
KARINNE MARTINS ESTEVES

**CENTRO DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICANDO A
HISTÓRIA DA ESCOLA QUE “NASCEU NO CORAÇÃO E NOS BRAÇOS DO
POVO”**

CAMPO GRANDE/MS
2025

KARINNE MARTINS ESTEVES	  PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA
CENTRO DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA : RESSIGNI FICANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA QUE “NASCEU NO CORACÃO E NOS BRAÇOS DO POVO”	KARINNE MARTINS ESTEVES CENTRO DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA QUE “NASCEU NO CORAÇÃO E NOS BRAÇOS DO POVO”
2025	CAMPO GRANDE 2025

E84c Esteves, Karinne Martins

Centro de Memória e Ensino de História: ressignificando a história da Escola que
“nasceu no coração e nos braços do povo” / Karinne Martins Esteves. – Campo Grande, MS:
UEMS, 2025.

132 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Profhistória – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues

1. Centro de memória. 2. Ensino de História. 3. Identidade cultural. 4. Educação e
patrimônio. I. Rodrigues, Marinete A. Zacharias II. Título

CDD 23. ed. - 372.89

KARINNE MARTINS ESTEVES

**CENTRO DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICANDO A
HISTÓRIA DA ESCOLA QUE “NASCEU NO CORAÇÃO E NOS BRAÇOS DO
POVO”**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora:

Prof^a Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues

CAMPO GRANDE/MS 2025

**CENTRO DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RESSIGNIFICANDO A
HISTÓRIA DA ESCOLA QUE “NASCEU NO CORAÇÃO E NOS BRAÇOS DO
POVO”**

KARINNE MARTINS ESTEVES

Área de Concentração: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Dulceli de Lourdes Tonat Estacheski
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros
Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT

Campo Grande/MS, 25 de março de 2025.

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina nesta dissertação de mestrado, rica em desafios e aprendizados, não seria possível sem o apoio inestimável de pessoas e instituições que, de diferentes formas, contribuíram para sua realização.

À minha orientadora, Professora Doutora Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues, expresso minha imensa gratidão. Sua paciência, as orientações precisas e as reflexões profundas foram de extrema importância em cada etapa desta trajetória, transformando obstáculos em oportunidades de crescimento.

Meu sincero agradecimento se estende às mulheres incríveis que compuseram as bancas de qualificação e defesa: as Professoras Doutoras Dulceli de Lourdes Tonat Estacheski, Olivia Macedo Miranda de Medeiros e Cinthia Monteiro de Araújo. A qualidade de suas leituras e seus valiosos apontamentos enriqueceram grandemente esta pesquisa.

À minha mãe, Maria de Fátima Tavares Martins Esteves, minha eterna gratidão. Seu apoio emocional incondicional, a dedicação nas leituras atentas, as revisões minuciosas e a parceria constante foram a força motriz em cada momento de cansaço ou incerteza.

Um agradecimento especial à comunidade do Bairro Nova Lima, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, cuja luta incansável foi fundamental para a construção da Escola Estadual Lino Villachá. Aos estudantes e a toda a comunidade escolar, que generosamente contribuíram com documentos e apoio ao longo desta pesquisa e que, com sua presença e participação, moldam a trajetória desta unidade da qual faço parte desde 2014, dedico este trabalho. Minha esperança é que ele possa contribuir ainda mais para a rica história que juntos estamos construindo.

Nesse sentido, estendo meu reconhecimento ao diretor Olívio Mangolim pela generosidade em compartilhar o acervo da Escola e por sua dedicação, tanto na gestão quanto em sala de aula ao longo dos anos. Reconheço, ainda, a valiosa contribuição da bibliotecária Maria Marta dos Santos, que disponibilizou livros sobre o Hospital São Julião, o poeta Lino Villachá e a rica história local que permeia nossa cidade, além de facilitar o contato com pessoas que marcaram significativamente essa trajetória.

Agradeço o fundamental apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cuja concessão da bolsa de mestrado tornou viável a dedicação e a concretização desta pesquisa.

Aos amigos e colegas, que se fizeram presentes ao longo desta jornada na escuta atenta, com sugestões, conselhos e nos momentos de desabafo, o meu muito obrigada. O apoio e o

estímulo recíproco foram essenciais. Em especial, agradeço a Aline Rafaela Portílio Lemes, presente na minha vida desde 2009, quando iniciamos a graduação. Foi ela quem me convidou a ingressar no mestrado profissional em Ensino de História e, juntas, concluímos mais uma etapa profissional marcada por colaboração e ótimos momentos.

Por fim, expresso minha profunda gratidão a todos os professores universitários que se uniram para elaborar e executar o programa de mestrado do PROFHISTÓRIA, e também àqueles com quem tive o prazer de participar das aulas presenciais e remotas. Ingressar nesse programa foi, sem dúvida, um dos momentos mais importantes da minha vida. Acredito firmemente que o cotidiano do professor deve ser continuamente pensado e repensado por meio de pesquisas e reflexões sobre a própria prática docente, e o PROFHISTÓRIA oferece as ferramentas essenciais para essa constante reinvenção.

RESUMO

A Escola Estadual Lino Villachá, situada na cidade de Campo Grande - Mato Grosso do Sul, foi construída em regime de mutirão e tem sua história relacionada à questão da hanseníase, ao estigma e à luta da comunidade por direitos à cidadania social. Esta pesquisa tem como objetivo reconhecer a importância de se estruturar um centro de memória nessa instituição, identificando sua contribuição para o ensino de História e suas múltiplas possibilidades para a preservação das memórias e da história da sociedade que a construiu. Além de abranger a estruturação e a organização desse espaço ao longo dos anos, esta dissertação aborda parte da história da hanseníase e o papel do Hospital São Julião nesse processo, bem como sua relação com o Bairro Nova Lima e a vida do poeta Lino Villachá. Tendo como linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, a metodologia qualitativa permitirá analisar as evidências históricas presentes na documentação da instituição, em outros projetos desenvolvidos, nas reportagens da mídia local, bem como nas imagens e nos livros de poesias de Lino Villachá. Discussões historiográficas relacionadas à memória, à identidade, à história local, ao trabalho com fontes históricas e possibilidades de interdisciplinaridade no ensino de História marcaram esse processo, objetivando um projeto para a construção de um espaço de preservação da memória enquanto uma forma de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; ensino de história; cidadania; identidade.

ABSTRACT

The Lino Villachá State School, located in Campo Grande city, in the state of Mato Grosso do Sul, was built by a community effort and its history is related to the issue of leprosy, stigma, and the community's struggle for rights to social citizenship. This research aims to recognize the importance of structuring a memory center in this institution, identifying its contribution to History teaching and its multiple possibilities for preserving this society's memories and history. Looking forward to the structuring and organization of this space over the years, this dissertation addresses part of the history of leprosy and the role of Hospital São Julião in this process, as well as its relationship with the Nova Lima neighborhood and the life of the poet Lino Villachá. With the research line Historical Knowledge in Different Spaces of Memory, the qualitative methodology will allow us to analyze the historical evidence present in the institution's documentation, in other projects developed, in local media reports, as well as in the images and poetry books by Lino Villachá. Historiographical discussions related to memory, identity, local history, work with historical sources and possibilities of interdisciplinarity in the teaching of History will mark this process, aiming at a project for the construction of a space for the preservation of memory, as a form of resistance.

KEYWORDS: Memory; history teaching; citizenship; identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Google Maps apresentando a localização da Escola Estadual Lino Villachá em Campo Grande – Mato Grosso do Sul.	15
Figura 2 - Criança na construção da Escola Estadual Lino Villachá	18
Figura 3 - Durante a construção.....	19
Figura 4 - Comunidade do Bairro Nova Lima durante a construção da Escola.	19
Figura 5 - Decreto de criação da escola.	20
Figura 6 - Primeira etapa da construção concluída	21
Figura 7 – Calendário Escolar de 1985 da Escola Estadual Lino Villachá.....	84
Figura 8 – Capa do livro “Confissões para o esquecimento”.....	85
Figura 9 – Frente da Escola Estadual Lino Villachá antes da Reforma.....	87
Figura 10 – Frente da Escola Estadual Lino Villachá após a Reforma.....	88
Figura 11 – Reportagem sobre a ação das mulheres no bairro Nova Lima na década de 1980.....	92
Figura 12 - Álbum de fotos das turmas de 2011 e da equipe de funcionários que trabalharam na Escola naquele ano.....	95
Figura 13 - Projeto: Gramaticando com Facebook.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A ESCOLA QUE “NASCEU NO CORAÇÃO E NOS BRAÇOS DO POVO”	15
1.1 Contexto Histórico da Escola Estadual Lino Villachá	15
1.2 Demandas sociais e saúde pública	25
1.3 “Renovação” no ensino de História a partir do que temos.....	37
2 CENTRO DE MEMÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	48
2.1 O que são centros de memória.	48
2.2 O Ensino de História no Brasil e Novas Possibilidades.	59
2.3 História Local, Memória e Identidade	68
3 PRODUTO FINAL: PROJETO DE CONSTRUÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA.....	82
3.1 Possibilidades e práticas metodológicas em Centros de Memória.....	82
3.2 A preservação dos documentos e arquivos escolares	104
3.3 Estruturação do Centro de Memória Lino Villachá.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
4 REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

No dia 07 de março de 2025, a Escola Estadual Lino Villachá completou quarenta anos de existência e, há onze, nossos caminhos se cruzaram. Após ser aprovada no concurso para professores do Estado de Mato Grosso do Sul, passei pelo processo de atribuição de aulas e pela escolha da Escola em que iria trabalhar. Havia, porém, um desafio: eu não conhecia a cidade de Campo Grande tampouco os estabelecimentos de ensino.

No momento da lotação, contei para a responsável sobre a minha situação de recém chegada do Estado do Paraná. Com a ajuda de outras pessoas que estavam na sala, ela falou que eu poderia escolher a Escola Estadual Lino Villachá, mesmo enfatizando que era na periferia da cidade, informou que a região e a própria unidade escolar estavam passando por melhorias. Além disso, ela também me sugeriu buscar alguma moradia em bairros como Monte Castelo, São Francisco ou Mata do Jacinto, não no próprio Nova Lima - onde a escola está situada. Como não conhecia a cidade, segui uma das sugestões.

No dia 06 de junho de 2014, a jornada como professora de história na Escola Lino Villachá teve início. A princípio, havia o medo de não me adaptar, pois a recepção naquele primeiro momento por parte da direção não foi uma das melhores. Ao iniciar o trabalho em sala de aula, no entanto, percebi que aquele ambiente era diferente e que a participação dos estudantes nas primeiras discussões me despertaram o desejo em ficar.

O primeiro contato com a história da Escola ocorreu por meio da primeira versão do livro “Uma Escola que nasceu no coração e nos braços do povo”, que ganhei dos professores Luzinete Souza Vilasboas e Olívio Mangolim durante um dos planejamentos. Esse material foi desenvolvido em um projeto de história e de matemática com a turma do sexto ano “C”, em 2011, curiosamente 80% dos estudantes que participaram dessa pesquisa estavam presentes na turma do nono ano “A” na primeira aula que tive na unidade escolar.

Outro ponto que merece destaque nesse primeiro momento é sobre o porquê da escolha de estruturação de um projeto de construção do “Centro de Memória Lino Villachá” na própria Escola. Em 2023, iniciei os estudos no Mestrado Profissional do ProfHistória na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. Desde então, a ideia de “produto final” não saiu da minha mente: o que fazer? Quem ou o que pesquisar? De que forma meus estudos poderiam contribuir para o Ensino de História e na escola em que trabalho?

Primeiramente, pensei na elaboração de uma história em quadrinhos sobre a Escola, destacando a participação da comunidade escolar, em especial a participação das mulheres nesse processo. Contudo, após cursar mais disciplinas da pós-graduação, ter contato com mais

dissertações, artigos, conceitos, autores e conversar com a minha orientadora, o desejo de estruturar um projeto para criação de um centro de memória se acentuou, pois poderá ser utilizado como um Laboratório de História, contribuindo para discussões sobre a Memória, a Identidade e a História Local. Isso poderá possibilitar práticas pedagógicas diversificadas no ensino de História, como um “trabalho historiográfico” com os estudantes, fazendo com que conheçam mais sobre a própria história da comunidade a qual estão inseridos.

A escola precisa ser vista como local que é guardião de algumas fontes. Certamente sobre a trajetória escolar dos alunos ela é uma fonte inestimável, pelos documentos que guarda. Mas isso é pouco. A própria escola tem que ser um memorial onde sua história está contada e onde se guardam muitas fontes do seu percurso histórico e das vidas de quem por ali passou. Infelizmente, esse é um ponto negativo no caso da escola pública brasileira, pois são poucas, muito poucas, as escolas que dispõem de uma sala para seu memorial, na maioria das vezes, a escola é um prédio quase sem memória, quase sem fotos, documentos, objetos que possam contar sua história (Seffner, 2017, p. 261).

Pensando nessa ideia de que a escola precisa ser um memorial de sua história e levando em consideração as múltiplas possibilidades presentes na unidade escolar, a presente dissertação tem como objetivo geral compreender aspectos relevantes na construção e consolidação da Escola Estadual Lino Villachá. Analisaremos como esse espaço educativo foi moldado por conflitos de interesse, estigmas e a resistência da comunidade, visando, por fim, à estruturação de um projeto de Centro de Memória que contribua para o ensino de História.

Para alcançar tal propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a participação da comunidade local desde as discussões iniciais e construções até o processo de reformas ocorridas ao longo dos anos.
- Destacar a luta da comunidade por visibilidade, direitos e mudanças, em um processo historicamente marcado pela exclusão desde as origens do bairro. Essa análise será feita por meio de livros, reportagens, vídeos e outros documentos.
- Discutir sobre os conceitos de memória, identidade e história local, explorando suas múltiplas possibilidades metodológicas para o ensino de História.
- Por fim, elaborar um projeto detalhado para a construção do Centro de Memória Lino Villachá.

Nesse sentido, a dissertação está dividida em três capítulos, que abordam cada um desses aspectos. O primeiro, intitulado “A Escola que ‘nasceu no coração e nos braços do povo’”, apresentará a história da Escola Estadual Lino Villachá, as lutas que ocorreram ao longo dos

anos, a escolha da primeira diretora e do patrono da unidade escolar, bem como suas relações com o Hospital São Julião, e o estigma da hanseníase com o bairro Nova Lima.

O segundo capítulo, "Centro de Memória e sua relação com o Ensino de História", organiza-se em torno de três eixos principais. Inicialmente, apresenta a conceituação de centros de memória e a evolução do Ensino de História no Brasil. Em seguida, discute as abordagens e o potencial didático da História Local, referenciando os trabalhos de Correa (2002), Barros (2009, 2013), Cavalcanti (2018), Luz e Filho (2018) e Siqueira (2020). Por fim, explora os fundamentos teóricos de Memória, com base em Nora (1993), Le Goff (2003), Pollak (1989) e Hartog (2006), e Identidade, a partir das análises de Pollak (1992), Hall (2006), Feminiano e Santos (2014) e Flores (2006).

No terceiro e último, denominado "Produto Final: projeto de construção do Centro de Memória", são apresentadas formas de preservação de documentos e de arquivos, além de diretrizes para estruturar um Centro de Memória. Ao longo de todos os capítulos, encontram-se práticas e sugestões metodológicas tanto para a atuação em Centros de Memória quanto para enriquecer as discussões em sala de aula sobre Memória, Identidade e História Local, o que contribui para um Ensino de História mais crítico, engajador e conectado com a realidade dos estudantes.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA QUE “NASCEU NO CORAÇÃO E NOS BRAÇOS DO POVO”

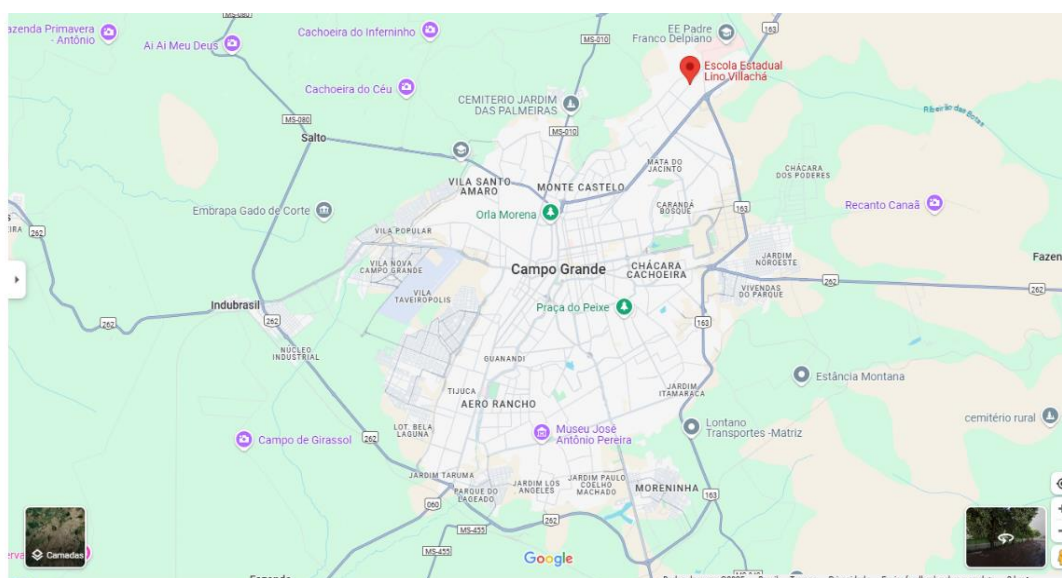
(...) Lutar para ser vida para os outros é o que dá sentido à vida (Villachá, 1991, p. 34).

1.1 Contexto Histórico da Escola Estadual Lino Villachá

A cidade de Campo Grande, município brasileiro da região Centro-Oeste do Brasil, desempenha a função de capital do Estado desde 1977, quando ocorreu a divisão dos Estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul. É a quarta maior capital do Brasil em área, além de ser a cidade sul mato-grossense mais populosa, marcada pela presença de povos indígenas, comunidades quilombolas, ondas migratórias e imigratórias ao longo de sua história. Nela, estão localizadas importantes indústrias do Estado, que vão dos ramos agropecuário, sucroalcooleiro, siderúrgico ao têxtil, embora a sua economia se volte ao setor terciário.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o bairro mais populoso de Campo Grande é o Nova Lima que, atualmente, também é o maior do Estado. Nesse bairro, está localizada a Escola Estadual Lino Villachá, situada na Rua Jerônimo de Albuquerque, número 1941, na região norte, distante 12 km do centro da cidade.

Figura 1: Imagem do Google Maps apresentando a localização da Escola Estadual Lino Villachá em Campo Grande – Mato Grosso do Sul



Fonte: Google Maps

Essa Unidade Escolar teve sua origem nas reuniões de bairro com a participação da

comunidade, juntamente com membros do Projeto Periferia Viva – MEC: “Dessa mobilização, nasce a construção da Escola Estadual Lino Villachá em sistema de mutirão” (Villachá, 2020, p.11). A construção surgiu da necessidade de se implantar uma escola de 2º Grau no ano de 1985, devido ao aumento populacional que estava ocorrendo no bairro e o fato de as unidades de ensino da região não estarem suprimindo a demanda.

De acordo com Maria Augusta Coimbra da Silva, primeira diretora da Escola Estadual Lino Villachá, “em 1984, a única escola existente na região era a Escola Padre Franco Delpiano, no Hospital São Julião, que oferecia até a 4ª série” (Villachá, 2020, p. 29). Com o impulso do Projeto Periferia Viva, que tinha como objetivo “trazer a educação para a comunidade” (Villachá, 2020, p. 14), as reivindicações dos moradores foram encaminhadas aos órgãos do governo.

O parecer da Agência Estadual de Educação indicou que a construção de uma Unidade Estadual de Ensino foi levada em consideração devido a alguns pontos, sendo eles:

- a) A localização do Bairro Nova Lima e a dificuldade de acesso a outros estabelecimentos de ensino existentes nas áreas próximas e de abrangência;
- b) A não existência de outra escola no referido bairro;
- c) A clientela em idade escolar residente nas imediações;
- d) O número elevado de moradores residentes no bairro e nas imediações (Villachá, 2020, p. 14).

Em uma entrevista¹ para a mídia local, no ano de 2017, Heriberta de Moraes, 76 anos, e Denir dos Santos Ramos, 61 anos, antigas moradoras do bairro, contaram sobre a participação de mulheres nos mutirões, que resultou na estruturação do Nova Lima na década de 1980.

O movimento agiu em dois sentidos: por um lado, cobrava do Poder Público a criação de uma escola, ruas, ônibus, eletricidade e água limpa; por outro, criava suas próprias entidades de atendimento, com a organização de mulheres, todas voluntárias, para ajudar os vizinhos (Midiamax, 2017).

Em meio ao desejo de mudança por parte das mulheres, Heriberta de Moraes relatou ao jornal sobre a importância desse grupo na construção da Escola Estadual Lino Villachá, pois, após conversarem com o governador, ele concordou em fornecer materiais para a escola, mas com uma condição:

A gente tinha que construir. Foi a primeira construção de pré-moldado do Estado, e

¹ Matéria publicada no dia doze de março de dois mil e dezessete, no jornal MidiaMax, cujo título é: “Na raça e coragem, construção do Nova Lima veio das mãos de mulheres”. A publicação refere-se ao movimento de mulheres que lutava por uma escola, ruas, ônibus, eletricidade e água potável no Bairro na década de 80. Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2017/na-raca-e-coragem-construcao-do-nova-lima-veio-das-maos-das-mulheres/>>. Acesso em: 12 maio 2023.

não fazíamos ideia de como era esse serviço. Mas como a necessidade era maior, dividimos os serviços e começamos a levantar o pavilhão. Uma parte das mulheres cozinham para quem tava na obra e as outras empurrava carrinho, coloca a mão na massa (Midiamax, 2017).

Entre essas mulheres, temos o exemplo da “senhora Marlene Sá da Silva, que participou ativamente dos movimentos sociais no bairro e esteve presente desde o início. Foi cozinheira dos mutirões e atuou como professora na escola de 1985 a 2004” (Villachá, 2020, p.14). A história dessa docente na estruturação da Escola, e de muitas outras, está presente no livro “Uma Escola que nasceu no coração e nos braços do povo”, desenvolvido a partir do Projeto “Minha Cidade, Meu Bairro, Minha Escola e Minha Vida: Elaborando Saberes com a História e a Matemática”, pensado pelos docentes Luzinete Souza Vilasboas e Olívio Mangolim, em 2011, com os estudantes do sexto ano “C” do Ensino Fundamental. Segundo os professores, os discentes tinham alguns questionamentos, sendo eles:

Por que os habitantes do Bairro Nova Lima resolveram construir a escola? Como se deu o processo e o decreto de criação da escola e as pessoas envolvidas? Quem foi Lino Villachá? Quais razões do nome Lino Villachá para a escola? Como foi o processo evolutivo da escola ao longo dos anos? Quais foram os diretores (as) da escola e a história de cada um? Quem eram os educadores (as) envolvidos desde os primórdios da escola aos dias atuais? Qual o quantitativo de alunos que estudaram na escola e as perspectivas de futuro para a mesma? (Villachá, 2020, p.11-12).

Para solucionar essas dúvidas, os autores destacaram que foram utilizadas atas, documentos, livros, relatórios e, como grande parte dos envolvidos com a edificação da Escola ainda estava na ativa, entrevistas direcionadas a eles por meio dos estudantes, como foi o caso da professora Marlene, citada logo acima.

O livro que surgiu a partir dessas pesquisas está dividido em seis capítulos, sendo eles:

1. A Escola Estadual Lino Villachá Pedra Fundamental aos dias atuais (localização, surgimento do bairro e da escola, evolução histórica).
2. Lino Villachá: Patrono e inspiração.
3. Os diretores da Escola e sua história.
4. Educadores envolvidos dos primórdios aos dias atuais.
5. Estudantes e a produção de conhecimento.
6. As perspectivas de futuro para a Escola Lino Villachá (Villachá, 2011, p.12).

Em 2020, o livro passou por uma atualização com a ajuda de outros docentes da unidade escolar e se encontra em sua 2ª edição, desta vez, estruturado em oito capítulos:

1. A Escola Estadual Lino Villachá da pedra fundamental aos dias atuais;
2. Lino Villachá: patrono e inspiração;
3. Associação de pais e mestres da Escola Estadual Lino Villachá (APM);
4. Os diretores da escola e sua história;
5. Educadores envolvidos dos primórdios aos dias atuais;
6. Estudantes e a produção do conhecimento;
- 6.1. O projeto sem água não há vida.

- 6.2. O que pensam os estudantes 2011 de sua escola;
- 7. As perspectivas do futuro para a Escola Lino Villachá;
- 8. A história segue sendo escrita;
- 8.1. Bem-vindas mudanças estruturais;
- 8.2. O hortear e as parcerias com ONGS e o poder público;
- 8.3. Astronomia em nova lima;
- 8.4. Curso técnico em informática integrado ao ensino médio;
- 8.5. Esportes para todos;
- 8.6. Elas nas exatas;
- 8.7. Projeto cineastas 360°;
- 8.8. Leitura;
- 8.9. Projeto bombeiros na escola: aluno cidadão (Villachá, 2020, p.10).

