe tem um lugar no currículo de História do Ensino Médio, embora não esteja descrito no currículo prescrito. A História de Camaragibe aparece conforme resposta de aproximadamente 65% dos professores do Ensino Médio no 1º e 2º bimestres. A partir da observação é possível perceber que a História de Camaragibe não é tratada nos 3º e 4º bimestres, desde que não haja entre os diversos eventos que a escola organiza nenhum trabalho que se debruce sobre esta temática (Fonseca, 2022, p. 161).

Apesar dos desafios impostos pela estrutura curricular e pela dinâmica do cotidiano escolar, é possível afirmar que a integração da história local ao ensino contribui significativamente para que os estudantes compreendam o processo histórico como uma experiência contínua e em permanente construção. O Currículo de Pernambuco propõe que os estudantes compreendam as relações de poder e os mecanismos de transformação social ao longo do tempo. Essa abordagem lhes permite reconhecer-se como sujeitos históricos, capazes de compreender que a história não é um processo encerrado, mas um campo vivo, do qual fazem parte como agentes transformadores de seu tempo e de seu espaço.

A utilização de espaços patrimoniais, como o Centro Histórico de Olinda e o Museu do Homem do Nordeste, representa uma oportunidade concreta de estabelecer conexões entre o conhecimento histórico e a realidade vivida pelos estudantes. Tais experiências enriquecem o processo de aprendizagem, conferindo-lhe sentido e relevância prática, ao mesmo tempo que promovem a consciência crítica e o sentimento de pertencimento, fundamentais para a formação cidadã.

Centro Histórico de Olinda como patrimônio cultural nacional e mundial

O Centro Histórico de Olinda, localizado em Pernambuco, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1968 e, posteriormente, reconhecido como Patrimônio Mundial Cultural pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1982, conforme a Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural

e Natural, adotada em 1972. Esse reconhecimento confere ao sítio o status de patrimônio de valor universal, cuja preservação é fundamental para a manutenção da memória coletiva e da identidade cultural em âmbito local e nacional.

Nesse contexto, a disciplina de História assume um papel central na valorização e no estudo do Centro Histórico de Olinda em sala de aula. Para além de sua inserção nos conteúdos curriculares, a abordagem desse patrimônio deve contribuir para a construção do sentimento de pertencimento e para a formação de identidades culturais. Ao valorizar o patrimônio cultural, o ensino de História possibilita que os estudantes compreendam a importância da preservação histórica como um compromisso coletivo com a memória e com as gerações futuras.

De acordo com o Iphan [s.d.], o Centro Histórico de Olinda apresenta características essenciais que lhe conferem autenticidade, como os materiais utilizados em suas edificações, a configuração urbana, o uso predominantemente residencial e as práticas culturais que permeiam o cotidiano da população:

As características essenciais do centro histórico, expressas pelos seus atributos, podem ser percebidas como autênticas porque são fontes primárias do processo histórico de formação da cidade, revelando a forma e concepção do sítio, dos materiais empregados em suas edificações, da manutenção do uso residencial como predominante e da maneira de morar de seus habitantes, além do artesanato e tradições imbricadas entre o sagrado e o profano.

A citação reforça que o patrimônio vai além da arquitetura, constituindo-se também como um espaço simbólico e uma expressão viva da cultura. Elementos materiais e imateriais entrelaçam-se, evidenciando a continuidade histórica das práticas sociais. A convivência entre o sagrado e o profano, por exemplo, revela uma complexa rede de significados que compõe a experiência dos habitantes locais, reforçando a legitimidade do Centro Histórico de Olinda como patrimônio cultural de valor mundial. A UNESCO (2024, p. 22), ao definir patrimônio cultural, destaca que:

Os monumentos: obras arquitectónicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de carácter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com Valor Universal Excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitectura, unidade ou integração na paisagem têm Valor Universal Excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência;

Os locais de interesse: obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um Valor Universal Excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

Com base nesses critérios, o Centro Histórico de Olinda destaca-se por seu conjunto arquitetônico colonial, composto por igrejas, conventos, mosteiros, casarões, ruas e praças que remontam ao período colonial brasileiro. Seu tombamento pelo Iphan e o reconhecimento pela UNESCO conferem-lhe não apenas valor histórico, mas também simbólico, por representá-lo como uma herança cultural viva.

Fundada em 1535 e elevada à categoria de vila em 1537, Olinda possui uma trajetória marcada por importantes acontecimentos históricos, como a Guerra dos Mascates, no século XVIII. Colonizada pelos portugueses e invadida pelos holandeses no século XVII, a cidade preserva um expressivo conjunto arquitetônico barroco, consolidando-se como um dos principais destinos turísticos e culturais do Brasil. Seu Centro Histórico, portanto, não apenas conserva bens materiais, mas também se constitui como um espaço de permanente ressignificação da memória coletiva, das tradições e da identidade pernambucana.

Compreender o patrimônio cultural requer reconhecer que ele não é uma entidade neutra, mas o resultado de processos históricos, políticos e sociais. Como salienta Nora (1993), a construção dos “lugares de memória” ocorre em meio a disputas simbólicas, tornando necessária sua preservação diante do risco de esquecimento. Nessa mesma perspectiva, Guillen (2016, p. 641) afirma:

A escolha do que compunha o patrimônio cultural do Brasil não foi obra exclusiva do historiador, mas foi fruto de um processo político ideológico que tem sido corroído ao longo das décadas por uma nova concepção de história, bem como de patrimônio. Este não pode ser entendido como uma entidade natural, mas como resultado de uma seleção historicamente explicável, localizada em instituições criadas para tal fim e autorizadas por um contexto sociocultural, não isento de conflitos e disputas.

Desse modo, ao reconhecer o Centro Histórico de Olinda como Patrimônio Mundial, reafirma-se a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas que integrem a valorização do patrimônio à formação da consciência histórica dos estudantes. Nessa perspectiva, o ensino de História assume

um papel fundamental na preservação da memória social e na construção de identidades conscientes, críticas e comprometidas com a valorização do patrimônio cultural.

Em 1982, o Centro Histórico de Olinda foi inscrito como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, após avaliação realizada pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS). Na ocasião, destacou-se o valor histórico e cultural da cidade, fundada em 1537, que ainda preserva o traçado urbano e o caráter singular das cidades coloniais. Seu desenvolvimento esteve intimamente relacionado à economia açucareira e, a partir do século XVI, igrejas e conventos passaram a integrar sua paisagem urbana. Embora tenha sido saqueada pelas forças holandesas em 1630, Olinda foi gradualmente reconstruída. O núcleo urbano atual remonta ao século XVIII, mantendo um equilíbrio harmonioso entre o conjunto arquitetônico e as áreas verdes.

A inscrição de Olinda na Lista do Patrimônio Mundial foi motivada por seu Valor Universal Excepcional, fundamentado em dois critérios estabelecidos pela UNESCO. Segundo o órgão, esse valor corresponde a “[...] uma importância cultural e/ou natural tão excepcional que transcende as fronteiras nacionais e se reveste de uma importância comum para as gerações atuais e futuras de toda a humanidade” (UNESCO, 2024, p. 31). Com base nessa definição, foram considerados os seguintes critérios:

- (ii) exibir um intercâmbio importante de valores humanos, durante um dado período ou numa determinada área cultural do mundo, sobre o desenvolvimento da arquitetura ou da tecnologia, das artes monumentais, do planejamento urbano ou da criação de paisagens;
- (iv) representar um exemplo excepcional de um tipo de construção ou de um conjunto arquitetônico ou tecnológico, ou de uma paisagem que ilustre um ou mais períodos significativos da história humana (UNESCO, 2024, p. 31).

Esses dois critérios oferecem perspectivas complementares para a compreensão do Valor Universal Excepcional. Enquanto o critério (ii) enfatiza os processos históricos de intercâmbio cultural que influenciaram práticas arquitetônicas e urbanísticas, o critério (iv) destaca a materialidade do patrimônio como testemunho singular de contextos históricos relevantes. Em conjunto, ambos contribuem para o reconhecimento de determinados bens como manifestações paradigmáticas da experiência humana.

O parecer do ICOMOS (1982) também destaca os esforços de preservação realizados em Olinda, entre eles a restauração de monumentos emblemáticos, como a Igreja da Graça e o Convento do Carmo. Além disso, um plano diretor passou a regulamentar novas construções, e a zona de proteção foi ampliada em 1979. O ICOMOS, entretanto, recomendou que o sítio fosse comparado a outros centros coloniais brasileiros e de países com herança portuguesa e espanhola. Na ocasião, solicitou ao governo brasileiro informações mais detalhadas sobre a legislação de proteção então vigente. O parecer também chamou a atenção para a ameaça representada pela rápida expansão urbana de Recife, que, já na década de 1980, exercia forte pressão sobre Olinda, colocando em risco a integridade de seu patrimônio histórico.

Ao refletir sobre o conceito de patrimônio, observa-se que ele não se caracteriza por uma suposta imutabilidade, mas como uma construção social dinâmica, permeada por valores historicamente atribuídos e por diferentes formas de pertencimento. O posicionamento do ICOMOS evidencia a necessidade de preservar tanto os aspectos materiais quanto os simbólicos do patrimônio, assegurando sua relevância como expressão da memória coletiva e da experiência histórica.

Compreender o valor de um patrimônio cultural exige ir além de sua materialidade. Implica reconhecer que esses espaços constituem campos de disputa simbólica, política e econômica, nos quais diferentes grupos sociais projetam suas memórias e constroem suas narrativas. Nessa perspectiva, o patrimônio não é neutro, pois sua legitimação institucional frequentemente reflete os interesses dos grupos que detêm maior capital simbólico. Como afirma Tolentino (2016, p. 43):

No campo do patrimônio, essa discussão é fundamental para se analisar como os diferentes grupos se apropriam de sua herança cultural e como são regidos os jogos de disputas e as relações de poder em torno da seleção dos patrimônios e da construção das narrativas de memórias coletivas.

Portanto, é fundamental compreender o Centro Histórico de Olinda como um espaço dinâmico e sujeito a transformações. O patrimônio não deve ser entendido como um conjunto fixo de bens, mas como parte de um processo social que envolve múltiplas interpretações, apropriações e tensões. A reflexão

crítica sobre esse processo é essencial para que a educação patrimonial promova o engajamento ativo das comunidades, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para a construção da cidadania.

Considerações finais

Ao discutir essa temática, evidencia-se a importância de integrar o ensino da história local ao reconhecimento e à valorização do patrimônio cultural, especialmente em espaços como o Centro Histórico de Olinda. A proposta curricular de Pernambuco já oferece diretrizes nesse sentido, ao estimular práticas pedagógicas que promovam a consciência histórica desde os anos iniciais da Educação Básica. No entanto, é preciso superar a descontinuidade e a fragmentação observadas, sobretudo no Ensino Médio, por meio da promoção de ações articuladas e de projetos interdisciplinares que consolidem o patrimônio como instrumento de aprendizagem significativa.

O estudo do Centro Histórico de Olinda, enquanto Patrimônio Cultural da Humanidade, revela-se não apenas como conteúdo, mas também como método: um convite à construção de saberes que envolvem o corpo, a memória, a identidade e o território. Por meio dele, o ensino de História pode assumir um papel transformador, ao conectar os estudantes ao seu passado, ao seu presente e à sua capacidade de intervir no futuro.

O diálogo entre o ensino de História local no currículo de Pernambuco e o Centro Histórico de Olinda como patrimônio mundial revela uma importante intersecção entre teoria e prática. O currículo estabelece diretrizes que reconhecem o valor do território na formação do sujeito, enquanto Olinda, como espaço vivo de memórias, arquitetura, paisagens e tradições, oferece um campo fértil para materializar essas diretrizes em experiências educativas concretas. Assim, o ensino de História torna-se uma ferramenta de fortalecimento do pertencimento e da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. História local e história regional: a historiografia do pequeno espaço. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, 2022.
- BRAYNER, Vânia. Museu do Homem do Nordeste. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2009.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CONSELHO INTERNACIONAL DE MONUMENTOS E SÍTIOS (ICOMOS). *Avaliação da ICOMOS*. 1982. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Icomos%20Olinda.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- FONSECA, Kerolayne Gomes da. Qual é o lugar da História Local no ensino médio? O caso da Escola Francisco de Paula Corrêa de Araújo – Camaragibe/PE. *Ensaio de História*, Franca, v. 23, n. 1, p. 151-170, 2022.
- FRANCESCHI, Wilker Marcos. *A “nossa história” em quadrinhos: o ensino de história local através de histórias em quadrinhos*. 2022. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.
- GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Patrimônio e História: reflexões sobre o papel do historiador. *Diálogos*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 67-82, 2016.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Centro Histórico de Olinda (PE)*. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/351>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- LINDQVIST, Sven et al. *Gräv där du står* [Dig where you stand]. Stockholm: Bonniers, 1978.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural*. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Historic Centre of the Town of Olinda*. [s.d.]. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/189/>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Orientações técnicas para aplicação da Convenção do Patrimônio Mundial*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO – Portugal, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *The Criteria for Selection*. [s.d.]. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/criteria/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2019. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Pode o homem desenvolver-se partindo de um nada histórico, apenas de sua natureza biológica e inata? Karl Jaspers e a consciência histórica responsável. *Métis: História & Cultura*, Caxias do Sul, v. 22, n. 43, e024003, 2024.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (orgs.). *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. Caderno Temático 5. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48.

ENTRE VERSOS, FÉ E ARTE: ○

FLORESCER CULTURAL NA CIDADE DE GOIÁS NO SÉCULO XIX E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

| *Fernando Martins dos Santos*

A literatura, a música, o teatro e a arte no século XIX, na Cidade de Goiás

Durante muito tempo, o século XIX em Goiás foi descrito por historiadores como um período de decadência e isolamento, decorrente do esgotamento das minas de ouro do século anterior. Essa visão foi amplamente disseminada pelos governantes da província e pelos viajantes europeus que passaram pela região, como Emanuel Pohl (1810), Silva e Sousa (1812), Saint-Hilaire (1816), D'Alincourt (1818), Burchell (1827), Gardner (1836) e Castelnau (1843). A partir do final do século XX, no entanto, historiadores como Nars Fayad Chaul¹ revisitaram essa interpretação e sugeriram que Goiás passou, na verdade, por um processo de transição entre a economia mineradora e uma economia agrária, evidenciando a continuidade e a transformação das práticas culturais e econômicas ao longo desse período.

Compreender a produção artística e cultural de Goiás no século XIX é fundamental para a historiografia, especialmente no campo da História Cultural. A cultura, enquanto forma de expressão simbólica, possibilita a construção

¹ “Desta forma, não se deve pensar em colapso econômico ou atraso ou qualquer outra ideia que venha ressuscitar a decadência da economia goiana na transição dos séculos XIX e XX, e no decorrer deste. O que se pode observar é um lento, mas contínuo, fluxo de crescimento econômico nos moldes e possibilidades de Goiás, visando atender às demandas dos centros econômicos mais desenvolvidos que absorviam a produção goiana e aos quais se subordinava em termos de exportação. Sem elevar a pecuária goiana a um patamar que exagera e até mesmo força uma ideia de progresso como forma de amenizar a crise econômica de Goiás após a mineração, temos um exemplo capaz de refutar a representação que se fez, por tanto tempo, da suposta decadência de Goiás” (Chaul, 2002, p. 100).

de significados por meio dos quais os indivíduos interpretam a realidade em que estão inseridos. Nesse contexto, a literatura, a música e as manifestações religiosas constituíram elementos centrais na configuração da identidade cultural da região.

A relação entre o catolicismo e a sociedade na Cidade de Goiás era marcada pela forte presença de santos nos altares das igrejas e nas residências. Embora a fé fosse coletiva, a relação entre o fiel e o santo assumisse um caráter individual, o que explica o grande número de encomendas que o escultor Veiga Valle recebia para a confecção de obras sacras, muitas delas destinadas a particulares (Santos, 2023). A influência da Igreja, porém, também se manifestava na política e no controle social. O governo central utilizava o cristianismo como instrumento para difundir valores morais, manter a ordem e legitimar sua autoridade.

As celebrações religiosas na cidade caracterizavam-se por rituais devocionais que, em grande parte, não provinham diretamente da doutrina oficial católica, uma vez que o número reduzido de membros do clero dificultava a disseminação formal dos ensinamentos da Igreja na região. A vida social girava em torno da igreja, e a música constituía um elemento fundamental da liturgia.

As igrejas constituíram os primeiros espaços de desenvolvimento da música, impulsionado pelas irmandades e pelos clérigos, que buscaram o aperfeiçoamento de cantores, instrumentistas e maestros. Esse processo resultou na formação de orquestras e corais, gerando rivalidade entre as igrejas que possuíam grupos musicais próprios. A Igreja da Boa Morte, por exemplo, destacava-se nesse cenário. Entre os clérigos que contribuíram para o desenvolvimento da música sacra na região, destacam-se Monsenhor Francisco Xavier da Silva, Padre Lafayette José Godoy, Cônego José Iria Xavier Serradourada, Monsenhor Pedro Ribeiro da Silva e Padre Cornélio Brom.

Além da música, a produção literária desempenhou importante papel na vida cultural da cidade. O Gabinete Literário Goiano chegou a reunir mais de 100 sócios, responsáveis por uma contribuição mensal e também pelos principais donativos de livros. Seu acervo reunia exemplares da literatura nacional e estrangeira, além de obras sobre medicina, advocacia e botânica. O Gabinete foi a primeira biblioteca pública de Goiás e uma das primeiras do Brasil², o que,

2 Os primeiros estabelecimentos desse modelo foram o Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, fundado em 1837, e o Real Gabinete Português de Leitura de Recife, criado em 1850 (Ribeiro, 2011).

segundo Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2011, p. 191), “dimensiona alguma sintonia das elites regionais em relação aos acontecimentos, as articulações e formas de intervenção política, cultural e ideológica presentes nos centros mais significativos do Império”, reforçando a hipótese de que, culturalmente, Goiás estava sintonizado com o que acontecia em outras regiões do Brasil, especialmente na Corte.

Além do Gabinete Literário Goyano, existiam na cidade outras sociedades literárias, como o Club Literário Goyano³, a Associação Literária Xavier de Almeida⁴ e o Grêmio Literário Goiano⁵.

Os jornais desempenharam um papel essencial na divulgação da literatura e na formação intelectual da população. Veículos como *Província de Goyaz* (1869), *Tribuna Livre* (1878), *Goyaz* (1884), *O Libertador* (1885) e *O Publicador Goyano* (1885) publicavam contos de escritores regionais, nacionais e estrangeiros, apresentando autores como Castro Alves, José de Alencar, Auguste Comte, William Shakespeare e Alexandre Dumas. Essas publicações foram fundamentais para a construção de um ambiente intelectual propício ao surgimento de escritores locais, entre os quais se destacam Antônio Félix de Bulhões Jardim (1845-1887), considerado o grande poeta romântico de Goiás e autor do “Hino Abolicionista”, além dos poemas “Só, O Goiano da Gema” e “O Meu Violão”; Joaquim Bonifácio Gomes de Siqueira (1883-1923), conhecido como o “príncipe dos poetas goianos” e autor de *Noites Goianas*, *Alvorada* e *Alguns Versos*; e Luiz Ramos de Oliveira Couto (1888-1948), que publicou obras poéticas, como *Violetas* e *Lilazes*, no início do século XX.

No século XIX, a maioria das festas era organizada pelas confrarias e irmandades⁶, que tiveram uma presença muito forte desde o século XVIII. As prin-

3 O Club Literário Goyano foi fundado em 1885 por Félix de Bulhões e Floriano Florambel e tinha como principal objetivo discutir assuntos literários e científicos (Rodrigues, 1982).

4 A Associação Literária Xavier de Almeida foi criada em 1894 pela agremiação da mocidade do Liceu (Rodrigues, 1982).

5 O Grêmio Literário Goiano foi criado em 1899, com o objetivo de promover a educação intelectual e cívica de seus membros (Rodrigues, 1982).

6 De acordo com Moraes (2011, p. 25-26), irmandades são “associações cujo objetivo era o de congregar pessoas, que escolhendo um santo protetor comum, passariam a contar com sua proteção especial em meio às lutas terrenas. O compromisso mútuo era o de promover e manter a devoção ao orago dentro de um determinado espaço, não apenas formal ou concreto como capelas e igrejas, mas também como espaço mental que se constituiria quase como um espelho da sua autoimagem, de sua identidade como grupo. Pode-se presumir as principais finalidades ou objetivos das associações religiosas, afirmando que, a par das atividades assistenciais a seus membros, por exemplo, a criação e manutenção de hospitais, hospícios, asilos e orfanatos, e até mesmo, o auxílio financeiro para os funerais e para casamento, elas também os assistiam no âmbito da vida espiritual ou

cipais eram: Irmandade do Santíssimo Sacramento, Irmandade de São Benedito dos Crioulos, Irmandade de Santa Efigênia, Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, Irmandade de Nossa Senhora da Abadia, Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e Irmandade do Bom Senhor Jesus dos Passos. Suas celebrações, no entanto, variavam de acordo com seus rendimentos. Nas irmandades mais simples, as festividades normalmente se restringiam a uma missa e um sermão. Já aquelas com maior poder aquisitivo iniciavam as comemorações na madrugada, com uma alvorada acompanhada por uma banda de música. As celebrações incluíam missa, sermões proferidos por bispos e diáconos, *Te Deum*, coro, orquestra, procissão e, por vezes, até mesmo um baile ao final. Algumas irmandades, inclusive, chegaram a manter banda de música e coro próprios para suas celebrações.

A Cidade de Goiás, na segunda metade do século XIX, era, sobretudo, marcada pelas festas religiosas católicas⁷, organizadas tanto pela Igreja quanto pelas irmandades. As principais festas religiosas estavam vinculadas às celebrações da Semana Santa, como é o caso da Procissão do Fogaréu⁸. A primeira notícia que se tem da Semana Santa na cidade é de 1745 e, desde aquela época, pouca coisa se modificou até a primeira metade do século XIX. A Semana Santa dividia-se em vários momentos, não se restringindo necessariamente a uma única semana, como o nome sugere. Na Semana das Dores, uma ou duas semanas antes da chamada Semana da Paixão (semana que antecede a Páscoa), aconteciam as

religiosa, *verbi gratia*, estimulando-as a participar das missas e festas de guarda da Igreja Romana, determinando cuidarem das celebrações em louvor do seu orago, a participar das reuniões da mesma associação, quando fosse o caso, a cumprir as suas demais normas estatutárias e, até mesmo, prepará-los, quando possível, para morrer bem". As irmandades tiveram uma presença muito forte na Cidade de Goiás desde o século XVIII. As principais eram a Irmandade do Santíssimo Sacramento, a Irmandade de São Benedito dos Crioulos, a Irmandade de Santa Efigênia, a Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e a Irmandade do Senhor dos Passos.

7 O catolicismo é, de certa forma, uma religião festiva, pois representa o triunfo sobre o pecado. Pode-se estabelecer uma relação com a celebração da renovação da vitória de Cristo, da luz sobre as trevas (Souza, 2013). As festas católicas não eram realizadas em datas aleatórias; constituíam momentos em que se permitia cometer excessos. Segundo Caillois (1988, p. 97), "os transbordamentos e os excessos de toda a espécie, a solenidade dos ritos, a severidade prévia das restrições, concorrem igualmente para fazer da ambivalência da festa um mundo de exceção". Ainda conforme Eliade (1992, p. 64-65): "Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, 'nos primórdios'. Participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal 'ordinária' e a reintegração no Tempo mítico reatualizado pela própria festa".

8 Alguns acreditam que a procissão deixou de existir no século XIX, mas estudos recentes sobre as despesas da Irmandade do Senhor dos Passos mostram registros de "Pagamento ao Farrico" ou "Gratificação ao Farrico" em alguns anos entre 1840 e 1878. Os respectivos anos foram: 1840, 1841, 1843, 1844, 1845, 1846, 1851, 1852, 1853, 1854, 1870, 1871, 1875, 1876 e 1878 (Britto, 2008). A procissão voltou a ser realizada em 1966, sendo organizada pela Organização Vilaboense de Artes e Tradições (OVAT). Atualmente, é uma das celebrações mais conhecidas da cidade, reunindo milhares de fiéis e turistas.

procissões do Senhor dos Passos e de Nossa Senhora das Dores. A partir da metade do século XIX, essas procissões passaram a ser acompanhadas por motetos⁹, no caso, o Moteto dos Passos e o Moteto das Dores, executados por coro e alguns instrumentos musicais. No trajeto das procissões, havia 14 capelinhas denominadas “Passos”, representando as estações da Via Sacra, onde se fazia uma parada para a execução dos motetos.