Em um álbum de fotos compartilhado pelo atual diretor da Escola, Olívio Mangolim, podemos perceber que, além da participação de mulheres e homens, crianças também se mostraram presentes nos mutirões.

Figura 2: Criança na construção da Escola Estadual Lino Villachá.



Fonte: Acervo da própria Escola.

Figura 3: Durante a construção.



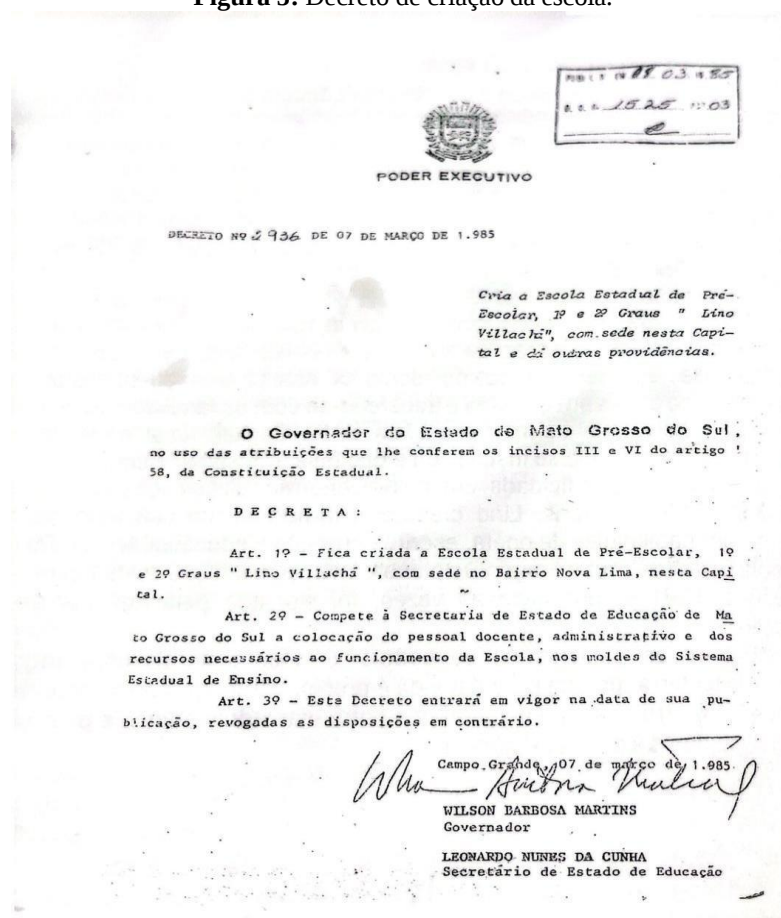
Fonte: Acervo da própria Escola

Figura 4: Comunidade do Bairro Nova Lima durante a construção da Escola.



Fonte: Acervo da própria Escola

Figura 5: Decreto de criação da escola.



Fonte: VILLACHÁ, Escola Estadual Lino (EELV). **Lino Villachá – Uma Escola que nasceu no coração e nos braços do povo/** EELV, 2ªEd. – Campo Grande: Escola Estadual Lino Villachá, 2020.

Os mutirões para a construção da Escola Estadual Lino Villachá tiveram início em outubro de 1984, e, em março de 1985, a escola já estava pronta. Conforme Villachá (2020), o primeiro prédio construído nos mutirões iniciou as atividades com cinco salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção e um almoxarifado, além de uma cozinha. Nos anos seguintes, com o constante aumento da clientela escolar, mais salas de aula foram edificadas.

No dia 07 de março de 1985, o governador Wilson Barbosa Martins assinou o decreto nº 2.936, criando a Escola Estadual Pré-Escolar, Primeiro e Segundo Graus Lino Villachá: “O decreto foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, nº 1.525, página 03 em 08 de março de 1985” (Villachá, 2020, p.15).

A alteração do nome da Escola ocorreu devido à lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), para se adequar aos dispositivos presentes nela, ficando estabelecido “Escola Estadual Lino Villachá”, no dia 12 de maio de 1998, através do decreto número 9.104 – assinado pelo governador Wilson Barbosa Martins, no seu segundo mandato (Villachá, 2020, p.15).

Figura 6: Primeira etapa da construção concluída.



Fonte: Acervo da própria Escola

Nos quarenta anos de história, de 1985 até 2025, a Escola teve seis diretores, cinco mulheres e um homem, sendo eles Maria Augusta Coimbra da Silva, Nancy Terezinha Furtado, Zulmira Gonçalves de Miranda, Nadir Ferreira Leite Fornazari, Carmen Abadia da Silveira Tinoco e Olívio Mangolim.

Quando a escola ficou pronta o povo decidiu que a 1ª diretora seria escolhida por eles. E o povo escolheu Maria Augusta. Como o secretário de educação havia participado dos mutirões e enxergado o trabalho de Maria Augusta, o governo concordou. (Villachá, 2020, p.29)

Em 1984, Maria Augusta Coimbra da Silva trabalhava na secretaria da Escola Franco Delpiano e, lá, conheceu o poeta que viria a ser homenageado como patrono da nova Escola, o qual, naquele momento, era o então diretor da Unidade Escolar presente no Hospital São Julião. Além disso, segundo ela, “foi o próprio Lino Villachá quem pensou na escola” (Villachá, 2020, p.29). O Patrono da Unidade Escolar também foi escolhido pela comunidade, pois,

Através de Lino Villachá, grande parte dos moradores do Bairro Nova Lima e adjacências, possui dentro de si, um espaço de identidade com a sua pessoa. Mas, é uma identidade que muitos desconhecem e, por esse motivo não a desenvolvem. É necessário que o seu nome venha mais à tona, que fique em evidência, não por mera vaidade ou interesses próprios que tantos procuram nesta vida. O nome de Lino Villachá tem que circular na sua Comunidade, como mais um árduo trabalho a que não se furtará – para que crianças, jovens e adultos vivam o seu exemplo de força de vontade e persistência, para que acreditem em si mesmos – para que conheçam, cada um, o seu potencial e possam vencer as limitações impostas pelas adversidades, mas não impossíveis de serem ultrapassadas (Villachá, 2020, p. 26).

No decorrer da trajetória, tanto do bairro quanto da Escola, outros marcos também foram importantes, como o fato de que “em outubro de 2003, a Escola recebeu o Projeto Informática

na Educação: preparando o Cidadão para o século 21. Lino Villachá foi a primeira escola a assumir o trabalho de democratização do acesso às novas tecnologias nas escolas estaduais” (Villachá, 2020, p.17).

Além disso, a participação da comunidade local também se fez presente nos anos de 2010 e 2011, quando alunos e familiares fizeram algumas manifestações em frente à instituição. Eles bateram panelas e fizeram passeatas no bairro solicitando uma reforma no espaço escolar. Para maior divulgação desse movimento, alguns vídeos foram postados na internet, chegando a ser mostrado em uma reportagem do portal Brasil Urgente², que apresentou o protesto feito e a situação da estrutura da escola naquele ano. Em 2011, um dos jornais locais publicou³:

O governo do Estado vai promover neste ano uma reforma completa da Escola Estadual Lino Villachá, no bairro Nova Lima, na Capital, com investimento de mais de R\$ 1,3 milhão. A unidade de ensino está no cronograma de investimentos em infraestrutura que vem sendo executado pelo governador André Puccinelli desde 2007, e que já beneficiou mais de cem escolas com cerca de 290 obras de reforma, construção, ampliação, coberturas de quadras poliesportivas, construção de bibliotecas, laboratórios científicos e salas de tecnologia.

As obras da EE Lino Villachá já estão licitadas, e o governo aguarda o complemento do repasse do Fundo Nacional de Educação (FNDE) para iniciar a reforma. Por não ter passado por nenhuma recuperação de grande porte em governos anteriores desde a sua fundação – em 1985 – a obra da escola demanda investimento de alto custo. O Estado já elaborou o projeto e está concluído o processo licitatório, que aponta um investimento de R\$ 1.338.259,66, incluindo o montante de contrapartida (Correiodoestado, 2011).

A reportagem apresentou também em quais espaços da Unidade Escolar a reforma iria ocorrer e os problemas que a estrutura estava enfrentando, sendo alguns deles os mesmos expostos na reportagem do Brasil Urgente apresentada anteriormente.

A reforma inclui um conjunto de intervenções para readequar toda a infraestrutura e melhorar o atendimento aos 1.483 alunos dos níveis fundamental, médio e Curso Estadual Preparatório para Ingresso na Educação Superior. Será feita ampliação, com construção de mais quatro salas de aula; quatro laboratórios científicos; duas baterias de banheiros; e uma biblioteca escolar. Somente para estas intervenções, estão previstos R\$ 779,6 mil. Com a reforma do restante do prédio e implantação de uma sala de tecnologia, mais R\$ 439,1 mil vão ser aplicados na escola.

Uma recente vistoria feita pela Secretaria de Estado de Educação constatou, no entanto, que as próprias atitudes de alguns alunos contribuem para deteriorar o prédio.

² Vídeo “ALUNOS DA ESCOLA LINO VILLACHÁ FAZEM PROTESTO POR MELHORIAS - MS URGENTE-BAND.” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LyD9QLb4MW0>>. Acesso em: 20 set. 2023. Infelizmente ao acessar novamente o vídeo, percebemos que ele foi deletado, porém, sugerimos a visualização da gravação dos estudantes “Protesto na escola Lino Villachá”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T66_zKCnjuE>. Acesso em: 15 jan. 2025.

³ Matéria publicada no dia vinte e quatro de junho de dois mil e onze doze, no jornal Correio do Estado, cujo título é: “LINO VILLACHÁ: Escola estadual terá reforma de R\$ 1,3 milhão”. Disponível em: <<https://correiodoestado.com.br/cidades/escola-estadual-tera-reforma-de-r-1-3-milhao/115450/>>. Acesso em: 20 set. 2023.

Em um dos banheiros masculinos, a válvula de descarga foi incendiada e ainda é possível ver a marca deixada pelo fogo. No pátio, uma grade de segurança que separava o acesso a uma das partes do muro foi arrancada. Pichações e rabiscos em paredes internas são outros sinais de agressão contra o estabelecimento de ensino (Correio do Estado, 2011).

Em março de 2019, discentes e docentes da Lino Villachá participaram de um projeto intitulado “Cineastas 360º”, cujo objetivo era estimular alunos do ensino médio a produzir documentários, de até 5 minutos, em realidade virtual de 360º, sobre temas de impacto social. No total, seis vídeos foram gravados, sendo dois deles selecionados para concorrer e representar o Centro-Oeste em Brasília. Um deles foi intitulado “Construindo a Liberdade”, tendo como objetivo:

mostrar a realidade de alguns presos que com trabalho assalariado, dentro do projeto “Pintando e revitalizando a educação com liberdade”, participam das reformas de escolas públicas em Campo Grande/MS. Mostrando o que passam alguns presidiários, assim como suas histórias, o vídeo retrará um projeto que foi criado com o intuito de colaborar para a redução de gastos públicos nas reformas e contribuir com a ressocialização dos presos através do trabalho. O vídeo deseja sensibilizar o espectador para que tenha um olhar mais humano para os presos, entendendo seu valor dentro da realidade que vive (Villachá, 2020, p.57).

E o segundo vídeo, “Uma curva na história”, retratou um acidente sofrido pela estudante da Escola Estadual Lino Villachá, Brenda, que, aos 17 anos, teve sua vida modificada devido à imprudência de um rapaz que dirigia alcoolizado e acabou colidindo com o carro em que ela estava com sua família, acarretando na perda de seus pais que estavam nos bancos da frente e em sequelas relacionadas à sua locomoção.

Após um longo período de recuperação, Brenda quer mostrar, através da empatia criada pela tecnologia 360º, como este acidente afetou sua vida e como enfrenta as dificuldades para superar os desafios da acessibilidade. Este documentário também retrata o recomeço de sua vida após perdas tão especiais. Dois anos após o ocorrido, é esperado que o espectador se conscientize sobre a responsabilidade no trânsito e sinta a esperança da garota mesmo quando a vida a surpreendeu com curvas inesperadas (Villachá, 2020, p.58).

Essas duas escolhas foram premiadas a nível nacional com a primeira colocação nas suas respectivas categorias e trouxeram para a Escola alguns kits de produção de vídeo, contendo celulares, óculos virtuais, fones de ouvido e câmera de 360º.

Diante do reconhecimento e da visibilidade do projeto, a Escola foi escolhida para participar do programa do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, intitulado “Pintando e Revitalizando a Educação com Liberdade”, em parceria com a Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (Agepen/MS) e o Conselho da Comunidade e

Secretaria de Estado de Educação (SED). Assim como apresenta a reportagem⁴,

O projeto Pintando e Revitalizando a Educação com Liberdade iniciou neste mês de novembro a sua 11ª reforma de escola pública. Executada e custeada por presos de Campo Grande, a iniciativa inovadora, que hoje conta com reconhecimento nacional, escolheu para esta edição a Escola Estadual Lino Villachá, no bairro Nova Lima, que completará 35 anos de existência.

A instituição também ganhou destaque este ano no cenário nacional, por meio de um grupo de alunos do ensino médio que venceram o "Festival Nacional Cineastas 360º", ao produzir um documentário justamente retratando o projeto do Poder Judiciário de MS, demonstrando verdadeiro empenho e interesse na reforma.

‘Seria até difícil escolher outra escola’, comenta o juiz idealizador, Albino Coimbra Neto, da 2ª Vara de Execução Penal (VEP). Esse empenho dos estudantes, completa o magistrado, “é de extrema relevância na decisão de acolhimento do projeto, uma vez que, após a entrega da reforma, caberá a eles conservar as novas estruturas, envolvendo toda a comunidade”.

O valor total para a execução dessa 11ª reforma é de R\$ 398.500,00, dinheiro este arrecadado com o desconto de 10% dos salários dos presos que trabalham via convênio em Campo Grande, cujo valor é depositado em subconta judicial. O único gasto público é o pagamento de um salário-mínimo por mês para cada preso, sob responsabilidade da Secretaria de Educação, que também disponibiliza o transporte deles (Diáridigital, 2019).

A obra contemplou a reestruturação completa da instituição⁵, desde a parte hidráulica, elétrica, calçamento, revestimento, colocação de pias, forro de PVC, serviços de serralheria, pintura e paisagismo. Além disso, ocorreu a reforma da biblioteca e quatro computadores foram instalados, aparelhos de ar-condicionado em todas as salas da escola, armários para sala dos professores e reforma desse espaço, além da construção de banheiros masculino e feminino para os docentes.

Esses foram alguns episódios que marcaram a história da Escola. Além deles, existem outras fontes históricas, como vídeos, notícias de jornais, fotografias, entrevistas, atas, trabalhos de estudantes e uma série de informações que poderão contribuir para um maior conhecimento sobre a trajetória dessa Unidade Escolar e da comunidade local, bem como na estruturação de um projeto de Centro de Memória.

Pois, mesmo a Escola tendo sido construída no “coração e nos braços do povo”, contar com uma ampla participação da comunidade ao longo dos anos, ter várias fontes históricas, bem como possibilidades de elaborar documentos e desenvolver atividades a partir deles, ainda existem problemas em sua estrutura física causados pelos próprios estudantes, sendo eles as pichações nas paredes da Escola, vidros quebrados, portas entortadas ou até mesmo retiradas,

⁴ Reportagem: Lino Villachá é a 11ª escola reformada pelo projeto 'Educação com Liberdade'. 2019. Disponível em: <<https://www.diariodigital.com.br/geral/lino-villacha-e-a-11a-escola-reformada-pelo-projeto-educacao-com-liberdade>>. Acesso em: 22 set. 2023

⁵ Informação disponível no site: < <https://www.sed.ms.gov.br/ministro-dias-toffoli-participa-de-reforma-da-ee-lino-villacha/> >. Acesso em: 22 set. 2023

além dedepredação das lousas e dos aparelhos de ar- condicionado.

Antes de iniciarmos as discussões sobre a importância de um memorial na Unidade Escolar e de possibilidades metodológicas a serem desenvolvidas nesse espaço, bem como o aprofundamento sobre os conceitos de memória, identidade e história local, apresentaremos a trajetória de Lino Villachá, quem foi, qual a relação da hanseníase com o estigma vivenciado no Bairro Nova Lima e alguns aspectos gerais sobre o bairro onde a Unidade Escolar está localizada.

1.2 Demandas sociais e saúde pública

Lino Villachá nasceu no dia 15 de agosto de 1938, foi um poeta e escritor, com uma literatura marcada pelo seu sofrimento, suas batalhas e suas conquistas ao longo da vida. Desde os 12 anos de idade, foi interno do Hospital São Julião, pois travava uma luta contra a hanseníase. Em seu livro “Uma janela para os pássaros”, Lino Villachá narra a sua vida da seguinte maneira:

Nasci numa chácara que pertencia a meus pais, na Colônia Velha, município de Terenos-MT, à beira do Riacho Piraputanga, de águas claras entre pedras. Meu pai José Maria Antônio Villachá, era argentino, filho de espanhóis. Villachá é uma palavra originária da cidade de Lugo, capital da Galícia, onde havia uma localidade chamada “VillaChã”, daí o meu sobrenome. Minha mãe, Anna Eudochac, era russa, nascida na Bassarávia, região próxima à Romênia. Como se vê, ambos pertenciam a famílias de imigrantes que, em busca de uma melhor sorte, vieram ter em terras da América. Éramos seis irmãos, cinco homens e uma mulher, um dos quais já tinha falecido. Sou o mais velho. Antes de surgir a doença, morávamos no bairro São Francisco, em Campo Grande, num casebre de tábuas à beira da linha, bem próximo ao pontilhão do trem, sobre o Córrego Segredo. Como não havia cama para todos, dormiam de dois em dois em cada cama. Uma vida de extrema pobreza minava as defesas naturais do nosso organismo. De cada cama, um irmão tornou-se portador de hanseníase, além de meu pai e minha mãe (Villachá, 1986, p.115).

Em agosto de 1958, seu pai, mãe e dois irmãos foram internados no sanatório São Julião. De acordo com Nelly Barbosa Macedo (1997), em 1966, o pai de Lino, José Maria Antônio Villachá, faleceu e foi sepultado onde estavam internados. E, em agosto de 1974, ele perdeu seu irmão, Antônio Villachá. A mãe, Ana Eudochiac, faleceu em 1978.

Em relação à sua mãe, Nelly Barbosa Macedo (1997) destaca um dos poemas que Lino escreveu sobre ela durante a internação deles no Hospital São Julião e as consequências da doença em seu copo:

Neste trapo de mulher disforme, vive minha querida mãe, outrora tão formosa,
que tão formosa ainda vive,
dentro deste trapo de mulher disforme (Macedo, 1997, p.22).

A internação precoce alterou sua vida escolar, um processo influenciado tanto pela doença quanto pelos problemas financeiros que sua família já enfrentava, evidenciados no trecho abaixo:

Lino e seus irmãos estudaram durante um tempo no Colégio Dom Bosco, enquanto os pais tinham condições de arcar com as despesas. Após a situação financeira se agravar, os irmãos e ele mudaram para a Escola 26 de Agosto, onde também ficaram por um curto período. Sendo assim, o grau de instrução do escritor se limitava ao terceiro ano do ensino fundamental, concluindo o antigo Supletivo (atual EJA) no Hospital São Julião (Nunes, 2017, p.13).

Durante sua internação, o poeta autodidata buscou obras de escritores renomados sobre diversos eixos temáticos: cultura, religião, sociologia, história, língua francesa e escolas literárias. “Em razão da enfermidade, ele apresentava dificuldades para escrever e aprender, sendo realizado por comunicações orais por repetidas vezes” (Nunes, 2017, p.13).

Já com as mãos e dedos comprometidos, Lino continua sua luta. Trabalha na secretaria do Hospital São Julião pela manhã e, durante a tarde, exerce o ofício de diretor na Escola Estadual Padre Franco Delpiano, dentro do Hospital. Nas horas de folga, escrevia e lia com o auxílio de uma lupa. Em sua fase terminal, perde totalmente a audição e aprende a se comunicar por meio da linguagem de sinais com o auxílio de Zena Maria Corrêa da Costa, com quem se casou em 1988 e permaneceu casado até o final da vida (Nunes, 2017, p.14).

Além das perdas, Lino Villachá retrata em sua escrita a grande discriminação e estigma que os portadores de hanseníase enfrentavam. De acordo com Machado, Campos e Santos (2023, p.274), “a família Villachá, assim como outras famílias e/ou pessoas, não cometeu qualquer delito ou crime, mas foi condenada, em diversas instâncias: jurídica, policial, sanitária, social e psicologicamente”. E essa questão foi transmitida em seus poemas, como no intitulado *A Luz que se acendeu*:

Senhor:
Ninguém me aceita, todas as hospedarias estão fechadas para mim. Todas as portas se fecham ante a minha presença...
Sou leproso.
Meu coração é uma choupana, uma choupana em ruínas
- a ruína que eu estou.
Dores e sofrimentos
minha vida só me tem dado. Me arrasto no chão, porque não posso andar.
Desde que adoeci vivo morrendo.
Já quase não tenho mais o que morrer... (Villachá, 1979, p.17).

Esse e outros sentimentos ressurgem em outro poema e, nele, podemos também perceber o estigma em relação à hanseníase, à exclusão social e outros problemas enfrentados:

Ser a gangrena de uma perna invisível e por mais que pareça incrível,
ser atirado,

escondido,
 massacrado
 e ignorado numa bota que nos tapa
 e que as moscas e o mau cheiro ao mundo delatam.
 Ser a vergonha da família
 sem ter por que se envergonhar.
 Ser o espelho de uma realidade deformada em que a sociedade se recusa a crer.
 Ser a imagem viva do desamor e do pecado,
 e só ter amado
 sem ser pecador... (Villachá, 2009, p.218).

De acordo com Machado, Campos e Santos (2023, p.269), “A lepra/hanseníase minou todo seu sistema imunológico, afetou seus sentidos (tato, visão e a audição foram as principais) e órgãos vitais (fígado, rins e coração). Mas resistiu, mesmo depois de abscindir diversos membros.” E essa resistência é marcada ao longo de sua trajetória, na qual devemos destacar a luta pela implantação da escola que recebeu seu nome e sua carreira enquanto primeiro diretor da Escola Estadual Padre Franco Delpiano, de 1976 a 1991.

Lino faleceu no dia 9 de julho de 1994, no Hospital São Julião, e, cinco dias antes, o poeta escreveu: “Tomara que haja sol e nuvens e, no céu, nuvens branquinhas com revoadas de pássaros... E que à noite as estrelas brilhem alegres ao luar, a fim de que todos sintam a minha gratidão pelo que me deram em vida” (Macedo, 1997, p.57).

A solidão, a deformação física, o abandono, a opressão que aquele espaço causava eram materiais para a poesia de Lino, que, de certo modo, descrevia uma parte de Campo Grande que muitos naquele período não conheciam. Algumas obras como “Minhas Flores de Flamboyant”, de Lino Villachá, “Lino – Trilhando Caminhos de Fé e Esperança”, de Nelly Barbosa Macedo, “Confissões para o Esquecimento”, de Diego Rocha e Carlos Alfeu, “História sem Nome”, de Lenilde Ramos, são algumas das obras que nos ajudam a compreender o que ocorria na periferia da capital do atual Estado de Mato Grosso do Sul.

O bairro Nova Lima teve início na década de 1980 quando muitas famílias, motivadas pela necessidade de moradia, ergueram suas casas com as próprias mãos em um contexto de carência de políticas públicas habitacionais. Essa história está intimamente ligada ao Hospital São Julião, um marco fundamental na região. Apesar de origens distintas, seus percursos se entrelaçam.

A antiga Colônia São Julião foi criada no dia 5 de agosto de 1941 com o objetivo de combater a hanseníase, a antiga lepra. Sua trajetória é marcada por intensas batalhas e mudanças, em especial na década de 1960, com a chegada de um grupo de imigrantes italianos e alterações em relação à questão da internação compulsória dos infectados. Essas transformações foram essenciais para que a história desse local se entrelaçasse com o bairro

Nova Lima e sua estruturação, pois alguns ex-internos passaram a procurar moradia, familiares dos infectados passaram a residir próximo ao Hospital e outros grupos vieram em busca de trabalho.

De acordo com o Ministério da Saúde (2002), a hanseníase, doença endêmica transmitida pelo bacilo de Hansen (*Mycobacterium leprae*), é uma das mais antigas enfermidades do mundo, sendo mencionada ao longo dos séculos. Em 460 a.C., Hipócrates denominou esta enfermidade de “lepra”, palavra cunhada a partir do grego *lepros*, cujo significado seria “algo que descama”, “descamação” (Veiga, 2004). Nesse sentido,

A hanseníase é uma doença infecciosa que acomete nervos periféricos e a pele, caracterizada pela presença de manchas e placas, espessamento de nervos periféricos, com a perda da sensibilidade, causando deformidades principalmente nos olhos, mãos e pés. É uma das doenças mais antigas da humanidade, descrita desde os tempos bíblicos como lepra, tem sido objeto de preconceitos e tabus por essa imagem de deformidade e castigo divino que tem acompanhado a doença desde a sua descoberta (Longo, 2006, p.11).

No livro de Levítico, capítulo 13 e versículos 45 e 46 podemos perceber o que ocorria com as pessoas que eram acometidas pela doença:

Todo homem atingido pela lepra terá suas vestes rasgadas e a cabeça descoberta. Cobrirá a barba e clamará: Impuro! Impuro!
46. Enquanto durar o seu mal, ele será impuro. É impuro; habitará só, e a sua habitação será fora do acampamento (Bíblia sagrada, 1992, p. 156).

Sendo considerado impuro, o infectado era posto em isolamento, como uma forma de não contaminar os demais, visto que não havia cura para essa doença. Ela era transmitida por meio das secreções nasais, gotículas da fala, tosse, espirro ou seja, pelas vias aéreas, pelo bacilo *Mycobacterium leprae* (*M. leprae*), identificado pelo médico norueguês Gerhard Armauer Hansen em 1873. Com o objetivo de combater o preconceito em relação ao termo lepra e homenagear o médico, o nome foi substituído por hanseníase. Essa mudança em relação à nomenclatura da doença foi uma prática pioneira adotada no Brasil com o objetivo de amenizar o estigma. De acordo com Marques (2015, p.22),

No Brasil, em 14 de maio de 1976, foi promulgado o decreto nº 165, que instituiu a mudança da nomenclatura ‘lepra’ para a terminologia ‘hanseníase’. Entretanto, foi com a disposição da Lei Federal 1.010, de 1995, que se instaurou no Brasil o termo ‘hanseníase’ de forma oficial, proibindo-se permanentemente o uso da nomenclatura ‘lepra’ e suas derivações.

A palavra “estigma” é definida como um atributo depreciativo ou negativo, que torna a pessoa diferente, diminuída ou possuidora de uma desvantagem, podendo causar prejuízos à saúde física, social e psicológica. Além disso, é também um dos processos sociais que reduzem

o acesso à saúde por parte dos indivíduos e grupos afetados. De acordo com Erving Goffman (1990, p.05),

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Além disso, houve alterações nos tipos de desgraças que causam preocupação.

Além disso, Goffman (1990, p.04) apresenta que estigma é “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, pontuando a existência de três tipos de estigmas nitidamente diferentes,

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 1990, p.07).

Brasil (2020) aponta que o estigma associado à hanseníase se formou ao longo de muitos anos de superstições e equívocos, resultando em discriminação e exclusão social desde o seu surgimento, devido a mitos sobre sua transmissão e cura.

Maurano (1944) destaca também que alguns leigos atribuíam como causa da hanseníase a ingestão de certos alimentos devido aos lugares em que ela se apresentava de forma endêmica, por exemplo: em Minas Gerais incriminaram a carne de porco e o pinhão, e em outras localidades os “culpados” foram o peixe, o mel e algumas frutas regionais.

Algumas lendas e crenças envolvendo a cura também eram disseminadas: a utilização de inhame, do caju, de certas ervas medicinais e das águas minerais de Mariana (Minas Gerais) e Caldas Novas (Goiás). E, segundo Eidt (2004, p.83), “uma lenda existente em nosso País refere-se à crença que, se a doença fosse transmitida a sete pessoas, o seu portador seria curado”.

Considerada um castigo divino por um certo período, os portadores da doença tiveram

que enfrentar algumas regras sociais. De acordo Eidt (2004), na cidade de São Paulo, em 1839, havia uma lei que proibia a parada de doentes naquele centro urbano, caso ocorresse, seriam expulsos ou sofreriam internação hospitalar. Proibições em relação a mendigar ou com datas exatas para esse fim também marcaram as leis paulistas em relação aos portadores de hanseníase.

Eram proibidos também de lavarem roupas em lugares públicos de uso comum, sofriam punições caso entrassem em padarias ou tocassem em alimentos expostos. “Quando pretendiam comprá-los nos mercados, deveriam apontá-los e tocá-los com uma vara longa de que andavam munido” (Eidt, 2004, p.83). Além disso, profissões em que havia a necessidade de utilização das mãos na realização das tarefas também foram proibidas aos hansenianos em 1848 na então Província de Minas Gerais. Essa e outras medidas foram estabelecidas em alguns Estados brasileiros, como por exemplo,

[...] Lei tornando obrigatório o isolamento dos doentes de lepra no Rio de Janeiro, decretada em 1756; o regulamento baixado em 1787 por D. RODRIGO DE MENEZES para o leprosário da Bahia; o isolamento obrigatório dos leprosos no Estado do Pará em 1838; proibição do exercício de certas profissões pelos leprosos em Minas Gerais e de 1883 expedição de legislação apropriada com a criação do leprosário de Sabará (Brasil, 1960, p. 15-16).

De acordo com Eidt (2004), não foram impostas regras sistemáticas em todo o Brasil e sim atos esporádicos de proibições, a não ser pelo isolamento provocado por essa doença devido à falta de informação da população.

Os primeiros registros de infectados no Brasil remontam ao século XVI, durante a colonização. Segundo Maurano (1939), a disseminação da doença se intensificou entre os séculos XVIII e XIX, e, no século XX, algumas medidas contrárias à essa proliferação foram intensificadas, de acordo com Eidt (2004, p.84),

O período compreendido entre 1912 e 1920 se constitui numa fase intermediária da história da hanseníase no Brasil, com o reconhecimento do problema pelas autoridades sanitárias. Emílio Ribas, Oswaldo Cruz e Alfredo da Matta começaram a denunciar o descaso do combate à endemia e a tomar medidas isoladas em suas áreas de atuação, merecendo destaque a iniciativa de Emílio Ribas em São Paulo.

Ele apresentou a importância da notificação compulsória e da utilização do rigor científico no tratamento da hanseníase, de forma que ocorresse o “isolamento humanitário” nos hospitais-colônias. Além disso, enfatizou que trabalhassem a questão da profilaxia, enquanto os infectados estivessem internados, seus filhos recém-nascidos seriam afastados e receberiam assistência nos educandários.

A partir de 1924, houve início em todo o território nacional a promulgação da Lei Federal nº 5.248 que determinava o isolamento compulsório de todos os portadores de hanseníase em hospitais-colônia, sob pena de multa e apreensão. Vale destacar que essa política

se baseava na crença errônea de que essa doença era altamente contagiosa e que a reclusão dos infectados em locais determinados era a única forma de controlar a doença.

Em relação à construção de locais “apropriados” para essa prática, na década de 1930, foi lançado pelo presidente Getúlio Vargas um plano de construção de 33 asilos-colônia. Alguns autores, como Diego Rocha e Carlos Alfeu (s.d.), relacionam esses asilos-colônias aos campos de concentração, pois muitas vezes as pessoas que lá entravam não conseguiam sair.

No dia 05 de agosto de 1941, foi inaugurado o Sanatório São Julião, distante de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, mais precisamente nos arredores rurais do município de Campo Grande, atual capital de Mato Grosso do Sul desde 1977.

A região de edificação do asilo foi escolhida estrategicamente, por sua grande distância com relação à Cuiabá, então capital e principal cidade mato-grossense antes do desmembramento. São Julião foi, de fato, o maior e o principal espaço, durante toda a segunda metade do século XX, na profilaxia e tratamento da lepra/hanseníase em ambos os estados, isto é, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Desde a sua inauguração, em 1941, em meio à ditadura do Estado Novo, não apenas as/os acometidas/os pela enfermidade, mas todo aquela/e considerada/o desviante do padrão social de normalidade era segregada/o e/ou isolada/o e alocada/o nessa instituição (Campos; Costa, 2023, p.266).

Em um período anterior à abertura do São Julião, promessas de cura, conforto e assistência por parte do governo federal eram cada vez mais frequentes. Inclusive, o poeta Lino Villachá, em seu livro “Minhas Flores de Flamboyant” (1991, p. 116-117), retrata a história de muitas pessoas que saíram de Cuiabá até o Asilo-Colônia São Julião em busca da cura em 1936, antes da sua construção, e todo esse percurso teve como duração três meses de estrada. Os que resistiram à viagem, acamparam próximo ao Córrego Botas, próximo ao leprosário, pois a construção ainda não estava concluída e tinham recebido informação falsa.

“Antes de existir São Julião, havia em Cuiabá um pequeno leprosário - o “São João dos Lázaros” – onde se refugiavam ou eram recolhidos pela Saúde Pública os doentes de lepra do Estado” (Villachá, 1991, p.116). Um dos moradores desse local foi Ernesto, cujo sobrenome não é revelado no livro “Confissões para o esquecimento”, entrevistado por Diego Rocha e Carlos Alfeu (s.d.). Ele tem sua história apresentada no primeiro capítulo do livro “Humilhado em público”. Sua chegada ocorreu em 1952 e

A imagem que Ernesto criara em sua cabeça antes de vir, deitado em uma cama de hospital em Cuiabá, era muito diferente do depósito de gente que estava diante de seus olhos, vigiado por guardas o tempo todo, sem os mínimos recursos para ser um hospital. (Rocha; Alfeu, s.d., p.15)

Em relação ao momento da abertura do Hospital-Colônia, Diego Rocha e Carlos Alfeu nos apresentam que o Presidente da República que governava o Brasil naquele momento,

Getúlio Vargas em pessoa veio cortar a faixa de inauguração em uma pomposa cerimônia, enquanto que os primeiros 21 internos que ali estavam não puderam participar da festa. Foram então obrigados a se contentar observando ao longe, enfiados no mato, o que seria a festa de inauguração do hospital modelo proposto pelo governo (Rocha; Alfeu, s.d., p. 17).

Esse medo e estigma vivenciados pelos que contraíam a doença, marcavam a vida deles no decorrer das internações compulsórias. Além disso, no próprio site do São Julião⁶ podemos perceber a situação de abandono que eles viviam:

Nos primeiros anos, a verba federal conseguiu manter o lugar nos padrões inicialmente idealizados, porém a transferência do asilo-colônia para o governo estadual decretou a falência da administração e a ruína da infraestrutura existente. O resultado foi o gradativo abandono da direção e dos funcionários. A população de 300 doentes foi sendo deixada à própria sorte, em decorrência da falta de assistência médica, de cuidados básicos de enfermagem e de alimentação, cada vez mais escassa e de baixíssima qualidade, além da ausência de manutenção que, deteriorou prédios, rede hidráulica, sanitária e elétrica. Para sobreviver, muitos internos passaram a criar pequenos animais e a plantar o que fosse possível. A promiscuidade instalou-se entre os pacientes, 80% deles homens e 20%, mulheres. Esse número sempre foi uma regra na incidência da doença, detalhe que a medicina tenta explicar. A decadência social foi um terreno fértil para que, a exemplo dos presídios, ali também surgissem facções e milícias alimentadas pela corrupção e pela violência.

No Brasil foram construídos 35 asilos-colônia que tinham como objetivo isolar os pacientes portadores da hanseníase, tanto de suas famílias quanto do convívio social, como uma forma de controlar a doença, o que contribuía para o seu caráter estigmatizante. De acordo com o relato de Ernesto, podemos perceber como os internos enfrentavam essa situação:

Os poucos doentes que ainda eram lembrados por suas famílias “quase” não tinham direito de visitas e não raros, depois de um tempo suas visitas iam diminuindo até cessar de vez. Normalmente isso ocorria quando suas famílias descobriam a gravidade da doença e que esta era contagiosa e sem cura (na época). (Rocha; Alfeu, s.d., p.15)

Quando recebiam visitas, o que não era tão comum, elas ocorriam em um lugar conhecido como parlatório: “uma espécie de pavilhão que tinha colunas ao invés de quartos, onde no meio dos dois muros, separados por um espaço razoável e em uma altura que permitia que os dois mundos paralelos se encontrassem, sem, no entanto, haver contato entre eles.”(Rocha; Alfeu, s.d., p.20). Esse espaço também pode ser percebido em um dos relatos de Lino Villachá,

Era feio, esquelético. Era como um guarda mau, postado na estrada da zona doente, delimitando as “fronteiras”. Esse prédio, que hoje não existe mais, foi outrora palco

⁶ Breve história do Hospital São Julião. São Julião, 2023. Disponível em: <<https://saojuliao.org.br/institucional/>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

de inúmeros dramas. No meu tempo de criança, costumava brincar no seu corredor, despreocupadamente... Foi ali que conheci o “seu” Zé Pinto. Sempre sentado naquelas muretas que o circundavam, à guisa do banco. Um dia, seu Zé recebeu uma carta. “Prezado Zé – o compadre Baldio me disse que essa molesta do sangue não tem cura e que é muito negativa. Você sabe, eu temo a criança – eu me arrango sozinha com elas. Não se preocupe...” “Seu Zé Pinto saiu correndo e foi para o Parlatório. Ficou horas de olhar perdido na estrada- que sobe, ladeada de eucaliptos. Debruçado naquele muro. Sabe lá o que ele olhava...à noite, naquele mesmo Parlatório, ele dançou. Os doentes dançavam sobre suas próprias desgraças...” (Villachá, 1977, p.147).

Alguns problemas recorrentes nos relatos dos internos são a falta de medicamento, as brigas constantes e até mesmo a presença de gangues dentro do São Julião – situações que só foram sanadas depois de 1969. De acordo com Ernesto, “ali as leis eram escritas na base do tiro e ameaças. O medo acompanhava os médicos, enfermeiros, guardas (que também eram internos) e pacientes daquele hospital que tinha se tornado uma cidade fantasma” (Rocha; Alfeu, s.d., p.29). Esse medo era constante devido ao fato de que “naquele tempo entrava muita arma no hospital e os delegados que eram nomeados não conseguiam conter os grupos armados que lutavam entre si, então optavam pela opção mais fácil que era tentar impedir que as armas entrassem” (Rocha; Alfeu, s.d., p. 25).

Dessa forma, as revistas para a entrada ao Hospital eram feitas de forma rigorosa. Regras e proibições marcavam o dia a dia desse espaço como apresentado por Lino Villachá,

Todos tinham que se recolher a seus aposentos às 21 horas, deixando a porta entreaberta, a fim de que os guardas em ronda pudessem vê-los. E todas as noites entravam de quarto em quarto, lanterna em punho, verificando cama por cama, se não faltava nenhum... Uma fuga equivalia a 30 dias de prisão – e assim mesmo muitos se arriscavam a ir à cidade, na calada da noite, numa tentativa arrojada como se estivessem num campo de concentração nazista... Aos domingos, esperavam-se as visitas de familiares e amigos no Parlatório – onde se erguiam dois muros que davam à altura do peito, bem no meio, em forma de corredor, para separar dois mundos de saudade e tristeza; do lado de lá, os familiares e amigos (raros), que vinham em visita; do lado de cá, os doentes, que não podiam sequer dar as mãos para cumprimentar, pois os guardas estavam ali, vigilantes (Villachá, 2009, p.43).

No quarto capítulo do livro “Confissões para o esquecimento”, “1969/ O ápice da cidade fantasma”, como o próprio título revela, o Hospital São Julião passou por mudanças a partir da chegada da irmã Silvia Vecellio como nova diretora. Essa escolha ocorreu após uma reunião com o “governo do Estado de Mato Grosso, médicos, o Dr. Orestes, Diretor do Hospital, os guardas e a irmã Silvia. Eles também chamaram um interno para esta reunião, e o escolhido para representar todos os pacientes do São Julião foi Ernesto” (Rocha; Alfeu, s.d., p.91), sendo a pauta desse encontro: medidas para melhorar o São Julião. Durante as discussões, Ernesto apresentou sua opinião: “- Você quer que eu te fale a verdade? Só no dia que entrar uma mulher nessa direção, aí o São Julião endireita” (Rocha; Alfeu, s.d., p.91). Logo essa sugestão foi cortada, pois segundo os autores do livro o “preconceito em relação a isso foi explícito” (Rocha;

Alfeu, s.d., p.91).

No dia seguinte, o diretor Orestes conversou com Ernesto, juntamente com o tenente de polícia, pois gostariam de entender o porquê da proposição feita. Segundo ele, o governo mora em Cuiabá e o diretor, quando pede dinheiro e medicamento, na maioria das vezes, recebe um não e volta de avião ao Hospital. Na sequência, afirma: “E a mulher não! A mulher insiste em cima da lei!” (Rocha; Alfeu, s.d., p. 93) e “enquanto não chegar verba na mão dela, ela não sai da frente dele” (Rocha; Alfeu, s.d., p. 93).

A chegada da nova diretora não foi aceita de forma imediata por todos, pois quando o caminhão de areia e outros matérias chegaram, juntamente com ela, com o objetivo de construir e reformar os pavilhões, a cozinha e o refeitório, um grupo de 80 homens armados se reuniram impedindo a entrada. Aqueles que não aceitaram, saíram por livre espontânea vontade, visto que a lei de internamento compulsório já havia sido retirada – no dia 07 de maio de 1962, por meio do decreto nº 968.

Com o passar do tempo, outras mudanças ocorreram, “médicos e enfermeiros não eram mais os doentes, e sim profissionais habilitados e com diploma [...] o asfalto, a luz elétrica, os equipamentos cirúrgicos da mais alta tecnologia agora assumem a primeira lembrança ao se falar sobre o local” (Rocha; Alfeu, s.d., p. 97-99), e além disso,

Mortes, crimes, bandos, falta de remédios e alimentos, ou seja, todas as condições necessárias para se ter um tratamento e uma vida digna foram sanadas após 30 de outubro de 1970. Tudo com muito esforço, trabalho e dedicação. Parecia que não era real o que estava acontecendo, um sonho, um milagre ocorrendo ao alcance dos olhos de Íria e Felício⁷ (Rocha; Alfeu, s.d., p. 97).

O Governo Federal e, depois, o Governo Estadual ficaram responsáveis pela direção do Hospital de 1941 a 1970, quando a administração foi transferida para a Associação de Auxílio e Recuperação dos Hansenianos (AARH), por meio de um decreto, e passaram a seguir as normas e os padrões estabelecidos pelo Ministério da Saúde em relação ao tratamento e à prevenção da hanseníase.

No início da década de 1980, a poliquimioterapia (PQT) passou a ser recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com esquema terapêutico de acordo com cada forma clínica da doença, buscando o controle e cura da hanseníase. Além dos medicamentos da PQT, outras medidas foram adotadas, tais como o diagnóstico precoce, a prevenção e o tratamento das incapacidades físicas e educação para a saúde. Hoje, ela é considerada uma doença curável

⁷ Íria e Felício são outros dois internos entrevistados por Diego Rocha e Carlos Alfeu no livro “Confissões para o esquecimento” e que suas histórias compõem o segundo e o terceiro capítulos respectivamente.

e de baixo nível de contágio.

Na atualidade, conforme dados do Ministério da Saúde (Brasil, 2004), a prevalência da hanseníase no Brasil é de 3,88 doentes para cada dez mil habitantes, sendo que a OMS considera eliminada como problema de saúde pública quando a taxa de prevalência é menor do que um doente para cada dez mil habitantes (Eidt, 2004, p. 86).

Após a extinção do isolamento compulsório, muitos dos ex-internos instalaram-se em torno do Hospital. Na década de 1980, o bairro Nova Lima era um loteamento recente. Egressos do São Julião, pessoas que tinham se curado, compraram terrenos no entorno para continuarem tendo a segurança de cuidados profissionais. No processo de loteamento, outras pessoas também foram ocupando o bairro Nova Lima, iniciando-se sua formação, seu crescimento e seu desenvolvimento.

Na busca por informações sobre o bairro Nova Lima, algumas manchetes dos jornais locais nos chamam a atenção com os seguintes títulos: “Na raça e coragem: Construção do Nova Lima veio das mãos das mulheres”⁸, “Do estigma da hanseníase à luta, bairro Nova Lima é exemplo de quem superou preconceito”⁹, “Criado há 52 anos e com 35 mil habitantes, Nova Lima está esquecido”¹⁰, “Nova Lima se torna o bairro mais populoso de MS e passa o Aero Rancho”¹¹, “Na região mais tranquila da cidade, Nova Lima continua com fama de perigoso”, “Fama ruim do bairro Nova Lima vira alfinetada no TikTok e viraliza”¹² e “‘Boom’ imobiliário ofuscou fama de perigoso e todos querem morar no Nova Lima”¹³. Dessa forma, percebemos informações desde a origem do bairro, passando pelo estigma, o preconceito, alguns problemas enfrentados pela comunidade local e as mudanças/os interesses que marcaram/marcam esse processo.

⁸ Reportagem: Na raça e coragem: Construção do Nova Lima veio das mãos das mulheres. 2017. Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2017/na-raca-e-coragem-construcao-do-nova-lima-veio-das-maos-das-mulheres/>>. Acesso em: 12 maio 2023.

⁹ Reportagem: Do estigma da hanseníase à luta, bairro Nova Lima é exemplo de quem superou preconceito. 2021. Disponível em: <<https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2021/perfil-nova-lima/>>. Acesso em: 12 maio 2023.

¹⁰ Reportagem: Criado há 52 anos e com 35 mil habitantes, Nova Lima está esquecido. 2016. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/criado-ha-52-anos-e-com-35-mil-habitantes-nova-lima-esta-esquecido>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

¹¹ Reportagem: Nova Lima se torna o bairro mais populoso de MS e passa o Aero Rancho. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2024/11/14/nova-lima-se-torna-o-bairro-mais-populoso-de-ms-e-passa-o-aero-rancho.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

¹² Reportagem: Fama ruim do bairro Nova Lima vira alfinetada no TikTok e viraliza. 2024. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/fama-ruim-do-bairro-nova-lima-vira-alfinetada-no-tiktok-e-viraliza>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

¹³ Reportagem: “Boom” imobiliário ofuscou fama de perigoso e todos querem morar no Nova Lima. 2024. Disponível em: <<https://primeirapagina.com.br/cotidiano/boom-imobiliario-ofuscou-fama-de-perigoso-e-todos-querem-morar-no-nova-lima/>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

De acordo com a primeira reportagem, “Na raça e coragem: Construção do Nova Lima veio das mãos das mulheres”, “nos anos de 1980 Campo Grande começou a ganhar aspecto de Capital, e atraiu milhares de pessoas que buscavam oportunidade. Dos 140 mil habitantes em 1970 saltou para 291 mil na década seguinte, mas o que a cidade escondia era ausências”. Essas ausências marcavam a história do bairro Nova Lima naquele momento, que teve seu início destacado pela ação de mulheres em busca de melhores condições,

Enquanto os maridos saíam para trabalhar, era um batalhão de mulheres que articulavam uma maneira para levar água encanada, ônibus, escola, creche. Elas conseguiram. Pelas ruas do bairro ainda pouco povoado, com cerca de 100 moradores, elas deram início ao que hoje é uma das regiões mais populosas da cidade – que conta com 30 mil habitantes (Midiamax, 2017).

Além da participação das mulheres, e tal como foi exposto aqui, a história do bairro também foi marcada pela história do Hospital São Julião, que podemos perceber na reportagem “Do estigma da hanseníase à luta, bairro Nova Lima é exemplo de quem superou preconceito”.

Localizado no extremo norte da Capital, o Hospital São Julião, aberto em 5 de agosto de 1941, acolhia e tratava pacientes acometidos pela hanseníase, doença que afeta a pele do indivíduo. No passado, chamada de lepra, era cercada de tabus, como por exemplo, a contaminação pelo toque. “Era extremamente segregado, eles [indivíduos com hanseníase] eram colocados em lugares que ficassem longe dos olhos da população”, conta o atual diretor-geral do Hospital São Julião, Cláudio Machado (Midiamax, 2021).

Essa reportagem de 2021 resgata também as lembranças de Cláudia Regina Apolinário Silva, de 46 anos, sobrinha de “Seu Cícero” que foi um dos internos do Hospital São Julião. De acordo com ela,

‘Há 40 anos, nós éramos rejeitados, porque quem morava no Nova Lima já era rejeitado por morar no Nova Lima e se você fosse familiar de hanseniano era pior ainda’, conta. Na época, o bairro não tinha serviços básicos como energia elétrica, água encanada, nem transporte público e escola. ‘Eu lembro que eu não entendia direito, mas eles [moradores] faziam muita coisa, queimavam pneus, brigavam para trazer ônibus para cá’, lembra Cláudia. (Midiamax, 2021)

Além disso, essa segunda reportagem apresenta algumas mudanças que ocorreram, outras nem tanto, como o caso do asfalto que ainda não está concluído em muitas regiões do bairro, porém, é destacado que

O bairro que ficava afastado da cidade, agora integra uma área de constante crescimento. Novos bairros como Jardim Anache, Jardim Campo Belo e Tarsila do Amaral surgiram ao redor do Nova Lima, assim como condomínios de luxo e shopping center.