Maria Augusta Calado de Saloma Rodrigues (1982), em seu livro *A Modinha em Vila Boa de Goiás*, menciona um manuscrito de J. Costa e Oliveira, no qual os motetos são atribuídos a Basílio Martins Braga Serradourada. Segundo a autora, o Moteto dos Passos foi composto em 1855 e cantado pela primeira vez em março de 1856, na Matriz da Senhora Sant’Ana (Rodrigues, 1982). Já o Moteto das Dores estreou em abril de 1856, na Igreja da Boa Morte. O Moteto dos Passos era dividido em oito partes: *Pater, Bajulans, Exeamus, O vos omnes, Angaria verunt, Filiae, Domine e Salvator mundi*. Já o Moteto das Dores era dividido em seis partes: *Virgo Virginum, O vos Homines, Factum est, Dilectus Meus, Quis tibi e Intenderunt arcum*.

As muitas igrejas da Cidade de Goiás constituíam os principais espaços de desenvolvimento da música sacra, pois, por meio das Irmandades, os clérigos incentivavam seu aperfeiçoamento, buscando melhores cantores, instrumentistas, maestros e orquestras. De acordo com Mendonça (1981), vinculados à Igreja surgiram importantes nomes da música goiana, como o Monsenhor Francisco Xavier da Silva, o Padre Laffayette José Godoy, o Cônego José Iria Xavier Serradourada, o Monsenhor Pedro Ribeiro da Silva e o Padre Cornélio Brom. Além desses clérigos, também houve, entre os leigos¹⁰, importantes nomes da música, sendo José do Patrocínio Marques Tocantins¹¹ o principal destaque do período.

9 Moteto é um gênero musical no qual se utiliza um texto distinto para cada voz.

10 Basílio Martins Braga Serradourada, Pedro Ribeiro da Silva, Antônio Benedito da Veiga Jardim, Antônio Luiz de Faria Leite, Francisco Martins de Araújo, Pedro Valentim Marques, Joaquim Sant’Anna Marques, Leonor Xavier de Barros e Anna Francisca Xavier de Barros (Mendonça, 1981).

11 José do Patrocínio Marques Tocantins nasceu em 12 de outubro de 1851, na Cidade de Goiás. Filho de escravos, recebeu a alforria poucos meses após o nascimento. Foi professor, compositor, cantor, instrumentista, jornalista e mineralogista. Aos 22 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro para estudar Mineralogia. Na Corte, envolveu-se com questões abolicionistas, tendo de retornar a Goiás, onde se tornou um dos maiores destaques do movimento na cidade. Casou-se com Anna Francisca Xavier de Barros Tocantins (Donana), em 1886. Foi redator-chefe do jornal *O Publicador Goiano*, sendo o responsável pelo artigo de fundo do periódico. Na música, destacou-se como organizador do coro da Igreja da Boa Morte, a partir de 1870, tendo como principais composições *Lava-pés* e *Salutaris Hostia*. Em decorrência de complicações da diabetes, José do Patrocínio Marques Tocantins faleceu em 7 de julho de 1889.

Muitas bandas surgiram na época, conferindo prestígio aos seus músicos nos momentos de comemorações públicas e particulares. A primeira delas foi a Banda da Guarda Nacional, em 1864 (Rodrigues, 1982), além de outras bandas militares que surgiram ao longo dos anos, como a Banda da Polícia e a Banda do Exército. Elas possuíam uma tabela de preços organizada para eventos, com valores que variavam de acordo com a hora, a data e o tipo de apresentação. Entretanto, quando era de interesse do governo, nada era cobrado. A primeira banda que não era de responsabilidade do governo foi a Banda Phil'harmônica (1870), fundada por José do Patrocínio Marques Tocantins, Pedro Celestino Ferreira, Antônio Martins de Araújo e mais 15 músicos-membros. A Banda da Guarda Nacional também estava sob a responsabilidade do maestro José do Patrocínio Marques Tocantins. A cidade ainda contava com a Banda de Joaquim Marques, a Banda de Música Santa Cecília, a Banda do Senhor dos Passos, entre outras. Além da música sacra, havia na cidade o hábito de se ouvir música popular, que compunha o repertório dessas bandas, as quais executavam valsas, mazurcas, lanceiros, quadrilhas, tangos, dobrados, sambas, samba-canção, marchas fúnebres, operetas e modinhas.

Os saraus eram mais um dos momentos festivos da cidade, nos quais os músicos se apresentavam de forma individual, em duplas e em grupos. Constituem um forte indício da diversidade artística e cultural na Cidade de Goiás, pois as apresentações programadas revelam elevado grau de erudição na escolha das músicas.

Um dos maiores exemplos dessa força artística e cultural na Cidade de Goiás foi a “Noite Abolicionista”, realizada em 28 de agosto de 1887, em comemoração ao aniversário de Félix de Bulhões¹². O evento contou com a presença de parte da elite social e intelectual da cidade, sendo marcado por discursos, apresentação teatral e concerto musical. O concerto foi realizado no Theatro São Joaquim e utilizou o piano Pleyel, que Félix de Bulhões mandou trazer, em carro de boi, do Rio de Janeiro para suas irmãs.

O Theatro São Joaquim passou a concorrer com as igrejas como espaço de diversão e de discussão política e cultural, demonstrando o conhecimento da

12 Antônio Felix de Bulhões Jardim nasceu em 28 de agosto de 1845, na Cidade de Goiás, e faleceu em 1887. Foi poeta e jornalista, além de atuar na luta pela abolição da escravidão. Fundou o “Centro Libertador de Goyaz” e o “Club Literário Goiano”. Também fundou os jornais *Província de Goiaz*, *Tribuna Livre*, *O Libertador de Goiaz* (Mendonça, 1981).

elite vilaboense sobre as tendências da moda internacional. Inspirada na moda francesa, essa elite fazia questão de reproduzir seus costumes, conforme deixa explícito o relato a seguir:

(...) naquele tempo, as senhoras, a fim de assistirem aos espetáculos, usavam vestidos no mais das vezes importados ou mandados confeccionar em Paris. Nessas ocasiões recamavam-se de joias preciosas e, nos chapéus, não ficavam ausentes as aigrettes de brilhantes. Nas mãos cintilavam predarias dos anéis custosos. (...). Aos homens era obrigatório envergar a casaca ou o fraque. Nas mãos, portando luvas, gestos elegantemente estudados, conduziam eles cartolas de pêlo, bengala de unicórnio ou ébano, encimada por castão de metais raros, verdadeiros mimos de ourivesaria (Couto, 1958, p. 34).

Outro ponto de destaque é a participação feminina, principalmente entre as famílias da elite, na prática da música e na participação em saraus, nos coros das igrejas e nos recitais, que normalmente ocorriam no Theatro São Joaquim. Algumas mulheres se destacavam ao tocar harmônio ou piano, como foi o caso de Maria Cyriaca Ferreira, intérprete e professora de harmônio de grande parte das filhas da elite vilaboense. Outro destaque é Anna Francisca Xavier de Barros Tocantins (Donana), aluna de Maria Cyriaca e dona de grande versatilidade artística e cultural. Em sua casa, organizava encontros sociais nos quais se recitava poesia e se tocava música. Contrariando os preceitos patriarcalistas, boa parte das mulheres da elite da Cidade de Goiás tinha certa liberdade para conviver com rapazes, além dos membros de sua família, sendo, muitas vezes, esses encontros estimulados pelos próprios pais.

Famílias numerosas formavam conjuntos musicais e improvisavam sempre saraus e tertúlias, onde os pais eram os mais interessados no convívio com as filhas com os amigos e irmãos, para tornarem-se desembaraçadas e de raciocínio ágil, podendo expressar seu pensamento adquirido através da leitura. Este ambiente motivado talvez pela razão de as filhas mais bem estabelecidas nunca abrirem mão de sua posição, generalizando as demais, deram a mulher precursoramente um lugar privilegiado. Estimulavam estes proceder, as campanhas feitas através dos jornais bulhonistas sobre a reivindicação de direitos da mulher, combatendo o sistema de educação que a mantinha na ignorância e dependência eterna do sexo masculino, protestando energicamente contra os inveterados e ridículos preconceitos tão prejudiciais à mulher, quão nocivos à família (...) (Rodrigues, 1982, p. 34).

Mesmo distante da Corte, a elite esforçava-se para manter-se atualizada em relação aos acontecimentos políticos nacionais, como ocorreu com a notícia

da Proclamação da República no Brasil. Em 5 de dezembro de 1889, parte da população dirigiu-se à porta do Palácio do Conde dos Arcos para cantar *A Marselheza*. Como afirma Goyaz do Couto (1958, p. 8): “ante esse espetáculo empolgante, delirante de civismo, de tamanha profundidade histórica, espontaneamente, foi entoado o hino francês, a gloriosa Marselheza, num impressionante cântico de milhares de vozes”.

Desde o século XVIII, há referências ao teatro em Goiás. As peças eram representadas em palcos montados nas praças, igrejas e quartéis. Contudo, foi a partir da metade do século XIX que o teatro se estruturou na capital, com a fundação do Theatro São Joaquim¹³, em 1854. No São Joaquim, eram encenadas peças dramáticas¹⁴ e comédias¹⁵. Também eram organizados saraus, espetáculos de ilusionismo, recitais de poesia e algumas reuniões políticas. Havia, na cidade, várias sociedades teatrais que representavam peças no teatro, entre as quais se destacam as registradas nos jornais da época: a Sociedade Dramática Goyana, a Sociedade Dramática Recreio Artístico, a Sociedade Familiar, P. B. Ensaaios Dramáticos, Sociedade Dramática de Goiás, S. D. P. Recreativa e a Sociedade Dramática União Militar. O jornal *O Commercio* noticiou, em 1880, a estreia da Sociedade Dramática.

Foi esta a primeira estréia da Sociedade Dramática, que se fundou ultimamente nesta Capital sob os auspícios de S. Ex. o Sr. D.r Spinola, Presidente desta Província, e de outros cavaleiros desta cidade. O espectáculo correu em geral satisfatoriamente, e agradou sobre maneira ao nosso publico, que faltou desde longa data de diversões deste gênero, dêo lugar ás suas expansões. Mais uma vez tivemos de gosar da exellencia e aptidão dramática de alguns dos nossos patrícios, ujá exercitados no palco. A concorrência correspondêu á soffeguidão com em esperada a recita, e parece-nos que nada ficou á dezejar (*O Commercio*, 23 de outubro de 1880, p. 3).

Apesar de um ambiente favorável à apreciação da música, da literatura e do teatro, na Cidade de Goiás, na segunda metade do século XIX, o desenvolvimento das artes plásticas foi pouco expressivo (Menezes, 1998). O maior destaque é a produção escultórica de José Joaquim da Veiga Valle. Além dele,

13 O Theatro São Joaquim foi inaugurado em 1º de julho de 1857, no Beco da Lapa, pelo coronel Joaquim Manuel das Chagas Artiaga. Em 1873, foi adquirido pelo governador da Província, Antero Cícero de Assis, que determinou a instalação da Tipografia Provincial nas dependências do teatro.

14 Alguns dramas noticiados nos jornais foram: *Coração de Mulher*, *Luiz*, *Barba Roxa* e *A Vingança de um Escravo*.

15 Algumas comédias noticiadas nos jornais foram: *O Marido-Mulher*, *Uma Festa na Roça*, *O Diabo Atrás da Porta* e *O Sogro da Rapaziada* (Santos, 2018).

destacam-se Benevenuto Sardinha da Costa, que esteve na cidade pintando alguns painéis, em 1861 (Passos, 1996); Francisco de Souza e Silva, contratado para pintar o oratório do palácio (*Correio Oficial*, 26 de janeiro de 1867); André Antônio da Conceição, a quem é atribuída a pintura do teto da Igreja de São Francisco de Paula, em 1869 (Siqueira, 2011); o próprio filho de Veiga Valle, Henrique Ernesto da Veiga Jardim, que também era escultor e dourador; e Cândido de Cássia e Oliveira, professor de desenho que anunciava suas aulas nos jornais da capital (*Correio Oficial*, 16 de dezembro de 1872). Além de professor, ele também era diretor de teatro e produzia os principais cenários das peças apresentadas no Theatro São Joaquim.

A produção escultórica de Veiga Valle destaca-se pela confecção de imagens sacras em madeira de cedro e pela ampla variedade de santos. Suas obras incluem representações de Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora d'Abadia, além de figuras como São Sebastião, São Miguel Arcanjo, São José de Botas e São Joaquim. Particularmente expressiva em sua produção é a escultura do Menino Jesus, amplamente utilizada na tradição vilaboense dos presépios natalinos. Além da criação de esculturas, Veiga Valle também foi responsável pelo trabalho de carnação, que consistia na pintura e no acabamento das partes expostas das imagens, como rosto, mãos e pés, conferindo-lhes maior realismo.

Embora tenha vivido em um período em que predominava a estética neoclássica, Veiga Valle incorporou, em suas obras, elementos de diferentes estilos artísticos, o que resultou em uma fusão entre o barroco, o rococó e o neoclássico. Como se pode ver na imagem abaixo, a influência barroca é percebida na composição dos temas, na expressividade dos gestos e no movimento dos mantos esvoaçantes. Já o neoclassicismo se manifesta nos traços faciais das esculturas, que apresentam fisionomias serenas e contemplativas, em contraste com o dramatismo característico do barroco. Por sua vez, o rococó se evidencia na ornamentação dos painéis, no uso de cores claras e na luminosidade das pinturas, aspectos que conferem leveza às suas obras (Santos, 2018).

Figura 1 – Veiga Valle. Século XIX. Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Escultura em madeira dourada e policromada, 26 cm. Museu de Arte Sacra da Boa Morte, Cidade de Goiás, GO.



Fonte: Fotografia de Fernando Santos (2024).

No esgrafiado, Veiga Valle revela sua notável habilidade como desenhista, demonstrando profundo conhecimento dos princípios que regem a disposição dos ornamentos em uma superfície. Seu processo criativo começava com um esboço livre, no qual traçava a estrutura básica da composição, delineando os ornamentos principais que dariam forma à obra. Essa técnica consistia em cobrir parte da imagem com folhas de ouro, aplicar uma camada de tinta sobre elas e, em seguida, retirar o excesso dessa pintura com uma espécie de estilete, formando os desenhos. Esse procedimento não apenas conferia equilíbrio e harmonia ao conjunto, mas também realçava a riqueza ornamental de seu trabalho. O uso criterioso desses elementos reforçava a sofisticação de suas criações, revelando uma abordagem refinada e cuidadosa da ornamentação, em que cada detalhe era planejado para contribuir para a unidade estética do conjunto. Assim, Veiga Valle

não apenas empregava o esgrafiado como um recurso decorativo, mas elevava essa técnica a um nível artístico diferenciado, no qual a precisão do desenho e a harmonia dos elementos se combinavam para produzir um efeito visual singular, como se pode ver no detalhe da imagem a seguir.

Figura 2 – Veiga Valle. Século XIX. Detalhe da escultura Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Madeira dourada e policromada, 26 cm. Museu de Arte Sacra da Boa Morte, Cidade de Goiás, GO.



Fonte: Fotografia de Fernando Santos (2024).

Dessa forma, a obra de Veiga Valle não se limita a um único estilo, mas insere-se em um contexto artístico híbrido (Angotti-Salgueiro, 2011; Santos, 2023), refletindo tanto as influências estéticas do período quanto as especificidades da produção escultórica religiosa em Goiás. Seu trabalho não apenas desempenhou um papel fundamental na iconografia sacra da região, mas também contribuiu significativamente para a preservação e a difusão das tradições culturais e religiosas locais.

As peças de Veiga Valle estão intimamente ligadas aos aspectos religiosos, pois foram produzidas para essa finalidade. A grande maioria delas era encomendada por Irmandades ou por particulares para uso em rituais católicos. Considerando essas obras, que participavam de diferentes rituais como símbolos sagrados, Geertz (1989, p. 68) afirma que “os símbolos fazem parte da vida de todos, não sendo algo fisiológico, pois se acaba criando uma espécie de contrato com ele para que se possa usá-lo”.

Diante da análise da produção cultural na Cidade de Goiás ao longo do século XIX, torna-se evidente que a região esteve longe de um cenário de isolamento ou atraso, como sugerem determinadas narrativas historiográficas tradicionais. Ao contrário, a cidade apresentou uma dinâmica cultural rica e diversificada, abrangendo desde a literatura e a música até o teatro e as artes plásticas. A existência de jornais atuantes na difusão do pensamento intelectual, a criação de sociedades literárias e a valorização da música religiosa e popular demonstram que Goiás desenvolveu uma identidade cultural própria, mesmo sem estar diretamente vinculada aos grandes centros culturais do país.

As celebrações religiosas, além de desempenharem um papel central na vida cotidiana, funcionavam como espaços de sociabilidade e expressão artística. A música sacra, que teve como principais expoentes os corais e as orquestras organizados pelas igrejas, foi acompanhada pelo surgimento de bandas populares e de novos gêneros musicais. O teatro, por sua vez, além de encenar peças de autores renomados, tornou-se um espaço de reflexão política e social. Paralelamente, a cidade também se destacou por seu patrimônio arquitetônico e artístico. Embora suas igrejas não ostentassem a opulência dos templos das capitais, encantavam pela harmonia e pelo significado simbólico de seus elementos.

Foi nesse contexto de intensa produção cultural que José Joaquim da Veiga Valle desenvolveu suas esculturas, contribuindo significativamente para a preservação da identidade religiosa e artística da região. Suas obras, encomendadas tanto por instituições quanto por particulares, demonstram o apreço da população local pelas expressões artísticas e pela valorização da arte sacra. Assim, a análise do ambiente cultural da Cidade de Goiás no século XIX permite uma necessária revisão historiográfica, evidenciando que a região, longe de permanecer estagnada, articulava-se com as transformações culturais da época e produzia uma riqueza artística singular, que perdura como parte essencial do patrimônio goiano.

O uso da cultura e da arte da Cidade de Goiás no século XIX como recurso pedagógico

A utilização da produção artística e cultural da Cidade de Goiás no século XIX como recurso didático em sala de aula possibilita uma abordagem interdisciplinar que estimula o interesse dos alunos e amplia sua compreensão sobre o período histórico. A análise da música, da literatura, das artes plásticas e das práticas religiosas permite não apenas a construção do conhecimento histórico, mas também o estabelecimento de conexões com aspectos da identidade cultural regional.

A literatura goiana do século XIX, por exemplo, pode ser explorada a partir dos textos publicados nos jornais da época e das produções de escritores locais. A leitura e a análise dessas obras possibilitam compreender as temáticas recorrentes, os valores da sociedade oitocentista e a relação entre literatura e política. Além disso, atividades como rodas de leitura e dramatização de textos literários podem contribuir para o engajamento dos alunos e para o desenvolvimento da interpretação textual.

Outro aspecto relevante é o estudo das sociedades literárias, como o Gabinete Literário Goyano e o Club Literário Goyano, que desempenharam um papel fundamental na disseminação do conhecimento e no incentivo à leitura. Essas instituições podem ser abordadas em sala de aula como exemplos da formação de uma esfera pública intelectual, demonstrando como seus integrantes buscavam o aprimoramento cultural e a troca de ideias. A análise de jornais da época permite aos alunos perceber a influência da imprensa na circulação do conhecimento e na formação de opiniões políticas e sociais.

A música também constitui um elemento essencial para a compreensão da cultura goiana no século XIX. As práticas musicais nas igrejas, impulsionadas pelas Irmandades e pelo clero, podem ser exploradas a partir da audição de composições sacras e da análise de partituras, quando disponíveis. Além disso, a rivalidade entre as orquestras das igrejas pode ser relacionada a processos mais amplos de formação de identidades coletivas e disputas culturais. Trabalhar a música em sala de aula favorece uma abordagem sensorial do conhecimento histórico, permitindo que os alunos vivenciem elementos da cultura oitocentista.

As festas religiosas e suas manifestações artísticas constituem outro cam-

po de estudo relevante. A relação entre fé e cultura pode ser analisada a partir das celebrações devocionais e do papel da Igreja na organização do espaço social. A escultura sacra de Veiga Valle, por exemplo, oferece um exemplo concreto do impacto da religiosidade na produção artística. Por meio da observação e da descrição das obras, os alunos podem compreender os estilos artísticos predominantes, as técnicas utilizadas e o significado das imagens na sociedade da época.

A arte sacra pode ser trabalhada em sala de aula por meio de visitas a museus ou igrejas que preservam esculturas de Veiga Valle, proporcionando uma experiência visual e material que aprofunda a compreensão dos alunos. Ademais, atividades práticas, como a criação de pequenas esculturas em argila inspiradas nas obras do artista, podem estimular a criatividade e a aprendizagem sobre as técnicas tradicionais de produção artística.

A produção cultural da Cidade de Goiás também pode ser utilizada para abordar temas mais amplos, como o impacto das transformações econômicas no cenário cultural. A transição de uma economia baseada na mineração para uma economia agrária influenciou diretamente a vida intelectual da cidade. A análise desse processo permite relacionar os aspectos culturais às mudanças estruturais da sociedade, demonstrando como a arte e a literatura refletem as transformações históricas.

Por fim, utilizar a cultura goiana do século XIX como recurso pedagógico em sala de aula permite valorizar o patrimônio histórico e artístico regional e promover o reconhecimento da identidade cultural local. Ao estudarem a literatura, a música, as práticas religiosas e as expressões artísticas da época, os alunos desenvolvem uma visão mais ampla da História, compreendendo a importância da cultura na construção das sociedades e na formação de identidades coletivas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI-SALGUEIRO, Heliana. Diante das imagens de Veiga Valle: questões colocadas, questões retomadas. In: UNES, Wolney (org.). *Veiga Valle*: catálogo. Goiânia: ICBC, 2011.

BRITTO, Clóvis Carvalho (Org.). *Luzes e Trevas*: Estudos sobre a Procissão do Fogaréu na Cidade de Goiás. Rio de Janeiro: Corifeu, 2008.

CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1988.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

COUTO, Goiás do. *Memórias e belezas da Cidade de Goiás*. Goiás: Edição do Autor, 1958.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MENDONÇA, Belkiss Spenciêre Carneiro de. *A música em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1981.

MENEZES, Amaury. *Da caverna ao museu: dicionário das artes plásticas em Goiás*. Goiânia: Fundação Cultural Pedro Ludovico Teixeira, 1998.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira. Os passos dos irmãos: uma análise das irmandades do Senhor dos Passos na Capitania de Goiás no Setecentos. In: BRITTO, Clovis Carvalho; ROSA, Rafael Lino (orgs.). *Nos passos da paixão: a Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos em Goiás*. Goiânia: Kelps; PUC Goiás, 2011. p. 23-54.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Cultura histórica e História ensinada em Goiás (1846-1934)*. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RODRIGUES, Maria Augusta Calado de Saloma. *A modinha em Vila Boa de Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 1982.

SANTOS, Fernando Martins dos. *Veiga Valle: da morte do homem ao nascimento do artista (1874-1983)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades, área interdisciplinar Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) — Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

SANTOS, Fernando Martins dos. *Veiga Valle: recepção em estudos de identidade e tradição (1940-2001)*. 2023. 466 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SIQUEIRA, Guilherme Antônio. Alegorias em cena: uma leitura iconográfica dos elementos artísticos da Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos e da Igreja de São Francisco de Paula. In: BRITTO, Clóvis Carvalho; ROSA, Rafael Lino (orgs.). *Nos passos da Paixão: a Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos em Goiás*. Goiânia: Editora PUC Goiás; Kelps, 2011. p. 129-161.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Festas, procissões, romarias, milagres: aspectos do catolicismo popular*. Natal: Editora IFRN, 2013.

ACERVO DA FUNDAÇÃO FREI SIMÃO DORVI (FECIGO), CIDADE DE GOIÁS (GO)

O Commercio. Goiás, 23 out. 1880. p. 3.

Correio Official. Goiás, 26 jan. 1867.

Correio Official. Goiás, 16 dez. 1872.