O Hospital São Julião tornou-se referência na prevenção e reabilitação da hanseníase, assim como outras alterações dermatológicas, e também se destaca na assistência oftalmológica. Completando 80 anos em 2021, o espaço integra-se com o bairro não

somente nos cuidados de saúde. ‘O hospital tem essa conectividade com a população, é muito utilizado para caminhada, corrida, atividades lúdicas’, conta o diretor-geral, Cláudio Machado. (Midiamax, 2021)

Na reportagem publicada no Mídia Max em 2023, intitulada “Na região mais tranquila da cidade, Nova Lima continua com fama de perigoso”, o comerciante Valdecir Milagres, de 54 anos, diz que mora no bairro desde os anos 90 e que “Tranquilo não é não, mas se você é de família e se não ficar na rua fora de hora, é bom viver aqui sim. Tem muita bandidagem de noite, é perigoso e meio violento.”, disse ele, complementando que o maior problema são os furtos e usuários de drogas.

Destacamos também a reportagem publicada no site do Primeira Página, publicado em 2024, intitulado “‘Boom’ imobiliário ofuscou fama de perigoso e todos querem morar no Nova Lima” e apresenta que

No ano em que Campo Grande completa 125 anos, o bairro Nova Lima, na região norte da cidade, passa por uma verdadeira transformação. Se antes a região era conhecida apenas pela fama de perigosa, hoje o bairro ostenta o título de mais populoso da capital de Mato Grosso do Sul. Esse processo é marcado pelo avanço do asfalto, a chegada de novas empresas e de moradores em busca de uma casa própria longe do centro. (Primeirapágina, 2024)

Um dos entrevistados nessa reportagem foi o senhor Admilson Gomes da Silva, aposentado, que reside no Nova Lima desde 2012 e apresenta que “Perigoso ainda é, há muita ‘boca de fumo’ por aqui, então a segurança ainda pode melhorar. De qualquer forma, a polícia passa direto aqui na frente”.

Existem outros apontamentos sobre o bairro? Com toda certeza. E resolvemos fazer esse recorte para ilustrar algumas informações que costumam ser apresentadas. O que também nos interessa é que tanto essas quanto outras informações podem ser desenvolvidas em sala de aula com os estudantes e contribuir para o Ensino de História. As possibilidades de trabalho serão apresentadas e desenvolvidas nos próximos capítulos.

1.3 “Renovação” no ensino de História a partir do que temos

O ensino de história, ao longo dos anos, passou por diversas transformações, refletindo as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época. Inicialmente, a História era vista como uma ferramenta para transmitir valores e moldar a identidade nacional. Com o tempo, novas abordagens e perspectivas surgiram, ampliando o seu papel na formação dos indivíduos.

O próprio ensino de História passa por renovações em relação às estratégias utilizadas, para tanto alguns fatores contribuem para isso, por exemplo as pesquisas acadêmicas, os

avanços tecnológicos, a utilização de plataformas e aplicativos diversos, as demandas sociais e políticas de cada período e tantos outros. Porém, de acordo com Seffner (2017, p. 243), “a renovação do ensino de História se efetiva mesmo é no cotidiano das salas de aula”, por meio dos movimentos de pesquisa e pelas ações cotidianas dos educadores nelas.

Essa reflexão se torna cada vez mais importante ao longo da trajetória na educação, pois é difícil encontrar um professor que não tenha se questionado sobre como chamar a atenção do educando em um mundo repleto de inúmeras informações em um curto espaço de tempo, como é o caso do que ocorre no “TikTok”, ou até mesmo auxiliar na identificação das “Fake News”, que tem tido cada vez mais adeptos e não questionadores.

Nesse sentido, buscaremos apresentar algumas estratégias possíveis de serem utilizadas em sala de aula de forma que possam contribuir para o ensino de História, para a ampliação da noção de fontes históricas e destrinchar o porquê de ser possível haver a estruturação de um centro de memória na própria Unidade Escolar.

De acordo com Seffner (2017, p. 246), um dos perigos ao seu trabalhar com as fontes e que devemos evitar em sala de aula é o fato de considerá-las como “a comprovação da verdade”.

O trabalho de ensino de História em sala de aula pressupõe momentos de crítica, de análise, bem como de produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas compreensões do passado e não uma cópia do que supostamente ‘de fato aconteceu’ (Seffner, 2017, p.249-250).

Ao se tomar cuidado na utilização de fontes em sala de aula, o trabalho com elas poderá

proporcionar a formação de alunos e alunas portadores de um conhecimento em História que pode fazer real diferença nas suas vidas, principalmente nos modos de compreensão do mundo que lhes rodeia. Se os historiadores usam as fontes para criar relatos sobre o passado, os alunos vão utilizar essas mesmas fontes para construir sua compreensão tanto dos modos de produção daquelas fontes em particular quanto de outras fontes que lhes rodeiam, bem como vão mergulhar em uma discussão com densidade teórica adequada a cada faixa etária para compreensão de como se produzem os relatos sobre a contemporaneidade em que vivem (Seffner, 2017, p.248).

Defendendo a ideia de que “se aprende muito sobre fontes históricas quando nos convertemos de modo deliberado em produtores de fontes, e esse é um ato tanto cognitivo quanto político” (Seffner, 2017, p.249), o autor cita alguns exemplos vivenciados por ele, enquanto professor orientador do estágio supervisionado em turmas do Ensino Superior. Dessa forma, ele apresenta três experiências que proporcionaram a estruturação de fontes históricas:

1) o aproveitamento dos relatórios de estágio dos licenciandos em História como potencial fonte para pensar questões do ensino de História; 2) a utilização como fonte

inspiradora para as aulas de História dos elementos das culturas juvenis que circulam no território escolar, a saber, elementos escritos em bonés, camisetas, cadernos, frases escritas pelas paredes, carteiras e banheiros, ditados colocados nas pastas escolares, músicas cantadas pelo corredores etc.; e 3) a possibilidade de que professores no ensino de História mantenham diários de campo com anotações oriundas de etnografia de cenas de sala de aula, e utilizem isso para alimentar projeto de estudo e aperfeiçoamento profissional, bem como alunos elaborem diários acerca de algum tema que lhes seja significativo (Seffner, 2017, p.243).

Iniciando com o exemplo da utilização dos relatórios de estágio dos licenciandos em História, ele apresenta uma das práticas que acompanhou e que foi realizada pelos estudantes ao longo de um ano em uma unidade escolar de Porto Alegre (RS).

Constituímos um grupo de coleta de dados entre professores e funcionários da escola, incluindo o vigia, as merendeiras, as faxineiras. A coleta de dados recaiu sobre os elementos visuais mais destacados ao observar os alunos da escola, a saber, anotamos tudo que estava escrito em camisetas, bonés, casacos e jaquetas, pastas e mochilas, calçados, itens do material escolar como cadernos, lápis, canetas, trechos de letras de músicas cantadas de modo mais recorrente. Fomos depois para a coleta de dados naquilo que se escrevia nas carteiras, mesas, paredes, muros da escola. Por fim, avançamos para um território sempre visto com reservas, o que se escreve em paredes e portas de banheiros dos alunos e alunas. Conversar sobre tudo isso em reuniões com professores e funcionários foi não apenas instrutivo, como também divertido, embora tenham aparecido muitas manifestações de preconceitos em relação às culturas juvenis, em particular no cruzamento com raça e classe social. Mas a experiência ganhou contornos mais interessantes quando recortamos partes dessa enorme quantidade de escritos, e com elas criamos algumas atividades de leitura e interpretação de texto, em conexão com temas das disciplinas. Os alunos ficaram francamente admirados, e suas opiniões oscilaram entre desconfiar que eles estivessem sendo vigiados e valorizar que finalmente o que eles diziam e pensavam fazia parte das aulas. De todo modo, houve um nítido interesse na discussão e uma renovada atenção nas atividades (Seffner, 2017, p.254).

Além de permitir uma maior discussão e um maior entendimento sobre as culturas juvenis que contribuem na estruturação da identidade dos alunos, uma das consequências ressaltadas por ele foi a de uma professora que

ao ingressar na sala de aula com uma blusa com algo escrito, escutou de um aluno a frase ‘pessoal, vamos anotar isso que está escrito na blusa da professora, vai para o nosso arquivo’, o que rendeu boas gargalhadas, além de ter mostrado certa modificação produtiva na relação docente/discente, que passaram a olhar e a serem vistos uns aos outros (Seffner, 2017, p.255).

Em escolas localizadas na periferia de uma cidade, a importância de olhar e ser visto na educação se torna ainda mais evidente e crucial. Em muitas comunidades, como a do próprio bairro Nova Lima, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na inclusão social dos alunos.

Além de ter sua história marcada pela questão da hanseníase, o movimento de mulheres

na estruturação do bairro, a construção da Escola Estadual Lino Villachá pela própria comunidade, o Nova Lima também é marcado pela presença das aldeias urbanas (AUs) Água Bonita, implantada em 2001, e Tarsila do Amaral, estruturada em 2008.

Cada AU tem suas particularidades, entretanto, elas partilham semelhanças: estruturas precárias de moradia, ausência de serviços de saúde e de educação específicos para indígenas, falta de espaços públicos e lazer, criação de aldeias distantes da cultura indígena, localizadas nas periferias da cidade e à margem da sociedade -com exceção da Marçal de Souza que se encontra melhor localizada devido à expansão urbana na região (Batistoti; Latosinski, 2009, p.336).

Nesse sentido, práticas voltadas para a valorização das particularidades da comunidade local são ainda mais necessárias. Além de buscar compreender a cultura juvenil, faz-se necessário também buscar práticas que contribuam para a valorização da diversidade.

Objetivando contribuir para a formação de um professor pesquisador que reflete sobre sua prática, Seffner (2017, p.255-256) propõe “a constituição de um acervo de cenas escolares, que servirão para construir conhecimento capaz de gerar experiência docente. As cenas de sala de aula constituem matéria-prima para reflexão docente”. Pois, segundo ele, elas envolvem questões ligadas à disciplina, ao aprendizado, à política, aos temas da atualidade e outras. Sugere também os seguintes procedimentos:

O primeiro passo é começar com uma descrição detalhada do contexto da cena (em que turma isto aconteceu; em que escola; em que turno; quais eram as características principais da turma e dos alunos envolvidos; qual seu histórico de relação com a turma; quais as características dos alunos ao realizarem as atividades escolares etc.). Enfim, descreva aqueles detalhes que provavelmente você não valoriza, porque está acostumado a ver isso todo dia, conhece os alunos, não sente necessidade de descrever a sala de aula. Mas é importante descrever esse contexto, e ao descrever provavelmente você já estará refletindo sobre ele, e chegando a algumas conclusões. O primeiro passo é, então narrar o contexto. O segundo é apresentar a proposta de trabalho que estava em andamento na aula (você havia proposto um trabalho em grupo? Era uma atividade individual? Uma prova? Leitura de textos? copiar do quadro? essa atividade já havia sido feita antes com os alunos? Ou era um momento livre dos alunos?). Depois, descreva, do modo mais objetivo possível o que aconteceu. Houve uma discussão entre os alunos? Alguém ofendeu alguém? Foi algo que já havia acontecido antes? Envolveu alunos que não se gostavam e que já haviam brigado antes? Ou foi entre alunos que mantinham boas relações? Envolveu você diretamente? Por fim, descreva, de modo mais objetivo possível qual foi sua reação e sua atuação na cena. E reflita: você acha que sua atuação foi a mais indicada? ela resolveu o problema? Os alunos demonstraram apoiar sua atitude, ou não? Esse é um roteiro dentre os muitos possíveis, ou melhor, é criar o seu e organizar o acervo de cenas (Seffner, 2017, p.257).

Na sequência, o autor continua:

Descrita a cena, trata-se agora de fazer anotações mais reflexivas o que pode ser o tema de uma reunião de professores. Comece tentando selecionar dois ou três conceitos-chave que melhor descrevam o que aconteceu. Por exemplo, foi uma cena

envolvendo homofobia e preconceito? Ou foi uma cena envolvendo igualdade de gênero (modos desiguais de tratar homens e mulheres, ou modos iguais)? Ou foi uma cena em que apareceram estigmas ligados a classe social (com frases do tipo ‘você mora no valão’, ou ‘você é chinelão’)? A cena revelou diferenças entre gêneros musicais e isso oportunizou o surgimento de violência (alguém ofendeu o outro dizendo ‘saia daqui sua pagodeira’, e isso redundou em violência)? Enfim, tente classificar o que aconteceu, utilizando palavras-chave. Por fim, procure refletir sobre as argumentações que os alunos utilizaram na discussão, para entender porque eles pensam do modo como pensam. Não descreva cenas muito amplas ou muito longas, busque pequenos momentos da sala de aula, onde se expressaram questões que são do seu interesse, ligadas ao ensino de História, ou talvez questões gerais ligadas à vida escolar e às culturas juvenis (Seffner, 2017, p.257-258).

Percebemos assim que não precisamos ir longe nessa busca de “renovação” do Ensino de História e de que podemos utilizar materiais/temáticas que envolvem nosso dia a dia para aprimorar/repensar o processo de ensino-aprendizagem. Outra proposta de Fernando Seffner (2017, p. 259), é a de se trabalhar com temáticas, como a Copa do Mundo que foi trabalhada por ele e seus alunos em 2014. Ele salienta que essa atividade pode ser modificada, assim como tralharam em outras escolas:

(...) os alunos não apenas puderam escolher o tema e a duração do período de coleta, como também escolheram o suporte para constituir o acervo: uma caderneta para anotar; um blog na web com textos e imagens; uma pasta com imagens e textos impressos coletados e organizados ao modo de portfólio; um arquivo de imagens na web escolhido dentre os muitos ambientes que ali se ofertam para isso; uma caixa com objetos armazenados e etiquetados; uma linha de tempo em rolo de papel com as informações anotadas em rigorosa ordem cronológica, acompanhadas ou não de imagens; um caderno de desenho de folhas grandes, onde foram desenhadas as impressões, sem o uso de nenhuma palavra.

Além disso, é alertado que, ao se trabalhar com fontes, devemos lembrar que elas

devem estar a serviço dos objetivos de ensino, pois elas não falam por si, e nem por si mesmas definem problemáticas, nem são elas que estabelecem a prioridade ou não de certos temas e perguntas que desejamos trabalhar no ensino de História. O primeiro passo para desenhar uma proposta de ensino de História não são as fontes, mas a construção de objetivos e problemas que serão postos em discussão na sala de aula, com determinadas classes de alunos, em contextos culturais, políticos e sociais específicos, com determinadas questões emergentes. Definido isso, vamos as fontes, para estruturar nosso trabalho. Dessa forma, a classe de alunos percebe a autonomia intelectual do professor, que delimita o campo de trabalho, e não apenas ‘segue o livro didático’ ou ‘dá a matéria conforme o programa’. O que não impede que o livro didático seja uma fonte para a aula de ensino de História. Mas nunca a única (Seffner, 2017, p.260).

E também indica para a dimensão política presente nas fontes, pois

Ela se manifesta quando professores e alunos estabelecem como propósito a construção de acervos de fontes, sobre temas que lhes interessam, e experimentam assim a posição de pesquisadores e também de sujeitos da história, no âmbito da sua faixa etária e do seu contexto escolar. Para definir que fonte vamos construir, que acervo vamos organizar, que base de dados vamos estruturar, temos que definir

problemas de investigação, ou questões sociais e políticas que nos parecem interessantes (Seffner, 2017, p.260).

Dessa forma, esse percurso

não apenas ajuda a entender o trabalho do historiador, como confere aos sujeitos uma posição de protagonismo político que é também objetivo desejável nos processos de educação, que não se restringem a alfabetização científica, mas que visam formar um cidadão, um sujeito crítico, alguém inserido nas questões de seu tempo (Seffner, 2017, p.260-261).

Fernando Seffner (2017, p. 261) também nos diz que em muitas escolas o máximo de informação que se tem sobre aquele lugar é a história do patrono que conferiu o nome à instituição.

Algo que enobrece um prédio escolar é quando percebemos as marcas do tempo e das pessoas que por ali transitaram, na forma de fotos, quadros, exemplares de trabalhos guardados, objetos diversos que compuseram o cotidiano daquela instituição, instrumentos musicais da banda marcial etc. Por fim, seria altamente desejável que um aluno ou aluna, após tantos anos cursando a mesma escola, pudesse ter uma caixa uma pasta, um envelope plástico que fosse, com alguns elementos marcantes de sua trajetória: alguns desenhos, algo do que escreveu um caderno, alguma foto, enfim suas pequenas memórias desse percurso. Não é demais pensar que, a cada final de ano letivo, cada aluno, cada aluna, cada turma, e até mesmo cada professor ou professora, poderia escolher um elemento para guardar uma única coisa, que no seu ver resume de modo adequado aquele ano de trabalho. Se não houver espaço na escola para guardar isso, o que é lastimável, sempre se poderá fotografar tudo e colocar em um ambiente virtual. Reafirmamos o que está posto anteriormente: a constituição de acervos de fontes não é apenas um ato de valor acadêmico, histórico ou de pesquisa, mas é um ato político e pedagógico, a lembrar quem viveu naquele ambiente, e a fornecer às gerações futuras elementos para que saibam de nossa existência. Tudo isso é cuidar dos mananciais que abastecem nossa produção enquanto sujeitos da história.

Dessa forma, percebemos que o ponto central da ideia de Seffner (2017, p. 253) é a de que “criar uma fonte própria é ter água para beber quando os reservatórios secam, é preservar seu próprio manancial e não morrer de sede, é não depender da água do vizinho, sabe-se lá que qualidade ela tem!”.

É de acordo com o modo com que lidamos com esse conjunto de informações que nos abastecem que construímos nosso jeito de ser, nosso pertencimento político, nossas opiniões sobre o passado e sobre o presente, influenciando principalmente o de nossos projetos futuros (Seffner, 2017, p.249).

Nada melhor do que aproveitar os elementos presentes no dia a dia dos estudantes, os problemas enfrentados pela comunidade, as temáticas que envolvem a história do bairro e da própria Unidade Escolar como fontes a serem debatidas e estruturadas ao longo das aulas, buscando, assim, desenvolver estudantes críticos e com desejos de mudanças da própria realidade.

Diante dessas questões, pensar a estruturação de um centro de memória é um dos pontos importantes nesse processo de renovação do Ensino de História. Esses lugares têm como objetivo reunir, preservar e organizar a história de um determinado lugar, a fim de mantê-la viva e torná-la acessível. Através da coleta, organização, preservação e difusão de acervos documentais, fotográficos, audiovisuais e outras fontes históricas, esses espaços contribuem para a construção da identidade social, o fomento à pesquisa e o fortalecimento da cidadania. Eles são importantes para a formação de cidadãos conscientes e engajados na vida social, estimulando a reflexão crítica sobre o passado e a participação ativa na estruturação de mudanças ao seu redor.

O Centro de Memória Escolar, mais do que um espaço repleto de objetos, vídeos, documentos escritos ou fotografias que apenas remetem a um passado pouco relacionado com a realidade dos alunos, deve ser considerado como um projeto pedagógico cooperativo envolvendo alunos, funcionários, professores de diversas disciplinas e membros da comunidade escolar. Além disso, a partir da análise de fontes históricas encontradas e produzidas em conjunto, os professores podem orientar pesquisas conduzidas por seus alunos, de forma que funcione como uma espécie de “laboratório de História”, no qual os alunos vivenciem as primeiras experiências investigativas no campo do conhecimento da História.

A vivência do processo pedagógico de elaboração, criação e montagem de um ambiente deste tipo pode permitir que os alunos compreendam que o conhecimento histórico não é algo natural, mas uma operação científica que segue com rigor procedimentos e metodologias específicas. Inserir os alunos neste processo pode ser uma excelente maneira de tornar o aprendizado de História significativo e relevante em suas vidas e permitir que eles se sintam protagonistas neste processo (Correa, 2018, p.117).

A democratização do acesso à informação histórica e à promoção da educação patrimonial também podem ocorrer nesse espaço por meio de exposições, eventos educativos, oficinas e programas de mediação cultural, de forma que o público se sensibilize sobre a importância da preservação da memória e do patrimônio cultural e histórico, fortalecendo a identidade social, o sentimento de pertencimento à comunidade e incentivando o cuidado com os bens materiais e imateriais que constituem a memória coletiva, pois, por meio desses eventos, a luta da comunidade por sua construção e (re)estruturação se fará presente e de conhecimento de todos.

Nesse sentido, objetiva-se, a partir do Centro de Memória Lino Villachá, conscientizar a comunidade local sobre aspectos da trajetória da Escola, do Bairro e da própria cidade em que vivem. De forma a tornar manchetes como “Cento e seis anos de história estão prestes a desabar

em comunidade da Capital”¹⁴, “Rotunda Ferroviária: teto de área de patrimônio histórico abandonado em Campo Grande desaba”¹⁵, “Imóveis tombados da Capital estão abandonados ou deteriorados”¹⁶ e “Cinco imóveis do patrimônio cultural foram destruídos e agora são alvo do MP”¹⁷ frequentes e que a própria população se conscientize da necessidade de lutar pela própria história.

Entre os pioneiros na reflexão sobre a importância dos centros de memória, podemos destacar Pierre Nora, historiador francês que cunhou o termo "lugares de memória" para se referir a espaços físicos ou simbólicos que guardam e transmitem a memória coletiva. Em sua obra "Les Lieux de Mémoire", Nora (1993) argumenta que esses lugares assumem um papel crucial na construção da identidade nacional, pois permitem que a sociedade se reconheça em sua história e se conecte com suas raízes.

No entanto, Nora (1993) pontua que não existe memória espontânea, e sim a possibilidade de uma reconstrução que dê sentido e identidade para a sociedade. Assim, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (Nora, 1993, p.13).

Em sua visão, esses lugares, construídos historicamente, teriam uma tripla função: são lugares materiais, funcionais e simbólicos onde a memória coletiva se ancora e se expressa. Pois,

[...] mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre [...]. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que

¹⁴ Reportagem: “Cento e seis anos de história estão prestes a desabar em comunidade da Capital”. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/arquitetura-23-08-2011-08/cento-e-seis-anos-de-historia-estao-prestes-a-desabar-em-comunidade-da-capital>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

¹⁵ Reportagem: “Rotunda Ferroviária: teto de área de patrimônio histórico abandonado em Campo Grande desaba”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2024/04/07/rotunda-ferroviaria-teto-de-patrimonio-historico-abandonado-em-campo-grande-desaba-veja-video.ghtml>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

¹⁶ Reportagem: “Imóveis tombados da Capital estão abandonados ou deteriorados”. Disponível em: <<https://visaopopular.com.br/noticias/campo-grande/imoveis-tombados-da-capital-estao-abandonados-ou-deteriorados>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

¹⁷ Reportagem: “Cinco imóveis do patrimônio cultural foram destruídos e agora são alvo do MP”. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/cinco-imoveis-do-patrimonio-cultural-foram-destruidos-e-agora-sao-alvo-do-mp>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número uma maioria que deles não participou (Nora, 1993, p.21-22).

Esses apontamentos nos ajudam a identificar e a dimensionar conceitualmente os múltiplos sentidos presentes em um arquivo ou acervo, público ou pessoal, que devem ser considerados na análise crítica e na interpretação das informações presentes que precisam ser decodificadas e decifradas.

Além disso, de acordo com Nora (1993), os lugares de memória também possuem um valor como documentos e monumentos¹⁸ reveladores dos conflitos e disputas que envolvem o constante processo de construção da memória. Le Goff (2003) também apresenta sobre a manipulação da memória e do esquecimento como mecanismo de dominação entre grupos, sendo o silenciamento algo revelador desses processos. “A memória, na qual se cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 2003, p. 471).

Lutas da comunidade local precisam ser preservadas e conhecidas para que problemas já vivenciados não venham à tona novamente, como o protesto realizado pelos estudantes da Escola em junho de 2011. “Cerca de 200 alunos de 11 a 20 anos da Escola Estadual Lino Villachá, no bairro Nova Lima, estão desde o início da manhã de hoje protestando contra as péssimas condições de estrutura física, merenda escolar e falta de aulas no local”¹⁹.

Em relação ao trabalho de manipulação da memória, Michael Pollak, em um artigo publicado no periódico “Estudos Históricos”, no ano de 1989, discorre que ele ocorre por meio de dois conceitos distintos: o de enquadramento da memória e o de memória subterrânea. No primeiro caso, a memória enquadrada seria a memória trabalhada de forma a oferecer referências restritas, as quais a maior preocupação é a manutenção da coesão de um grupo, a partir do material que a História produz. Esse trabalho de enquadramento da memória também produziria resquícios materiais que poderiam ser reunidos em bibliotecas, museus e arquivos. Em relação às memórias subterrâneas, estas seriam as vozes silenciadas pelos grupos dominantes, ou seja, são as memórias dos marginalizados e das minorias, que utilizam a

¹⁸ Em relação aos conceitos “documento” e “monumento”, o historiador francês Jacques Le Goff diferencia o documento, caracterizado por sua função probatória e informativa, do monumento, que se destaca por seu caráter simbólico e comemorativo.

¹⁹ Reportagem: “Alunos protestam no Nova Lima e com medo diretor fica trancado”. Disponível em: <<https://correiodoestado.com.br/cidades/alunos-protestam-no-nova-lima-e-com-medo-diretor-fica-trancado/114995/>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

oralidade para se manterem vivas, embora ocultadas socialmente.