A SUBJETIVIDADE DO DIVINO: SOB O OLHAR DE NAZARENO CONFALONI

| *Isabela Almeida Gomes¹*

Introdução

A arte possui uma força tão significativa quanto o Estado e a religião, sendo o Estado ou a religião capazes de determinar criações artísticas, assim como o contrário: a arte é capaz de influenciar, transformar ou até determinar uma religião e o próprio Estado. Esse conjunto de poderes — cultura, religião e Estado — é retratado por Jacob Burckhardt (1961). Desse modo, quando associamos cultura às manifestações artísticas, incluímos contextos sociais, muitas vezes marginalizados, que, ao receberem visibilidade, tornam-se uma questão política e, portanto, uma manifestação de poder.

Diante disso, é preciso educar o olhar, pois, se não se sabe olhar para o mundo, não é possível vincular a arte à realidade local em que ela se insere. Acerca do olhar de Confaloni, é indispensável destacar a brilhante descrição realizada por Jacqueline Vigário (2017, p. 16):

O pintor vê o mundo, o imagina, e transpõe para tela em branco suas sensações acerca de determinado contexto ou acontecimento social, compondo linhas, cores, contornos, configurando espaços próprios e vazios, muitas vezes incompreendidos. Da mesma maneira, o historiador, como um artesão, um fabricante de histórias, reconstrói fatos numa série temporal. Inicia o relato, que se realiza num contexto histórico sociopolítico e cultural, envolve o uso de dados dos quais se serve como referências históricas situadas em diversas temporalidades. Tanto o pintor quanto o historiador, problematizam, constroem fatos, criam personagens e armam intrigas, preenchem lacunas, criam proposições com linguagens próprias, elaboradas e preservadas pelo lugar de fala e pelo método. O trabalho final acontece, para o pintor, quando ele produz uma pintura como um acontecimento; para o historiador, ocorre quando fabrica história como um quadro: uma pintura escrita.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Não há uma receita de bolo para a elaboração de uma obra de arte, já que se trata de uma construção subjetiva e profundamente individual. Assim como a fé, que também é subjetiva e individual, essa crença muitas vezes se materializa em imagens de devoção e representações que tornam o divino uma expressão “objetiva”. No entanto, Confaloni, a partir de sua aptidão artística e devoção religiosa, pôde reunir a subjetividade de ambas em seus quadros, retratando, assim, um Jesus mais próximo do humano do que do divino.

Logo, é necessário compreender as influências que a subjetividade humana sofre, como a temporalidade histórica e a localidade. Um exemplo disso é o caso de Rabelais, analisado por Lucien Febvre (1942), no qual o autor aponta a impossibilidade da descrença, ou do ateísmo, de Rabelais, visto que, no século XVI, o fenômeno do ateísmo era impossível. Ainda nesse contexto, se o modernismo surge com o pretexto de abalar a fé cristã, o movimento modernista nas artes, protagonizado por Confaloni em Goiás, foi capaz de unir mudanças e novos elementos à tradição cristã.

As produções e representações artísticas de Nazareno Confaloni ocorreram a partir do local em que ele estava, com destaque para seu contato com Goiás. Evidenciando que toda história é local, como afirma Certeau (1982, p. 66), “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócioeconômico, político e cultural (...) Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade”. O que definiu as similaridades locais nas obras de Confaloni foi ele próprio, já que o local é uma construção humana. Isso evidencia que o local também pode ser universal quando incorpora elementos populares à imagem de Jesus, o que é realizado por Confaloni. Samuel (1990) defende que há uma ideia do local como uma entidade distinta e separada, mas que ele é muito mais do que isso, pois consiste em “pensar e conceber a história local como campo de produção de uma consciência histórica, cujos usos, valores e sentidos nos interessam diagnosticar” (Gonçalves, 2007).

Assim como o local em que o artista está inserido, é preciso pensar também nas crenças nas quais ele se insere. O Cristianismo é um excelente exemplo de que há mudanças até mesmo na permanência, como evidencia Marc Bloch (2001). Mesmo com as transformações ocorridas ao longo de mais de dois mil anos, há uma permanência constante: a imagem eurocêntrica construída de Jesus Cristo, figura central do Cristianismo, representado como um homem branco,

de nariz fino, cabelos longos e olhos azuis. Essa imagem, do Jesus da fé, segue sendo difundida e acolhida pelos devotos do Cristianismo, mesmo que o Jesus histórico não se assemelhe a essa descrição, já que seria, literalmente, o oposto, pois um homem que nasceu na Palestina não seria branco. Isso evidencia que, mesmo diante da subjetividade humana, a construção da imagem de Jesus foi e continua sendo objetiva, com intencionalidades voltadas, principalmente, para uma dominação. Não há como um Jesus indígena dominar o mundo, mas um Jesus com aspecto europeu colonizador; essa, sim, seria a imagem ideal. Desse modo, a imagem de Jesus Cristo raramente muda, havendo apenas raras exceções de uma representação mais plural e representativa, como a que Confaloni protagonizou em Goiás.

Ainda acerca das mudanças e construções universais vinculadas ao Cristianismo, para além das representações do divino, está a sua determinação temporal, sendo o calendário um objeto social, científico e cultural que expressa poder (Le Goff, 1990). Se Jesus é o marco temporal de cristãos e não cristãos, é essencial compreender a imagem de Jesus Cristo. A arte de fazer história pressupõe a compreensão de que não há neutralidade nem ideias apolíticas. Quando Paul Veyne (1982) aponta que uma escolha é sempre subjetiva, mas que, uma vez iniciada a pesquisa, ela se torna objetiva, evidencia que, na construção de qualquer trama, há protagonistas e figurantes, que mudam conforme a narrativa se desenvolve. Podem existir, portanto, diferentes formas de viver e de contar uma história.

Nazareno Confaloni, em suas obras, demonstrou que, ao longo de uma cronologia, houve uma mudança significativa em suas representações. A partir de suas vivências locais, pôde renovar personagens bíblicos, reescrevendo, assim, uma nova perspectiva do sagrado. Ao mesmo tempo, ressignifica o divino, aproximando Jesus e suas madonas mais dos homens e das mulheres do que de Deus, já que é exatamente isso que essas figuras históricas foram: humanas. Bakhtin (2005) indica que as personalidades históricas do passado, os ditos heróis, são constantemente atualizadas, atuando frequentemente em contato com as mudanças do tempo, com o novo.

O Jesus Europeu dos Brasileiros e o Jesus Brasileiro de um Europeu

Jesus às vezes se disfarça de mendigo para testar a bondade dos homens.
Pode até acontecer, mas aquele ali não era, não!
Oxe, como é que cê sabe?
Jesus? Pretinho, daquele jeito?
Por que não?

(*O Auto da Compadecida*, min. 99)

Esse questionamento de Chicó, extraído da obra cinematográfica *O Auto da Compadecida* (1999), produção inspirada na obra de Ariano Suassuna, representa mais do que o questionamento em si, já que o filme aborda exatamente essa subjetividade do divino, apresentando Jesus como um homem negro. Como toda construção, a imagem de Jesus também é uma construção e se eternizou na branquitude por razões muito evidentes: os europeus são majoritariamente brancos, e cabia ao restante da população adequar-se ao seu poderio. Seu poder e sua conquista dificilmente seriam efetivados se o Jesus levado para a catequização fosse negro ou indígena. No entanto, houve uma mudança em uma pequena parcela, uma corrente que acredita mais na mensagem pregada por Jesus do que nos traços fantasiosos forjados com intencionalidades políticas.

Na Bíblia, o livro mais utilizado pelos cristãos, não há uma descrição física de Jesus, até porque havia preocupações maiores, como libertar o povo, curar os doentes, alimentar os pobres e, resumidamente, espalhar sua mensagem. No entanto, ainda hoje, mais de dois mil anos depois, mesmo com a maior difusão da leitura, a Bíblia continua sendo distorcida, e é mais fácil um cristão afirmar que as imagens reproduzidas por Confaloni não representam Jesus Cristo, pois Jesus seria um homem branco de beleza padrão. Em contraposição a isso, a mensagem de Jesus, como a expressa por Rosinha, personagem do filme *O Auto da Compadecida* — “Jesus às vezes se disfarça de mendigo para testar a bondade dos homens” —, após dividir igualmente o pão com um desconhecido, e também o ensinamento presente em Mateus 22:37-39, quando Jesus disse: “amarás ao teu próximo como a ti mesmo”, correspondem a evidências muito mais significativas do que a construção de uma imagem ao longo dos anos. Contudo, essas frases são associadas por muitos a ideias comunistas, e não a um princípio do próprio Cristianismo, do qual o “cristão” afirma fazer parte.

Assim, a figura de Jesus passou a ser utilizada por conveniência, já que, como afirmou Dom Helder Câmara, “quando eu dou de comer aos pobres, me chamam de santo. Quando eu pergunto por que eles são pobres, me chamam de comunista!” (CÂMARA *apud* PADRE TICÃO, 2019) . São dois pesos e duas medidas para cada circunstância. Assim como Dom Helder, Confaloni seguia um movimento socioeclesial denominado Teologia da Libertação, que surgiu na década de 1960 e passou a constituir uma corrente que transformou as obras de Confaloni e a vida de inúmeros católicos.

Perante as influências desse movimento sobre o artista em questão e, principalmente, sobre a humanização do divino, é importante compreender como ele surge. Camilo (2014) assinala que a Igreja brasileira passou a se posicionar diante dos problemas sociais e econômicos do país, tendo como diretriz básica uma maior atenção aos pobres. O movimento começou a ganhar força após dois acontecimentos: o Concílio Vaticano II e o Golpe Militar de 1964. Em toda a América Latina, o processo ocorreu de forma semelhante, em razão do vasto número de católicos e da existência de governos autoritários.

Diante disso, fica claro que a crença de Confaloni possuía uma influência muito grande sobre a sua vida e, conseqüentemente, sobre as suas produções. Isso é mais determinante até mesmo do que o local em que o artista se insere. Ao pensar no “regional”, é preciso destacar os conceitos fundamentais apontados por Sandes (2002), que perpassam a memória, isto é, a experiência humana presentificada no tempo; a história, entendida como o produto resultante da tensão entre passado e presente; e, por fim, a região.

Com esse contexto em que Confaloni estava inserido, é possível compreender o Jesus goiano que o italiano pintou, assim como tantas outras obras com características regionais. A semelhança da obra em questão com *Os Retirantes*, de Portinari, destaca-se não apenas pelas mãos e pelos pés largos, que demonstram uma forte ligação com a terra, característica de trabalhadores e retirantes. Outro aspecto de destaque está no olhar. O olhar que ambos os artistas retrataram ao caracterizar o povo brasileiro é marcado pelo sofrimento, pelo desgaste e pela tristeza, como se buscasse uma esperança que se perdeu. Trata-se de um olhar de frustração e lamento. Os lábios e as sobrancelhas também são expressivos, mas os olhos não são apenas “olhos”; eles pintaram um olhar. Ao contemplar a tela, o espectador é levado a sentimentos de empatia, revolta e tris-

teza, ao compreender, por meio daquele olhar, que o lugar retratado é marcado pela dor e pela injustiça. Jaqueline Vigário (2017, p. 298) ressalta essa qualidade do artista, que ele próprio destacou:

O silêncio messiânico de Cristo se apresenta nessas pinturas, os gestos de humilhação são revestidos de humildade; ao mesmo tempo confirmando o fracasso do messianismo de Jesus do ponto de vista social e político. Nas imagens a dor não contém lágrimas ou espanto. No Cristo confaloniano a confirmação do fracasso acima mencionado estaria no olhar para o espectador. Certa vez, em conversa com Amauri Menezes, Frei Confaloni teria dito: “Eu não pinto o olho, eu pinto o olhar”.

(...)

A obra de Confaloni está mais carregada na expressão do Cristo, que olha para o espectador fora do quadro. Todavia, o gesto que denota fracasso do Cristo de Annigoni, demonstra sua solidão diante do céu tempestuoso ao fundo de forma mais latente do que o Cristo de Confaloni.

A subjetividade do divino foi capaz de resultar em um Jesus mais popular e mais próximo do oprimido do que do opressor. A palavra deixada por ele, segundo a Bíblia, também aponta nessa direção: a imagem de alguém que veio para servir, e não para ser servido (Mt 20,28). Assim como no Jesus goiano de Confaloni, envolto em um pano e preso à cruz, de forma semelhante ao Jesus retratado por Pietro Annigoni, na figura 9, como bem pontua Jaqueline Vigário (2017). Desse modo, torna-se evidente a humanidade de Cristo.

Figura 1 - Recorte da obra de Confaloni.

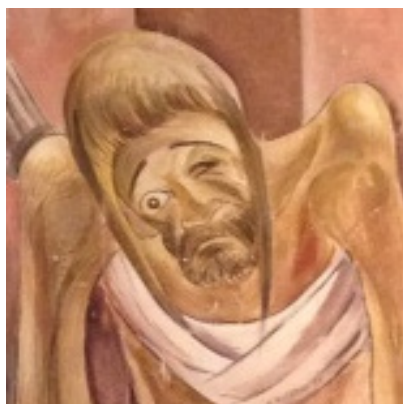


Figura 2 - Recorte da obra de Portinari.



Os artistas citados acima apresentam semelhanças inevitáveis, já que ambos retratam características do povo brasileiro em suas obras. No entanto,

quando pensamos no divino e em sua subjetividade, percebe-se uma diferença significativa. Mesmo sendo brasileiro e incorporando características locais em suas obras, Portinari, ao retratar Jesus em *Cristo* (Figura 3), evidencia um “Jesus padrão”, com traços eurocêtricos, cabelos longos e claros, um loiro mais escuro, sobrancelhas finas, nariz fino, olhos claros e um semblante mais próximo do divino do que do humano. Confaloni, por sua vez, apesar de sua trajetória e de ter nascido na Europa, poderia ter seguido esse mesmo padrão para representar Jesus. Todavia, a partir de suas ideologias, pautadas principalmente na Teologia da Libertação e no abandono de uma visão clássica e estritamente religiosa, inseriu no divino a humanidade que muitas vezes se perde, incorporando elementos populares e locais que contrastam com o padrão europeu.

Ainda sobre a primeira imagem, recorte da Figura 1, não se destaca apenas a humanização de Jesus. É impressionante como Confaloni se desprende de suas raízes europeias para abraçar a história local. O artista ocupava um lugar de “privilegio”, já que o europeu era visto dessa forma a partir dos conceitos de “progresso”. Contudo, diante de seu dom artístico, uniu essa condição à sua sensibilidade social e singular. Como bem define Vigário (2017, p. 29), “apesar de enraizados na tradição europeia, como missionários religiosos, preocupavam-se com o emaranhado e a pluralidade de fatos e tramas coletivos em um cenário que desenhava o drama humano: a pobreza social e extratos de exclusão histórica das sociedades em tempos difíceis”. Se Confaloni cresceu almejando servir a Deus, como aponta sua história, fez isso de maneira exemplar ao demonstrar como Deus está presente em Goiás. Assim, tem-se o Jesus goiano, com ênfase em sua singularidade, já que foi pioneiro no modernismo e na demonstração da pluralidade do divino.

Evidencia-se, assim, que o local não é determinado exclusivamente pela dimensão geográfica, tampouco constitui um fator determinante das influências artísticas; trata-se de uma construção subjetiva. O local em que Confaloni se inseriu possibilitou-lhe um olhar mais humanizado, a partir do contato direto com o povo e com a realidade. Com isso, por meio de suas ideologias, foi capaz de retratar um Jesus que se aproxima mais da mensagem que ele próprio trouxe, segundo o descrito na Bíblia.

Desse modo, Confaloni retrata um Jesus fora da Santa Ceia e das ruas de Jerusalém; é um Jesus presente no Rio Araguaia, para além do Rio Jordão. Isso evidencia que o divino extrapola as barreiras geográficas que muitas vezes são

impostas pelo território e pela história, já que um único indivíduo pode ser múltiplo a partir da subjetividade de cada local, concretizando, de forma simbólica, a definição cristã de ser onipresente.

Brasidades de Confaloni: seu pioneirismo na arte e na fé goiana

Em sua tese, Jaqueline Vigário (2017) cita Confaloni, que afirma: “É preciso aproximar o artista da realidade vivida pelo povo, caso contrário, o artista viverá desambientado e incompreendido” (Confaloni, *apud* Vigário, p. 391, 2017). O impacto dessa afirmação é gigantesco, mas, ao analisarmos a recepção desse olhar na igreja, é possível visualizar um ambiente que apresenta elementos contrários, já que as figuras são alheias à população local, com raras exceções de representações brasileiras ou de um Jesus plural.

Confaloni aproxima-se muito dos retratos de Portinari, evidenciando como realizava uma representação popular brasileira em suas obras. Se, para Portinari, identificar traços brasileiros e retratá-los em suas obras ao longo da vida, por ser brasileiro, já seria uma tarefa mais fácil, Confaloni, por sua vez, não era brasileiro. Mesmo assim, considerando a subjetividade presente na arte e na fé de cada indivíduo, conseguiu não apenas captar a diversidade local, mas também eternizá-la em uma união impressionante entre o humano e o divino.

Para além de Jesus, Confaloni também evidenciou as mulheres, especialmente as mulheres pardas, uma parcela da população frequentemente esquecida e banalizada, inserida no conhecido “nem-nem”: nem branca o suficiente para ser considerada branca, nem preta o suficiente para ser reconhecida como negra. Suas madonas, contudo, apresentam traços mestiços, entre o negro e o indígena, permitindo visualizar como esse país foi formado e constituído. O Monumento às Três Raças, localizado no centro de Goiânia, na Praça Cívica, não evidencia a miscigenação local da mesma forma que Confaloni o fez em pouco tempo, considerando que permaneceu no Brasil por apenas 17 anos. Chegou ao país em 1950, a convite de Dom Cândido Bento Maria Penso (1895-1959), e faleceu em Goiânia, em 1977. Desse modo, com seu olhar humanizado, seu pioneirismo nas artes não foi apenas representativo, mas também um ato político, de resistência e de existência, já que, após anos de polí-

ticas de embranquecimento populacional, especialmente na década de 1930, pouco antes de sua chegada, foi — e continua sendo — de extrema importância dar visibilidade à existência dessas populações em espaços históricos, religiosos e na própria representação de Jesus.

A população brasileira é diversa e, como artista social, Confaloni soube expressar a singularidade local por meio de sua miscigenação. Dessa forma, é importante destacar como a sociedade brasileira se constitui, e, nesse sentido, Guimarães (p. 266, 2011) salienta que:

cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco) Cor não é uma categoria objetiva é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negras, mulatas ou pardas é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação.

No caso da identidade negra, no Brasil, vários marcadores já foram utilizados pelo discurso mobilizador – lembrem-se que, segundo Barthes (1994), a formação étnica é também um empreendimento político —: a cor (as pessoas de cor), a raça (raça negra) e a posição social (“o negro é um lugar” como dizia Guerreiro Ramos (1995)). Sem dúvida, as duas primeiras formas de mobilização, apesar de imprecisas e incorretas cientificamente, foram as mais eficazes. Infelizmente, etnias, raças e cores humanas revelam-se refratárias às formas de esclarecimento pela razão. É como se fosse impossível ao ser humano, não apenas fugir à sociedade, mas ultrapassar formas de solidariedades grupais mais estreitas.

A imagem de Jesus é marcada por uma história permeada por uma visão etnocêntrica e, quando analisamos os ideais de “beleza”, observa-se que estes também se vinculam a essa perspectiva. Percebe-se que os seres humanos estão propensos a absorver uma história única, construída principalmente a partir de relações de poder e do silenciamento do “outro”. Sendo assim, faz-se necessário um confronto, almejando uma versão mais verossímil e justa, não apenas no que diz respeito à figura de Jesus, mas, principalmente, ao que ele representa. Confaloni percebe isso, e há uma mudança no modo como retrata as suas madonas, conforme as figuras 4, 5 e 6. A primeira apresenta características clássicas, com elementos do seu contexto local; nas demais, observa-se uma mudança radical, já que o contexto local e social com o qual ele se deparou era completamente distinto.

Considerações finais

A arte transforma e possui um poder formativo que, por vezes, pode ser maior do que o produzido em sala de aula. Portanto, o impacto que Confaloni causou com suas obras foi gigantesco, em diferentes áreas, como a religião e o âmbito político. Considerado o “modernizador” de Goiás, seu pioneirismo passou a ser associado, inclusive, à figura do bandeirante, em razão do “progresso” que teria trazido. Contudo, essa associação é contraditória, já que a figura do bandeirante representa justamente o oposto do que Confaloni defendeu: em vez de subjugar a população local, ele lhe atribuiu visibilidade permanente. Sua grandiosidade permanece evidente até os dias de hoje, pois pintou valores humanos. Mesmo diante das inúmeras transformações ocorridas no Brasil e no mundo, ainda é mais comum ver um cristão banalizar a vida do outro, inclusive em nome de Deus, colocando o Divino em um pedestal cada vez mais distante, seja pela fisionomia, seja pela palavra.

Jesus é uma figura que está para além do cristianismo, já que a Bíblia narra a história de um homem que, a partir da sua realidade local, conseguiu enxergar o que não era visto por muitos: a injustiça, a desigualdade, a fome, a doença, o descaso, entre outros problemas sociais que perduram em nossa sociedade. Paradoxalmente, essa mesma sociedade que se diz cristã é a que perpetua muitos dos problemas que Jesus combatia. Sua mensagem é clara: olhar para o outro e, mais do que isso, agir diante das injustiças que ele sofre.

O artista Confaloni conseguiu ter uma sensibilidade maior com o povo goiano do que os próprios artistas brasileiros, porque não basta estar inserido em um local; é preciso olhar para esse local, e é preciso saber olhar. Foi a partir das vivências de Confaloni, tanto de sua formação artística quanto, principalmente, de sua vinculação à Teologia da Libertação, que suas obras se tornaram um manifesto político. Não há nada mais potente do que unir esses poderes: religião, arte e humanidade. A representatividade de um povo marginalizado é potente por si só, mas, ao vincular esse povo ao divino, constitui uma afronta às instituições de poder e, ao mesmo tempo, acolhe aqueles que sofrem com a desigualdade social, racial, de gênero e cultural.

O Jesus goiano de Confaloni carrega consigo não apenas as características físicas de um povo, mas também sua dor, a feiura decorrente das injustiças e um olhar que penetra, já que os olhos desse Jesus conseguem enxergar, não são omis-

sos e não se escondem do olhar do outro. Igualmente, as madonas de Confaloni apresentam características físicas de mulheres que dificilmente ocupam posições de destaque. São figuras de mulheres que resistem para existir e, ainda assim, encontram amor para continuar acolhendo e protegendo seus filhos.

O local, um rio, uma vila, uma rua, a escola, o trabalho, uma cidade, um país, a igreja, a fé, a crença, uma cultura, a família, o clima, o Estado, o poder, uma democracia, uma ditadura, a abundância, a fome, a dor, a tortura, a felicidade, o feio e o belo. Os fatores que influenciam um artista, ou o homem de um modo geral, são dos mais diversos, mas o que ele é capaz de fazer com isso é onde está a subjetividade, é onde a mágica acontece, já que nada é determinante. De modo que, a construção identitária em questão revela dinâmicas sociais a partir das vivências, isto é, do local, sendo necessário analisar as especificidades das relações sociais que configuram esse espaço (Barros, 2013). Complemento com Vigário (2017, p. 28), que ressalta um fator importante para além do olhar: as influências do artista são subjetivas, mas sua produção é objetiva e jamais será imparcial.

Aponta-nos a ideia do paradoxo do olhar, este é o primeiro risco que qualquer espectador diante de uma imagem correrá: de estar sempre diante do não saber, do (in)visível na arte. Toda imagem obriga aos espectadores a busca de um saber. Todavia, por mais que seja feito um esforço diante de tal façanha, ainda assim a leitura continuará parcial.

Se o olhar para o passado, a partir do presente, é capaz de mudar a história, como quando Walter Benjamin (2012) aponta a necessidade de uma produção histórica a contrapelo, dando voz a quem não teve voz no passado, afirmar que o futuro será determinado por um fator “x” é utópico, já que a história e a própria produção artística fogem da exatidão matemática, com possibilidades infinitamente maiores. Exatamente por isso, olhares e produções como os de Confaloni impressionam, chocam, tornam-se referência e deixam um legado.