A preocupação em se lembrar do que aconteceu ou de registrar o que acontece, na expectativa de que poderá vir a se tornar “histórico”, são as consequências do medo do esquecimento. O historiador François Hartog (2006) desenvolve o conceito de “presentismo” àquilo que observou a partir dos anos 1980: a necessidade de se construir a “história do tempo presente”, o dever de memória.

O patrimônio se apresenta então como um convite à anamnese coletiva. Ao ‘dever’ da memória, com a sua recente tradução pública, o remorso, se teria acrescentado alguma coisa como a ‘ardente obrigação’ do patrimônio com suas exigências de conservação, de reabilitação e de comemoração (Hartog, 2006, p.266).

Essa busca pela preservação da memória e o medo do esquecimento se faz a partir da utilização dos documentos, e sobre essa questão documental, Jacques Le Goff (1988, p.547) engaja que:

(...) A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe a um valor de testemunho que pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos ‘neutra’ do que sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar e etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupage, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

Nesse cenário, o historiador, segundo Le Goff (1988), não é um mero receptor passivo de informações, mas sim um agente ativo na construção da narrativa histórica. Cabe a ele interpretar os documentos/monumentos de forma crítica e contextualizada, levando em consideração os silêncios e as lacunas, buscando compreender as diferentes perspectivas presentes no passado. O conceito de documento/monumento amplia o foco da história, permitindo que os historiadores utilizem uma maior variedade de fontes, incluindo objetos materiais, imagens, sons e até mesmo a memória oral. Nesse sentido, é por meio dessas

discussões que a ideia de estruturação de um projeto de construção de centro de memória na Escola Estadual Lino Villachá está permeada.

A discussão historiográfica sobre os centros de memória demonstra a riqueza e a complexidade do tema, evidenciando a importância desses espaços para a preservação da memória, a construção da identidade social, a promoção da cidadania e a luta por justiça social. Através das diversas perspectivas e abordagens presentes na literatura, podemos compreender o papel fundamental que os centros de memória desempenham na construção de um futuro mais justo, equitativo e democrático.

Essas e outras questões contribuíram para a escolha do nosso objeto de pesquisa, pois, mesmo com os livros “Uma Escola que nasceu no coração e nos braços do povo” desenvolvidos, podemos, por meio de uma busca ativa na comunidade, nos arquivos da Escola e juntamente com as atividades realizadas ao longo dos anos, estruturar um Centro de Memória que permita buscar e desenvolver fontes e experiências historiográficas tanto com os estudantes quanto com a comunidade local.

CAPÍTULO 2

CENTRO DE MEMÓRIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Não fica só desgraça no rastro triste das tempestades, mas também um grito para que nos fortaleçamos
onde estivermos fracos e nos unamos mais e mais uns aos outros.

Das flores e das frutinhas que balançavam nos ramos
sacudidos pelo vendaval ao amanhecer, só restarão as que estiverem apegadas
a uma razão forte de vida
amor e fé!

(Villachá, 1986, p.44)

2.1 O que são Centros de Memória

De acordo com o “Manual de Implantação de Centros de Memória”, elaborado pelo Itaú Cultural (2013, p.12), o Centro de Memória (CM) “(...) é uma área de uma instituição cujo objetivo é reunir, organizar, identificar, conservar e produzir conteúdo e disseminar a documentação histórica para os públicos interno e externo”.

Os CMs foram criados como uma necessidade institucional para responder a uma demanda por informação especializada relativa à sua trajetória. No Brasil, tiveram grande impulso na década de 1970, quando ocorria uma série de ações de proteção e organização do patrimônio documental nacional (2013, p.12).

No Manual elaborado pelo Itaú Cultural (2013, p.12) é indicado que os Centros de Memória brasileiros surgiram nos espaços universitários. “Inicialmente, eram das áreas de ciência e tecnologia, mas depois se difundiram na área de ciências humanas”. Porém, não se limitou à universidade, outros setores também investiram na busca da preservação da memória, em especial a área empresarial e do terceiro setor.

Foi somente a partir dos anos 2000 que as organizações passaram a investir consistentemente em memória, contando com o apoio de consultorias especializadas. Desde então, os CMs têm se consolidado como espaços fundamentais, tendo como seus principais objetivos preservar documentos, atender a pesquisas internas e externas e gerar serviços e produtos relativos à trajetória das instituições (2013, p.12).

O direito da preservação da memória está estabelecido na Constituição de 1988, de acordo com o artigo 23, inciso III, é competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos. Buscando a garantia desse direito, algumas instituições (tanto museus quanto centros de memória) desempenham essa

função de preservar os registros históricos por meio de métodos de tratamento adequados às particularidades de cada documento.

De acordo com Silva (2021), “a palavra ‘museu’ tem como origem a palavra grega ‘*museion*’, templo das musas, filhas de Zeus e Mnemosine, a personificação da memória na mitologia grega” (p. 20). Ao longo de sua trajetória, “os museus já foram tratados como instituições de acesso restrito, apenas quem fosse autorizado pelo proprietário das obras, como familiares e amigos, poderiam ter acesso aos itens, permanecendo assim por séculos” (Silva, 2021, p.20). E só foram abertos ao público a partir do século XVIII, momento em que surgiram os grandes museus nacionais. Porém, “durante alguns séculos, os museus foram retratados como imposição de poder por parte de uma determinada classe dominante” (Silva, 2021, p.20). A abertura do museu para visitação do público é algo atual.

Em relação aos objetos presentes no acervo dos museus, Silva (2021, p. 21) apresenta que eles “são denominados de musealia”. “Os musealias são selecionados por meio de um processo denominado musealização. Este processo compreende as atividades de aquisição, pesquisa, conservação, documentação e comunicação, a gestão e administração de tais objetos museológicos” (Silva, 2021, p.21).

Pelo exposto, os documentos museológicos, ou musealia, são acumulados a partir de um processo que identifica a sua utilização em um contexto pré-determinado, chamado musealização, formando assim uma coleção intencional desses objetos para fins expositivos sobre uma determinada temática (Silva, 2021, p.21).

Em seu artigo “Fontes Documentais de Acervos Escolares e o Ensino de História do Distrito Federal: Relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco”, Cristiane de Assis Portela (2020) apresenta alguns aspectos relacionados à experiência de estruturação de um Centro de Memória na escola pública do Distrito Federal, chamada Centro de Ensino Médio Elefante Branco - CEMEB.

A proposta para a construção de um espaço na Unidade Escolar teve início em 2019, quando a gestão juntamente com os docentes solicitaram uma parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para, inicialmente, construir um museu. E a autora destaca que “a noção de museu estava associada a um imaginário de perenidade, talvez ligada à ideia de ‘intocabilidade’ do museu, o que, portanto, asseguraria a preservação dos objetos ali guardados, resguardando a sua existência” (Portela, 2020, p.09).

Em relação aos museus históricos, Jörn Rüsen (2012, p. 152) apresenta que existe uma lacuna nos discursos sobre eles:

Tal discurso define-se fundamentalmente por historiadores e políticos (em que a fronteira entre esses grupos se borra e, frequentemente, no peito do historiador habitam duas almas: a disciplinaridade profissionalizada ao lado da vontade política de poder). Uma noção é comum a ambos os grupos, a depender da concepção e sentido dos museus históricos: a concepção histórica, por motivos políticos desejada e tomada como correta cientificamente, deve ser estabelecida como diretriz determinante na configuração do museu. Trata-se sobretudo da ‘mensagem’ a ser mediada pelo museu, de uma ‘imagem da história’.

Nesse sentido, a didática é observada de maneira restrita, apenas como transposição das concepções históricas com o objetivo de garantir a experiência sensível dos visitantes. Rüsen (2012, p.153-154) enfatiza sobre a necessidade de expandir o campo de visão museológico, de forma que

(...) deveria partir do fato de que a experiência sensível, proporcionada por um museu, não pode ser vista simplesmente como mero preenchimento de uma interpretação dada. O direito de existência e o peso próprios da experiência sensível da história devem se mover, contra sua instrumentalização, da mera ilustração da interpretação para a validação da interpretação.

Ele nos alerta para considerar os museus históricos não apenas como parte da cultura política, mas também da cultura histórica que reúne elementos científicos, políticos e artísticos, sendo as três dimensões dela destacadas pelo autor. Sua defesa está pautada na liberdade de interpretação da ciência ou da política contra o estreitamento do debate, juntamente com o fortalecimento da “dimensão estética da experiência sensível do passado” que é buscada nas experiências museológicas. E Rüsen (2012, p. 157) continua dizendo:

Se o equilíbrio próprio do estético é movido para a validação contra sua instrumentalização realizada pela ciência e política e se a forma estética se autonomiza perante o teor político e cognitivo das representações estéticas, então esse equilíbrio pode chegar a uma irracionalização e despolitização da consciência histórica nas regiões em que ele é constituído esteticamente.

Buscando combater tal questão, Rüsen (2012, p. 159) defende, tal como já foi apresentado,

(...) uma relação das três dimensões da cultura histórica, na qual a parte estética possa contribuir irrestritamente com seu potencial imaginativo sem as coerções da instrumentalização. Sem dúvida isso é possível, se ao mesmo tempo também a relação de ciência e política na cultura histórica se liberte da micelânea obscura em que se encontra, na discussão contemporânea sobre museus históricos.

De acordo com Rüsen (2012, p. 162), o que liga as três dimensões da cultura histórica é o conteúdo, porém,

Essa identidade do conteúdo não é, no entanto, nenhum critério suficiente para a coerência das três dimensões. Nelas faz-se do mesmo conteúdo algo diferente e não se trata justamente de fazer retroceder essa diferença à coisa única de uma e mesma história ou então de suspender essa diferença, mas justamente de colocá-la em questão como enriquecimento produtivo da experiência histórica. Esse enriquecimento diz respeito à interpretação dessa experiência, e, com isso, ao papel dela na orientação prática para a vida no momento presente.

Em relação à didática da história, o autor destaca que ela, enquanto argumentação, contribui no reconhecimento da relação das três dimensões como oportunidade de aprendizado e em sua coerência. Por isso, apresenta outros pontos importantes sobre ela e seu papel.

Como ciência da consciência histórica, a didática da história não resolveria a questão do sentido, mas trataria de mantê-la aberta e criticaria na cultura histórica quaisquer tentativas de instrumentalização recíproca por qualquer uma das três dimensões - ciência, política e arte. E como ciência da aprendizagem histórica ela poderia fazer dessa abertura uma dimensão especificamente didática da cultura histórica e apresentá-la como um tipo especial de experiência e interpretação da história, que ademais capacita todos os envolvidos nessa história, a narrá-la para si mesmos e uns para os outros de maneira livre. Defender essa liberdade da competência interpretativa da ciência ou da política e fortalecê-la com o peso próprio da dimensão estética, eis o que considero a tarefa mais importante da didática dessa disciplina na atual discussão sobre museus de história (Rüsen, 2012, p.165).

Em relação à construção e à estruturação de um museu, a Portela (2020) revela o que a afligia naquele momento,

(...) Confesso que desde o início me incomodava a ideia de construir ‘um museu’, talvez por duvidar da eficácia do esforço imagético de materialização de uma memória institucional (assim no singular) e por suspeitar que ele poderia ganhar uma forma um tanto artificializada e pouco significativa do ponto de vista do processo educativo e da identificação dos estudantes com o tema, gerando um distanciamento ao invés de uma aproximação (Portela, 2020, p.11).

O poeta modernista Mário de Andrade, em uma carta de setembro de 1937, em apoio à campanha "Contra o Vandalismo e o Extermínio do patrimônio cultural" enfatiza a importância de se organizar museus municipais. “Mas, pelo amor de Deus!, museus à moderna, museus vivos, que sejam um ensinamento ativo, que ponham realmente toda a população do Estado de sobreaviso contra o vandalismo e o extermínio” (Duarte, 1938, p. 217-222, grifo nosso).

Esse medo de ser algo estático, pronto e acabado, de forma que não gere questionamentos, dúvidas, curiosidades nos estudantes é algo que também contribuiu para que a escolha de um projeto de estruturação de um Centro de Memória na Escola Estadual Lino Villachá.

Muitas práticas metodológicas estão sendo adotadas e desenvolvidas nos museus atualmente, tornando-os espaços mais acessíveis e democráticos, como o Museu da Pessoa e o

Museu da Maré no Rio de Janeiro. O formato de Centro de Memória foi escolhido porque “possibilita o entrecruzamento de atividades de História e Memória, tomando como mote os acervos escolares de caráter histórico, mas contemplando ações que envolvem a interface Arquivo, Museu e Biblioteca” (Portela, 2020, p.13-14).

A análise das práticas adotadas pelos museus supramencionados revela-se de grande relevância para pensarmos mais possibilidades metodológicas e educacionais no Centro de Memória Lino Villachá. Podemos citar o Museu da Pessoa²⁰, que “é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida aberto à participação de toda pessoa”. É um ambiente *online* em que as pessoas podem contar suas próprias histórias e conhecer outras. “Fundado em 1991, o Museu da Pessoa acredita que contar, escutar, conhecer e preservar histórias de vida pode mudar seu jeito de ver o mundo”.

Nesse sentido, essa prática de contar suas histórias e suas memórias pode ser utilizada no Centro de Memória Lino Villachá. Mesmo tendo arquivos, vídeos, fotografias, livros, reportagens e outras diversas fontes sobre a Unidade Escolar e a comunidade local, podemos desenvolver um projeto com os estudantes com o objetivo de realizar gravações sobre as memórias da comunidade em relação às temáticas locais.

Como a unidade escolar ainda não dispõe de um site no qual as pessoas possam gravar vídeos com suas recordações e publicarem, uma das possibilidades é desenvolver com os estudantes uma forma de criar folders, objetivando encontrar pessoas que já tiveram parentes vivendo no Hospital São Julião na década de 40 até a chegada da irmã Silvia e do grupo de italianos que contribuíram para mudanças significativas na estrutura do local. Depois, seria possível desenvolvermos projetos envolvendo as temáticas da hanseníase, do estigma e da própria história do poeta Lino Villachá. Porém, podem ser criados inúmeros outros folders, de forma que além de desenvolver a criatividade dos estudantes, possamos assim despertar a curiosidade sobre as temáticas que envolvem a comunidade local.

Além da criação dos folders, que envolverá ferramentas do design gráfico, podendo contar com o apoio dos professores do curso técnico presentes na unidade escolar, há a possibilidade de pensar em roteiros com os professores de Língua Portuguesa sobre o que poderá ser investigado em relação às dúvidas dos estudantes. Os professores de física também podem contribuir de forma significativa nesse projeto, em especial antes e durante as gravações, desenvolvendo os conceitos de refração, reflexão, polarização, acústica, cancelamento de ruídos e outros.

²⁰ Conheça o Museu da Pessoa: < <https://www.youtube.com/watch?v=7vMg0sufdCs> >.

Em relação ao Museu da Maré, inaugurado em 2006, o site Museus do Rio²¹ apresenta que ele “é um museu social, criado por um grupo de jovens moradores integrantes do CEASM - Centro de Ações Solidárias da Maré, com o objetivo de criar uma auto-representação da favela da Maré”. Nele, está indicada “a história do Rio de Janeiro do ponto de vista da zona norte e das favelas da periferia”. Além disso, os objetos presentes em seu acervo foram doados pelos moradores locais, o que, de certa forma, podemos também solicitar na estruturação do Centro de Memória na Unidade Escolar – caso algum morador tenha alguma foto, algum vídeo, objeto ou outra fonte histórica que aborda aspectos envolvendo a história local e queira contribuir para o acervo.

Em relação à utilização de documentos da própria Unidade Escolar, Portela (2020) apresenta que ela permite ir além desse mesmo espaço, como possibilita constatar informações relacionadas ao Distrito Federal, forma de resistência ao longo da história e trajetórias plurais.

Vislumbramos a partir do tratamento das fontes de acervos escolares o preenchimento de algumas lacunas historiográficas, estimulando o surgimento de outras pesquisas sobre o tema. Consideramos também relevante a possibilidade de visibilizar a emergência de situações históricas negligenciadas nas narrativas tornadas hegemônicas, aquelas que nos ensinaram a perceber a história de Brasília sob uma ótica restrita(...) (Portela, 2020, p.18).

Portela (2020, p.18) destaca que os documentos de acervos escolares são pouco reconhecidos como instrumentos de pesquisa histórica: “por meio da valorização das narrativas produzidas por atores envolvidos no cotidiano das comunidades escolares, torna-se possível problematizar os elementos construtores de nossas histórias”. E, nesse sentido, “um centro de memórias estabelecido em uma instituição de ensino tem a possibilidade de abordar muitas questões que estão relacionadas ao ambiente em que se insere” (Portela, 2020, p.19).

Tomando o arquivo escolar como ‘lugar de memória’, na expressão de Pierre Nora (1993), podemos compreender que a guarda de documentos em um acervo, se presta sobretudo ao diálogo que eles estabelecem entre o passado e o presente, a possibilidade de leitura de si mesmos que os sujeitos estabelecem ao contato com as fontes e registros do passado. Temos nesse sentido um duplo propósito: fazer a comunidade perceber que a partir desse acervo pode reconhecer os seus elementos de identidade e pertencimento, ao mesmo tempo em que estas estratégias didáticas podem subsidiar reflexões de caráter histórico (Portela, 2020, p.20).

Nesse sentido, segundo Portela (2020, p.20), “a realização de um Centro de Memórias é, desde os seus primeiros passos, convite para uma reflexão acerca do caráter histórico que possui

²¹ Informação presente no site Museus do Rio sobre o Museu da Maré.

uma instituição, por parte da comunidade que lhe confere sentido”. Além das dificuldades encontradas em relação à questão de preservação desses acervos escolares, a autora levanta um outro aspecto que muitas vezes atinge a pesquisa com essas fontes, sendo ele o “senso comum”. De acordo com Portela (2020, p. 21), ele

(...) nos faz crer que em acervos escolares encontraremos, estritamente, documentos que registram matrículas, contratações e outros aspectos formais necessários ao funcionamento da escola, o que segundo esta visão tornaria esses acervos desinteressantes para a pesquisa histórica.

Porém, alguns estudos relacionados à documentação escolar, a sua utilização em sala de aula e até mesmo pela própria comunidade local tem sido cada vez mais desenvolvidos, um exemplo disso é o trabalho do “Centro de Referência em Educação”, atual “Centro de Referência em Educação Mario Covas”²², criado em 2002 pelo governo de São Paulo

com o objetivo de ser um centro irradiador de informações relevantes e de referência educacional. Destacamos, a seguir, o Artigo 2º desse Decreto: O Centro de Referência em Educação deverá: I – reunir, em espaço especialmente projetado para esse fim, acervos físico e virtual com documentos selecionados e organizados para que sejam disponibilizados aos profissionais da rede estadual de ensino; II - organizar espaços culturais, locais para exposições e ambientes multimídia.

E a partir desses objetivos, foi desenvolvido o atual Núcleo de Memória e Acervo Histórico²³, que tem como objetivo

contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de valorização e preservação de indicadores da memória da educação pública paulista, por meio de ações, tais como: organização de exposições temáticas com visitas mediadas realizadas por profissionais, inclusive estagiários (sobretudo estudantes de História); elaboração de políticas de preservação do patrimônio histórico escolar; desenvolvimento de um trabalho com história oral, por meio de entrevistas com pessoas vinculadas às escolas da rede estadual de ensino, disponibilizando-as no site do CREMC; apoio técnico e metodológico aos projetos de preservação da memória de escolas da rede estadual paulista.

Nesse sentido, aquela ideia apresentada acima sobre o “senso comum” de que são poucos os documentos presentes nas Escolas e de que mesmo quando há, eles não são interessantes e não despertam o interesse do pesquisador, é questionada por diversos autores e instituições, sendo uma delas o “Memorial da Educação do Centro de Referência Mario Covas”. Nele, há algumas possibilidades em relação à sua utilização, além da (re)descoberta da história

²² Informações sobre a história do “Centro de Referência em Educação Mario Covas”.

²³ Site do Centro de Referência em Educação Mario Covas e que apresenta informações sobre o Memorial desenvolvido, as possibilidades metodológicas e outros documentos que envolvem alguns aspectos da educação em São Paulo.

institucional de forma que contribui para o fortalecimento tanto do vínculo quanto da identidade da comunidade local com ela,

Os arquivos escolares são os mantenedores de toda uma história institucional. Do ponto de vista administrativo, devem estar prontos a subsidiar tarefas diárias da administração escolar; do ponto de vista histórico, podem suprir nossa necessidade de informação, registrar a trajetória de uma instituição, e ainda, contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e culturais da comunidade escolar. Além dos arquivos, outros testemunhos significativos da trajetória das escolas estão presentes em suas bibliotecas e museus, configurando um acervo de valor histórico e cultural tanto para a história da própria instituição quanto para a história da educação brasileira.

Além dessas contribuições que os arquivos escolares possibilitam, alguns autores, como Helena Maria Marques Araújo (2017), apresentam que o aprendizado e o desenvolvimento do Ensino de História podem ocorrer em outros lugares e por meio de práticas diversas, além da própria sala de aula.

Em seu artigo “Educar através da(s) memória(s)”, Helena Maria Marques Araújo (2017) busca conceituar e problematizar a memória enquanto um instrumento de empoderamento de identidades sociais e culturais através de espaços educativos não formais. Nesse sentido, a autora inicia diferenciando os conceitos de educação formal, não formal e informal e, para isso, recorre a alguns autores como Jaume Trilla & Elie Ghanem (2008), Maria da Glória Gohn (2010), P. H. Combs (1968), Edgar Faure (1972) e Jacques Delors (1996), para destacar a missão educativa dos museus e dos “lugares de memória”.

Um dos autores apresentados por Araújo (2017), Trilla (2008) apresenta que a escola não está apta para todo tipo de objetivo educacional, pois a estrutura da educação impõe limites. E, nesse sentido, há a necessidade de se pensar outros espaços e meios educacionais complementares a ela, sendo denominada de “não formal”, de forma que alguns princípios não formais podem ser assumidos pela escola, enquanto algumas tarefas tradicionais presentes nela também podem ser extraídos dela.

Além disso, a partir das ideias de Trilla (2008), Araújo (2017) apresenta que a educação não formal engloba várias dimensões: o trabalho, o lazer, a cultura, a educação social e também a própria escola. E são apresentados exemplos de cada uma das dimensões, como programas de reciclagem profissional, escolas-oficina, animação sociocultural, pedagogia do tempo livre, educadores de rua, programas para penitenciários e atividades extracurriculares, visitas a museus e a outras instituições culturais.

A educação não formal pode ser uma opção de superação de carências da educação formal para as classes menos favorecidas. Além disso, é destacado que a educação

não formal não vai dar solução aos problemas da educação formal, porém ela pode facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação de maior qualidade possível (Araújo, 2017, p.218).

Araújo (2007, p. 217) destaca que a educação não formal ganhou força a partir da segunda metade do século XX, a partir dos anos 1960 e 1970,

devido a fatores sociais, econômicos, políticos e etc, como por exemplo, a demanda por educação de setores tradicionalmente excluídos, quer sejam: adultos, minorias étnicas, idosos e etc.). O contexto da Guerra Fria, os movimentos da Contracultura, o movimento negro e outros movimentos impulsionam diferentes grupos na luta por seus direitos políticos e sociais.

E, no Brasil, esteve ligada principalmente com a pedagogia libertadora de Paulo Freire que propõe, nos anos 50 e 60, uma educação crítica a favor da transformação social, com foco na classe trabalhadora e levando em consideração suas experiências de vida.

(...) Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s). Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (Gohn, 2010, p.33).

Um ponto importante destacado por Araújo (2017, p. 218) é o fato de que as educações não formal, formal e informal se inter cruzam e exemplifica apresentando que

na escola, os alunos recebem a educação formal sistematizada, com a possibilidade da inclusão de atividades extracurriculares (educação não formal), além dos processos educacionais informais que resultam das interações não planejadas entre os próprios alunos (educação informal).

Em relação aos critérios metodológicos da educação não formal, a autora destaca as ideias de Trilla (2008). Há, portanto, a afirmação de que se diferem dos procedimentos escolares clássicos, pois não está pautada no sistema de ensino regrado. Nesse sentido, há a possibilidade de se trabalhar com diferentes metodologias. Porém, é destacado que ela não é espontânea, pois há propostas e intenção.

Nesse sentido, o Centro de Memória Lino Villachá poderá ser um espaço rico para integrar as modalidades de educação formal e não formal, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos. Podendo ser utilizado como recurso pedagógico

complementar ao currículo escolar, abordando temas como a história da escola, da comunidade, da cidade e do país.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a utilização do espaço como um centro de pesquisa, de entrevistas e oficinas práticas, a realização de exposições interativas com recursos audiovisuais, apresentações culturais e celebração de datas comemorativas, homenageando pessoas que marcaram a história local, além da elaboração de projetos comunitários com objetivo de pensar e solucionar problemas enfrentados na própria comunidade são algumas das inúmeras práticas possíveis dentro do memorial escolar.

Ao integrar a educação formal e não formal, o centro de memória escolar se torna um espaço dinâmico e interativo, que promove o aprendizado, a reflexão crítica e a valorização da memória e da história da escola e da comunidade.

Sobre os principais educadores em cada um dos tipos de educação, Gohn (2010) afirma que, na educação formal, é a figura do professor, enquanto na educação não formal, o grande educador é a pessoa com a qual se tem interação, e, na educação informal, temos a família, os amigos, os colegas, os vizinhos e a comunidade no geral. E as difere, destacando que

(...) A não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas. Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados (Gohn, 2010, p.18).

Em relação à educação não formal, Araújo (2017, p. 220) apresenta que ela “não possui uma dimensão normatizadora e nem emite certificações, trabalha com uma outra lógica de espaço e tempo. Não tem currículo definido a priori, tanto no que diz respeito aos conteúdos, temas ou habilidades”. E cita os apontamentos de Gohn (2010, p. 220) para ressaltar as principais características da educação não formal, sendo elas:

(...) não organizada por séries, idades, conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo; cria laços de pertencimento; empodera a construção identitária coletiva do grupo; influencia na formação do capital social de um grupo, que Gohn prefere chamar de acervo sociocultural e político; é fundamentada, segundo ela, em vários critérios de solidariedade e identificação de interesses comuns, parte da cidadania coletiva e pública do grupo.

Esse tipo de educação gera algumas consequências e contribui para a “consciência de ação mais coletiva; construção e reconstrução da concepção de mundo; contribuição para um empoderamento identitário” (Araújo, 2017, p. 221) e apresenta algumas dimensões dos espaços

educacionais não formais, sendo elas:

aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania; aprendizagem dos indivíduos para atuarem no trabalho; aprendizagem pela cultura, de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor, gerada pelo acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, shows, palestras etc. Esses são aprendizados que se desdobram em autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir da experiência em ações coletivas, organizadas por eixos temáticos (questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade etc) com apoio de organizações institucionalizadas ou não.

Nesse sentido, a proposta de um projeto de estruturação de um Centro de Memória na Escola Estadual Lino Villachá, enquanto um espaço de educação não formal, contribuiria para “cobrir uma ampla gama de funções relacionadas com a educação permanente e com outras dimensões do processo educacional global, marginalizadas ou deficientemente assumidas pela instituição escolar” (Trilla, 1985, p.24). Ou seja, um espaço que pode ser utilizado como um laboratório de práticas diversas, cujo objetivo é (re)pensar a história da instituição, discutir problemas relacionados à vivência dos estudantes, de forma que contribua para o desenvolvimento de cidadãos críticos e sujeitos de sua própria história, contribuindo para possíveis mudanças, em especial na preservação da estrutura física da escola, atuando como um espaço de memória.

Os lugares da memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. (...) os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (Nora, 1993, p. 12-13).

Os “lugares de memória”, de acordo com Pierre Nora (1993), são espaços em que depositamos nossa memória coletiva, onde memórias individuais e coletivas se encontram, são permeados de relações de poder e podemos encontrar obras e práticas culturais imateriais e materiais. Além disso, ele destaca que são “lugares híbridos”, pois são onde ocorre a mediação entre o mundo dos vivos e dos mortos. E nos “permitem reconstruir o passado”, de forma que possa ocorrer a lembrança ou o esquecimento de algumas informações de acordo com cada um dos grupos sociais e os seus interesses envolvidos.

Ou seja, os lugares de memória são “espaços educativos não formais que possibilitam guardar o passado, ressignificar a história, construir a memória e fortalecer valores, práticas

sociais e culturais – identidades culturais” (Araújo, 2017, p.222). Além disso, Pierre Nora (1993) apresenta a ideia de que o desejo de guardar os vestígios do passado advém do sentimento de “perda do passado” devido à aceleração contemporânea. São essas as questões relacionadas ao presente que contribuem para a angústia do ser humano.

2.2 O Ensino de História no Brasil e Novas Possibilidades

No Brasil, durante o período conhecido como Brasil Colônia (1500-1822), a educação esteve sob a responsabilidade dos Jesuítas, representantes da Igreja Católica, que utilizavam o estudo da História presente nos textos clássicos greco-romanos apenas com o objetivo de ensinar a leitura, escrita e transmitir a doutrina religiosa para os indígenas. Ou seja, nesse momento, a História não se constituía como uma disciplina escolar. Vale ressaltar que os filhos da elite presente no Brasil recebiam formação mais completa e posteriormente concluíam em Portugal.

A presença dos jesuítas no Brasil teve início em 1549, no contexto da “contrarreforma”, e seu fim em 1759, quando foram expulsos a partir da Reforma Pombalina. Porém, a estruturação da História enquanto uma disciplina escolar só ocorreu no Brasil devido aos

(...) interesses da elite responsável pelo projeto de formação da nação (pós-emancipação política), entenderam a importância de uma disciplina que fosse capaz de narrar acontecimentos que eles consideravam importantes para o processo de construção da nação e dos heróis que eles ‘fabricaram’ (Pontes; Nicolli, 2019, p.10).

O surgimento da História, enquanto disciplina nas escolas, teve início tanto no Brasil quanto na França no mesmo século e esteve marcado por emergir

(...) no interior dos movimentos de organização do curso laicizado sendo motivo de disputa entre o poder religioso e o poder civil. A História, como disciplina escolar autônoma, surgiu nos fins do século XIX, no contexto dos movimentos de constituição das nações europeias modernas, unificando duas tradições do século XVIII: os discursos enciclopédicos da cultura clássica, elaborados por uma doutrina de progresso, a posição metodológica positivista, marca a forma de se ensinar história neste período (Costa, 2024, p.128).

Dessa forma, a História como disciplina escolar, com o objetivo de estudar conteúdos históricos e não apenas a Gramática ou outros pontos relacionados apenas à Língua Portuguesa, surgiu durante o Brasil Império (1822-1889), período marcado pela estruturação do Brasil enquanto nação.

Na mesma perspectiva de movimentos laicos europeus, influenciados, sobretudo, pelo pensamento liberal francês e, na tentativa de escrever os princípios formadores da recém-nascida nação, onde a História deveria escrever a genealogia da nação que se formara há poucos anos, ou seja, objetivando-se criar uma ‘história nacional’. A História deveria ser ensinada com intuito de formar no aluno o sentimento de nação, de país verdadeiramente emancipado (Pontes; Nicolli, 2019, p.11).

Além disso, “a oficialização da disciplina de História no currículo escolar brasileiro inseriu-se na formalização da escola secundária, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro” (Pontes; Nicolli, 2019, p.12).

Pontes e Nicolli (2019) discorrem que, quando a História foi inserida no currículo brasileiro, não havia materiais e os conteúdos “eram ministrados a partir dos compêndios franceses – alguns traduzidos, outros não –, levando o conhecimento da história a ser visto a partir da ótica europeia” (Pontes; Nicolli, 2019, p.13).

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel externamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1986, p. 146).

Os primeiros materiais criados propriamente no Brasil só foram elaborados a partir da metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, porém, segundo Pontes e Nicolli (2019), continuaram reproduzindo os padrões europeus, sem muitas novidades. A elaboração de materiais com conteúdos relacionados à história brasileira, começou a ser pensada com a ação do Instituto Histórico Geográfico (IHGB). “Objetivava-se assim, criar mecanismos para uma disciplina onde os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários pudessem configurar como exemplos para a formação de uma nação forte e à caminho do progresso” (Pontes; Nicolli, 2019, p.14).

Uma outra informação sobre o ensino de História durante o Período Imperial brasileiro, que Pontes e Nicolli (2009, p. 15-16) destacam, é a relação entre Igreja e Estado que “resultou na formação de um currículo onde a história ensinada buscava atender os princípios religiosos católicos e a elevação de uma moral que exaltasse o Estado e demonstrasse a importância da fidelidade e obediência ao Imperador”.

De uma forma geral, Pontes e Nicolli (2019, p.16) apresentam

(...) que independente do interesse ou da História lecionada, as aulas de História durante o período imperial brasileiro, nada mais eram do que um conjunto de nomes e datas para decorar, levando os alunos a não entenderem por que estudavam História, uma vez que a falta de nexos com o presente não formava alunos pensantes do seu

papel na história, nem tampouco permitia que se percebessem como sujeitos históricos, constituindo, assim, aquilo que se denomina de Ensino de História Tradicional ou História Historicizante.

Essa “História Historicizante”, de acordo com Pontes e Nicolli (2019, p. 18), foi marcada pela influência da Escola Metódica de Leopold von Ranke, ligada aos pressupostos positivistas que defendem uma história linear com foco na memorização, com aulas expositivas e com questionários marcados por questões objetivas que aceitavam apenas uma única resposta, geralmente relacionada a datas ou a nomes de pessoas “ilustres”, destacando a história nacional de “um país com uma história de ‘heróis brancos’ para contar”.

A Proclamação da República brasileira “trouxe consigo uma ‘aura’ de mudanças e transformações, principalmente por que o Estado rompia com a Igreja e a laicização era tema corrente” (Pontes; Nicolli, 2019, p.18). Porém, segundo os autores

não gerou avanços, pois a História ensinada continuou refletindo aspectos eurocêtricos e as práticas pedagógicas continuam pautadas no uso dos livros-textos, utilização dos ‘pontos’ e prática dos questionários, privilegiando a memorização como pressuposto básico nos processos de ensino e de aprendizagem (Pontes; Nicolli, 2019, p.18).

A preocupação em relação aos conteúdos relacionados à História Brasileira, ocorreu de forma mais significativa a partir de 1892, quando alguns políticos passaram a discutir como isso deveria ocorrer, pois estavam “temendo uma volta da monarquia e preocupados com a constituição da nacionalidade, os deputados trataram de elaborar um plano educacional que privilegiasse a formação da nação republicana, por isso fora criada a disciplina de Educação Cívica e Moral da Pátria (...)” (Pontes; Nicolli, 2019, p.19).

Para fins de conclusão dessa primeira fase, mesmo no período republicano, as aulas de História continuaram voltadas para a celebração das festas cívicas, para a exaltação dos nomes de homens importantes, como D. Pedro, Tiradentes, Duque de Caxias e outros; para o respeito aos símbolos nacionais; para o sentimento de patriotismo e legitimação do imaginário sociopolítico e para o cultivo da memória nacional. Enfim, eram para esses objetivos que serviam as aulas e a disciplina de História (Pontes; Nicolli, 2019, p. 23).

A segunda fase apresentada pelos autores Pontes e Nicolli (2019) corresponde aos anos de 1931 a 1964, momento esse marcado pela crítica ao Ensino Tradicional. O primeiro governo desse período, a Era Vargas, “contemplou um movimento em defesa de uma educação voltada para a formação do cidadão, como pressuposto para o progresso e o desenvolvimento do país” (Pontes; Nicolli, 2019, p.24).

Esse também foi um período marcado por duas reformas educacionais, “Francisco

Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), além do movimento denominado Escola Nova” (Pontes; Nicolli, 2019, p.25).

O Ensino de História a partir da Reforma Francisco Campos, passou por uma tentativa de renovação metodológica, particularmente no que se referia às possibilidades de atuação do professor que deveria motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (praticamente a permanência do estudo da vida das grandes personalidades, dos heróis nacionais, considerados condutores de homens), o privilégio dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos. Podemos perceber dessa maneira um avanço na história da disciplina (Pontes; Nicolli, 2019, p. 26).

Em relação à Escola Nova, destacamos que ela surgiu na década de 1930 em um contexto político marcado pela disputa entre a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e os membros da Ação Integralista Brasileira (AIB).

Os políticos da ANL eram, sobretudo, intelectuais liberais, socialistas e comunistas, escolanovistas, e tinham como liderança principal, o revolucionário comunista Luiz Carlos Prestes; enquanto que os políticos da AIB eram conservadores de diferentes matizes ideológicas e católicos, tendo como principal líder, Plínio Salgado (Pontes; Nicolli, 2019, p.27).

Durante a Conferência Nacional de Educação, em 1931, esses políticos deveriam elaborar estratégias para a criação de um projeto de educação para o Brasil, porém as divergências não permitiram. Dessa forma, representantes da Escola Nova que estavam presentes passaram a estruturar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que ficou pronto em 1932.

O Manifesto teve por objetivo oferecer diretrizes voltadas para uma grande reforma educacional, onde a nova educação rompesse, sobretudo, com as práticas pedagógicas tradicionais, visando uma educação que integrasse o aluno à sociedade, preparando-o para a vida real; uma escola mais voltada para a ação prática do que para as teorias (Pontes; Nicolli, 2019, p.27).

Porém, a Reforma Capanema, implantada pelo Ministro Gustavo Capanema, durante o Estado Novo, freou os avanços desejados pela Escola Nova, assim como é apresentado por Pontes e Nicolli (2019 p. 29):

Com relação ao ensino de História, o avanço foi que em todo o ensino secundário, independentemente do ciclo, era ofertada a disciplina de História. Entretanto, dada às mudanças políticas do país, com a inserção do regime ditatorial, o Estado Novo, os avanços pretendidos pela Escola Nova, não lograram êxito.

Um outro movimento que teve grande influência no Brasil também ganhou força nesse

período, a Escola dos Annales – movimento historiográfico que surgiu na França no início do século XX. Fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, ela propôs uma ruptura com a historiografia tradicional, aquela que enfocava os grandes feitos e grandes homens, centrada em eventos políticos e biografias. Assim como afirma Barros (2010, p. 05),

Para se firmar como corrente historiográfica dominante na França, e estender posteriormente sua influência a outros países da Europa e também da América, os fundadores e consolidadores dos Annales precisaram estabelecer uma arguta e impiedosa crítica da historiografia de seu tempo – particularmente daquela historiografia que epitetaram de História Historizante ou de História Eventual – buscando combater mais especialmente a Escola Metódica Francesa e certos setores mais conservadores do Historicismo. Os Annales, em busca de sua conquista territorial da História, precisavam enfrentar as tendências historiográficas então dominantes, mas também se afirmar contra uma força nova que começava a trazer métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as nascentes Ciências Sociais. É contra o pano de fundo deste duplo desafio que o movimento inicia a sua aventura historiográfica.

De acordo com Peter Burke (1992 p. 13-14), esse movimento historiográfico pode ser dividido em três fases:

Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a ‘história serial’ das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores.

Dessa forma, percebemos que os Annales inicialmente defenderam uma história total, que incluísse todos os aspectos da vida humana, desde a economia e a sociedade até a cultura e o cotidiano. Além desse movimento,

Os últimos anos da década de 1940, toda a década de 1950 e os primeiros da década de 1960, foram marcados pelo crescimento industrial brasileiro e pelo ingresso de grande quantidade de alunos nas escolas, dada as necessidades de um operariado alfabetizado e com habilidades técnicas, capaz de dar continuidade ao progresso econômico do país, inauguraram uma nova forma de pensar a educação e o Ensino de História, pois, a partir desse contexto, passou-se a ter uma visão de que o cidadão deveria aliar os conhecimentos históricos políticos à história econômica, pois assim, poderia perceber o grau de desenvolvimento do capitalismo no Brasil (Pontes; Nicolli, 2019, p.30).

Diante desse contexto histórico, marcado por mudanças políticas, urbanas, econômicas e sociais, juntamente com a divulgação das ideias dos Annales, o ensino de História passa por

algumas mudanças, o desejo por uma educação mais reflexiva que busque desenvolver a autonomia dos educandos para se atenuar. Sobre esse contexto histórico e as mudanças que marcaram tal processo, Bittencourt (2011, p. 82-83) apresenta que

Nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934 (...).

A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A ‘genealogia da nação’ encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

De acordo com Pontes e Nicolli (2019, p. 31), algumas mudanças ocorreram após mais de cem anos do surgimento da História enquanto disciplina escolar, entre elas,

As aulas passaram a ter um viés reflexivo; passa-se a buscar muito mais o significado dos fatos históricos para a sociedade, para a comunidade como um todo, do que simplesmente a simples ‘memorização’ dos fatos, dos nomes completos dos sujeitos históricos e das datas decorativas. Os professores almejam a intelectualidade dos alunos, e as práticas pedagógicas voltam-se para levar o aluno a pensar. A História, agora, poderia e deveria ser ensinada para esses fins. Os ares dos tempos modernos sopravam a favor da educação.

Entre as principais mudanças que marcaram esse momento, Pontes e Nicolli (2019, p. 31) destacam

o fim dos questionários; aulas mais dinâmicas; relação passado/presente; fim dos ditados e das leituras prolongadas e cansativas; valores humanos; utilização de palavras apropriadas para compreensão dos alunos; enfim, um ensino de História com sentido, com verdadeira razão de ser e de existir.

Porém, os avanços decorrentes da Escola Nova e dos Annales foram freados com o Golpe Militar de 1964 e a historiografia, que enfocava os grandes feitos e os grandes homens, retomou com sua força. Sendo esse momento a terceira fase apresentada por Pontes e Nicolli (2019, p. 34), intitulado de “retrocesso historicizante”, que ocorreu de 1964 a 1985.

A proposta educacional ditada pelos militares voltava-se exclusivamente para garantia do controle social. A formação deveria ser mecânica e desligada da realidade dos

alunos. O conhecimento que os alunos recebiam era voltado para sua uniformização e sua conduta devia ser condizente com a ordem estabelecida pelos militares, sem contestação, sem criatividade, sem críticas ao sistema.

E, a partir de 1985, ocorreu o período conhecido como “redemocratização” e

no campo educacional, pela emergência de uma educação com mais valores democráticos, e no campo específico da disciplina de História, pelas mais diversas críticas que pediam o fim da disciplina de Estudos Sociais e a extinção dos métodos de ensino baseado na memorização (Pontes; Nicolli, 2019, p.43).

Esse processo de renovação em relação ao Ensino de História durante o período da redemocratização foi marcado pela divulgação de novas ideias e discussões.

Nomes de historiadores consagrados como Jacques Le Goff e Pierre Nora, da Nova História, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill, da Nova Esquerda Inglesa, e Michel de Certeau e Pierre Bourdieu, entre outros, da Nova História Cultural, apontam para um ensino de História com novas abordagens, novas temáticas e novos métodos (Pontes; Nicolli, 2019, p.44).

Nesse sentido, a Nova História, ligada à Escola dos Annales, passa a influenciar as temáticas presentes nos livros didáticos e paradidáticos com enfoque na história das mentalidades, cultural e do cotidiano, contribuindo assim para uma mudança em relação ao Ensino de História, questionando assim o paradigma tradicional.

As críticas estabelecidas pela Nova História partiram do princípio de que o conhecimento escolar passa a se efetivar a partir da problematização das experiências cotidianas de alunos e professores, onde se busca valorizar as práticas sociais e culturais locais. Os alunos precisam conhecer sua história a partir do seu cotidiano, daquilo que vivenciam (Pontes; Nicolli, 2019, p.45).

Foi a partir dessa corrente historiográfica, juntamente com o apoio e a participação de algumas instituições, como a “Associação Nacional de Professores de História (ANPUH), a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP)” (Pontes; Nicolli, 2019, p.46), que passaram a valorizar no Ensino de História,

(...) atividades escolares como pesquisas sobre a comunidade local e a sociedade como um todo; inclusão de temas que são discutidos afim de melhor conhecimento da estrutura e do funcionamento da sociedade atual; trabalhos que se voltam para o resgate da ação dos homens como sujeitos produtores de sua história; nova consciência e valorização de culturas, tradições, lutas, novas noções de classe, sistemas de valores, entre outros. (Pontes; Nicolli, 2019, p.45-46)

Algumas das consequências desses debates foram a estruturação de documentos importantes relacionados à educação, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Pontes e Nicolli (2019, p. 48) apresentam que, além dessa influência, eles são decorrentes das “(...) exigências estabelecidas pelos órgãos financiadores internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”. Os autores alertam que esse interesse em financiar está ligado principalmente ao desejo de que outras nações sejam incorporadas ao capitalismo/mundo globalizado de forma que nações periféricas possam assim formar trabalhadores para atender o mercado mundial.

Em relação aos PCNs, a História, enquanto disciplina, tem como objetivos:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (Brasil, 1998, p.43).

O centro de memória em uma Unidade Escolar, quando alinhado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), torna-se um espaço pedagógico capaz de promover a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a estruturação de valores essenciais para a cidadania.

Os PCNs propõem temas transversais como pluralidade cultural, ética, meio ambiente, saúde, entre outros. O centro de memória pode ser um local privilegiado para abordar esses temas, através de pesquisas sobre a história da escola e da comunidade local, relacionando-as com questões sociais, culturais e ambientais. Além da elaboração coletiva de projetos que incentivem a reflexão sobre valores como respeito e responsabilidade em relação à história da Escola, bem como por sua estrutura física.

Além disso, o trabalho no centro de memória pode contribuir para o desenvolvimento

de competências e habilidades como pesquisa e análise de informações, comunicação oral e escrita, trabalho em equipe, pensamento crítico e reflexivo.

De uma forma geral, Pontes e Nicolli (2019, p. 52-53) apresentam um panorama geral do que marcou a educação brasileira na década de noventa e na primeira década do ano 2000, de acordo com eles foi

(...) um período de muitos avanços para a História ensinada, com os mais variados aspectos de desenvolvimento para a disciplina de História, onde dentre elas, podemos citar: reconhecimento de que há vários saberes escolares e que a ciência histórica não é somente aquela produzida na/pela academia, pois a História é viva e acontece na comunidade, no partido, na igreja, na família etc.; percepção de que a utopia da história tradicional que queria ensinar a História Universal à todos os alunos é uma falácia; aceitação de um currículo baseado em temas, seja com uma visão marxista dialética da história, seja a abordagem a partir do cotidiano, da micro história; reconhecimento de que o conteúdo não pode ser ensinado de forma isolada e mais vale trabalhar menos conteúdos reflexivos do que extensos conteúdos que privilegiem apenas a memorização; reconhecimento da importância da interação professor/aluno e percepção de que a historicidade deve ser resgatada a partir dos próprios alunos; compreensão de que professores e alunos são sujeitos históricos e portanto, são agentes que estão o tempo todo interagindo na sociedade, e viabilização do uso de múltiplas fontes, objetivando assim o resgate de diferentes tradições históricas.

De acordo com Oliveira (2003), o movimento historiográfico, resultado da influência dos Annales e que inaugurou a Nova História, contribuiu para a renovação e ampliação do conhecimento histórico, das fontes, dos objetos de pesquisa, atendo-se para uma maior atenção em relação às questões regionais e à História Local. Além disso, o avanço dos programas de pós-graduação, o surgimento da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de História (ANPUH) também contribuíram para isso.

Nesse sentido, após apresentar as grandes narrativas, os grandes acontecimentos e as personalidades políticas e militares que marcaram as questões nacionais, a ciência histórica, influenciada pelos Annales, no século XX, foi marcada pelas questões locais, regionais e do cotidiano, marcando também a história brasileira e o ensino no Brasil a partir dos anos 1980.

Além disso, devemos destacar que esse enfoque em relação à História Local não rompeu com a História Tradicional e nem valorizou mais uma do que a outra, pelo contrário, contribuiu para situar o indivíduo enquanto sujeito histórico que reflete sobre o mundo e as questões que o cercam, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua identidade e discussões sobre a memória.

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1994, p.477).

2.3 História Local, Memória e Identidade

A História Local é um campo de conhecimento que começou a ser trabalhado, de acordo com Correa (2002), por meio dos memorialistas que buscavam desenvolver e investigar a história do lugar em que viviam e começaram a reunir fontes e registros para concretizar esse desejo. Porém, o trabalho realizado nesse primeiro momento não seguia os padrões científicos da escrita historiográfica. Dessa forma, Correa (2002, p. 11) apresenta que

A história local tem uma posição marginal na historiografia brasileira. Sua escrita predominantemente diletante e sua narrativa demasiado subjetiva parecem ser as principais responsáveis pelo seu descrédito em círculos acadêmicos, embora ainda seja grande a preferência que ela goza junto ao público leigo e avesso, muitas vezes, à linguagem hermética dos historiadores profissionais.

Contudo, José D'Assunção Barros (2009) destaca as possibilidades de comunicação que as abordagens desse campo conseguem estabelecer em relação a outros campos da História:

O 'lugar', na História Local, não se relaciona apenas à dimensão local dentro da qual se produz o trabalho do próprio historiador; aqui, o 'local' é trazido para uma posição importante no palco da análise historiográfica. Nada impede que esta mesma 'história local' – esta história cujo historiador considerou importante chamar de 'local' em virtude da centralidade que o 'lugar' ocupa na sua análise historiográfica seja também ela uma História Cultural, uma História Política ou uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades (Barros, 2009, p.5).

As discussões sobre História Local no Brasil estão presentes desde 1930 nas reformas curriculares, em 1971 no Parecer 853 do Conselho Federal de Educação, no qual fazia referência à história local como um recurso didático, e em 1990 nos Parâmetros Curriculares “como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (Schmidt, 2007, p.189).

Em seu artigo “História e história local: desafios, limites e possibilidades”, Erinaldo Cavalcanti (2018) propõe ampliar a noção de História Local, destacando os desafios e as possibilidades que envolvem esse objeto de estudo e conceito no ensino de História e no campo da pesquisa historiográfica.