Jesus foi um homem que, como qualquer figura histórica, teve sua imagem construída. Contudo, é evidente que o Jesus que a igreja defende e diz amar difere completamente do Jesus histórico, que mais se aproxima da mensagem que trouxe ao mundo: mensagens de bondade, solidariedade, bem comum e amor ao próximo, maiores que as amarras religiosas. O mundo de um Jesus que se assemelha mais aos opressores do que aos oprimidos só poderia resultar em uma coisa: mais opressão.

REFERÊNCIAS

- A COLONA. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1997/a-colona>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BARROS, José d'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José d'Assunção. *A expansão da História*. São Paulo: Intermeios, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: *Obras Escolhidas vol 1, Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241-252
- BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução de João Ferreira de Almeida. 4. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BURCKHARDT, Jacob. *Reflexões sobre a história*. Tradução de Leo Gilson Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ; *revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982
- CRISTO. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1989/cristo>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. *A teologia da libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade*. 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- MESTIÇO. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3202/mestico>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- RETIRANTES. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3329/retirantes>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SANDES, Noé Freire. Memória e história de Goiás. In: SANDES, Noé Freire. *Memória e região*. Brasília: Ministério da Integração Nacional; Goiânia: Editora da UFG, 2002. p. 17-35.

TICÃO, Padre. Quem defende o bem comum é comunista ou segue o Evangelho? *CartaCapital*, 21 maio 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/quem-defende-o-bem-comum-e-comunista-ou-segue-o-evangelho/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora UnB, 1982.

VIGÁRIO, Jacqueline Siqueira. *Confaloni: olhares, trocas e sensações: uma abordagem da história da cultura visual*. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

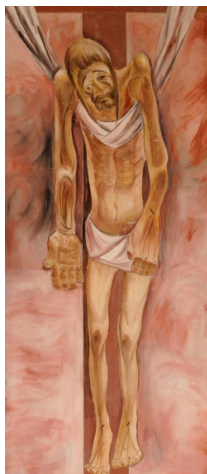
VIGÁRIO, Jacqueline Siqueira. *Diante da sacralidade humana: produção e apropriações do moderno em Nazareno Confaloni (1950-1977)*. 2017. 420 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vu-find/Record/UFG_32a1964d5a552301cb7e9823e208152e. Acesso em: 31 ago. 2024.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

O AUTO DA COMPADECIDA. Direção: Guel Arraes. Roteiro: Adriana Falcão, Guel Arraes e João Falcão. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 1999. 1 filme (157 min).

FIGURAS

Figura 1 – N. Confaloni, *Deposição*, 1961. Pintura em técnica de afresco, Igreja São Judas Tadeu, Goiânia.



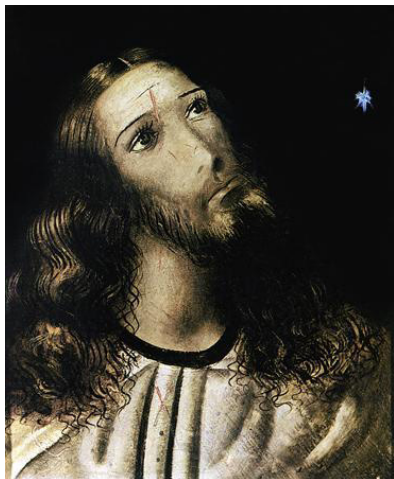
Fonte: Acervo fotográfico de Jaqueline Vigário.

Figura 2 – Cândido Portinari, *Retirantes*, 1944. Óleo sobre tela, 190 × 180 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), São Paulo.



Fonte: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP).

Figura 3 – Cândido Portinari, *Cristo*. Óleo sobre tela, 54 × 45 cm.



Fonte: Acervo de Cândido Portinari.

Figura 4 – N. Confaloni, *N. S. Perpétuo Socorro*, 1935. Óleo sobre tela, 30 × 40 cm. Viterbo, Itália.



Fonte: Acervo de Nazareno Confaloni.

Figura 5 – N. Confaloni, *Madona de Cactus*, 1969. Óleo sobre tela, 90 × 60 cm.



Fonte: Coleção particular.

Figura 6 – N. Confaloni, *Madona com o Menino*. Óleo sobre tela.



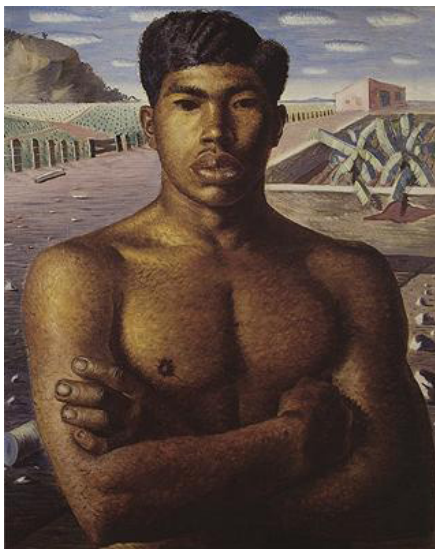
Fonte: Acervo de Nazareno Confaloni.

Figura 7 – N. Confaloni, *Imagem sacra*, 1970. Óleo sobre tecido, 70 × 100 cm. Catálogo raisonné do artista, cód. de tombo: PNTR::0633.



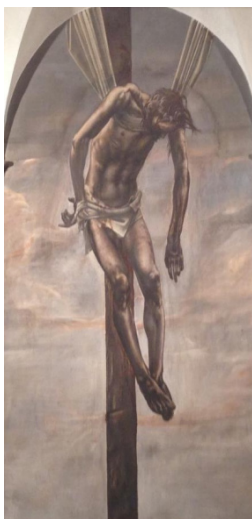
Fonte: Acervo fotográfico de Jaqueline Vigário.

Figura 8 – Cândido Portinari, *Mestiço*, 1934. Óleo sobre tela, 81 × 65 cm.



Fonte: Acervo de Cândido Portinari.

Figura 9 – Pietro Annigoni, *Deposição – Morte de Abel*, 1937. Pintura em técnica de afresco, Convento San Marco, Florença. Detalhe.



Fonte: Acervo fotográfico de Jaqueline Vigário.

DO DESCOBERTO À PORANGATU: PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA

Maria Juliana de Freitas Almeida

Max Lanio Martins Pina

Introdução

A história não é feita de verdades nem de mentiras; a história é feita de pontos de vista. Embora pareça muito simples, a realidade é que a subjetividade permeia todas as narrativas históricas, ficcionais e não ficcionais. Essa subjetividade decorre de dois elementos importantes: o lugar e o sujeito. Todo sujeito emite o seu ponto de vista a partir de um lugar, que pode envolver uma ou múltiplas perspectivas.

A narrativa histórica, mesmo quando cientificamente ancorada, reflete as escolhas e as vivências do sujeito, neste caso, o historiador, em um processo frequentemente denominado “lugar de fala”. O historiador alemão Reinhart Koselleck (2006) descreve essa dinâmica por meio dos conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”, mostrando que o sujeito, ao se situar no presente, interpreta o tempo — tanto o passado quanto o futuro — a partir do seu lugar e das suas experiências.

Um mesmo fato é interpretado de diferentes formas, ou pontos de vista, conforme o lugar do sujeito. Como exemplo, podemos citar um atropelamento, em que cada um dos envolvidos apresentará uma versão do ocorrido: o motorista, a vítima e a testemunha não terão a mesma interpretação do fato. O motorista pode alegar que a vítima estava distraída e se atirou diante do automóvel; a vítima, que o veículo seguia pela via em alta velocidade; e a testemunha pode ter observado que tanto o veículo estava em alta velocidade quanto a vítima estava distraída. Desse exemplo, podemos extrair que o fato ocorreu; porém, a sua interpretação depende do lugar de fala, ou do ponto de vista, que cada um ocupa.

O mesmo ocorre com o trabalho do historiador, pois os documentos e as fontes expressam a visão e os interesses de quem os produziu, e o historiador, ao se debruçar sobre o documento, buscará nele respostas para as suas próprias preocupações, conforme a sua subjetividade.

Dito isso, vale ressaltar que este trabalho constitui um esforço de apresentar um ponto de vista fundamentado nas pesquisas e nos documentos existentes, de forma sistematizada, destacando a história de Porangatu. Em outras palavras, busca preencher uma lacuna historiográfica específica ao apresentar estudos sistemáticos sobre a história de Porangatu e sua articulação com o contexto goiano e brasileiro.

Para tanto, propõe-se apresentar pesquisas já realizadas por pesquisadores locais, bem como fontes históricas, tais como documentos arquivísticos, registros de viajantes e narrativas da memória coletiva local, investigando como os vestígios materiais e simbólicos do passado se configuram como testemunhos das dinâmicas socioculturais da região.

Ao decifrar as marcas históricas de Porangatu, busca-se não somente reconstituir trajetórias locais, mas também demonstrar seu potencial para subsidiar práticas pedagógicas que associem a escala micro (local e regional) aos processos macro (nacionais e globais), contribuindo tanto para o conhecimento acadêmico quanto para a valorização da identidade local.

Porangatu: história local, documentos, fontes e narrativas

Para Gonçalves (2007), o conceito de história local refere-se ao estudo e à análise das experiências históricas que ocorrem em um espaço específico, como uma cidade, um bairro ou uma comunidade, em vez de se concentrar em narrativas mais amplas ou nacionais. Essa abordagem busca compreender as particularidades das vivências humanas e das interações sociais que moldam a identidade de um lugar.

A relação entre história local e consciência histórica é fundamental, pois a história local mobiliza uma determinada consciência histórica que faz com que os indivíduos e os grupos reconheçam suas experiências, histórias e identidades no contexto daquele espaço específico. A consciência histórica, por sua vez, envolve a compreensão das dinâmicas e dos legados do passado, permitindo que as pessoas situem suas próprias vidas em uma narrativa mais ampla, inserida no contexto nacional ou global (Gonçalves, 2007).

Dessa forma, Gonçalves (2007) acredita que a história local ajuda os sujeitos a compreender como suas ações e as de seus antepassados influenciam a vida prática no presente e como esse passado pode impactar o futuro. Essa conscientização pode levar a um maior envolvimento social e ao fortalecimento da identidade com os espaços de convivência, contribuindo para uma compreensão crítica tanto da realidade mais próxima quanto da mais distante.

Até pouco tempo, acreditava-se que a história de Porangatu só poderia ser conhecida e contada exclusivamente por meio da oralidade (Medrado, 1990). Embora a oralidade seja uma fonte riquíssima e indispensável, ela apresenta limitações importantes, especialmente quando não é complementada por registros documentais que ampliem, verifiquem e diversifiquem a compreensão dos acontecimentos e dos sujeitos históricos, fazendo com que alguns pontos de vista predominem, enquanto outros acabam sub-representados ou ausentes.

Quando os registros orais não podem ser complementados ou comparados com documentos históricos, a narrativa torna-se ainda mais subjetiva, correndo-se o risco de transformar o que deveria ser a história coletiva em um “monopólio de memória” (Almeida, 2018, p. 14), muitas vezes representando apenas um pequeno grupo e seus interesses.

Não podemos perder de vista que a nossa identidade individual e de grupo se constitui por meio da memória coletiva. As memórias individuais tornam-se memórias coletivas quando compreendemos determinados fatos e acontecimentos como a única versão possível desses eventos. Observa-se que é a partir da interação com o outro que construímos o nosso sentido de pertencimento, por meio da memória coletiva. Portanto, quanto mais plural e diversificada ela for, maior será a possibilidade de incluir e representar a diversidade de pessoas e culturas que compõem a nossa sociedade e a nossa história.

O uso quase exclusivo das memórias, por meio de relatos orais, nas primeiras pesquisas sobre as origens de Porangatu, pode ser explicado pela dificuldade de acesso aos documentos históricos. Muitos desses registros estão sob a guarda de instituições oficiais, como o Arquivo Histórico do Estado de Goiás (AHE-GO), localizado em Goiânia, e o Arquivo do Museu das Bandeiras (MuBan), na antiga capital, Cidade de Goiás. Esses importantes acervos preservam a história e a memória do povo goiano, mas estão fisicamente distantes de Porangatu. A distância geográfica até essas instituições representava um

obstáculo significativo para os pesquisadores locais, dificultando o confronto e o complemento das informações obtidas por meio dos relatos orais com os documentos históricos disponíveis.

Os únicos documentos disponíveis em formato digital, conhecidos até o momento, são os do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), que podem ser consultados no site da Biblioteca Nacional, por meio do Projeto Resgate, porém estão limitados ao período colonial. Sobre o Período Imperial, destaca-se a publicação realizada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC) e pela antiga Universidade Católica de Goiás (UCG), na coleção *Memórias Goianas*, que reúne diversos relatórios administrativos, com destaque para os relatórios dos presidentes da Província.

Outro fator desafiador para a história de Porangatu é a multiplicidade de topônimos usados para designar um mesmo povoado, rio ou serra em Goiás. Essa questão foi agravada pelas mudanças de nomes de diversas cidades goianas, herdadas do período colonial, como tentativa de modernização do Estado. Por exemplo, Traíras tornou-se Tupiraçaba; São José do Tocantins, hoje, é Niquelândia. O mesmo ocorreu com o povoado de Amaro Leite, que foi abandonado e, em seu lugar, foi criada a cidade de Mara Rosa, para ser sua sede e dar nome ao município da região norte de Goiás.

Estas alterações toponímicas tornam mais complexa a tarefa de localizar registros históricos e compreender plenamente o contexto das localidades ao longo do tempo, reforçando a importância de combinar fontes orais e documentais para a preservação da memória histórica da região.

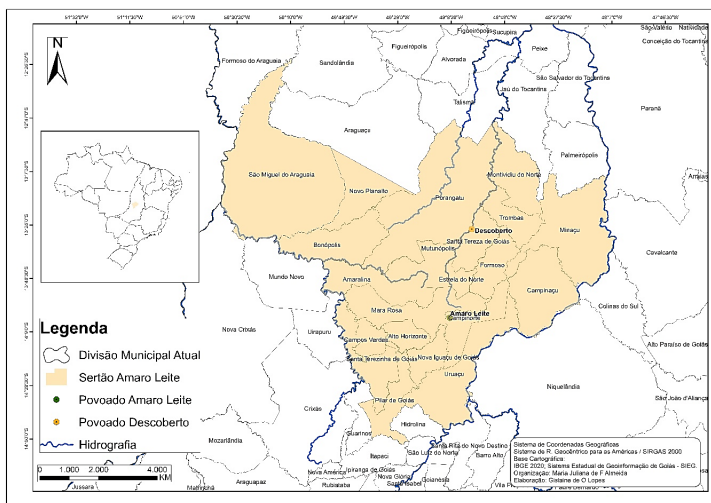
Outra dificuldade é a pouca divulgação dos trabalhos sobre a cidade ou a região já realizados por pesquisadores locais, entre os quais se destacam monografias, dissertações, teses e livros de autores como Walquíria Santos Soares (2002), Rute Delarcina Tridente (2002), Deolinda Conceição Taveira Moreira (2003), Jacinta de Fátima Rolim Sampaio (2003), Sílvia Neves Silva Azevedo (2004), Edna Lemes Martins Pereira (2004), Maria Luiza Gomes Vasconcelos (2007), Romilda Alves da Silva Araújo (2011), Lucimar Marques da Costa Garção (2014), Maria Aparecida Gomes Martins (2014), Marcos Roberto Pereira Moura (2015), Maria Juliana de Freitas Almeida (2016, 2024a, 2024b), Luana Carla de Souza Silva (2017), Angelo Marcos de Souza (2019), Célia Corrêa Ferro (2023), entre outras pesquisas que têm a cidade ou a região como

foco e que escaparam deste breve levantamento. Além disso, há artigos publicados em capítulos de livros, revistas científicas e anais de eventos, como os de Maria Doralice Nepomuceno Barbosa e Max Lanio Martins Pina (2015), Maria Juliana de Freitas Almeida (2016, 2018), Max Lanio Martins Pina e Maria Doralice Nepomuceno Barbosa (2017), Max Lanio Martins Pina, Gleiciene Ferreira Magalhães Borges e Maria da Piedade Sousa Lisboa Oliveira (2017), Renato Fagundes Pereira (2018), Max Lanio Martins Pina e Yussef Salomão de Campos (2021), entre outros.

É importante incluir nessa listagem os trabalhos de memorialistas, como os realizados por Euclides de Souza Goianinho (1999), João Gonçalves dos Reis (2017) e João Ramos de Menezes (2023), que, por não circularem amplamente entre o grande público, acabam dificultando, quando não inviabilizando, a continuidade das pesquisas, ao indicar caminhos a seguir, seja na busca por documentos e informações, seja na renovação dos conhecimentos por parte dos professores da Educação Básica e da população em geral.

Muitos documentos de interesse sobre o povoado do Descoberto (nome da localidade que deu origem a Porangatu), para serem acessados, exigem o conhecimento de que o Descoberto da Piedade é apresentado, nos documentos disponíveis, sob diversos topônimos: Descoberto do Dongue, Descoberto de Amaro Leite, Contagem de Amaro Leite, Contagem do Descoberto de Amaro Leite, Descoberto de Nossa Senhora da Piedade, Descoberto da Piedade ou, simplesmente, Descoberto. É importante saber, ainda, que o povoado do Descoberto não constituía uma unidade autônoma, mas integrava o que, até meados do século XIX, era conhecido como Sertão de Amaro Leite (Moreira, 2003; Almeida, 2024b). Para conhecermos o Descoberto, é fundamental compreender a região em que foi implantado: o Sertão de Amaro Leite, que pode ser observado no mapa a seguir:

Figura 1 – Sertão de Amaro Leite: atuais municípios goianos.



Fonte: Almeida (2024a, p. 162).

Diante das dificuldades e da falta de respostas claras sobre a origem da cidade de Porangatu, a Lenda de Angatu acabou assumindo um papel central na tentativa de responder às perguntas: “de onde viemos?” ou “qual é a nossa origem?”. Como observa Pereira (2018, p.138), “[...] percebemos que os alunos reproduzem a lenda local para explicar sua fundação [da cidade], negligenciando os elementos históricos que estão presentes em seus cotidianos”. A mais conhecida dessas narrativas é a Lenda de Angatu¹.

Com o tempo, a lenda tornou-se a versão mais conhecida sobre a origem da cidade, sendo repetida, inclusive, nas salas de aula. Contudo, há uma confusão recorrente, pois a lenda tem ocupado, muitas vezes, o lugar da história, sen-

¹ “Conta-se que, em tempos remotos, vivia nessas terras uma tribo de índios Canoeiros. Entre os membros da tribo, destacava-se uma jovem índia de rara beleza, casada com um dos futuros chefes. Com o passar do tempo, chegaram à região os bandeirantes liderados por João Leite. Entre eles, havia um homem corajoso e determinado chamado Antônio, que rapidamente cativou o coração da jovem índia. Assim teve início, entre os arvores, um romance intenso e proibido. Logo o relacionamento foi descoberto, tornando-se alvo de severa reprovação por parte da tribo. Mesmo assim, Angatu – como era chamada a índia – e Antônio continuaram a se encontrar em segredo, desafiando as normas e ignorando os perigos que os cercavam. No entanto, certa ocasião, foram surpreendidos e capturados. Levaram-nos à presença do chefe da tribo, que determinou uma punição exemplar: o jovem seria morto por flechamento, e seu corpo queimado numa grande fogueira no coração da mata. Angatu, por sua vez, seria obrigada a assistir à execução, sem poder interferir, aprisionada e vigiada por guerreiros da tribo. Amarrado a um tronco de árvore, Antônio foi atingido pelas flechas e, ao expirar, dirigiu suas últimas palavras à amada: – ‘Morro por Angatu’ (grifos da autora). Desde então, segundo a tradição oral, o local passou a ser chamado Porangatu, em homenagem à trágica história de amor” (Medrado, 1990, p. 14).

do tratada como um relato factual, quando, na verdade, seu papel é o de uma alegoria. Sua importância deve ser reconhecida não como um relato histórico fundador da cidade, mas como um valioso patrimônio cultural acolhido pelo imaginário popular, que contribuiu e continua contribuindo para a formação da identidade local.

Ou seja, não devemos descartar nem esquecer a Lenda de Angatu, mas colocá-la em seu devido lugar: como parte do nosso patrimônio cultural, assim como a Igreja Velha Matriz, o Casarão, o Poço do Milagre, a Folia de Reis, o Arraial do Descoberto, entre outros bens da cultura material e imaterial localizados no Sítio Histórico do Descoberto e em outras regiões da cidade e do município (Vasconcelos, 2007; Pina; Borges; Oliveira, 2017; Silva, 2017; Almeida, 2018; Souza, 2019; Pina; Campos, 2021).

Esta rica tapeçaria cultural, tecida ao longo dos séculos, constitui um ponto de partida para compreender as origens de nossa cidade, Porangatu, inserida no contexto da história regional e nacional. Das incursões jesuíticas pelo sertão goiano à transformação do antigo povoado do Descoberto na atual cidade de Porangatu, evidencia-se o diálogo entre a história local e os processos históricos do Brasil.

Pelos caminhos do Descoberto

Os jesuítas sediados no Pará conheciam os caminhos que permitiam chegar ao centro da Colônia antes mesmo de a expedição de Anhanguera atingir as Minas dos Goyazes. Esses religiosos promoveram expedições com o objetivo de aprisionar indígenas para povoar suas missões amazônicas, além de coletar as chamadas drogas do sertão. Não havia interesse em se fixar nesse território, embora essas expedições ocorressem com certa regularidade.

Também ocorreram expedições de bandeirantes, de forma sistemática, na região que hoje compreende os estados de Goiás e do Tocantins, desde o início da colonização. Essas expedições tinham como objetivo o apresamento de indígenas (para serem vendidos como mão de obra escravizada) e a busca por minérios, principalmente ouro e prata.

Essas primeiras expedições, além de sequestrarem indivíduos de diversos povos indígenas, deixavam, por onde passavam, um rastro de doenças para as

quais os indígenas não tinham imunidade. Esse fato teve um impacto significativo sobre a resistência dos povos locais, ajudando a explicar por que algumas comunidades das regiões centrais, como os Crixás e os Goyá, foram conquistadas logo após a chegada dos mineiros à região. A combinação das doenças com a violência das expedições contribuiu para enfraquecer muitos povos indígenas, dificultando sua reação diante da chegada dos colonizadores.

O processo de conquista, desocupação e reocupação que se desenrolou no território goiano é um reflexo das dinâmicas coloniais observadas em todo o Brasil. A conquista, nesse contexto, não se limitava à tomada de terras, mas envolvia a subjugação e a exploração dos povos originários. A desocupação, por sua vez, manifestava-se por meio da violência, da disseminação de doenças e da escravização, resultando no despovoamento de vastas áreas. Por fim, a reocupação ocorria com a chegada de colonizadores, atraídos pela exploração de riquezas minerais e pela expansão agropastoril, estabelecendo um novo padrão de dominação e exploração (Almeida, 2024a).

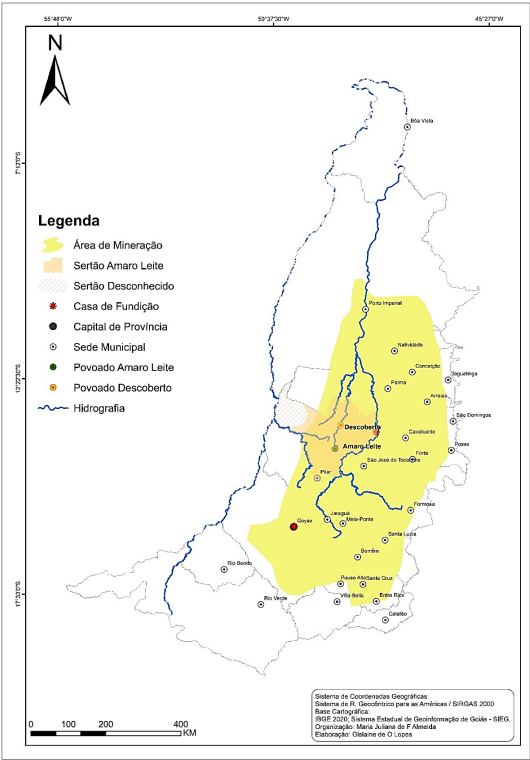
A conquista efetiva da região que viria a ser conhecida como Goiás por não indígenas ocorreu após 1722, quando o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, também conhecido como o segundo Anhanguera, liderou uma grande expedição de São Paulo em direção ao interior da colônia. Após quase três anos de buscas, ele finalmente localizou ouro nas proximidades do Rio Vermelho. Em 1725, retornou a São Paulo para anunciar sua descoberta, dando início à invasão dos territórios indígenas por portugueses, seus descendentes e pessoas escravizadas, tanto indígenas quanto africanas.