Cavalcanti (2018) apresenta, ao longo de sua pesquisa, os sentidos atribuídos à palavra “local”, sendo eles: sinônimo de “lugar”, de acordo com o dicionário Aurélio, e, na concepção de Alain Bourdin (2001), seria um espaço conceitual, ou seja, uma delimitação feita por quem quisesse pensar sobre as experiências humanas em espaços sociais delimitados.

Em relação aos conceitos, Cavalcanti (2018, p.276) destaca que “um conceito se encontra intimamente ligado a uma palavra, mas nem toda palavra está ligada, necessariamente, a um conceito”. De forma que “entender como os conceitos são forjados é compreender as lutas

políticas pelas lentes das disputas semânticas”.

Em relação à História Local e o que ela engloba, Luz e Filho (2018, p. 99) apresentam as classificações de Goubert (1972) e de Horn e Germani (2010):

(...) na concepção de Pierre Goubert (1972), é aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média, um grande ponto ou uma capital estão além do âmbito local, ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum. Para Horn e Germani (2010), a história local pode ser compreendida como aquela que se faz mediante os estudos sobre os pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas.

Além disso, Siqueira (2020, p.24) ressaltam que “sob o ponto de vista teórico e metodológico, é fundamental a diferenciação da História Local da História Regional quanto ao campo de observação, que são radicalmente distintos”. Ambas são campos da história, porém com níveis diferentes de abrangência.

Nesse sentido, a História Regional abrange uma área geográfica mais ampla, como um Estado. Tem como objetivo compreender a formação e o desenvolvimento de uma região, comparando sua relação com outras regiões, considerando o contexto nacional e internacional e, por meio dessas interações, busca-se identificar padrões e tendências comuns, tudo isso com documentos oficiais, estatísticas, mapas, estudos demográficos, bem como históricos locais.

Em relação à História Local, ela é uma modalidade de estudos históricos que opera na escala de análise de um espaço delimitado, como cidade, bairro ou uma pequena comunidade. Além disso, ela busca compreender a dinâmica social, cultural, econômica e política desse local específico, considerando suas particularidades e singularidades. Ademais, tem como objetivo reconstruir a história de um lugar, revelando as experiências e as vivências de seus habitantes ao longo do tempo, sobretudo por meio de fontes diversas, podendo ser documentos oficiais, fotografias, jornais locais, memórias individuais e outros.

Basicamente, o que difere a História Regional da História Local é o recorte geográfico, por isso, frequentemente, fala-se em História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Diante disso, um dos cuidados importantes com o estudo da História Local é a identificação do conceito de espaço e de território (Siqueira, 2020, p. 25).

A História Local, enquanto campo de conhecimento, é de fundamental importância no ensino da História. Nesse sentido, buscaremos estabelecer um diálogo com os conceitos de Memória e Identidade, pois, ao se trabalhar a partir dessa perspectiva, busca-se estimular nos seres humanos um maior questionamento sobre a realidade em que vivem, de forma que contribua para a atuação de cidadãos críticos que desenvolvam caracteres identitários.

De acordo com Barros (2013, p. 303), “a História Local possibilita a compreensão do

entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos”. Objetivando, assim, a percepção dos estudantes de que “a realidade histórica de uma dada localidade não está isolada do mundo, mas é parte do processo histórico”. (Luz; Filho, 2018, p.100).

Nesse sentido, uma das possibilidades de se trabalhar no Centro de Memória Lino Villachá é de relacionar os eventos locais, como as internações que ocorreram no Hospital São Julião, devido à hanseníase com os acontecimentos históricos do Brasil, como as políticas adotadas por Getúlio Vargas para combatê-la, mostrando como a comunidade local estava inserida no contexto nacional.

Erinaldo Cavalcanti (2018) destaca alguns cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar com história local, de forma que ela não reproduza em escala menor a mesma narrativa dos “grandes” e “importantes” personagens das classes dominantes locais.

Um dos desafios que se apresentam na utilização do conceito de história local diz respeito a um conjunto de significados que a institui em uma relação de oposição aos considerados grandes fatos ou acontecimentos. Nesse sentido, a história local seria, por excelência, uma ‘história pequena’, ou história miúda. Não pequena em importância ou significado, diga-se à exaustão. Por ‘história pequena’ me refiro a uma dada leitura que sugere uma interpretação pela qual uma história (ou várias histórias) é apreendida e percebida pela extensão espacial de seus desdobramentos; que não excederia grandes limites geográficos. O conhecimento de existência dessa história não ultrapassaria grandes alcances, além dos imediatos limites no espaço físico onde ocorreria (Cavalcanti, 2018, p.277-278).

Além disso, segundo Cavalcanti (2018), a história local seria vista, sob certas perspectivas interpretativas, como um "acontecimento pequeno", limitado a um espaço específico. Isso ocorreria, principalmente, porque os relatos sobre esses eventos tenderiam a se restringir a uma pequena área geográfica. Porém, essa interpretação levanta diversos questionamentos.

De acordo com Cavalcanti (2018), o segundo desafio reside na interpretação da história local como uma "história do entorno". Sob essa perspectiva, a história local seria considerada próxima tanto espacial quanto temporalmente. No entanto, o autor indaga a quem ou ao quê essa proximidade se refere.

Além disso, de acordo com Cavalcanti (2018, p.270), “essa concepção que institui a história local como uma história próxima – ou do entorno – pode implicar uma interpretação reducionista do que seria local e, por extensão, história local”.

Ao se trabalhar com o ensino de História Local, o estudante pode se identificar como

pertencente ao lugar onde mora, criando historicidade, compreendendo as origens e a importância da sua comunidade para a história nacional e global. Um dos pontos apresentados por Luz e Filho (2018, p.97), é de que “uma realidade local poder estar ligada culturalmente, politicamente e economicamente a outras localidades”. E eles também tentam apresentar estratégias para responder essa questão: “Como fazer esta ligação a outros lugares, outros países talvez, ou processos históricos mais extensos?” E apresentam,

Torna-se possível resolver tal questionamento através do desenvolvimento do trabalho de valorização não do que é genérico, mas do que é próprio de cada local, possibilitando emergir os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, cultura. Estabelecer continuidades e diferenças evidenciando mudanças, conflitos e permanências, e caso do ambiente escolar, criar no aluno atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano, refletindo acerca da realidade local (Luz; Filho, 2018, p.97).

Uma das questões que podem ser pensadas no Centro de Memória Lino Villachá é sobre a construção realizada por meio da própria comunidade, investigar junto com eles como foram construídas as escolas do bairro, da cidade e se existem muitos casos no Brasil parecidos com a da Escola Estadual Lino Villachá, que tenha ocorrido de forma comunitária em regime de mutirão e com a presença de homens, mulheres e crianças. Ou até mesmo buscar investigar a luta contra a hanseníase nas diversas escalas, sejam elas locais, estaduais, nacionais e internacionais.

Nesse sentido, novas possibilidades de entendimento sobre a comunidade local podem surgir ao se trabalhar com escalas espaciais mais amplas e confrontá-las. Em relação a essa questão de Escala, Bernard Lepetit (1998, p. 90) apresenta que

A escala do geógrafo associa um representante, o mapa, e um referente, o território cuja configuração está dada e precede a operação intelectual que é a realização do mapa. É portanto possível imaginar duas hierarquias paralelas, a das ‘escalas’, que está ligada ao domínio da cartografia, e a dos ‘níveis’ dos fenômenos e das organizações espaciais, que tem a ver com a natureza das coisas e com a estruturação do mundo.

Em relação à escala como construção social, Lepetit (1998) enfatiza que a escala não é uma realidade objetiva, pois depende do olhar do observador. Diferentes escalas revelam diversos aspectos da realidade, e nenhuma escala é, por si só, mais verdadeira ou completa do que outra.

Nesse sentido, “a história local só tem valor plenamente explorado se trabalhado com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente

onde o local e o geral se distanciam e se aproximam” (Ferreira; Oliveira, 2019, p.136).

Um dos desafios apresentados por Cavalcanti (2018) está ligado ao fato da história local ser determinada pelo espaço geográfico. “Nessa dimensão, a história local se constituiria como uma ‘história espacial’, especialmente pequena, compreendendo espaço como sinônimo de ‘local’” (Cavalcanti, 2018, p.282).

Entretanto, o que institui que um acontecimento seja considerado local não é a dimensão do espaço, nem a dimensão do tamanho, pois quem institui a dimensão, a legitimidade, o reconhecimento e a representação é a dimensão política do acontecimento (Cavalcanti, 2018, p. 282).

Segundo Erinaldo Cavalcanti (2018), tanto o espaço local quanto o global são construções de natureza política e simbólica, precedendo sua dimensão físico-geográfica. Isso ocorre porque são as práticas políticas e as relações de poder que atribuem nomes, inventariam e geram significado, visibilidade e reconhecimento ao espaço físico. E, para entender melhor esse processo, o pesquisador cita como exemplo o acontecimento inicial da Revolução Francesa.

Por esse ângulo de percepção, podemos questionar, por exemplo, que a Queda da Bastilha, ocorrida na França em 14 de julho de 1789, foi um acontecimento local, pois ocorreu no bairro de Saint-Antoine, no município de Paris. Entretanto, sua dimensão política, construída de forma relacional e heterogênea, sem determinismos a priori, sem prognósticos estabelecidos, tornou possível que seus desdobramentos ultrapassassem os limites do bairro, da cidade e do país. Dessa forma, aquele acontecimento ocorrido em um bairro da cidade de Paris, de maneira gradativa, passou a ser compreendido e apreendido como fazendo parte da História, sem a necessidade de nele ser inserido ou eliminado o adjetivo ‘local’ (Cavalcanti, 2018, p. 285).

Ao abordar a "configuração local da história", Cavalcanti (2018) argumenta que ela se distancia das concepções convencionais de história local. Para o autor, ela não representa uma parte menor que precisa se adequar às dimensões da "história nacional" ou de qualquer outra escala histórica, como se fosse um mero anexo. Por isso, ele alerta para o fato de que “a configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento” (Cavalcanti, 2018, p. 287). E, de acordo com Cavalcanti (2018, p.287), “problematizar as ‘dimensões locais da história’ pode contribuir para evitarmos certos reducionismos”.

Em outras palavras, é possível ensinar os conteúdos que representam as experiências históricas próximas ao universo de vivência dos estudantes sem limitar as reflexões a uma interpretação que compreenda os acontecimentos da chamada ‘história local’ como se fossem determinados pelas dimensões espaciais ou resultantes de uma ‘história maior’, ou nacional, se quisermos (Cavalcanti, 2018, p. 288).

Outro desafio apontado por Cavalcanti (2018, p. 280) é de quando pensam a “história

local como conjunto coeso e diminuto de relações, possível de ser estudada em sua totalidade”. Ele também adverte sobre a frequência de reflexões que utilizam a história local, especialmente em estudos sobre bairros, comunidades ou vilas, como se seus objetos de análise fossem praticamente desprovidos de conflitos. Segundo o autor, mesmo quando os conflitos são mencionados, tendem a ser suavizados ou minimizados. Ele sugere que essa perspectiva pode decorrer da apreensão da história local como algo "pequeno", com sujeitos unidos por laços de pertencimento, levando a representações de histórias marcadas predominantemente pelo bom convívio.

Além disso, “a compreensão de que é possível estudar a chamada história local em sua ‘totalidade’ pode concorrer para análises generalizadoras” (Cavalcanti, 2018, p.281). Nesse sentido, apresenta a ideia de Samuel Raphael para ajudar a pensar como se trabalhar com a história local nessa perspectiva, segundo ele, o pesquisador “poderá escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto no tempo como no espaço, mas usado como uma janela para o mundo” (Raphael, 1990, p.229).

Devemos destacar também que “a ‘história local’ não é uma ‘história em migalhas’ (uma expressão que mais habitualmente se refere a uma espécie de fragmentação gratuita e desconectada do campo temático da historiografia)” (Barros, 2009, p.06).

Cavalcanti (2018) destaca que a História Local não pode ser identificada como “autoexplicativa”, de forma que é necessário considerar as redes de relações em que os acontecimentos são construídos.

Joana Neves (1997, p.23) também destaca que “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”. Contribuindo, assim, para a desestruturação daqueles valores ainda muito presentes da historiografia tradicional. Além disso, de acordo com Freire (2015, p. 24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em relação à história local e à memória, Erinaldo Cavalcanti (2018) destaca a frase de Circe Bittencourt (2009, p.169) “a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local”. E alerta para que esse ponto seja analisado com cuidado, de forma que não se pense que a história local está esperando para ser encontrada, estando “pronta e definida”, pois “não existe essa história local que aguarda ser descoberta pelo professor/pesquisador. Nem tampouco há caminhos preestabelecidos, predefinidos, que garantam ter acesso a essa ou àquela história” (Cavalcanti, 2018, p.279).

Nesse sentido, o Centro de Memória Lino Villachá seria um importante Laboratório de

História, de forma que os estudantes identifiquem que os documentos não falam por si só, sendo necessário questioná-los, buscar mais informações, comparar as fontes de forma que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

Bernard Lepetit (1998) também critica a tendência da história tradicional, mas pelo fato de privilegiar grandes narrativas e escalas macro, negligenciando as experiências individuais e as dinâmicas locais. Nesse sentido, defende a necessidade de articular diversas escalas, buscando conexões entre o micro e o macro, local e o global, para uma compreensão mais completa e complexa dos processos históricos.

A História Local no ensino não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas constituir-se em uma estratégia pedagógica que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local. Ela deve ser escrita a partir das novas fontes: a identificação das edificações antigas, do traçado das ruas, da memória dos mais antigos, das mudanças do cotidiano urbano que só podem ser observadas pelos olhares mais atentos ou orientados (Barros, 2013, p.318).

Evelina Grunberg (2007, p. 14), em seu “Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial”, apresenta algumas possibilidades de trabalho envolvendo a História Local e a preservação patrimonial. Nesse sentido, uma das possibilidades trazidas por ela é intitulada “O bem cultural e seus vizinhos”, na qual explica que os estudantes deverão iniciar escolhendo um bem cultural da cidade, no nosso caso, poderemos solicitar que a análise ocorra em relação à Escola Estadual Lino Villachá, mas podemos pensar também em outros lugares de Campo Grande (Mato Grosso do Sul).

Na sequência, apresentaremos aos estudantes que a

Prefeitura Municipal tem um projeto de melhoria e ampliação para a área onde está localizado o bem cultural. Para isso, será necessária a sua demolição ou remoção. Os participantes serão os inspetores técnicos, enviados pela Prefeitura, que analisarão a importância deste bem para a comunidade e darão um parecer sobre o destino do mesmo.

Para isso, elaborarão um questionário que será aplicado, por eles mesmos, junto a moradores, comerciantes, usuários, taxistas, crianças e adultos da vizinhança e do bairro. De acordo com o número de participantes, poderão ser divididos em grupos. Cabe a quem esteja aplicando esta atividade estipular um determinado tempo de realização, planejando e distribuindo as tarefas de cada participante ou do grupo, podendo estendê-la de acordo com o interesse e envolvimento dos mesmos.

As respostas dos questionários, dadas pela população, serão analisadas, e promovida uma troca de opiniões entre os próprios participantes que avaliarão a importância do bem e as atividades que nele se efetuam, tanto pela sua função, como pelo seu valor como Patrimônio Cultural e testemunho para a melhoria da cidade. Assim chegarão a uma conclusão final quanto à demolição ou manutenção do mesmo (Grunberg, 2007, p.14).

De acordo com Grunberg (2007), essa atividade contribuirá para que os estudantes identifiquem a importância e valorizem a memória e a sobrevivência da comunidade em que vivem, além da modificação em relação ao olhar em relação às edificações que os cercam.

Nesse sentido, o Ensino da História Local contribui para a formação sócio-histórica dos estudantes, da memória, inclusive responsável pela educação patrimonial. “Através do estudo da História Local, entende-se que as questões de memória e patrimônio possam ser mais bem valorizadas e construídas” (Siqueira, 2020, p.32).

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os ‘lugares da memória’, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo (Bittencourt, 2009, p.169).

A história local e a educação patrimonial caminham lado a lado, formando uma parceria fundamental para a preservação da memória e identidade de um lugar. Ambas se complementam e se enriquecem mutuamente, proporcionando uma compreensão mais profunda do passado e do presente.

De acordo com o Iphan (2019), a Educação Patrimonial engloba todos os processos educativos, tanto formais quanto não formais, que se concentram no patrimônio cultural. Ela é socialmente apropriada como um recurso para entender a história social das manifestações culturais em suas diversas formas, visando o reconhecimento, a valorização e a preservação desse patrimônio. O Instituto também considera que esses processos educativos devem priorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, incentivando a participação ativa das comunidades que detêm e produzem as referências culturais, onde coexistem diferentes conceitos de patrimônio.

Dessa forma, a Educação Patrimonial contribui para que as comunidades se envolvam nos processos, muitas vezes reivindicando do governo uma postura de preservação dos prédios e dos eventos culturais, assim como ocorreu na história da Escola Estadual Lino Villachá, em 2010-2011.

O próprio IPHAN, por meio do “documento do grupo de trabalho do Encontro Nacional de educação Patrimonial de S. Cristóvão²⁴” (2005), apresenta princípios, formas de operacionalização e conteúdos relacionados à Educação Patrimonial. Nesse sentido, os princípios são:

O aluno e a escola possuem saberes. A EP deve construir o conhecimento a partir da

²⁴ Documento do IPHAN sobre “educação patrimonial da Escola”. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

experiência dos alunos; A ação do professor deve partir dos contextos locais e relacionar com as culturais regionais, nacionais e mundial; A EP deve incentivar o espírito crítico; A EP não é uma matéria ou disciplina. É um campo de pesquisas, debates, transversal às diferentes disciplinas para estimular atitudes de valorização do patrimônio cultural; A EP é um instrumento de desenvolvimento de cidadania; A EP deve ser desenvolvida institucionalmente em articulações com o MEC, as Secretarias de Educação e escola estaduais e municipais; A EP na escola deve constar no Plano (projeto) político pedagógico. (Iphan, 2005, p.01)

“A educação para o patrimônio constrói a identidade, a identidade marca, e quem se identifica, preserva” (Siqueira, 2020, p.34).

A educação patrimonial é uma proposta metodológica e um tipo de ação social, de micro ação, como diria Habermas, que procura tornar os bens culturais como fonte primária de um trabalho de ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas, provocando a aproximação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando e / ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais, ameaçados de extinção (Horta, 1999, p.35).

Bittencourt (2009, p. 168) defende a ideia de que “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino”, pois os estudantes passam a compreender a importância de todos no processo de preservação patrimonial, seja por meio do resgate das memórias presentes nos monumentos, como também na história dos moradores e dos acontecimentos locais.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência –escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (Bittencourt, 2008, p.168).

Uma das atividades propostas por Grunberg (2007) e que nos ajuda a identificar o que foi exposto por Bittencourt (2008) tem como título “Uma outra caminhada usando fotos antigas”:

A partir de cópias de fotografias antigas de um centro histórico ou de qualquer outro lugar escolhido, faça uma caminhada tentando descobrir o mesmo local em que foi tirada a fotografia, ou ponto de vista dela. Limite o local para facilitar a atividade (por exemplo, um trecho de uma rua, uma praça, um largo, uma paisagem, etc). Peça aos participantes para registrarem as mudanças observadas através das comparações entre o ontem e o hoje e refletir sobre o que essas mudanças significaram para as pessoas que moram atualmente no local. Podem-se fazer entrevistas ou conversas com os moradores e solicitar as suas opiniões sobre as referidas mudanças. Provoque no grupo uma troca de opiniões a respeito (Grunberg, 2007, p. 19).

Nesse sentido, essa atividade pode ser desenvolvida no contexto da Escola Estadual Lino

Villachá, podendo utilizar os registros fotográficos de sua construção, de forma que os estudantes identifiquem quais são as cinco salas construídas inicialmente, o que mudou, além de poderem utilizar as fotografias da Escola antes da reforma de 2011, comparando-as com a estrutura atual. Sendo possível também trabalhar com registros relacionados ao bairro e até mesmo à cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

Em relação à memória, Schmidt e Mahfoud (1993) indicam que ela jamais pode ser vista como algo estritamente individual, pois é construída a partir das lembranças dos indivíduos que são marcadas a partir das relações de pertencimento a um determinado grupo. E, de acordo com Halbwachs (2013), o indivíduo que lembra faz isso a partir de um grupo de referência onde está inserido. Dessa forma, a memória pode ser vista como uma construção em grupo, da mesma forma que também é um trabalho do sujeito. Assim como apresenta Barros (2013, p. 13), “a memória é uma construção que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional”.

Além disso, a memória se constitui como um ponto de extrema importância para a identidade, principalmente na percepção de si e dos outros. De acordo com Pollak (1992, p.13), “(...)a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

Stuart Hall (2006, p. 21) alerta também para o fato de que a identidade não é algo estático e a identificação não ocorre de forma automática,

(...) a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Nesse sentido, o ensino de História se torna um mecanismo importante na disseminação de saberes e de valores para a construção identitária, sendo esse um processo contínuo.

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior,

pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2006, p.38-39).

Como uma construção constante, a identidade é responsável pelo sentimento de pertencimento. Além disso, Barros (2013, p. 13) apresenta a relação entre memória, identidade, história local e lugares de memória.

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem ‘lugares da memória’, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo.

Além disso, essas questões também envolvem o processo de silenciamento e seletividade. Nesse sentido,

O território é delimitado pela identidade, pelo interesse comum na resolução de um problema ou resultado esperado: delimitação de uma área na qual os atores ou grupos sociais exercem domínio e possuem o interesse comum de proteger, preservar, valorizar o que tem “de seu” neste espaço, seja na esfera cultural, histórica, ambiental, das potencialidades econômicas, etc. (Flores, 2006, p.36).

De acordo com Siqueira (2020, p. 42), “(...) a História Local ainda se torna fundamental para a (re)construção e identificação das identidades locais, tão importantes mesmo em época de globalização e de hibridismos das identidades”.

Sem contar que “construir a sua identidade e compreender as identidades individuais, sociais e coletivas é um dos primeiros passos que leva a cidadania plena” (Fermiano; Santos, 2014, p.11). Em relação à questão da cidadania, devemos lembrar que ela é complexa e

[...] inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico (Carvalho, 2002, p.09).

Dessa forma, o conceito de “cidadania” é repleto de muitos significados, porém,

Em resumo, podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola. Ela implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta diante da sociedade de consumo que coloca o indivíduo como competidor pelos bens da produção capitalista (Silva; Silva, 2009, p.50).

Além disso, Carvalho (2002) defende a ideia de que o processo de construção da

cidadania é lento, mas que ele deve ser mantido. E, nesse sentido, trabalhar com História Local pode contribuir nesse processo, assim como afirma Siqueira (2020, p.46- 47),

(...) essa abordagem dá ao aluno um referencial analítico para compreender a dinâmica social como instrumento de recuperação da memória e das identidades locais e regionais, bem como de aproximação entre escola e comunidade, gerando nos alunos maior interesse pelo estudo da realidade e construindo, assim, um conhecimento interdisciplinar e um cidadão pleno.

De acordo com Bittencourt (2009, p. 47), a finalidade dessa disciplina na escola é de “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. Assim também como afirma Pacheco (2017, p. 17), “[...] a educação que qualifica e prepara o aluno para agir no mundo globalizado, só representa avanço na medida em que o prepara para o exercício constante da cidadania em sua comunidade local”.

Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito (Barros, 2013, p.04).

Além disso, trabalhar com questões locais e problemas relacionados com o universo que cerca os estudantes, contribui para uma “educação libertadora”. “Segundo Freire, há duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade” (Costa, 2015, p.72).

Nesse sentido, busca-se por meio dos estudos sobre História Local, em especial do Bairro Nova Lima onde a Escola Estadual Lino Villachá está situada, não fomentar sentimentos de exclusão social, mas

(...) fortalecer os locais, as comunidades, através da Educação e a partir dos seus estilos de vida e cultura, na compreensão dos seus entornos como partícipes no processo de desenvolvimento, constitui-se uma via de desenvolvimento, com consciência da participação cidadã nas decisões da sua comunidade (Siqueira, 2020, p.53).

Um dos documentos que norteia a educação básica no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destaca a importância e as possíveis consequências ao se trabalhar com questões que envolvem a comunidade onde o estudante está inserido.

A preocupação com os estudos de História Local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (Brasil, 1998, p.40).

Outro documento que contribui para nortear nossa pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos ajuda a pensar sobre a relação entre memória e os laços de pertencimento:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (Brasil, 2017, p.406).

De acordo com esse ponto da BNCC, é a partir do local que o estudante pode começar a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade, principalmente a partir dos bens culturais. Além disso, ao se trabalhar com o ensino da História Local como método, há a possibilidade de conhecer histórias de sujeitos que, por muito tempo (ou não), foram ignorados pelas narrativas oficiais.