A região sofreu uma rápida transformação, sentida pelos recém-chegados e, principalmente, pelos povos originários que já habitavam esse território. Para sobreviver, esses povos precisaram adotar diferentes estratégias de resistência, como a aproximação e o estabelecimento de pactos com os invasores, a participação em guerras contra outros povos indígenas ou contra os forasteiros, e a fuga para regiões onde os conquistadores ainda não haviam se estabelecido.

Os Xavante são um bom exemplo de povo que optou pela fuga quando, em meados do século XIX, se viram obrigados a deixar seus territórios originais. Nesses deslocamentos, ao mesmo tempo em que se afastavam dos recém-chegados, eram obrigados a disputar territórios com outros povos, acirrando conflitos e inimizades com essas nações.

Após o início da exploração das minas do Rio Vermelho, o território goiano passou por uma intensa varredura, com a descoberta de novas jazidas. A partir desse processo, podem ser identificadas duas principais regiões de mineração no século XVIII: uma nos afluentes do rio Araguaia, onde se localizavam as minas do Rio Vermelho, Crixás e Antas; e outra nas proximidades do rio Maranhão/Tocantins, onde se situavam as minas de Água Quente, São José, Traíras, Cachoeira, Santa Rita, Moquéim e Cavalcante. No centro do território, destacaram-se as minas de Amaro Leite e Pilar, como podemos observar no mapa a seguir:

Figura 2 – Área de mineração no século XVIII.



Fonte: Almeida (2024a, p. 125).

Até o final do século XVIII, as minas mais importantes da Capitania de Goiás já estavam em exploração, e algumas delas apresentavam acentuada queda na produtividade. Esse declínio levou o governo a incentivar a formação de novas bandeiras, com o objetivo de prospectar novas áreas de mineração.

Por volta de 1739, teve início a exploração das minas do Sertão de Amaro Leite, quando o explorador Amaro Moreira Leite encontrou, em Água Quente, uma “folheta de ouro de noventa marcos [aproximadamente 20 quilos]” (Alencastre, 1979, p. 69). Essa pepita deu origem a uma curiosa disputa judicial entre seu descobridor e o proprietário do terreno onde ocorreu a extração. A questão só foi encerrada quando um legislador local decidiu que a pedra não pertencia nem a um nem a outro e, por isso, seria enviada ao rei D. João V, em Portugal, onde ainda hoje se encontra. O “torrão”, como é chamado, escapou à invasão de Portugal pelos franceses e está atualmente exposto no Museu do Tesouro Real, podendo ser observado na figura a seguir.

Figura 3 – “O Torrão”.



Fonte: Museu do Tesouro Real, Lisboa (2025).

Conhecer os primórdios da conquista da região do Sertão de Amaro Leite nos permite compreender, entre outras questões, a história de nossa cidade por meio de sua toponímia: o Descoberto da Piedade deu origem ao que hoje conhecemos como Porangatu. O nome “Descoberto” está relacionado às localidades onde

eram encontrados novos depósitos de ouro, enquanto Piedade, ou Nossa Senhora da Piedade, remete à tradição católica portuguesa de nomear os lugares conforme o santo celebrado no dia. Isso nos dá indícios de que esse novo descobrimento ocorreu próximo ao dia 15 de setembro, data em que se comemora essa santa.

Em documentos históricos, encontramos diversas variações toponímicas, como “Descoberto de Nossa Senhora da Piedade”, “Descoberto do Dongue”, “Contagem do Descoberto de Amaro Leite”, “Descoberto” (Castelnau, 2000, p. 232-234; 245), “Descoberto de Amaro Leite” (Castelnau, 2000, p. 272), “Descoberto de Nossa Senhora da Piedade” (Castelnau, 2000, p. 287) e “Descoberto de Gungá” (Castelnau, 2000, p. 287), entre outras. Essas variações revelam aspectos importantes da ocupação do território, dos agentes históricos envolvidos e dos diferentes sentidos atribuídos ao lugar ao longo do tempo.

Sobre os topônimos que antecederam o nome Porangatu, podemos observar que o descobrimento está associado a Amaro Moreira Leite, bandeirante paulista que deu nome ao Sertão e ao povoado de Amaro Leite, e a Dongue (ou suas variações Gongue, Gungá ou Dunga), o que vai ao encontro das narrativas orais de que a descoberta do ouro havia sido feita por um escravizado, prático nas artes da mineração, que ficou conhecido na memória local como *Nego Dunga*².

Nos resta conhecer a origem do topônimo “Contagem” ou “Registro do Descoberto de Amaro Leite”³ (Silva e Sousa, 1849 [1872], p. 497; Garcia, 2009). Para onde iam os mineiros, também se deslocava todo o aparato estatal de controle e coerção: intendentes, guardas-mores, soldados, entre outros elementos da extensa burocracia lusitana. Registros, ou Contagens, era o nome dado aos postos de fiscalização instalados nas estradas para a cobrança de impostos sobre as mercadorias que por ali transitavam, como ouro, gado, indivíduos escravizados, entre outras.

2 Alzira Fagundes Furtado Pereira, a Dona Conducha (*apud* Barbosa; Pina, 2015, p. 28), narrou a história do escravizado Dunga: “Conta-se que Nego Dunga era um escravo que vivia em uma fazenda com o seu senhor, João Leite, que o mandou procurar um burro que estava sumido, como Dunga estava demorando a voltar com o animal, o bandeirante pensou que ele tivesse encontrado o burro e fugido do cativeiro. Na tentativa de impedir a fuga de Dunga, seu senhor mandou outro escravo à sua procura, enquanto isso ordenou a um outro que fincasse firmemente um mourão que serviria de tronco para castigá-lo quando fosse encontrado. Passado algum tempo Dunga foi encontrado num córrego que passa numa rua abaixo da atual Igreja Velha Matriz, distraído diante do encantamento com as pepitas de ouro que havia encontrado. Graças ao Nego Dunga as primeiras pepitas de ouro foram encontradas, a mina foi explorada durante um tempo e deu origem ao pequeno arraial que recebeu o nome de Descoberto a Piedade e a fazenda de João Leite passou a ser conhecida como Fazenda Mourão Fincado”.

3 Devemos destacar que a Contagem do Descoberto, localizada na Estrada do Norte, entre a Capital e o povoado do Peixe, não é o mesmo local que o Registro da Piedade, situado nas proximidades do rio Araguaia, porto do qual Castelnau embarcou para sua viagem de reconhecimento dos rios Araguaia e Tocantins.

Esses postos fiscais eram guarnecidos por um pequeno contingente militar, encarregado de garantir a cobrança, o recebimento e o transporte dos tributos. Além de assegurar o funcionamento dessas estruturas, a presença militar proporcionava uma sensação de segurança, atraindo moradores para as proximidades dos registros e das contagens. Essa dinâmica era ainda mais relevante em regiões de grande instabilidade, como o Sertão de Amaro Leite, onde havia a presença de povos indígenas em permanente resistência (Almeida, 2024a, 2024b).

Os dados analisados anteriormente demonstram que, embora não seja possível precisar a data de fundação do núcleo populacional do Descoberto, podemos afirmar, com alto grau de certeza, que o início do aglomerado urbano ocorreu em função da descoberta do ouro e que a fixação do povoado está diretamente ligada à presença da Contagem e de sua guarnição.

Embora a extração de ouro não tenha sido volumosa, ela ocorreu de forma contínua ao longo do século XIX. Os registros de Cunha Mattos (1979), do Conde Castelnau (2000) e de Neiva e Penna (1916) atestam essa atividade, que se estendeu até o século XX, deixando marcas significativas na memória coletiva e na toponímia local. Um exemplo é o Setor Grupiara⁴, nome que se relaciona tanto ao tipo de depósito mineral, misturado ao cascalho, quanto a uma técnica de extração de ouro.

A história do antigo Descoberto da Piedade, marcada pelo caráter predominantemente oral, acabou consolidando algumas inconsistências, como a atribuição ao bandeirante João Leite Ortiz e à sua bandeira da descoberta do ouro na região do Descoberto. De acordo com Moreira (2003), João Leite Ortiz, genro de Anhanguera, faleceu em Olinda, em 1730. Em seu testamento, registrado na cidade pernambucana, ele mencionou bens localizados tanto em São Paulo quanto em Goiás, mas as minas da região do Sertão de Amaro Leite e de suas proximidades não estavam entre os bens arrolados. Vale ressaltar que a morte de Ortiz ocorreu antes do início da exploração das minas do Sertão de Amaro Leite, fato que se deu por volta de 1739.

4 “As ‘grupiaras’(grifros do autor) são depósitos antigos de cascalho e seixos encontrados nas encostas das montanhas e nos vales dos rios, situados a uma altura considerável acima do nível atual das águas. Esses depósitos, formados por camadas de seixos de quartzo e outras formações rochosas, são cobertos por argila e terra vegetal. O ouro, nesses locais, encontra-se associado aos seixos, indicando que as grupiaras representam antigos leitos de rios que, ao longo do tempo, tiveram seu curso alterado. A exploração dessas grupiaras, tanto em Portugal quanto no Brasil, revela a presença de ouro em quantidades significativas” (Eschwege, 2011, p. 239-240).

A mineração foi responsável pela vinda dos primeiros descendentes de portugueses para a região e pela implantação dos núcleos urbanos de Amaro Leite e Descoberto da Piedade. No entanto, a atividade econômica que sustentou a região ao longo do tempo foi a criação de gado, cujas origens podem ser até mesmo anteriores à mineração.

As primeiras fazendas registradas na região, especialmente ao norte, entre o Descoberto da Piedade e as minas de Natividade, remontam ao século XVIII, com destaque para as fazendas fundadas pelos padres jesuítas Manoel da Silva e Pedro Tebalde, com os recursos provenientes das esmolas que haviam recebido em nome do Recolhimento das Ursulinas, da cidade de São Luiz do Maranhão (Almeida, 2024b).

Conforme documento existente no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU)⁵, os jesuítas possuíam fazendas “povoadas de gado e escravatura, na ribeira chamada Canabrava, distrito do Julgado da Barra da Palma”. Segundo Alencastre (1978), seriam seis fazendas denominadas Recolhimento, Ortigas, Pindobeira, Gilbuez, Gadobrado e uma sexta, de nome não declarado⁶.

Ainda segundo Alencastre (1978), as fazendas possuíam dezessete escravizados e cerca de duas mil cabeças de gado, além de outras mil cabeças dispersas pela região. As fazendas foram invadidas por indígenas, que mataram os escravizados (Alencastre, 1978). O gado que não foi abatido acabou se dispersando e se reproduzindo espontaneamente pela região, reforçando a hipótese de que os terrenos do Sertão de Amaro Leite eram especialmente propícios à criação de gado (Cunha Mattos, 1836, 1875).

Um importante documento produzido entre os anos de 1823 e 1824, por solicitação do Governador de Armas Raimundo José da Cunha Mattos, intitulado *Relação da População da Província de Goiás, Correspondência e Mapa dos Comandantes de Ordenanças*⁷, traz uma relação nominal dos habitantes do Descoberto da Piedade e de suas ocupações, confirmando o predomínio das atividades rurais sobre a mineração. Chama a atenção o fato de que, entre todas as pessoas arroladas, consta apenas um indivíduo com a profissão declarada de minerador,

⁵ AHU_ACL_CU_008_Cx. 27, D. 1761.

⁶ Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de todos os domínios portugueses e confiscou os bens da Companhia de Jesus. Nesse contexto, as fazendas de Goiás, administradas pelos padres Manuel Silva e Pedro Tebalde, foram tomadas e incorporadas ao Erário Real (Almeida, 2016). Em agosto de 1773, José de Almeida Vasconcellos ordenou que essas fazendas fossem colocadas “em praça” para serem vendidas ao maior lance.

⁷ AHE-GO Livro 0120.

enquanto predominam ocupações como fazendeiro, lavrador e criador, evidenciando, desde a primeira metade do século XIX, a transição da mineração para a agropecuária (Funes, 1986), embora a atividade de faiscação tenha persistido até os anos iniciais do século XX.

Este mesmo documento nos fornece dados sobre a sociedade do Descoberto, cujo número total de habitantes era de 174 indivíduos. Desses, 82% eram livres e 18% eram escravizados, totalizando 31 indivíduos (12 do sexo masculino e 19 do sexo feminino), distribuídos entre apenas nove proprietários. Entre estes, um possuía 11 escravizados, dois possuíam seis escravizados cada, um possuía três escravizados e cinco possuíam um escravizado cada.

Se utilizarmos a posse de escravizados como indicador de riqueza (Bottelho, 2003), conclui-se que esta era uma sociedade empobrecida: apenas nove indivíduos concentravam toda a mão de obra escravizada local. Predominava, portanto, a mão de obra livre, em suas mais diversas formas, como assalariada, agregada e de parceria, entre outras, visto que a pecuária extensiva é uma atividade que exige poucos trabalhadores e, por suas características, é incompatível com o trabalho escravizado (Moreyra, 1972).

Além dos registros sobre o Descoberto no século XIX, de Cunha Mattos, e do início do século XX, de Castelnau, temos também o relatório da missão sanitária do Instituto Oswaldo Cruz, chefiada pelos médicos Belisário Penna e Arthur Neiva, e as impressões de viagem do juiz de direito Henrique Itiberê.

É fundamental compreender que os registros dos viajantes do século XIX estavam, em sua maioria, mais preocupados em apontar as ausências do que propriamente em descrever o que existia. Provenientes, em sua maior parte, da Europa, vista como o ápice do progresso, muitos desses viajantes não conseguiam compreender a dinâmica do Brasil, especialmente do interior, como a Província de Goiás. A lógica capitalista de mercantilizar o tempo por meio do relógio e a aceleração proporcionada pelos trens movidos a vapor simplesmente não faziam sentido. Para os habitantes de Goiás, o tempo era regido pela natureza: o ritmo das estações ditava o trabalho, com períodos específicos para preparar a terra, plantar, carpir e colher.

O tempo e seu uso, tão diferentes na Europa e em Goiás, foram vistos pelos viajantes estrangeiros como sinais de indolência e preguiça. O que eles não conseguiram enxergar era que surgia ali o novo: uma forma singular de adapta-

ção ao meio ambiente, por meio da apropriação e da junção dos conhecimentos dos povos indígenas da região, dos africanos escravizados e dos descendentes de europeus. O que os viajantes europeus interpretavam como atraso ou falta de produtividade era, na verdade, uma profunda conexão com o território e os ciclos naturais, que orientavam a vida cotidiana.

Os viajantes do século XIX, em sua maioria cientistas, como Pohl, Saint-Hilaire, Gardner e Castelnau, ou militares, como Cunha Mattos e D'Alincourt, constituem fontes valiosas para compreendermos aspectos da vida em Goiás naquele período. No entanto, é necessário problematizar esses discursos, uma vez que estão impregnados de comparações com a Europa e carregados de preconceitos.

As críticas feitas por esses viajantes muitas vezes desconsideraram a singularidade dos modos de vida locais, refletindo mais as limitações de suas próprias perspectivas culturais do que uma análise efetiva da realidade brasileira, especialmente do interior do país. A seguir, teremos a oportunidade de observar o que alguns desses viajantes registraram sobre o povoado do Descoberto, iniciando pelo militar José Raymundo da Cunha Mattos.

O Descoberto por Cunha Mattos

Conforme a organização administrativa encontrada por Cunha Mattos⁸ (1874, p. 331), em 1822, o arraial do Descoberto da Piedade era subordinado ao arraial de Trahiras, que era “cabeça de Julgado desde 1735”.

Um julgado era um território sob a jurisdição de um juiz municipal. O Julgado de Trahiras, além do Descoberto da Piedade, tinha sob sua jurisdição outros sete povoados: São José do Tocantins (atual Niquelândia), Água Quente, Cocal, Amaro Leite, Santa Rita, Cachoeira e Moquem: “Este julgado [Traíras] se estendia outrora pelo sertão de Amaro Leite o qual foi depois reunido ao distrito de Vila Nova do Pilar” (Castelnau, 2000, p. 286-287). Sobre o arraial do Descoberto da Piedade, Cunha Mattos (1874, p. 342) deixou o seguinte registro:

⁸ Militar e intelectual luso-brasileiro, nascido em Faro, Portugal, Cunha Mattos serviu em São Tomé (África) por 19 anos antes de atuar na repressão à Revolução Pernambucana (1817). Nomeado Comandante das Armas da Província de Goiás, em 1823, destacou-se por suas expedições e por obras como *Itinerário do Rio de Janeiro ao Pará...* (1836) e *Corografia Histórica da Província de Goiás* (publicada postumamente em 1874). Foi membro fundador do IHGB (Almeida, 2018).

Além das informações sobre o povoado, Cunha Mattos (1874) também forneceu alguns dados sobre os rios de Goiás, entre eles o Rio Santa Tereza, que, conforme seu relato, tinha mais de 80 léguas de curso e poderia ser navegado em botes grandes por aproximadamente 40 léguas até o Rio Tocantins, ao norte. Ao sul, a navegação poderia continuar em canoas grandes, entrando pelo Rio do Ouro até o porto da Serra de Campos⁹. O “porto de embarque do Rio do Ouro que cahe no [rio] Santa Thereza, que se mette no [rio] Maranhão” (Cunha Mattos, 1875, p. 100), estaria localizado a 10 léguas a noroeste do povoado de Amaro Leite e pouco mais de uma légua a “sueste” do Descoberto da Piedade.

O relato de Cunha Mattos, além de nos permitir visualizar aspectos do passado da cidade, também nos oportuniza vislumbrar o seu entorno e, especialmente, observar as mudanças ocorridas no meio ambiente de nossa região a partir da reocupação pelos não indígenas e de sua possível movimentação por meio dos rios que compõem a região. Outro relato valioso nos foi deixado por Castelnau, como veremos a seguir.

O Descoberto por Francis Castelnau

No dia 27 de setembro de 1844, o conde Francis Castelnau¹⁰, acompanhado de sua comitiva, tomada de encantamento pela riqueza da fauna e da flora da região e de temor pela presença dos indígenas Xavante e Avá-Canoeiro, que viviam na região, chega ao pequeno arraial do Descoberto.

Castelnau (2000) teve sua atenção despertada pela natureza da região, especialmente pela abundância de árvores frutíferas, como muricis, caju, cagaita, puçá, jabuticaba, mangaba, fruta-do-conde e pequi, além de animais do Cerrado, como veados, antas e grandes bandos de porcos-do-mato.

O conde descreveu os vestígios de antigos quintais de fazendas, onde ainda resistiam árvores frutíferas, como laranjeiras. No entanto, o que restava

⁹ Serra de Campos, na atualidade, é um povoado do município de Santa Tereza de Goiás, situado às margens da Rodovia Belém–Brasília, próximo a Porangatu.

¹⁰ Francis Castelnau (1810–1880) foi um naturalista, zoólogo e explorador francês. Reconhecido por seus estudos científicos, liderou uma importante expedição ao Brasil entre 1843 e 1847, financiada pelo governo francês. A missão percorreu as regiões de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e parte da Bolívia, com ênfase nos rios Araguaia, Tocantins e Paraguai. Seu principal objetivo era estudar a bacia amazônica e avaliar a viabilidade de rotas comerciais fluviais no interior da América do Sul. Castelnau produziu uma importante narrativa sobre o interior brasileiro no século XIX (Almeida, 2016).

das velhas moradias e dos sítios eram apenas ruínas carbonizadas, junto com esqueletos mutilados, sinalizando a passagem da “pesada borduna dos Canoeiros” (Castelnau, 2000, p. 232-233), que, na defesa de seu território, tentavam rechaçar a presença de invasores.

O povoado do Descoberto, segundo a descrição de Castelnau (2000, p. 234-235), estava reduzido a uma “mísera povoação”, com quinze ou dezoito casas, onde vivia uma população de aproximadamente sessenta indivíduos, quase todos portadores de bócio.

Durante a travessia do Sertão de Amaro Leite, Castelnau constatou que, nas proximidades do Rio Santa Tereza, no “Descoberto de Amaro Leite”, existiam algumas fazendas de criação de gado, provenientes de apossamentos adquiridos por compra ou herança. Mesmo assim, ainda havia muitas terras desocupadas, “baldias” (Castelnau, 2000, p. 272).

Na primeira metade do século XX, as missões científicas continuaram a ocorrer. Nesse período, realizadas por médicos brasileiros, tinham por objetivo, como destaca Nísia Trindade Lima (2009), analisar e registrar aspectos das condições sanitárias e sociais do Brasil, especialmente em regiões remotas, como o Brasil Central.

Essas expedições buscavam contribuir para a construção de interpretações sobre o país, abordando questões como a prevalência de doenças, as disparidades econômicas e sociais e o impacto cultural da distância entre o litoral e o sertão (Lima, 2009). Entre as expedições médicas realizadas, duas percorreram o estado de Goiás: a expedição de Arthur Neiva e Belisário Penna, realizada entre 1911 e 1912, e a viagem pelo Rio Tocantins e suas imediações, realizada pelo também médico Julio Paternostro, em 1935.

O Descoberto por Arthur Neiva e Belisário Penna

A expedição de Neiva e Penna, além do relatório científico produzido, também resultou em um importante acervo fotográfico que registrou paisagens, tipos humanos e aspectos culturais das regiões percorridas, constituindo um valioso documento visual sobre o Brasil do início do século XX. A expedição percorreu diversas localidades, incluindo Bahia, Pernambuco, Piauí e Goiás. Em sua passagem por Goiás, os médicos tiveram a oportunidade de visitar o povoado do Descoberto, com chegada registrada em 2 de agosto de 1912:

“Descoberto” é um arraial decadente, fundado nos tempos coloniais, por exploradores de ouro. Nos arredores ainda se vêm os montes do cascalho revolvidos outrora. Pouco mais de 60 casas térreas, barreadas quase todas, um ou outra caiada, quasi todas cobertas de telha. População de 300 pessoas mais ou menos, sendo exceção á que não está afetada de tireoidite [bócio]. (Neiva; Penna, 1916, p. 216)..

Os médicos tiveram sua atenção despertada pelo fato de quase toda a população apresentar hipertireoidismo, com aumento da glândula tireoide, patologia caracterizada pela presença do “papo” nos indivíduos (Neiva; Penna, 1916, p. 125-126), como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 5 – Casos de bócio no Sertão de Amaro Leite.



Fonte: *Apud* Almeida (2024a, p. 204).

Neiva e Penna (1916, p. 77) observaram que, em Goiás, havia escassez de água e afirmavam que essa dificuldade estava se agravando em decorrência das queimadas, que provocavam a destruição da vegetação nativa, especialmente das espécies endêmicas da região: “Qualquer habitante que resida pelo espaço de 20 anos em qualquer zona goiana, saberá dizer quantos buritizais desapareceram neste espaço de tempo (a presença dos grupamentos de buritis é considerada indício da existência de água)”. Nas proximidades do Descoberto, os médicos observaram a redução da vazão dos rios Cana Brava e Santa Tereza:

[...] é voz corrente, no emtanto (sic.), que a agua diminue paulatinamente, porém incessantemente; qualquer antigo morador, a que sem interrogue sobre o assunto, logo narrará os brejos que existiam nas imediações

e já desaparecidos, e os ribeirões que antigamente não “cortavam” ou rios como o Canabrava e o Santa Thereza que já começam a “cortar” (Neiva; Penna, 1916, p. 77, destaques no original).

Entre o Peixe e o Descoberto, além das doenças, das distâncias e da omissão do Estado, os médicos observaram como a sociedade se organizava nos mais diversos aspectos. Um exemplo encontrado foi nas relações de trabalho, em que persistia uma forma de escravidão disfarçada: trabalhadores eram mantidos presos por dívidas, sob o completo domínio do credor, que tinha o poder de comprar ou vender o indivíduo para saldar essas dívidas (Neiva; Penna, 1916).

No Descoberto, os médicos presenciaram dois acontecimentos, no mínimo, inusitados: o enterramento de membros das “melhores famílias” dentro da igreja e a existência de uma escola particular nas imediações do povoado, em um lugarejo com meia dúzia de casas, chamado Tanque (Neiva; Penna, 1916, p. 169-171).

O relato de Penna e Neiva oferece uma rica descrição das condições de vida no interior de Goiás, evidenciando tanto os desafios ambientais, como a escassez de água e as queimadas, quanto as questões sociais.

A visita ao povoado do Descoberto revelou um cenário de abandono, no qual práticas culturais e modos de vida se entrelaçavam com as dificuldades impostas pela geografia e pela escassez de recursos. Esses aspectos foram registrados com olhar crítico pelos médicos, que não apenas se depararam com problemas de saúde, como o hipertireoidismo, mas também com uma realidade social e econômica que exigia uma análise mais profunda. O Descoberto foi considerado pelos médicos “(...) Magnifico *hospital* para o estudo de todas modalidades da moléstia [hipertireoidismo]” (Neiva; Penna, 1916, p. 216, destaque no original).

Na sequência, analisaremos o relato de viagem de Henrique Itiberê, figura vinculada à burocracia e à intelectualidade goiana no início do século XX, que apresenta sua visão sobre a realidade do Descoberto à época, com foco nas condições políticas e administrativas da região, como veremos a seguir.

O Descoberto por Henrique Itiberê

Henrique Itiberê¹¹ era advogado e teve destacada atuação política em Minas Gerais, tendo exercido o cargo de vereador e presidido a Câmara Municipal de Paracatu em 1922 (Almanak Laemmert, 1922). Posteriormente, em Goiás, atuou como juiz de direito até o ano de 1936 (Goiás, 1936).

Apesar de não haver informações precisas sobre os motivos que levaram Henrique Itiberê a realizar sua viagem, sabe-se que ela ocorreu no início do século XX. Em junho de 1926, ele percorreu o trajeto entre São José do Duro (atual cidade de Dianópolis) e a então capital do Estado de Goiás, a Cidade de Goiás. Ao longo do percurso, Itiberê registrou importantes descrições das paisagens e das localidades encontradas. Sua chegada ao povoado do Descoberto coincidiu com a véspera das festividades do Divino Espírito Santo e da padroeira local. Embora não mencione a data exata, o autor observa que essas celebrações atraíam um grande número de moradores das fazendas vizinhas, conferindo ao povoado um ambiente de intensa movimentação e animação.

Itiberê (1926) muito provavelmente ouviu os moradores locais sobre a origem do povoado e afirma que o início da reocupação da região ocorreu em virtude da mineração. Segundo seu relato, um desbravador internou-se na área acompanhado de escravizados experientes no trabalho de mineração. Atribui a um desses escravizados a descoberta de indícios de ouro ao explorar uma área próxima a um córrego. Ao utilizar uma bateia, obteve sucesso na coleta do metal precioso, razão pela qual, segundo seus apontamentos, o local passou a se chamar Descoberto. Esse relato remete ao topônimo Descoberto do Gongue ou Dongue e à história do escravizado localmente conhecido por *Nego Dunga*, presente nos relatos orais dos moradores mais antigos (Barbosa; Pina, 2015).

O processo de extração do ouro na região do Descoberto era realizado por métodos que Itiberê classificou como primitivos, típicos da mineração da época colonial. Os mineiros coletavam areia, que era levada para ser lavada nas águas de uma lagoa próxima, descrita como perene e profunda (seria esta a atual Lagoa Grande?).

11 ITIBERÊ, Henrique. *Descoberto (Impressões de Viagem)*. 1926. Manuscrito. Arquivo Goiandira Ayres do Couto. Acervo não organizado; cópia digitalizada cedida por Milena Bastos Tavares.

Ainda sobre a mineração, Itiberê (1926) traz uma narrativa curiosa envolvendo um mineiro chamado Joaquim de Barros, que fez uma promessa à Nossa Senhora da Piedade por estar enfrentando uma situação desafiadora em sua busca por ouro. Após obter algum sucesso na mineração, ele se deparou com um problema: “o veieiro de ouro” que explorava foi inundado por águas subterrâneas, o que impossibilitou a continuidade da exploração. Nesse momento crítico, Joaquim de Barros invocou a proteção de Nossa Senhora da Piedade, padroeira do lugar, prometendo entregar a ela todo o ouro que colhesse no primeiro dia caso ela o ajudasse a secar o poço onde se encontrava o veieiro.

No entanto, em vez de cumprir sua promessa, Joaquim de Barros levou os ganhos a uma conhecida mulher da região, ignorando o compromisso assumido com a santa. Como consequência de sua ingratidão, o local foi novamente inundado, impossibilitando a continuidade da exploração do veio de ouro.

Pelo relato de Itiberê (1926), podemos observar que o ouro permanecia presente na memória e no imaginário da população, embora a principal riqueza econômica do Descoberto fosse a criação de gado vacum, que constituía a base da economia local.

As fazendas de gado se espalhavam pelas vastas planícies da região, que, por suas abundantes aguadas, facilitavam a pecuária. Conforme Itiberê, as fazendas, em sua maioria, estavam instaladas em terras devolutas. A possibilidade de se estabelecer nessas áreas devolutas atraía moradores, permitindo que novos habitantes escolhessem os locais mais convenientes para se estabelecerem, sem serem incomodados pelos que já estavam na região.

Ao chegar ao então povoado de Descoberto, o autor observou, com indignação, o fato de a localidade ainda não ter sido elevada à categoria de vila, considerando tal situação uma grande injustiça. Ele destacou que o povoado contava com mais de cem casas de telha, e que suas escolas eram frequentadas por mais de cem crianças.

Ao comparar Descoberto com outras localidades de Goiás, que ele considerava menos significativas, o juiz argumentou que o povoado possuía todas as condições necessárias para sua emancipação, seja por seu potencial de desenvolvimento, seja por sua relevância histórica e cultural. Essa ausência de reconhecimento parece frustrar o autor, que vislumbrava um futuro promissor para a região, caso fosse devidamente valorizada. A emancipação política, contudo, somente ocorreu em 25 de agosto de 1948.

No entanto, antes de se tornar um município autônomo, o Descoberto passou a se chamar Porangatu, em 31 de dezembro de 1943, o que pode ser compreendido como um esforço simbólico não apenas de reconfigurar a identidade local, mas também de superar um passado considerado pouco prestigioso, vinculado a um tempo de precariedade.

Ao adotar um termo de origem indígena, buscou-se projetar uma nova imagem para a localidade, mais alinhada aos ideais de progresso, autenticidade e valorização regional. A mudança de nome, portanto, não foi apenas um ato administrativo, mas parte de uma tentativa de consolidar uma memória coletiva mais coesa e de superar um passado marcado por dificuldades e privações.

Esse gesto, entretanto, também levanta questões sobre o que se escolhe lembrar e o que se opta por esquecer. A trajetória do povoado do Descoberto da Piedade até se tornar Porangatu revela disputas por visibilidade, identidade e reconhecimento, mostrando como a história local é constantemente escrita, apagada e reescrita conforme os interesses de cada época.

História local como recurso didático

A história local, quando tomada como objeto de estudo em sala de aula, oferece múltiplos caminhos para refletir tanto sobre o passado quanto sobre os modos de conhecê-lo e ensiná-lo. Mais do que narrar eventos, nossa proposta busca destacar os processos de investigação histórica que podem ser desenvolvidos. Esse olhar investigativo sobre a história local, que parte de fontes diversas e considera as tensões entre silenciamentos e protagonismos, permite que a escola cumpra um papel central na valorização da memória local, constituindo-se como um espaço de formação crítica e comprometida.

A análise crítica de fontes históricas, quando incorporada ao planejamento pedagógico, revela-se um caminho fértil para pensar não apenas os conteúdos da disciplina de História, mas também suas formas de ensino e sua função social. Documentos como os relatos de viajantes dos séculos XIX e XX, entre eles os de Cunha Mattos (com sua visão militar, que prioriza estradas e pontes), Castelnau (cujo olhar se voltou para os recursos naturais e o potencial econômico da região), os médicos Belisário Penna e Arthur Neiva (interessados em compreender

a relação entre as doenças e o meio ambiente) e Henrique Itiberê demonstram como diferentes objetivos moldaram diferentes representações da mesma região.

Essas fontes, ainda que atravessadas por subjetividades e interesses específicos, constituem instrumentos que favorecem o ensino investigativo da História. Sua análise possibilita explorar transformações estruturais relevantes, como a alteração da paisagem natural (com a substituição da flora nativa por pastagens e o declínio da fauna), os impactos sobre os recursos hídricos (exemplificados pela redução da vazão dos rios da região) e as consequências da reocupação territorial para os povos Xavante e Avá-Canoeiro.

Para além da ilustração de eventos passados, o trabalho com a história local permite desenvolver estratégias pedagógicas interdisciplinares. A comparação entre relatos históricos e narrativas orais, bem como a associação entre registros do século XIX e questões ambientais atuais, são exemplos de práticas que podem ser articuladas entre as áreas de História, Geografia e Ciências, construindo uma leitura mais crítica e contextualizada da realidade local.

Tais práticas, quando conduzidas com intencionalidade pedagógica, favorecem não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a apropriação de procedimentos da pesquisa histórica pelos estudantes. Ao interpretar fontes, questionar continuidades e rupturas, analisar os interesses que moldam as narrativas e identificar os silenciamentos produzidos, os alunos assumem um papel ativo em sua formação como sujeitos críticos e conscientes.

O ensino de História, a partir da história local, transforma-se em uma ferramenta ética e cidadã, articulando ecologia, território e memória, e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

Ao levar essa perspectiva para a sala de aula, os professores estimulam os estudantes a ir além da reprodução de fatos, convidando-os a refletir sobre os sentidos que esses fatos adquiriram ao longo do tempo, compreendendo que a história é, também, uma disputa de narrativas. Assim, o ensino da história local revela seu potencial como instrumento de reflexão crítica sobre o presente e de construção de futuros mais conscientes, inclusivos e comprometidos com a pluralidade de memórias que compõem o território em que vivemos e atuamos como educadores.

Considerações finais

Neste texto, procuramos apresentar uma leitura crítica da história de Porangatu, pautada no reconhecimento da natureza interpretativa das narrativas históricas e na valorização da história local como instrumento pedagógico. Ao mobilizar diferentes fontes e considerar os conflitos entre silenciamentos e protagonismos, foi possível não apenas apresentar aspectos da trajetória regional, mas também propor caminhos metodológicos para seu aproveitamento em sala de aula.

A sistematização de informações dispersas, o uso de relatos históricos, documentos oficiais e memórias orais permitiram compor uma narrativa que não se pretende definitiva, mas que contribui para ampliar o repertório disponível aos educadores e pesquisadores.

A reflexão sobre a mudança do nome de Descoberto para Porangatu, por exemplo, mostrou como ações simbólicas podem reorganizar sentidos de pertencimento, revelando tensões entre o passado que se busca esquecer e o futuro que se pretende projetar. Ao mesmo tempo, a análise de fontes e representações revelou como diferentes agentes interpretaram o território de acordo com seus próprios interesses e expectativas, reforçando a ideia de que o discurso histórico é sempre atravessado por subjetividades.

Acreditamos que este trabalho, ao reunir, organizar e divulgar pesquisas e fontes sobre o Descoberto da Piedade, constitui uma forma concreta de romper as barreiras entre o conhecimento produzido na academia e os espaços escolares e comunitários, aproximando professores, estudantes e a população local de materiais que, muitas vezes, permanecem restritos ao meio acadêmico. Ao tornar essas informações mais acessíveis, reafirmamos o compromisso com a construção de sentidos históricos partilhados, plurais e socialmente significativos.

Apenas com a ampliação do acesso às fontes e o fortalecimento de uma abordagem crítica e interdisciplinar será possível transformar a história local em um eixo estruturante de uma educação comprometida com a diversidade de memórias, com a consciência histórica e com a cidadania ativa.

Por fim, defendemos que a história de Porangatu, como a de tantas outras localidades, não deve ser vista como um apêndice da história regional ou nacional, mas como parte constitutiva delas. Ensinar a história local com rigor

e sensibilidade é uma forma de reconhecer a riqueza e a pluralidade dos sujeitos, contribuindo para a construção de um projeto educacional mais reflexivo e democrático.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. *Anais da Província de Goiás*. Brasília: SUDECO; Governo de Goiás, 1979.

ALMANAK LAEMMERT. *Anuário Commercial, Industrial, Profissional e Administrativo da República dos Estados Unidos do Brasil para 1922-1923*. 78. e 79. ano. v. 4. Rio de Janeiro: Almanak Laemmert, 1922.

ALMEIDA, Maria Juliana de Freitas. *A colonização militar no sertão de Amaro Leite*: presídio de Santa Cruz, 1854-1864. 2024. 286 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024a.

ALMEIDA, Maria Juliana de Freitas. *O Sertão de Amaro Leite no século XIX*. Curitiba: CRV, 2024b.

ALMEIDA, Maria Juliana de Freitas. O patrimônio histórico do Descoberto da Piedade nos registros da monumentalidade. In: CAMPOS, Yussef Daibert Salomão de (org.). *Patrimônio, memória e cultura material*. Juiz de Fora: Editor Editora Associada Ltda., 2018. p. 97-106.

ALMEIDA, Maria Juliana de Freitas. *O Sertão de Amaro Leite no século XIX*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) – Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2016.

ALMEIDA, Maria Juliana de Freitas; PINA, Max Lanio Martins. Visita guiada ao sítio histórico do Descoberto: um relato de experiência. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José (orgs.). *Aprendizagens históricas: rumos e experiências*. União da Vitória; Rio de Janeiro: LAPHIS; Edições Especiais Sobre Ontens, 2018. p. 240-248.

ARAÚJO, Romilda Alves da Silva. *A Congregação São Pedro Ad'Víncula em Mara Rosa GO*: memórias e representações. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

AZEVEDO, Sílvia Neves Silva. *Escolhas lexicais na Cidade Antiga*: Porangatu-Goiás. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

BARBOSA, Maria Doralice Nepomuceno; PINA, Max Lanio Martins. Descoberto da Piedade: lugar de memória, lugar de história. *Anais do Congresso Acadêmico-Científico da UEG Porangatu*: Interculturalidade: Formação em Debate, v. 5, n. 1, p. 26-31, 2015.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Famílias e domicílios goianos na época da independência. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 29-30, p. 71-102, jul./dez. 2003/jan./jun. 2004.

CASTELNAU, Francis de La Porte. *Expedição às regiões centrais da América do Sul*. Belo Horizonte: Itatiaia; Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 2000.

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. *Chorographia Historica da Provincia de Goyaz*. Goiânia: Secretaria de Planejamento, 1979.

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. *Chorographia Historica da Provincia de Goyaz. Revista Trimensal do Instituto Historico Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t. XXXVIII, parte 1, p. 5-150, 1875.

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. *Chorographia Historica da Provincia de Goyaz. Revista Trimensal do Instituto Historico Geographico e Ethnographico do Brasil*, tomo XXXVII, parte 1, p. 210-398, 1874.

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. *Itinerário do Rio de Janeiro ao Pará e Maranhão, pelas províncias de Minas Geraes e Goias: seguido de huma descripção chorographica de Goiaz, e dos roteiros desta Provincia ás de Mato Grosso e S. Paulo*. v. 1-2. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher, 1836.

ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig von. *Pluto brasiliensis*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011. (Edições do Senado Federal, v. 140).

FERRO, Célia Corrêa. *Movimento das águas: construções poéticas a partir de narrativas das mulheres lavadeiras da cidade de Porangatu/GO*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, 2023.

FUNES, Eurípedes Antônio. *Goiás 1800-1850: um período de transição da mineração à agropecuária*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1986.

GARÇÃO, Lucimar M. C. *Análise socioambiental da evolução das pastagens degradadas no município de Porangatu, no período de 1983 a 2013*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

GARCIA, Ana Claudia Alves de Aquino. *O rastro e o laço: o contrabando do boi no sertão dos Goyazes (1830-1870)*. 2009. 253 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

GOIANINHO, Euclides de Souza. *Memórias e tradições: registro do pioneirismo, das artes e das manifestações folclóricas de Porangatu-Goiás*. Porangatu: E. de Spiza, 1999.

GOIÁS. Secretaria da Casa Civil. *Lei Ordinária n.º 78*, de 27 de outubro de 1936. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 1936.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 175-185.

GONÇALVES DOS REIS, João. *Descoberto da Piedade*. Goiânia: Cânone Editorial, 2017.

ITIBERÊ, Henrique. *Descoberto (Impressões de Viagem)*. 1826. Manuscrito. Arquivo Goiandira Ayres do Couto, acervo não organizado. Cópia digitalizada cedida por Milena Bastos Tavares.

KOSELLECK, Reinhart. *O futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIMA, Nísia Trindade. Uma brasileira médica: o Brasil Central na expedição científica de Arthur Neiva e Belisário Penna e na viagem ao Tocantins de Julio Paternostro. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 229-248, 2009.

MARTINS, Maria Aparecida Gomes. *O contexto do projeto de assentamento rural Paulo Gomes no município de Porangatu (GO): o discurso das políticas públicas frente às exigências de uma produção sustentável*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

MEDRADO, Maria Aurea. *Porangatu ontem e hoje*. [S. l.: s. n.], 1990.

MENEZES, João Ramos. *Sertão de Amaro Leite e outros contos*. Goiânia: Scala Editora, 2023.

MOREIRA, Deolinda Conceição Taveira. *Museu da Cidade de Porangatu: projeto museológico e de preservação do patrimônio integrado*. Recife: CECI; Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MOREYRA, Sérgio Paulo. O processo de independência em Goiás. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *1822: dimensões*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 251-282.

MOURA, Marcos Roberto Pereira. *A romaria de Santa Luzia: contribuições da fé para a construção de uma identidade territorial na comunidade de Santa Luzia – município de Porangatu/GO*. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

NEIVA, Arthur; PENNA, Belisário. Viagem científica ao norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goyaz. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 74-224, 1916.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. *Modernização e expansão do ensino em Porangatu na década de 1950*. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

PEREIRA, Renato Fagundes. Quando o sertão virou Porangatu? Mitos de fundação e o ensino de história da cidade. *Escritas, Araguaína*, v. 10, n. 1, p. 138-152, 2018.

PINA, Max Lanio Martins; BORGES, Gleiciene Ferreira Magalhães; OLIVEIRA, Maria da Piedade Sousa Lisboa. A Festa do Arraiá do Descoberto: uma identidade cultural em transformação. *Élisée – Revista de Geografia da UEG*, v. 6, n. 1, p. 137-159, 2017.

PINA, Max Lanio Martins; CAMPOS, Yussef Salomão de. O Museu Municipal Ângelo Rosa de Moura (Porangatu-GO) e as reivindicações pelo patrimônio cultural. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 302-321, 2021.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. Os Avá-Canoeiro do Araguaia e o tempo do cativo. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 38, n. 1, p. 83-137, 2013.

SAMPAIO, Jacinta de Fátima Rolim. *A história da resistência dos posseiros de Porangatu–GO (1940–1964)*. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

SILVA, Luana Carla de Souza. *A história de um lugar: o núcleo fundacional de Porangatu (GO)*. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA E SOUZA, Luiz Antonio da. Memoria sobre o descobrimento, governo, população, e cousas mais notaveis da Capitania de Goyaz. In: *Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo XII, 4º trimestre de 1849. 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, 1872. p. 429-510.

SOARES, Walquíria dos Santos. *Configuração sócio espacial de Porangatu/GO*. 2002. 267 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SOUZA, Angelo Marcos de. *Folia de Reis como patrimônio cultural imaterial: tradição e identidade em Porangatu (1960-2018)*. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

TRIDENTE, Rute Delarcina. *O uso de plantas medicinais na cidade de Porangatu, GO*. 2002. Dissertação (Mestrado em Biologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. *O imaginário popular expresso em narrativas orais porangatuenses*. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

A INAUGURAÇÃO DA CASA DE SAÚDE SANTA TEREZINHA NA CIDADE DE GOIÁS-GO (1932)

| *Frederico Tadeu Gondim¹*

Uma possibilidade de trilhar a história local

Como ensina Jacques Revel (1998), em uma reflexão que parte da micro-história, mas que sabemos não se limitar a esse exercício historiográfico, a modificação da escala de análise na História oferece perspectivas distintas sobre a realidade estudada. Além disso, a redução dessa escala, aspecto que nos interessa mais propriamente, mostra-se pertinente para a complexificação de determinada realidade histórica, pois nos aproxima de particularidades que uma leitura “macro” poderia perder de vista (Revel, 1998). Nada nos impede de pensar nesse “jogo” (para utilizar os termos do historiador francês) também quando tratamos da História Local. Contudo, não devemos nos deixar enganar pelo que essa designação parece sugerir em um primeiro momento: não há, nessa mudança de escala, qualquer dissociação entre aquilo que elegemos (ou que nossas fontes delineiam) como “local” e os contextos mais amplos nos quais esse espaço se insere.

A prática da História Local convida, assim, ao debate, tendo em vista as imprecisões que costumam caracterizá-la quando elaborada de forma superficial. O historiador Erinaldo Cavalcanti já se debruçou sobre alguns dos sentidos atribuídos a ela no âmbito do ensino de História e da pesquisa histórica, bem como sobre os desafios decorrentes dessas interpretações. O autor relaciona percepções segundo as quais a história seria local porque se restringiria a um espaço ou a feitos “menores”, em oposição ao que se convencionou compreender como

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

grandioso; porque envolveria um tempo e um espaço familiares a alunos, professores e pesquisadores; porque buscaria abarcar a totalidade de um grupo social, ocultando contradições inerentes à vida coletiva e desvinculando-a de contextos mais amplos; ou ainda porque serviria apenas como mera ilustração das histórias consagradas (Cavalcanti, 2018). Em consonância com essa perspectiva, o historiador José D'Assunção Barros (2022) reforça que, na definição desse “local”², o pesquisador não deve se ater exclusivamente às fronteiras físicas de um espaço geográfico ou àquelas estabelecidas administrativamente.

Se, de um lado, há consenso entre os autores de que essa modalidade da pesquisa histórica deve reportar-se, antes de tudo, aos espaços dotados de sentido pelas relações socioculturais, desobrigando-se de reduzi-los aos determinismos de um ou outro tipo, as sugestões sobre como trilhar pela História Local, ou ao menos de onde partir, variam. Cavalcanti (2018) propõe que o pesquisador se atente ao que a documentação e as negociações investigadas possibilitam considerar “local”, ao passo que Barros (2022) confia a demarcação do “local” ao próprio pesquisador, desde que evidencie o que levou em conta para fazê-lo. Para este autor, a História Local costuma partir de um ou mais dos seguintes propósitos que, a critério do pesquisador, podem ou não dialogar entre si: chamar atenção para as particularidades locais de uma questão geralmente posta nos termos mais abrangentes da totalidade; repensar grandes modelos teóricos que, não mais colocados à prova, estagnaram-se; dialogar com outras histórias locais, traçando conexões; e atender a interesses locais no preenchimento de lacunas de sua história, o que contornaria, inclusive, noções problemáticas decorrentes de uma historiografia não profissional. Importante realçar, nesse último caso, que trabalhar em nome de um interesse local por sua história não deve ser confundido com o problema levantado por Cavalcanti (2018) de uma história que se crê autossuficiente, ao pressupor a dimensão local já perscrutada por completo.

2 O autor aborda tanto a História Local quanto a História Regional em seu texto. Optamos por não adentrar no mérito da segunda, pois ela envolve princípios semelhantes, diferenciando-se principalmente pela escala de observação definida conforme os interesses da pesquisa. Para Barros (2022, p. 50): “Pensar estas nuances possíveis entre o ‘local’ e o ‘regional’ constitui apenas uma proposta, um exercício de imaginação historiográfica, já que frequentemente, entre nós, ‘História Local’ e ‘História Regional’ são expressões empregadas de maneira quase sinônima [...] Assim a ‘história local’, na historiografia brasileira, não raramente se refere a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto que a ‘história regional’ volta-se mais habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante). Mas isso é praticamente uma especificidade de países de dimensões continentais como o Brasil”.

Partindo das contribuições desses autores, podemos começar a definir nosso objeto de estudo em História Local a partir do caso da inauguração e do início do funcionamento da Casa de Saúde Santa Terezinha, transferida de Bonfim (antiga denominação de Silvânia-GO) para a cidade de Goiás-GO, nos primeiros anos da década de 1930. Nosso principal objetivo, aqui, é analisar como o jornal *Voz do Povo*, produzido na antiga capital do estado, formulou essa chegada da casa de saúde em um contexto no qual o debate sobre a mudança da capital começava a ganhar fôlego. Tal deslocamento do centro administrativo converteu-se, em determinado momento, em medida considerada necessária segundo a narrativa dos grupos goianos alçados ao poder pelo golpe de 1930, de modo a assegurar a relevância de Goiás para o Estado Nacional.

Ao evocarmos um caso particular de manipulação da importância historicamente conferida aos médicos que atuaram por todo o Brasil (desde já, referimo-nos àqueles praticantes de uma medicina científica), diante de um debate que não existe dissociado da questão mais ampla da nação brasileira, caminhamos em consonância com a primeira motivação atribuída por Barros (2022, p. 29) aos estudos dessa natureza: “pode-se escolher examinar uma localidade do Brasil colonial, imperial ou republicano para entender aspectos que dizem respeito ao Brasil Colônia, ao Brasil Império ou ao Brasil República, vistos como totalidade mais ampla”. Já na delimitação de nosso “local”, recorremos a essa casa de saúde e ao movimento de sua transferência de uma cidade para outra, para refletir se esse deslocamento contribuiu, em algum sentido, para a discussão em torno de outra transferência: a da capital de Goiás. Além disso, ao tratarmos do posicionamento de um órgão da imprensa, reiteramos a importância conferida por Cavalcanti (2018) às negociações que nos ajudam a definir o que chamamos de “local” em nossa pesquisa.

Acerca do tipo de fonte com a qual trabalhamos, recordamos o que ensina Barros (2023): jornais não são repositórios neutros, mas instrumentos por meio dos quais seus diretores, editores e colaboradores — vozes ora alinhadas, ora dissonantes — orientam seu público, entre assinantes e leitores eventuais, em uma interpretação pretendida da realidade. Não se trata, entretanto, de uma via de mão única, já que interesses são negociados pelos dois polos. Sem a aderência de um público, não haveria periódico, afinal. O autor também aponta que essa tensão se complexificou ao longo do século XX, em termos mais amplos de uma

história da imprensa no Brasil, passando pela gradual redução de jornais panfletários, de confecção pouco sofisticada, em comparação àqueles que começavam a ser produzidos em maior escala, a partir de novas tecnologias, e que adotaram a tática de velar seu enviesamento sob o pretexto de comunicarem fatos com imparcialidade. É, inclusive, por essa pretensão reforçada até os dias de hoje que jornais, qualquer que seja o seu formato, visam ao que Barros (2023) considera um efeito de realidade, de modo que pensá-los criticamente implica saber que nada está ali por acaso.

Nossa fonte trata-se, mais especificamente, do semanário *Voz do Povo*, editado na Cidade de Goiás entre 1927 e 1935. Ao analisar o periodismo político-partidário goiano entre as décadas de 1920 e 1930, bem como a instrumentalização desses impressos no encaminhamento da sociedade diante das questões de seu tempo, o historiador Cristiano Arrais situou o *Voz do Povo* como órgão de imprensa ligado ao Partido Republicano de Goyaz (Arrais, 2013). A concepção do *Voz do Povo* está intimamente ligada, portanto, ao grupo de oposição à família Caiado, também estruturado em 1927, e que contou com o apoio de Pedro Ludovico Teixeira, em Rio Verde-GO, nos primeiros anos de circulação do jornal:

Mas sua base de apoio principal – e, portanto, mais visível – estava assentada nos membros do Superior Tribunal de Justiça, por intermédio de quatro dos cinco desembargadores do estado de Goiás (Oliveira Godoy, Vicente Miguel, Emílio Pova e Maurilio Fleury), além de outros membros do Judiciário local. Dentre eles destacavam-se Mário D’Alencastro Caiado, proeminente juiz de Direito do estado, e Augusto Jungmam, procurador da Delegacia Fiscal e um dos fundadores e diretores do *Voz do Povo* [...] Os conflitos com o Executivo eram movidos pelas supostas irregularidades denunciadas pelos desembargadores no governo estadual e a constante tentativa de cooptação de seus membros para favorecer seus atos. Historicamente dominado pelo governador e seu séquito, ao Legislativo não restava outra direção que não aquela determinada pelo chefe do executivo local. A dominação política seria completada quando o Judiciário estivesse dentro do círculo de influência da presidência do estado. Essa subordinação, entretanto, não seria fácil. Principalmente após a série de conflitos que se formou entre o senador Ramos Caiado e os membros do Supremo Tribunal de Justiça (Arrais, 2013, p. 30-31, grifo no original).

Após a nomeação de Pedro Ludovico como interventor em Goiás, reflexo de uma ordem supostamente nova que se anunciava com o golpe político (ou “revolução”) de 1930, o foco dos debates, na escala que nos interessa³, recai so-

3 Arrais (2013, p. 30) reforça que as questões postas pelos jornais, seja pelo *Voz do Povo* ou pelos órgãos de

bre a mudança da capital do estado, projetando, ao menos na narrativa oficial, uma ruptura com o passado da família Caiado e a chegada de um novo tempo, apoiado ou vilipendiado ao longo dos anos seguintes pelos jornais goianos. Nesse sentido, é possível estender à década ora analisada a perspicaz observação de Sandes (2013, n.p.): “Chega a ser surpreendente, em uma sociedade ruralizada e com baixa taxa de alfabetização, a quantidade de jornais produzidos no período republicano em Goiás”. Com relação ao *Voz do Povo*, particularmente, é interessante não perder de vista a proximidade entre o interventor e o periódico, com o qual Pedro Ludovico havia contribuído antes da década de 1930, de modo que possamos avaliar os limites do posicionamento desse órgão de imprensa⁴.

“Eis aí, queridos colegas, o que vos quero oferecer”: a instalação da casa de saúde

Foi na data de 14 de julho de 1932 que um evento reuniu parte dos representantes da elite intelectual goiana durante a tarde e a noite, na cidade de Goiás: a inauguração da Casa de Saúde Santa Terezinha. Transferida de Bonfim⁵, a instituição, administrada pelos médicos e irmãos Carlos Alberto de Freitas e Eduardo de Freitas, já vinha sendo enaltecida pelo *Voz do Povo* há algum tempo, em razão da tecnologia que a capacitava para cirurgias e tratamentos diversos.

imprensa da oposição, como *O Democrata* e, mais tarde, *A Colligação*, possuem um caráter muito mais regional do que “qualquer vinculação com uma perspectiva nacional ou que ultrapassasse a linha do rio Paranaíba”.

4 A este respeito, ver também: Arrais (2013, p. 53-58).

5 Uma série de anúncios padronizados sobre a Casa de Saúde Santa Terezinha, na cidade de Bonfim (atual Silvânia-GO), foi veiculada pelo *Voz do Povo* entre abril e agosto de 1930. No primeiro modelo, a instituição estava a cargo dos médicos João Alfredo Correia de Oliveira e Paulo Barata Ribeiro, referenciados como “Chefes da cirurgia do Hospital do Prompto Socorro, da Assistência Pública, Cirurgiões do Hospital de Engenho de Dentro e da Santa Casa do Rio”, além de Carlos Alberto de Freitas, “Ex-interno de cirurgia do Hospital ‘Santa Izabel’ da Bahia”. Destacavam-se, ainda, as tecnologias do estabelecimento (aparelhos de raios X, raios ultravioletas e diatermia), suas especialidades (cirurgias de estômago, intestinos, fígado, rins e aparelho urogenital), além da realização de tratamento de gonorreia e da possibilidade de cura de hérnias (quebraduras), com diárias iniciando em 15\$000 (*Voz do Povo*, 1930a, 1930b, 1930c, 1930d). Na segunda divulgação, a instituição de Bonfim era caracterizada como a “Única Casa em Goyaz que esta aparelhada para fazer qualquer tratamento medico ou operação”. A direção passa a Max Rudolph, “Cirurgião do Hospital Allemão e do Sanatório Santa Catharina de São Paulo”, além de Carlos Alberto de Freitas e do irmão, Eduardo de Freitas, descrito como “Ex-interno de cirurgia do Professor Dr. Durval Gama e do Dr. Genesio Salles no Hospital Santa Isabel da Bahia”. Variações do texto anterior incluem o tratamento de diabetes, obesidade e magreza, bem como a possibilidade de cura de bócio e hemorroidas (*Voz do Povo*, 1930e, 1930f, 1930g, 1930h, 1930i, 1930j, 1930k, 1930l, 1930m, 1930n, 1930o, 1930p, 1930q, 1930r). É essencial destacar, também, que a Casa de Saúde Santa Terezinha, em Bonfim, recebeu destaque na revista *A Informação Goyana* por ocasião de sua instalação na cidade, em 1929, tendo em vista, ainda, que essa fonte, editada no Rio de Janeiro, alinhava-se ao propósito de divulgar Goiás de forma positiva ao restante do Brasil (Casa..., 1929, p. 31).

O primeiro anúncio do semanário sobre a realocação da Casa de Saúde data de maio de 1932⁶. Se recordarmos, por um instante, que o grupo dirigente do *Voz do Povo* fazia oposição declarada à família Caiado e mantinha proximidade com o recém-nomeado interventor Pedro Ludovico Teixeira (ele próprio, médico), não seria exagero ler, nas entrelinhas do comunicado, que a chegada do estabelecimento se associava ao suposto “tempo novo” que deveria se entender, em algum sentido, à cidade de Goiás. Assim concebida, a casa de saúde representava uma conquista:

O surto de iniciativas deste novo ano, de 1932, trouxe para Goiaz, atendendo às exigências imperiosas dos problemas mais sagrados, os da saúde publica, grandes realizações que, por certo, virão salvar-nos do cáos e que viviamos.

Figura-se em plano destacado, o aparecimento da casa de saúde Santa Terezinha, transferida de Bonfim.

[...]

Dentre as suas grandes adaptações para cura dos mais variados incomodos, apresenta-se o novo estabelecimento: um gabinete de Bactereologia, onde se farão todos os exames, como sejam, de sangue, escarro, pús, fêzes, urina, tumores, etc.

Haverá também uma secção preparadora de vacinas e importantes instalações de Raios X, ‘Grand Heliodor’ da celebre fabrica ‘Siemens’ da Alemanha – aparelho dos mais aperfeiçoados, que será confiado a um radiologista, especialmente contratado para este departamento.

Possuirá também – Diatermia – Alta Frequencia, Ultra Violetas e todos os mais completos aparelhos de eletricidade medica.

Compõe-se a casa de Saúde 15 quartos para acomodação de 30 doentes, alem de consultorio, hall, escritorio, sala de esterilização modernissima, outra de operações e todas as demais dependencias para estabelecimentos congeneres dos grandes centros (Casa..., 1932a, p. 1).

É sobre a cerimônia de inauguração, no entanto, que devemos nos deter. Consideramos esse um momento simbólico, com base no material que levantamos até aqui, pois suplanta a própria trajetória da instituição, sobre a qual há raras menções.

6 Desde o ano anterior, o *Voz do Povo* sugeria a construção, na cidade de Goiás, de uma casa de saúde similar à de Bonfim, detalhe que reforça o vínculo entre os dirigentes do jornal e Carlos Alberto de Freitas, o qual já visitava a antiga capital com alguma frequência desde 1929, como se constata na leitura da coluna “Vida Social” (*Voz do Povo*, 1929, 1931a, 1931c, 1931d, 1931e). Com a confirmação da instalação da casa de saúde, já em 1932, o *Voz do Povo* acompanhou sua edificação (Casa..., 1932b) e, em outro número, noticiou a admissão de Gertrudes Hoffmann, radiologista alemã que havia trabalhado na Casa de Saúde Santa Marta, em Araguari-MG (Casa..., 1932c). Para fortalecer as conexões entre esses personagens, vale assinalar que uma edição de 1931 do jornal já havia mencionado a cirurgia de Maria de Barros Caiado, esposa de Mário d’Alencastro Caiado, na Casa de Saúde Santa Marta, em Araguari (*Voz do Povo*, 1931b).

A cobertura da cerimônia pelo *Voz do Povo* dividiu-se ao longo de duas edições do periódico. Matéria de capa na primeira delas — localização privilegiada na hierarquia de informações do jornal —, o evento foi conduzido por Mário d'Alencastro Caiado e contou com a presença de Gercina Borges Teixeira, esposa do interventor federal, além de desembargadores, juízes, autoridades da educação e representantes religiosos, os quais procederam à bênção da casa de saúde. Após traçar um panorama da cerimônia, o jornal reproduziu as falas de três das autoridades que ali discursaram: Carlos Alberto de Freitas, médico e um dos dirigentes da casa de saúde; o jurista Luiz do Couto; e Laudelino Gomes, médico e diretor da Saúde Pública. Importa observar quem eram as pessoas que interpretavam Goiás, pois:

A forte intersecção entre medicina, política, periodismo e literatura foi uma característica do Império e da Primeira República, explicada, entre outras razões, pela pouca diferenciação intraelites, pela forte conexão da medicina com o Estado nacional, com os poderes locais, com as instituições governamentais, com os legislativos nas diferentes esferas. Os limites da política, da representação e da participação tornaram mais salientes as ações e ideias desses médicos. As academias, as sociedades e os legislativos eram os espaços de debate e de sociabilidade dessas elites (Hochman; Lima, 2015, p. XXII).

Por mais que nosso recorte temporal não remonte estritamente aos períodos acima aludidos, mas ao Governo Provisório (1930–1934), é inquestionável que, a esta altura, o conhecimento advindo da medicina científica já investia de autoridade os dirigentes da casa de saúde no discurso oficial. Carlos Alberto de Freitas, o irmão sobre o qual o *Voz do Povo* costumava voltar seu foco, formara-se em Medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia⁷, o que o legitimava diante daqueles que o cercavam mais habitualmente e o distinguia dos praticantes da medicina popular que as legislações vigentes tentavam refrear⁸. É sintomático, nesse sentido, que Carlos de Freitas escolhesse inserir-se em uma linhagem ima-

7 Na década de 1950, por ocasião do falecimento de Carlos de Freitas, o periódico uberabense *Lavoura e Commercio* prestou-lhe uma homenagem, na qual ganharam destaque alguns aspectos de sua trajetória profissional. Entre eles, sua formação pela Faculdade de Medicina da Bahia (estado onde nasceu), a prática da medicina no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Goiás, além de sua atuação como fazendeiro e pecuarista após se mudar para Goiânia. A nota, publicada na coluna “Sociais”, elenca também familiares de Carlos de Freitas (*Lavoura e Commercio*, 1953).

8 A exemplo do Código Penal de 1890 e do Regulamento de Saúde Pública de 1932. A historiadora Leicy Francisca da Silva reforça que esse processo se deu de maneira diversa e gradativa no Brasil. Em Goiás, não raro, a medicina popular obteve aderência entre diferentes camadas sociais e negociou seu conhecimento e seu espaço com os representantes da medicina científica, mesmo nas décadas iniciais do século XX (Silva, 2023).

ginária que remontava aos bandeirantes, detectando, controlando e tratando de tudo o que remetia aos exotismos e às incertezas colocados pelo sertão⁹ goiano aos olhos “civilizados” de um médico de retórica calculada:

Desde que contemplei o cenário de infinita beleza do sertão goiano, eu me senti absorvido por seus encantos e promessas; compreendí a grandeza de seus destinos, e seguindo as pégadas heroicas do Anhanguera, transpondo os cimos refulgentes dessa serra encantada, cujo dorso louro os raios solares acariciam em volúpia, fazendo desprenderem se cintilações doiradas, cheguei ao coração do magestoso Estado Central, cujo pulsar, como uma força desconhecida e dominadora, parecera se comunicar ao meu próprio coração (Casa..., 1932d, p. 1).

A prática médica na Casa de Saúde Santa Terezinha assumia, a partir daí, proporções messiânicas na fala de seu dirigente. Contrapunha-se, de um lado, ao cenário de carências e desamparo que designava o sertão no imaginário da época; de outro, às instituições que, por muito tempo e em razão das circunstâncias, haviam se voltado à assistência, e não à cura¹⁰. Ignorava a medicina popular praticada por benzedeiras, curandeiros e raizeiros e sintetizava uma luta travada por médicos à imagem e semelhança do orador, no sertão:

9 A historiadora Janaína Amado (1995, p. 148) aponta, sobre essa categoria tão presente no imaginário brasileiro, que ela perpassa a literatura, a produção científica e os relatos de viajantes: “sertão” foi uma categoria construída primeiramente pelos colonizadores portugueses ao longo do processo de colonização. Uma categoria carregada de sentidos negativos, que absorveu o significado original, conhecido dos lusitanos desde antes de sua chegada ao Brasil – espaços vastos, desconhecidos, longínquos e pouco habitados –, acrescentando-lhe outros, semelhantes aos primeiros e derivados destes, porém específicos, adequados a uma situação histórica particular e única: a da conquista e consolidação da colônia brasileira”. Nesse sentido, a autora reitera que o “sertão” se construiu também em relação de oposição e complementaridade ao “litoral” (Amado, 1995). O primeiro remonta às terras interiores e desconhecidas que, pelo mistério que interpunham aos olhos “civilizados”, poderiam conduzir, paradoxalmente, tanto ao êxito (como o ouro) quanto à desgraça (Amado, 1995). O segundo remete aos domínios e ao espaço já esquadrihados pela razão, portanto conhecidos (Amado, 1995).

10 A historiadora Sônia Magalhães (2014) aponta que a criação do Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara, em 1825, partiu do interesse do governo provincial em oferecer assistência aos mais pobres, doentes, morfeíticos, encarcerados, escravos e militares. Os serviços ainda não traduziam uma medicina qualificada à cura dos pacientes, mas ações de caridade. A instituição enfrentou adversidades ao longo do século XIX, a exemplo da divisão inadequada de enfermarias, falta de leitos, higienização precária. Como a província não possuía verbas para investir na instituição, o hospital sobreviveu de doações das elites locais, esmolas, rendimentos de sua botica, pagamentos para o tratamento de militares e escravos e dotações imperiais. Com a inauguração do Cemitério São Miguel, que logo passou à sua responsabilidade, os custeios de serviços funerários e da emissão de atestados de óbito somaram-se à receita hospitalar, mas foi apenas sob a administração das irmãs dominicanas, que chegaram à Cidade de Goiás em 1889, que a instituição se equipou para a cura de seus pacientes (Magalhães, 2014). Podemos citar ainda o Hospital Real Militar, enfermaria que operou desde as décadas finais do século XVIII no interior de quartel vilaboense (Quartel do XX), prestando assistência a militares feridos em combate com nativos e em demandas externas, assim como aos civis em alguns casos; também no intuito de minimizar o sofrimento por meio de dietas, medicamentos naturais (fitoterápicos), organização do ambiente, não se tratando da medicina voltada à cura (Moraes; Coelho, 2017).

A vida é a única trajetória para a morte... A dor e o sofrimento, os nossos companheiros de jornada!... O Homem, porém, obstinado, luta contra eles; quer vence-los... para isso, procura em vão na filosofia e na metafísica, um remédio que nunca encontrará!...

A medicina, no entanto, se vos não promete o filtro maravilhoso da imortalidade, transmuta as agruras dos caminhos e suaviza a permanência efêmera do homem sobre a terra, prolongando-lhe a existência, curando-lhe os males, aliviando-lhe as dores, ou trazendo-lhe o consolo de uma bem-dita e misericordiosa assistência!

Os médicos que aqui se fixaram, iluminando com o fulgor de suas inteligências, a noite terrífica e sombria do sofrimento; socorrendo com a tranquila bondade e ternura da alma que lhes é peculiar, os abandonados da saúde; levando aos lares sobressaltados pela ronda tétrica da morte a esperança da sua presença e a segurança do seu saber; o faziam como aqueles heróis medievais, escudados apenas na fortaleza da inteligência e na fé inquebrantável pelo seu apostolado!... porque, muitas leguas em volta, não havia quase nenhum recurso material e, assim, todos nós que aqui vivíamos, arriscávamos a sofrer sem lenitivo e a morrer á minguada de socorro eficiente!

Foi por isso, animado por esses sentimentos, que, embora habituado às vicissitudes da vida, mas a lutar e vencer!... ainda mais, por me saber amparado pelo vosso apoio moral e material, que resolvi construir, na Capital de Goiás a 'CASA DE SAÚDE SANTA TEREZINHA', que vem preencher e completar os recursos materiais e técnicos de que careciam médicos e doentes (Casa..., 1932d, p. 1, 4).

O que estava posto, em outros termos, era a prática médica voltada à cura. Herdeira da clínica hospitalar francesa, gradativamente consolidada entre o final do século XVIII e o século XIX, após aproximação entre medicina e as ciências do período (Foucault, 2021), ela passou a analisar, com o rigor próprio das últimas, as relações entre vida, morte e doenças, abrindo mão de essências intangíveis atribuídas às enfermidades e da noção de que pouco havia a se fazer pelo enfermo além de dietas específicas e intervenções sobre o ambiente, enquanto a doença seguia um curso “natural”. Os aparelhos da casa de saúde também revelavam demandas dessa medicina, a exemplo da máquina de raios X: tecnologia capaz de atravessar o que se dá a ver na superfície e mergulhar pelas profundezas, para conceber o invisível do corpo enfermo.

Trata-se, portanto, de uma medicina que interpretou a vida e as doenças a partir do que viu na morte — anteriormente, por meio de autópsias —, capacitando-se a tal ponto que passou a projetar, ainda em vida, os desvios dos processos vitais, ancorados na materialidade dos tecidos e dos órgãos, nos limites concebidos pelo olhar médico que tudo passou a ver, porque dele nada mais se

esconde. Essa medicina constitui o contraponto enfatizado por Carlos de Freitas e a maior “novidade” da instituição, refletida em seu corpo médico especializado, no espaço organizado e nos aparelhos constantemente mencionados:

Não se concebe mais que medicos e cirurgiões, em todos os ramos e especialidades possam prescindir dos recursos do Raio X, quer para firmar um diagnostico exitante, quer para confirmar a suspeita de uma fratura, mostrando a sua maior ou menor complexidade e indicando a conduta a seguir quanto ao tratamento e aparelhagem. Assim, a medida que se aperfeiçoa a tecnica radiologica, aos Raios X, vêm pedir esclarecimentos o gastroenterologista, o cardiologista, o urologista, o ginecologista, numaancia crescente de acertar, poupando ao doente manobras dolorosas e quicá perigosas, com resultados sempre melhores e mais positivos.

Como combater com eficiencia uma infecção, sem os recursos do laboratorio a indicar o agente patogenico causal e como corolario logico, racional e rigoroso a medicação anti-bacteriana especifica?...

Como prescindir em terapeutica da ação altamente benefica dos agentes fisicos, ás vezes insubstituiveis, como a diatermia, os raios ultra-violetas, a alta frequencia e a moderna exérese dos tumores pela diatermo-coagulação?...

Como socorrer um caso cirurgico sem as imprescindiveis instalações para rigorosa assepsia do material sem um arsenal cirurgico adequado e, sobretudo, sem um tecnico experimentado e que tenha feito escola ao lado de profissionais de reconhecida competencia?...

Eis aí, queridos colegas, o que vos quero oferecer: meios para lutar com vantagens contra as enfermidades, cercados de recursos tecnicos, de materiais adequados e de instalações condissentes com as finalidades humanitarias desta casa (Casa..., 1932d, p. 4).

As falas reproduzidas na edição seguinte do *Voz do Povo* são de Luiz Ramos de Oliveira Couto e Laudelino Gomes. A casa de saúde é, para ambos, motivo de comemoração; suas perspectivas sobre a cidade de Goiás, no entanto, divergem nitidamente e ganham espaço em meio ao debate sobre a transferência da capital, tema que, embora não fosse inédito, passava a aparecer com maior frequência, à época, também nas páginas desse jornal.

O primeiro dos oradores, dono de uma visão poética, concordava que o clima e as condições de higiene nem sempre haviam favorecido a cidade. Pela maior parte de seu discurso, porém, enalteceu a antiga capital com base nos recursos naturais por ela oferecidos, em sua geografia, em suas águas e em seu solo. Pontuou, também, que bastariam uma avaliação criteriosa e algumas pessoas dispostas a investir na “velha cidade de Bartholomeu Bueno” — a exemplo do próprio Carlos de Freitas — para que ficasse clara a falta de sentido em des-

local o centro administrativo de uma cidade “destinada a ser em poucos annos um dos maiores imperios do amago da Nação pelas suas privilegiadas condições centraes” (Casa..., 1932e, p. 2).

A fala de Luiz do Couto recorda-nos que o “local” não existe fechado em si. Mudanças propaladas como ações de “modernização” refletiam um constante ajustamento que justificava Goiás como parte da nação¹¹. A mudança da capital tornou-se, assim, a ordem do dia:

O tema da transferência da capital goiana remonta a períodos bem anteriores ao de sua efetiva realização. Essa era uma ideia dispersa que surgia nos relatórios dos presidentes da então província como um mecanismo de reabilitação econômica da região, juntamente com a implementação da navegação do Rio Araguaia. Além disso, insalubridade e condições topográficas desfavoráveis eram as principais características imputadas à Vila Boa, que tornavam a capital inadequada às expectativas de inserção da região no Estado Nacional (Arrais; Oliveira; Arrais, 2016, p. 122).

Se, aos olhos de Luiz do Couto, a cidade de Goiás era “um pedaço da Suíça sem a neve rendando de branco as altas cordilheiras” (Casa..., 1932e, p. 2), para Laudelino Gomes, primo do interventor, a realidade era muito distinta. Embora reconhecesse, na iniciativa de Carlos de Freitas, a “epopéia que marca um dia de fulgor na terra de Anhanguera”, preferiu ressaltar, ao longo de seu discurso, a “displiscencia de um povo enervado e castigado por um clima que entorpece e aniquila as energias humanas”, ou falar em termos de “uma lentidão, verdadeiramente doentia”. (p.2) Diante do êxito do empreendimento de Carlos Freitas, atribuído à vontade própria do médico, insistiu: “Nós somos os que nascemos e esperamos que as cousas caíam do céu” e, em outro momento, indagou: “É um defeito da raça? Não... é a *malaise produzida por esse clima entorpecente* que estiola, cresta e mata todas as energias” (p. 2, grifo no original). Embora o diretor da saúde pública insistisse que “não vão nas minhas palavras as menores acrimonias contra o povo da minha terra” (p. 2),

11 Sobre o tema mais amplo da “modernização”, instrumentalizado de modo a validar Goiás no Estado Nacional, observa-se que: “A modernização goiana foi seletiva e parcial, em que elementos tradicionais conviviam lado a lado com os modernos. Goiás, ao longo do século passado, passou por um intenso e rápido processo de transformação socioeconômica que resultou em desenvolvimento econômico, crescimento demográfico, urbanização acelerada e maior integração logística com estados de outras regiões brasileiras. Esse processo de modernização trouxe também consequências danosas, tais como a degradação ambiental, o crescimento desordenado das cidades, a permanência de formas personalistas de dominação política e uma sociedade violenta e desigual” (Arrais; Oliveira; Arrais, 2016, p. 140).

seu posicionamento favorável à mudança da capital era evidente, independentemente de qualquer benefício que a casa de saúde representasse aos olhos de uns e de outros.

Jornais, como já pontuado, são espaços polifônicos, o que viabiliza o dissenso entre seus colaboradores, desde que não desestabilize a credibilidade do órgão de imprensa. É compreensível que o *Voz do Povo* trouxesse opiniões diversas e, por vezes, contraditórias. Apesar disso, o periódico insistiu, ao longo de algumas edições, na narrativa da casa de saúde como um avanço bem-vindo para a antiga capital. A instituição, por si só, evidentemente não constituía um argumento contrário à transferência da capital, mas servia como reforço dessa posição, como quando foi citada de passagem — de todo modo, recordada — por Orestes de Britto em meio a uma série de apontamentos por meio dos quais defendia a permanência do centro administrativo na cidade de Goiás:

Há algumas semanas inaugurou-se aqui a casa de saúde “Santa Terezinha”. Este estabelecimento modelar, unico no genero em todo o Estado, e que muito honra está metropole, não teria sido transferido de Bomfim para qui, se o meio em que vivemos não fosse tão propício a empreendimentos que exijam dispendio de soma vultuosa (A mudança..., 1932, p. 2).

Menções à casa de saúde após sua inauguração, bem como a heroicização do corpo médico, não eram acidentais. Assinalavam o alinhamento de interesses entre os dirigentes do jornal e os irmãos Freitas. O *Voz do Povo* continuou, dessa forma, a destacar os serviços prestados pela casa de saúde e a reforçar sua credibilidade; nas páginas do órgão noticioso, tratava-se de uma conquista para a cidade de Goiás. Oportunamente, transitou entre a autoridade da medicina científica e a espetacularização desse conhecimento:

No dia 1 do corrente tivemos oportunidade de assistir um trabalho de alta cirurgia praticado em uma senhora desta capital.
O Dr. Carlos de Freitas, auxiliado pelo seu irmão, dr. Eduardo de Freitas, medico de reconhecido valor, convidou os seus colegas, aqui residentes para assistirem à operação de um fibroma uterino, em circunstancias tais que esse fibroma tornava-se um caso rarissimo.
Ao convite atenderam os drs. Edilberto Veiga e Teófilo Ferreira.
Às 7 e 17 minutos teve inicio o trabalho que durou perto de uma hora e quarenta minutos, devido ás condições patologicas da operada.
Mas foram de rara felicidade e pericia nesta tão delicada e difficil operação, os ilustres medicos que dirigem a Casa de Saúde Santa Terezina.
O fibroma que se acha exposto na farmacia São José, pesa mais de dois quilos, e ali tem sido alvo de admiração de todos.

Os Drs. Carlos e Eduardo de Freitas estão de parabens. A operada está em otimas condições, internada naquela Casa de Saude (Operação..., 1932, p. 4).

Nesse mesmo sentido, narrou, em outra edição:

Mais uma melindrosissima operação acaba de ser praticada na Casa de Saude S. Terezinha pelos Drs. Carlos Alberto e Eduardo de Freitas, e foi coroada dos melhores exitos.

Foi naquele ótimo Estabelecimento Hospitalar, submetido a uma operação de apendicite granguenada, o Sr. José Garibalde, alto funcionario dos Correios e Telegrafos e muito conhecido nesta Capital.

O doente, apesar da gravidade do caso, acha-se passando admiravelmente bem e espera dentre em breve o seu completo restabelecimento.

É pois, mais um caso em que a Casa de Saude S. Terezinha, merece os nossos melhores e mais francos elogios (Casa..., 1933, p. 2).

No ano de 1933, anúncios mais enxutos sobre a casa de saúde apareceram no *Voz do Povo* e, aos poucos, abandonaram as páginas do periódico (*Voz do Povo*, 1933a, 1933b, 1933c). Até o momento, não encontramos menções à instituição em outros jornais, o que sugere que sua divulgação decorria de negociação entre as partes interessadas. Naquele mesmo ano, Carlos de Freitas e sua família mudaram-se para Campinas (algum tempo depois, Goiânia), conforme a coluna “Os que chegam e os que saem” (*Voz do Povo*, 1933d, 1933e).

Com base nas fontes disponíveis até o momento, é possível afirmar que a Casa de Saúde Santa Terezinha foi apresentada pelo *Voz do Povo* em consonância com a linha de pensamento favorável à permanência da capital na cidade de Goiás. O estabelecimento, por si só, não constituía um argumento, mas suas tecnologias avançadas, seu corpo médico licenciado e até mesmo especializado, como no caso da radiologista alemã com a qual a instituição passou a contar, agregavam força aos potenciais levantados por aqueles que rechaçavam a necessidade da transferência da capital. De todo modo, embora trouxesse opiniões diversas acerca dessa transferência, o *Voz do Povo* não se indisporia irrevogavelmente com Pedro Ludovico Teixeira, antigo colaborador do semanário, com quem outros colaboradores mantinham forte vínculo. Talvez por isso, também, a polifonia do jornal servisse de estratégia para garantir sua continuidade.

Considerações, por ora...

Esta investigação, conduzida no âmbito da história local, limitou-se a um primeiro olhar sobre a Casa de Saúde Santa Terezinha, na cidade de Goiás, a partir de alguns exemplares do *Voz do Povo*. Ainda há muito a ser pesquisado a seu respeito: a relação dessa casa de saúde com outras de denominação similar em Goiás e no Brasil, extrapolando os domínios da história local; a possibilidade de preservação de sua documentação e, em caso positivo, como ela poderia contribuir para outros campos da pesquisa histórica, a exemplo da História da Saúde e das Doenças, a partir de informações sobre enfermidades, prescrições, tratamentos, pacientes e as camadas sociais às quais pertenciam; ou mesmo outros aspectos da trajetória dessa instituição de saúde. Ainda não sabemos se a instituição foi ampliada e convertida em outro hospital, se foi reaberta em outra cidade ou se encerrou definitivamente suas atividades.

O próximo passo, para tanto, será buscar outros tipos de fontes históricas em arquivos públicos e acervos privados; também, qualificar o que sabemos a partir das memórias e histórias que porventura tenham se formado em torno dessa instituição de saúde. Se ela, de fato, permaneceu por pouco tempo na cidade de Goiás, como parece ser o caso até o momento — depondo contra a euforia inicial do *Voz do Povo* —, isso demandaria um verdadeiro exercício de paciência e atenção aos menores detalhes, à maneira do que preceituava Ginzburg (1989) por meio do paradigma indiciário. Mas, nesse caso, quais seriam as pequenas pistas deixadas pela instituição?

Até avançarmos nas histórias possíveis sobre a Casa de Saúde Santa Terezinha da cidade de Goiás, temos aqui um primeiro olhar sobre como essa instituição de saúde agregou alguns dos personagens de seu tempo. Talvez seja o momento de expandir o alcance de nossa lente, pois tudo remete a um jogo de escalas.

REFERÊNCIAS

FONTES HISTÓRICAS

A mudança da Capital. *Voz do Povo*, Goiás, n. 244, 11 set. 1932.

Casa de Saúde Santa Terezinha. *A Informação Goyana*, Rio de Janeiro, ano 13, v. 13, n. 4, nov. 1929.

Casa de Saúde S. Terezinha. *Voz do Povo*, Goiás, n. 235, 22 maio 1932a.

Casa de Saúde. *Voz do Povo*, Goiás, n. 239, 24 jun. 1932b.

Casa de Saúde Santa Terezinha. *Voz do Povo*, Goiás, n. 241, 10 jul. 1932c.

Casa de Saúde Santa Terezinha. *Voz do Povo*, Goiás, n. 242, 17 jul. 1932d.

Casa de Saúde Santa Terezinha. *Voz do Povo*, Goiás, n. 243, 24 jul. 1932e.

Casa de Saúde S. Terezinha. *Voz do Povo*, Goiás, n. 264, 8 jan. 1933.

Lavoura e Commercio, Uberaba, n. 13.335, 10 nov. 1953.

Operação de alta cirurgia. *Voz do Povo*, Goiás, n. 245, 12 ago. 1932.

Voz do Povo, Goiás, n. 88, 22 fev. 1929.

Voz do Povo, Goiás, n. 145, 4 abr. 1930a.

Voz do Povo, Goiás, n. 146, 11 abr. 1930b.

Voz do Povo, Goiás, n. 147, 19 abr. 1930c.

Voz do Povo, Goiás, n. 148, 25 abr. 1930d.

Voz do Povo, Goiás, n. 149, 2 maio 1930e.

Voz do Povo, Goiás, n. 150, 9 maio 1930f.

Voz do Povo, Goiás, n. 151, 16 maio 1930g.

Voz do Povo, Goiás, n. 152, 23 maio 1930h.

Voz do Povo, Goiás, n. 154, 6 jun. 1930i.

Voz do Povo, Goiás, n. 155, 13 jun. 1930j.

Voz do Povo, Goiás, n. 156, 20 jun. 1930k.

Voz do Povo, Goiás, n. 159, 11 jul. 1930l.

Voz do Povo, Goiás, n. 161, 25 jul. 1930m.

Voz do Povo, Goiás, n. 162, 1 ago. 1930n.

Voz do Povo, Goiás, n. 163, 8 ago. 1930o.

Voz do Povo, Goiás, n. 164, 15 ago. 1930p.

Voz do Povo, Goiás, n. 165, 22 ago. 1930q.

Voz do Povo, Goiás, n. 166, 29 ago. 1930r.

Voz do Povo, Goiás, n. 186, 27 fev. 1931a.

Voz do Povo, Goiás, n. 201, 12 jun. 1931b.

Voz do Povo, Goiás, n. 202, 24 jun. 1931c.

Voz do Povo, Goiás, n. 215, 25 set. 1931d.

Voz do Povo, Goiás, n. 217, 9 out. 1931e.

Voz do Povo, Goiás, n. 264, 8 jan. 1933a.

Voz do Povo, Goiás, n. 265, 15 jan. 1933b.

Voz do Povo, Goiás, n. 266, 22 jan. 1933c.

Voz do Povo, Goiás, n. 277, 16 abr. 1933d.

Voz do Povo, Goiás, n. 286, 16 jun. 1933e.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 145-151, 1995.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. *Mobilidade discursiva: o periodismo político em Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 2013.
- ARRAIS, Cristiano Alencar; OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de; ARRAIS, Tadeu Alencar. *O século XX em Goiás: o advento da modernização*. Goiânia: Cànone Editorial, 2016.
- BARROS, José D'Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022.
- BARROS, José D'Assunção. *O jornal como fonte histórica*. Petrópolis: Vozes, 2023.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 272-292, jan./jun. 2018.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade. Médicos e intérpretes do Brasil: uma introdução. In: HOCHMAN, Gilberto; LIMA, Nísia Trindade (orgs.). *Médicos intérpretes do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2015. (Pensamento político-social, 13).

MAGALHÃES, Sônia Maria de. *Males do sertão: alimentação, saúde e doenças em Goiás no século XIX*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira; COELHO, Gustavo Neiva. Cuidar de quem te cuida: o Hospital Real e a enfermaria militar do Quartel do XX. In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira; FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de; SOUZA, Rildo Bento de (orgs.). *Patrimônio cultural da saúde em Goiás: instituições hospitalares, assistenciais, de ensino e de pesquisa*. Goiânia: Editora UFG, 2017.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANDES, Noé Freire. Apresentação. In: ARRAIS, Cristiano Alencar. *Mobilidade discursiva: o periodismo político em Goiás*. Goiânia: Editora UFG, 2013.

SILVA, Leicy Francisca da. A legislação e a prática ilegal da medicina, o curandeirismo e o charlatanismo (Goiás de 1930 a 1950). In: MAGALHÃES, Sônia Maria de; SUGIZAKI, Eduardo; SILVA, Leicy Francisca da; PEREIRA, Robson Mendonça; MACIEL, Roseli Martins Tristão (orgs.). *Narrativas históricas da saúde e das doenças*. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

ORGANIZADORES/AS:

Cristiano Nicolini

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professor da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua na graduação e na pós-graduação, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Educação Histórica, Didática da História, História Regional, História Oral e História Pública. | cristianonicolini@ufg.br

Heloisa Selma Fernandes Capel

Doutora em Educação pela Unesp. Professora do Programa de Pós-Graduação em História e do ProfHistória, ambos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Suas pesquisas envolvem estudos sobre educação, cultura e linguagens artísticas. | heloisacapel@ufg.br

Sônia Maria de Magalhães

Docente titular na Faculdade de História, professora no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) e no Programa de Pós-Graduação Profissional em História (PROFHISTORIA). É bolsista Produtividade em Pesquisa Nível C do CNPq. Possui vários artigos científicos relacionados à História da Alimentação, História da Saúde e das Doenças e Ensino de História. É autora dos livros “A mesa de Mariana: produção e consumo de alimentos em Minas Gerais (1750-185)” e a “Males do Sertão: alimentação, saúde e doenças em Goiás no século XIX”. Coordena o GT História da Saúde e das Doenças – ANPUH – Goiás desde 2014. É coordenadora, junto com os seus alunos da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, do projeto Mulheres e Meninas na Ciência no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, em parceria com a Faculdade de História, desde 2024. É pesquisadora do DIAITA (Patrimônio Alimentar da Lusofonia) e do GHAIA (Grupo de História da Alimentação na Ibero-América). | soniademagalhaes@ufg.br

AUTORES/AS:

Allan Domingos Borges Alves

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), em 2025. Atua como professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com experiência no ensino de História na educação básica. Desenvolve estudos relacionados ao ensino de História, à história do Distrito Federal, à historiografia e aos livros didáticos. Em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Os eixos que se cruzam (e permanecem): o risco da história única no ensino de História do Distrito Federal”, investigou a permanência de narrativas históricas hegemônicas sobre Brasília e o Distrito Federal em diferentes produções historiográficas e materiais didáticos, analisando os eixos narrativos que contribuem para a construção de uma perspectiva histórica predominante sobre a região. | allanalves@discente.ufg.br

Demercino José Silva Júnior

Possui graduação em História pela Universidade Salgado de Oliveira (2004), pós-graduação em Métodos e Técnicas em Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (2014), está cursando Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA na Universidade Federal de Goiás - UFG, é autor de dois livros, HISTÓRIA DE GOIÁS EM 12 POEMAS e HISTÓRIA DE ITUMBIARA EM 12 POEMAS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural e Regional. | juniorlamarca90@gmail.com

Dionson Ferreira Canova Júnior

Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), integrante do grupo de pesquisa Saberes Históricos: Teoria, Ensino e Mídias (PPGH/UFPE) e do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH/UFPE). Atualmente, atua como professor substituto na área de Ensino

de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desenvolve pesquisa no campo da História da Ásia, particularmente sobre o Japão, com ênfase nas relações entre trauma, testemunho e memória da Segunda Guerra Mundial na sociedade japonesa, tomando os mangás como fontes e objetos de análise histórica. No campo do Ensino de História, dedica-se às discussões sobre Cultura Histórica, Aprendizagem Histórica e histórias sensíveis, investigando as relações entre memória, trauma, produção de narrativas e os processos de ensino e aprendizagem da História.

Fernando Martins dos Santos

Graduado em História (UCG). Especialização em História Cultural (UCG). Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades: Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (UEG). Doutorado em História (UFG). | fernandosantos@ueg.br

Francielli Czelusniak Costa Chepluki

Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-oeste - UNICENTRO. Atua na rede municipal de ensino de Irati - Paraná. | francielli-chepluki@gmail.com

Frederico Tadeu Gondim

Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mais recentemente, tem realizado investigação na confluência da história da medicina e história da saúde e das doenças. Também se interessa pela área temática da história da morte. Membro da Associação Nacional de História (ANPUH); da Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBHC); do Núcleo de Estudos do Contemporâneo (CNPq) sediado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); do GT História da Saúde e das Doenças vinculado à ANPUH-GO; e da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC). | fredericogondim@discente.ufg.br

Gerson Zacarias Massingue

Pesquisador moçambicano, doutorando em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É licenciado em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pe-

dagógica de Maputo. Desenvolve pesquisas nas áreas de Didática da História, Ensino de História, Educação Histórica, História Pública e História Digital. | gersonzarias@gmail.com

Geyso Dongley Germinari

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati. Coordena o grupo de pesquisa: Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura, certificado pelo CNPq. | geysog@gmail.com

Isabela Almeida Gomes

Mestra em História, na área de concentração em Culturas, Fronteiras e Identidades, pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás, com dissertação intitulada “ONDE ESTÃO OS INDÍGENAS? O Livro Didático como Instrumento de Formação Histórica e a Invisibilidade Indígena no Brasil (1988 ao tempo presente)”. Licenciada em História pela Universidade Federal de Goiás. Advogada, com Bacharelado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e pós graduada em Direito Público pela Faculdade Legal. Professora de História atuante no Ensino Básico da Rede Privada de Goiânia-GO. | gomesalmeida@discente.ufg.br

Isabella Melo da Silva Pío

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (2022). Tem experiência na área de História, com ênfase em Didática de História e História Audiovisual. Atualmente estudante do mestrado pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa de Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História. | isabellapio@discente.ufg.br

Jeferson Orlando García Mazo

Discente de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Estudos Latinoamericanos pelo Programa de Pós-Graduação da Área de Estudos Sociais e Globais da Universidade Andina Simón Bolívar. Possui graduação em Filosofia pela Universidade

de Antioquia. As áreas de interesse são história política, pensamento latino-americano, teoria social, extrativismo, filosofia, educação e ciências políticas. | jefer-son.garcia@discente.ufg.br

Junio Berewy de Oliveira Javaé

Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). É licenciado em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás. Atua como professor de Educação Básica no Estado de Tocantins, no território indígena na Escola Indígena Txuiri-hina). | juniojavae@discente.ufg.br

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

Mestra em História Social pela UFF. Professora do Ensino Básico da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Atua como pesquisadora na área de gênero, ensino de História e educação histórica. Editora da Revista Palavras Abehrtas da Abeh. Membro do grupo de pesquisa APRENDHIS. | historialucilia@gmail.com

Márcia Elisa Teté Ramos

Doutora em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pós-doutorado na USP com supervisão de Katia Maria Abud. Atua como docente na graduação em História e na pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui trajetória acadêmica voltada à História, especialmente ao Ensino de História. Suas investigações e práticas englobam a história da educação e discussões curriculares, além de abordagens sobre História Pública e as relações com a cultura midiática. Integra o Laboratório de Ensino e Multimeios de História (LEMH) e o Núcleo de Pesquisa em Didática da História e Interculturalidade Crítica (NUPEDHIC). | metramos@uem.br

Maria Juliana de Freitas Almeida

Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG), mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG) e graduada em História pela Universidade Estadual

de Goiás (UEG), Campus Porangatu. É professora adjunta da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Porangatu, onde atua no curso de Licenciatura em História. Também é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Porangatu. Desenvolve atividades voltadas ao ensino de História, à formação de professores, à educação patrimonial e à história regional. | Maria.almeida@ueg.br

Max Lanio Martins Pina

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás) e graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É docente adjunto da UEG, onde exerce a função de coordenador setorial do curso de Licenciatura em História da Unidade Universitária de Porangatu. Integra o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR), o Laboratório de Pesquisa e Ensino de História (LAPEHIS/UEG), o Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica (APRENDHIS/UFG) e o Grupo de Trabalho em Ensino de História e Educação (GTEHE/ANPUH-GO). Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de História e Educação, com ênfase em Didática da História, Educação Histórica e Ensino de História, investigando temas relacionados à aprendizagem histórica, à consciência histórica e ao patrimônio cultural. | max.pina@ueg.br

Nayla Flavianne Borges C. França

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UFG). Atualmente, exerce a docência como professor efetivo da rede estadual de educação pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). Membro do GEPEG-UFG. As pesquisas desenvolvidas envolvem a lesbianidade, sexualidade, gênero e ensino de história. | nayla_franca@discente.ufg.br

Tayane Ferreira de Almeida

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Sua pesquisa está inserida no campo da História Cultural, com ênfase nos estudos da cultura visual, do ensino de História e das histórias em quadrinhos como linguagem para a construção e a representação do conhecimento histórico. | tayane.ferreira@ufpe.br

Wanderson Claudio da Silva

Formado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2014) e possui especializações em Cultura, Identidade e Região pela mesma instituição (UEG, 2017) e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/SEB-MEC, 2024). Concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2024). Atualmente, exerce a docência como professor efetivo da rede estadual de educação pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). | wandersonclaudio1@hotmail.com

Yanna Mendes Oliveira

Possui graduação em Letras - Português, especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Alfabetização e Letramento e mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (2026). Atualmente é professora no Ensino Fundamental II pela Rede Estadual de Ensino em cargo efetivo. | yannamendesoliveira4@gmail.com



[2026]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Ao aproximar a lente dos lugares, a História revela experiências, conflitos e memórias muitas vezes silenciados pelas grandes narrativas. *História Local Pluriperspectivada* reúne estudos que compreendem o local não como espaço isolado, mas como construção histórica atravessada por conexões regionais, nacionais e transnacionais.

Organizada em três eixos — diferentes contextos, cultura escolar e relações entre arte, patrimônio e memória —, a obra percorre cidades, territórios indígenas, comunidades escolares e espaços de sociabilidade no Brasil e em outros países. Com múltiplos objetos, fontes e perspectivas, esta coletânea convida pesquisadores, professores, estudantes e leitores a refletirem sobre as potencialidades da história local para a pesquisa e o ensino, reconhecendo os lugares como territórios vivos de identidades, disputas e produção compartilhada do conhecimento histórico.