Dessa forma, a história local se apresenta como recorte teórico-metodológico que busca evidenciar a ação dos grupos excluídos socialmente, como os negros, analfabetos, pobres, índios, homossexuais e trabalhadores, tudo isso dentro da sua localidade, sem deixar de relacioná-la com a dimensão global da história e sem deixar de problematizá-la (Sousa; Silva, 2016, p.191).

Dessa forma, as memórias de uma determinada comunidade podem contribuir para revelar histórias que foram silenciadas ou invisibilizadas. Um dos exemplos práticos que podemos desenvolver com os estudantes no Centro de Memória Lino Villachá é o de buscar quem são os sujeitos presentes nos álbuns de fotografias da Unidade Escolar, podendo utilizar o “instagram” e “facebook” da instituição, entrevistar membros da família que já estudaram na Escola ou até mesmo buscar parcerias com jornais virtuais locais para que essa busca seja ainda mais ampliada.

Além disso, o trabalho com História Local é um ato político. A forma como a história é contada, as interpretações que são feitas e os valores que são transmitidos também refletem posições políticas, pois, ao ouvir as vozes de grupos marginalizados ou silenciados, a história local pode desafiar narrativas dominantes e até mesmo promover a justiça social.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo o conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 1998, p.34).

Assim, o trabalho com a História Local pode contribuir para a (re)construção das identidades, o processo de patrimonialização, a compressão de cidadania, o conhecimento de histórias que, por muito tempo, foram ignoradas ou até mesmo negadas.

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoas, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (Karnal, 2018, p. 45).

Conforme Barros (2013), a formação das identidades, tanto no âmbito pessoal quanto no social, está intrinsecamente ligada à memória. Isso se deve ao fato de que a memória possibilita que cada geração estabeleça conexões com as que a precederam, tanto individualmente quanto coletivamente. Indivíduos e sociedades buscam preservar o passado como um referencial para lidar com as incertezas do presente e do futuro.

Nesse sentido, o ensino de História Local deve estar permeado por diferentes memórias, deve-se utilizar uma abordagem teórica e metodológica que considere a visão de diferentes grupos por meio de um olhar crítico para a construção das concepções históricas. Além disso, a compreensão do passado é fundamental para entender o presente e pensar o futuro. Ao estudar sua história, um grupo pode identificar suas origens, seus desafios, suas conquistas e as possibilidades de transformação.

CAPÍTULO 3

PRODUTO FINAL: PROJETO DE CONSTRUÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA

Tu, que chegas oprimido e humilhado, arrastado por essas tristes águas,
tão distante de tuas alegrias mais caras:
não te aflijas tanto vem, sobe pro nosso barco pra longe desse pranto
e peleja conosco, mas peleja, rumo às margens de uma nova esperança.
(Villachá, 1986, p.13)

3.1 Possibilidades e práticas metodológicas em Centros de Memória

Os centros de memória são espaços que contribuem para o fortalecimento de identidades, desenvolvimento do pensamento crítico, preservação do patrimônio cultural e para a cidadania ativa. Além disso, podem envolver pesquisas sobre a história da escola, a criação de exposições temáticas, a produção de materiais didáticos, debates e rodas de conversa, aproximação entre professores e alunos dentro do espaço escolar, porém fora do ambiente da sala de aula.

Essas questões envolvem alguns desafios e algumas considerações, como a necessidade de desenvolver formações adequadas para que os professores possam trabalhar da melhor forma com os estudantes dentro de um centro de memória e romper com a pedagogia tradicional, sendo necessário também integrar as atividades de forma interdisciplinar. Há a exigência de recursos financeiros para a manutenção e a preservação desses espaços, por isso se faz necessário também o estabelecimento de parcerias com instituições e empresas para a manutenção do referido projeto, como o que tem sido proposto para a Escola Estadual Lino Villachá.

Alguns professores e estudiosos desenvolveram práticas ao longo de suas trajetórias utilizando a temática da História Local, bem como de possibilidades práticas a serem utilizadas em Centros de Memória. Assim como Siqueira (2020, p. 27), que defende que

Ao pôr-se em defesa do ensino de História Local como um método, consideram-se as diversas linhas interpretativas e as problemáticas na construção de sua narrativa de cada lugar. Uma vez que dificilmente o material de base com que os professores trabalham consegue dar conta das especificidades locais e que, por isso, torna-se muito mais viável e significativo valer-se de trabalhos escolares temáticos que partem do local.

Além disso, faz-se necessário um alerta em relação ao trabalho com História Local e o papel do professor nessa questão:

(...) o professor de história não deve se preocupar em ensinar como um fato realmente aconteceu, mas sim em problematizar como e por que se elegem determinados eventos para figurar a memória social e os efeitos dessa seleção na sociedade atual e na comunidade local (Pacheco, 2017, p. 22).

Ao se trabalhar dessa forma, com o questionamento dos estudantes em relação às narrativas dadas, tem início o trabalho historiográfico em sala a partir da criticidade das fontes. Sendo possível trabalhar com a História Local desde a infância do aluno, pois, à medida em que ele for atingindo uma certa maturidade, ele será capaz de questionar, criticar e compreender não só sua cidade, mas questões globais que o cercam.

Os professores de História, para levar às salas de aula a História Regional e Local, terão que virar pesquisadores. Ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados, respeitando-se é claro, as situações concretas vividas pelos profissionais da História. O que não se poderá fazer é ficar de braços cruzados, à espera de que alguma universidade ou algum pesquisador consagrado produza material didático suficiente para atender as demandas dos professores espalhados pelo Brasil, país tão grande e multifacetado (Pinsky, 2018, p. 146).

Antes mesmo de se trabalhar com a História Local, o professor precisa ser pesquisador, de forma que, juntamente com os estudantes, se tornem sujeitos produtores do conhecimento, contribuindo para a autonomia e proatividade do aluno. Além disso,

(...) a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criando sua própria historicidade e identificação através de propostas de atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, facilitando a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social e cultural (Luz; Filho, 2018, p.100).

Uma das possibilidades de análise, utilizando a documentação local, é examinar o primeiro calendário escolar da Escola Estadual Lino Villachá. Esse estudo pode revelar a data de início e término daquele ano letivo, como ele foi estruturado, quais acontecimentos foram destacados, a quantidade de dias letivos e, por fim, as mudanças e permanências em comparação com o calendário que usamos em 2025.

livro "Confissões para o Esquecimento" é uma das fontes que auxilia a compreender as transformações do Hospital e a influência da imigração italiana nesse processo a partir de entrevistas com moradores que lá viveram.

Figura 8: Capa do livro "Confissões para o esquecimento".



Fonte: Acervo da própria Escola.

Além disso, o ensino de história é dividido em alguns ciclos, como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

(...) para as 1ª e 2ª séries (1º ciclo); História local e do cotidiano; para as 3ª e 4ª séries (2º ciclo); História das organizações populacionais, para os 5º e 6º anos (3º ciclo); História das relações sociais, da cultura e do trabalho e nas 7ª e 8ª série (4º ciclo); estudam a História das representações e das relações de poder (Luz; Filho, 2018, p.101).

Nesse sentido, como proposto anteriormente, Luz e Filho (2018) também discorrem que, com base no que está estabelecido nos PCNs em relação a História Local, há a possibilidade de se trabalhar com a análise dos primeiros moradores, questões relacionadas a imigração e emigração por meio de entrevistas e depoimentos da comunidade local; estudar o cotidiano dos grupos locais buscando a valorização da memória; investigar a origem da família do estudante, o momento em que chegaram na cidade/bairro, as condições de trabalho e os

valores culturais envolvidos; de forma que o trabalho com a historicidade do local possa envolver não só os educandos, como também a própria comunidade.

Espera-se que nesses depoimentos estejam contidas as respostas acerca das seguintes indagações: ‘de onde vim’ ou ‘de onde minha família veio’ (Migração), ‘onde trabalho’ e ‘como trabalho’ ou ‘como trabalhava’ (Trabalho), ‘como vivo’, quais os ‘nossos costumes’ (Cotidiano), ‘como festejamos e brincamos’ (Festas), entre outros elementos que podem estar presentes nos relatos (Brasil, 1996, p.53-55).

Uma das possibilidades é de se trabalhar com alguns capítulos da dissertação de Jacyara Rios Chaia Jacob (2011), “Movimentos (i)migratórios e o resgate da memória/ identidade: Projeto do Centro Cultural de Imigração na territorialidade urbana de Campo Grande (MS)”, realizando, assim, uma leitura coletiva com os estudantes sobre os movimentos de migrações que marcaram a história do município, sendo eles: paulistas, gaúchos, paranaenses, mineiros e nordestinos; e os grupos de imigrantes que marcam a história campo-grandense: germânicos, austríacos, europeus do leste, espanhóis, italianos, japoneses, paraguaios, portugueses e sírio-libaneses.

Após lermos e discutirmos a presença de cada grupo na capital de Mato Grosso do Sul, podemos propor um “trabalho historiográfico” com os estudantes e suas próprias famílias. De forma que identifiquem os migrantes/imigrantes de suas famílias, com o que trabalhavam, por quê escolheram a região Centro-Oeste para morar, quais tradições continuam preservando em relação a cultura do lugar de onde vieram, as origens dos nomes e sobrenomes, bem como outras inúmeras possibilidades de trabalho – podendo, assim, relacionar com a história do Bairro Nova Lima e pensar a relação desse contexto geral com a história local.

Além disso, Luz e Filho (2018) apresentam as ideias de Luiz Alberto Marques Alves (2006), segundo as quais

(...) as publicações locais, escritas por moradores, livros, literatura de cordel, músicas, poesias, fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos e arquivos, explorar as fontes vivas através de depoimentos orais, devem ser utilizadas dentro do espaço escolar como forma de oportunizar o aprendizado da história local. Assim, esse trabalho de valorização poderá se tornar efetivado por meio de aulas dinâmicas que tirem o aluno da rotina de uma aula tradicional marcada pela deficiência dos livros didáticos, utilizando da pesquisa em outras fontes, como documentos, museus, literatura e letras de música, de escritores e compositores locais, o artesanato, a arte e publicações de jornais ou revistas. (Luz; Filho, 2018, p. 101-102)

Rocha (2003) reforça essa estratégia de que para tornar o ensino de História mais eficaz, de forma que os estudantes se interessem mais, faz-se necessário “(...) oportunizar ao aluno o contato com documentos de diferentes épocas, com textos produzidos por autores

especializados, a leitura e interpretação de obras literárias, pinturas, gravuras, textos jornalísticos que tenham sintonia com os conteúdos enfocados” (Rocha, 2003, p.06).

Embora muitos municípios ainda não disponham de políticas memorialistas, a própria pesquisa escolar e o diálogo com a comunidade mobilizam a população para que se passe a valorizar e preservar esses materiais, o que possibilita relações específicas entre o passado, o presente e o futuro (Siqueira, 2020, p. 28).

Uma das possibilidades de se trabalhar com a história do bairro Nova Lima, onde a Escola Estadual Lino Villachá está situada, é de se construir uma linha do tempo colaborativa que relacione os acontecimentos que marcaram a história da cidade/bairro/escola, contribuindo para se trabalhar com conceitos como diacronia e sincronia. Nesse sentido, os estudantes deverão pesquisar acontecimentos que marcaram a história de ambos ao longo dos anos, buscando fontes históricas diversas para atingir tal objetivo, como fotografias, relatos de pessoas idosas, reportagens da mídia local e outros. A sala pode ser dividida em grupos para que, além dos estudantes serem protagonistas, eles poderão trocar informações e contar com apoio de outros nessa atividade, fazendo, assim, a construção, juntos, do conhecimento histórico. Além disso, podem utilizar ferramentas digitais, como o *Google Timeline*, *Canva* ou outras plataformas *online* para criar a linha do tempo e estabelecer conexões entre os acontecimentos vivenciados no mesmo período.

Outra possibilidade é a análise comparativa de fotografias da Escola, anteriores e posteriores à última reforma. Esse estudo visual permite identificar as mudanças na fachada, bem como o que foi construído, demolido ou reformado na estrutura da unidade.

Figura 9: Frente da Escola Estadual Lino Villachá antes da Reforma



Fonte: Acervo da própria Escola.

Figura 10: Frente da Escola Estadual Lino Villachá após a Reforma



Fonte: Acervo da própria Escola.

De acordo com Siqueira (2020, p.29), “(...) considera-se que, ao mesmo passo que a História Local é estudada, a Educação Patrimonial acontece (...)”. De acordo com o IPHAN (2005, p. 01-02), a operacionalização da Educação Patrimonial (EP) nas escolas deve ocorrer da seguinte forma,

Incentivar o envolvimento afetivo dos alunos, valorizando sua auto-estima; Desenvolver ações que promovam e afirmem as identidades locais; Incentivar o interesse pela pesquisa e investigação; Efetuar pesquisa e produzir documentação sobre referências culturais; Incentivar o uso de diferentes linguagens para o desenvolvimento da EP; Disponibilizar conhecimentos produzidos sobre o patrimônio cultural existentes no IPHAN, nas Universidades e em outras instituições; Estimular a produção de material de apoio e instrumentos pedagógicos para a comunidade escolar; Proporcionar a capacitação e atualização de professores por meio de cursos, oficinas, encontros; Promover cursos de Educação a Distância em EP, por meio de convênios entre MEC/Secretaria de Educação a Distância, IPHAN e Universidades; Inserir a temática da EP em Cursos Regulares de formação de professores e de formação continuada em serviço; Promover a divulgação e o intercâmbio de experiência de EP; Criar indicadores e instrumentos de avaliação das ações.

Nesse sentido, Luz e Filho (2018) apresentam as ideias de Schmidt e Cainelli (2009) que expõem as diversas possibilidades de se trabalhar com a história local como uma estratégia de aprendizagem, pois

(...) tornam possível inserir o aluno na comunidade da qual faz parte, criando nele historicidade e sua identidade; despertando atitudes investigativas, com base no seu próprio cotidiano, o ajudando a refletir sobre a realidade que o cerca e seus diferentes níveis, econômico, político, social e cultural. Assim, a análise sobre esse espaço menor, o local, possibilita ao aluno a visão de continuidade e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências podendo instrumentalizá-lo para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz (Luz; Filho, 2018, p.102).

Uma das possibilidades de se trabalhar com História Local em sala de aula é criar possibilidades para que os alunos desenvolvam a prática adotada por memorialistas, como destaca Siqueira (2020, p. 94), de forma que os estudantes tragam de casa materiais para serem trabalhados em sala. “Nesse momento, os próprios alunos iniciam sua trajetória como memorialistas, arquivistas e historiadores. É a parte do trabalho que se torna mais significativa ao estudante. Esses trabalhos constituem jornadas acadêmicas escolares”.

Além disso, há a possibilidade também de se buscar por materiais de apoio pedagógico desenvolvidos pelo próprio município. Em Campo Grande (MS), podemos contar com as fontes desenvolvidas pela Prefeitura Municipal, como o trabalho da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo (SECTUR) que desempenha um papel importante na produção de materiais educativos como guias e livros que abordam a história e os patrimônios culturais da cidade – como por exemplo o livro "Marcos e Monumentos Históricos de Campo Grande".

Se, por um lado, políticas como os PCNs, DCNs e BNCC dialogam com os municípios possibilitando que sejam acrescidos temas históricos locais ao currículo, é consequência que cada município também elabore o seu material de apoio didático. Sem dúvida, poderiam ter-se orientações nacionais para elaboração deste material de apoio didático para o ensino de História Local (Siqueira, 2020, p.102).

Outras instituições também contribuíram e contribuem para essa finalidade, como, por exemplo, o Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ela fez o lançamento do livro infantil "Campo Grande: uma cidade cheia de encantos – ilustrado”. Existem blogs e grupos de estudo, que desenvolvem materiais didáticos, como o blog "História sem Edição - GEFEM". E não podemos deixar de enfatizar os materiais desenvolvidos pelos próprios discentes do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Atividades interdisciplinares também podem ser pensadas em relação à essa questão da História Local, pode-se juntamente com a Língua Portuguesa desenvolver atividades de leitura, interpretação e produção de textos, produção de infográficos e mapas conceituais, trabalhar com gramática e biografias dos sujeitos que marcaram a comunidade local, bem como dos próprios estudantes que marcaram a história da Escola Estadual Lino Villachá. Em consonância com Arte e Educação Física, é possível pensar e elaborar jogos de tabuleiros, histórias em quadrinho, produção de vídeos e documentários.

No artigo “Acervos documentais e ensino de História: reflexões sobre as dimensões públicas de um centro de memória”, de Maria Silvia Duarte Hadler e Arnaldo Pinto Junior (2021), a principal proposta deles é reconhecer a dimensão pública das práticas educacionais

desenvolvidas em um projeto de extensão que utilizou diversas fontes documentais com o objetivo de contribuir no ensino de história, aproximar educadores e educandos, trabalhando história local envolvendo questões relacionadas ao patrimônio cultural.

Interessa-nos o alargamento da compreensão de como o campo do ensino de História, entendido de forma ampla e abrangente, se relaciona com questões significativas do presente. Apostamos nas potencialidades dos estudos históricos escolares para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis à compreensão e ao reconhecimento da legitimidade da existência de sujeitos outros, diversos social e culturalmente, entre eles as mulheres, os quais podem construir espaços de sociabilidade mais justos e democráticos (Hadler: Junior, 2021, p.177).

Além disso, Hadler e Junior (2021, p. 177) indicam que as representações históricas podem ser encontradas em revistas impressas e eletrônicas, nas novelas de televisão, nos filmes e documentários, nas peças teatrais e nas letras de músicas, e que muitas delas acabam sendo utilizadas no próprio ensino de História.

O aprendizado da história, não ocorre, portanto, apenas em espaços institucionalizados como instituições escolares e universitárias. Aprende-se história – ou toma-se contato com ela – no ambiente escolar, por meio de programas televisivos, redes sociais, leituras de jornais, revistas e livros de divulgação, visita a museus e exposições, dentre outras possibilidades. Assim, é necessário reconhecer que o fazer histórico e, notadamente, os modos de divulgação da história possuem um inegável sentido público.

Nesse sentido, Hadler e Junior (2021) destacam museus, centros de memória e arquivos como espaços de reflexão sobre História e de divulgação para os mais variados grupos sociais, sendo importante pensar em quem faz parte deles e como esses lugares vão impactar a educação e formação das pessoas. Apresentam também o Centro de Memória – UNICAMP (CMU) como uma forma de pensar as possibilidades de se trabalhar com a História Pública através das atividades desenvolvidas nele, por meio de fontes ali presentes, o que tem contribuído para a ampliação das pesquisas em relação à História Local.

O Centro de Memória – UNICAMP (CMU) foi inaugurado no ano de 1985, sendo um órgão da Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa (Cocen) e autônomo em relação à Universidade.

Constitui-se como um centro de documentação e pesquisa que se propõe a captar, organizar, preservar, disponibilizar e difundir conjuntos documentais relacionados, preferencialmente, mas não exclusivamente, à cidade de Campinas e região. Fazem parte de seu acervo arquivos pessoais e institucionais e abriga conjuntos documentais de gêneros diversos como textuais, iconográficos, audiovisuais e tridimensionais, referentes aos anos finais do século XVIII até a atualidade (Hadler; Junior, 2021, p.178).

O projeto de extensão intitulado “Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o ensino de história local” ocorreu de outubro de 2018 até outubro de 2020, com estudantes e professores dos anos iniciais da Educação Básica do distrito de Barão Geraldo, pertencente ao município de Campinas, visando aproximá-los do CMU.

Foram realizados encontros com a presença da direção e da coordenação das duas escolas selecionadas e as discussões foram marcadas por rodas de conversa, momento em que ocorreu a troca de experiências, inquietações, dúvidas, discussão dos referenciais teóricos e pela visita orientada no Centro de Memória, onde foram apresentados os acervos e seu funcionamento interno. Em relação aos referenciais teóricos e metodológicos, Hadler e Junior (2021, p.181) apresentam que foram pautados principalmente

(...) em reflexões de Walter Benjamin (1987; 2006) sobre o tempo, a memória e a cidade moderna, nas discussões do antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves (2002; 2005) sobre patrimônio cultural e também nos escritos da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008; 2012; 2013) acerca do patrimônio, da história local e do ensino de História.

Nesse sentido, Hadler e Junior (2021) iniciam as discussões apresentando algumas ideias defendidas por Gonçalves (2002), em especial os aspectos relacionados aos Patrimônios Culturais que são estratégias utilizadas pelos grupos sociais para contar suas memórias e identidades, de forma que atribuem a objetos e estruturas arquitetônicas a função de “representação”, contribuindo para o desenvolvimento da noção de preservação também.

A atribuição de significados, de sentidos a objetos, lugares, rituais, festas está na base do reconhecimento da legitimidade de um dado patrimônio de uma coletividade. Gonçalves concebe os patrimônios como ‘instrumentos’ de constituição de subjetividades individuais e coletivas, e que se revestem de importância para uma atuação na direção de ‘reconhecimento social e político’ destes sujeitos no espaço público (Hadler; Junior, 2021, p.181).

Os autores indagam que, ao se trabalhar com memória coletiva, experiências de vida e contranarrativas podem ser discutidos, como a questão trabalhista, questões de gênero, desigualdades sociais e questões raciais. O que podemos perceber ao trabalharmos com a origem do Bairro Nova Lima é o movimento de mulheres que lutou por melhores condições onde viviam e também o papel da diretora do Hospital São Julião Silvia Vecellio, freira italiana, que trouxe mudanças significativas para a estrutura física e o tratamento realizado naquele local. Além da desigualdade social que marca toda a trajetória do bairro e a luta da comunidade.

Figura 11: Reportagem sobre a ação das mulheres no bairro Nova Lima na década de 1980.



Fonte: MÍDIAMAX. *Na raça e coragem: construção do Nova Lima veio das mãos das mulheres*. Campo Grande, 2017.

Além disso, Hadler e Junior (2021, p. 183) perceberam que, ao se trabalhar com documentos em sala de aula, com critérios de organização de um acervo e de preservação das fontes, a forte influência da história tradicional positivista, com predominância de uma história cronológica de fatos, se sucedem de forma linear. Porém, “a abordagem da temática da história local e do patrimônio cultural abriu condições de problematização destas concepções”.

Importante destacar também que a utilização de diversas fontes documentais, em especial as fotografias do acervo do CMU durante a realização do projeto, “abriu caminho para o exercício de leituras mais plurais relativas à história da cidade e de seus diferentes sujeitos e grupos sociais” (Hadler; Junior, 2021, p.184).

Acervos escolares, fotografias com registro de atividades desenvolvidas pelos estudantes e seus familiares, planejamentos e anotações de aulas dos professores, prontuário de professores e funcionários, livros de presença são exemplos de itens que foram considerados por muitos professores participantes um patrimônio documental portador de histórias e memórias da instituição escolar, ultrapassando-se o equívoco da designação de “arquivo morto” para uma boa parte desta documentação. (Hadler; Junior, 2021, p.184)

Devemos salientar que essa ampliação das possibilidades em relação à noção de fontes e estratégias de utilizá-las de forma diversa também foi constatada e sugerida por Fernando Seffner (2017), no artigo “De fontes e mananciais para o ensino de História”.

Outra frente de atividades sugeridas foi conduzida no sentido de estimular os estudantes a observarem mais detidamente seus espaços de moradia – incluindo as comunidades, os bairros, etc. –, e procurassem perceber lugares de significação coletiva, aos quais os moradores atribuíssem uma valoração que indicasse a representatividade de uma memória afetiva a ponto de serem considerados um patrimônio cultural da respectiva comunidade por simbolizarem, de algum modo, situações de significado existencial e cultural vivenciadas coletivamente (Hadler; Junior, 2021, p.184).

Nesse sentido, podemos, a partir dessa proposta citada acima, ligá-la com a Escola Estadual Lino Villachá e a atividade desenvolvida por Grunberg (2007) em relação à questão do Patrimônio. A autora apresenta uma atividade intitulada “situação problemática”, no entanto, o problema, nesse caso, seria o fato de que a prefeitura de uma cidade estava desejando demolir algumas casas antigas para alargar as ruas, de forma que o trânsito flua da melhor forma ou construir um Shopping Center no local onde estavam as casas – em relação à nossa realidade, podemos pensar que as casas são a própria Escola. Após explicar o problema que os estudantes deverão resolver, a turma será dividida em grupos,

(...) alguns serão empresários, outros funcionários da Prefeitura que fizeram o projeto, especialistas em planejamento e engenharia de construção e transportes, moradores das casas que serão demolidas, moradores vizinhos, alunos das escolas, comerciantes locais, donas de casa, donos das companhias de ônibus, fiscais, arquitetos do Patrimônio Histórico, moradores jovens e velhos, técnicos de entidades ambientais, bem como jornalistas e repórteres de TV que vão fazer a cobertura do trabalho (Grunberg, 2007, p.17).

Nesse sentido, cada grupo de estudantes deverá iniciar a caminhada observando o lugar da visita, no nosso caso, a Escola Estadual Lino Villachá e proximidades, como se os papéis que foram designados fossem realmente deles.

Inicie a caminhada e peça que cada um dos participantes observe e analise o lugar da

visita, com os olhos e os interesses de cada um dos personagens que está representando, e registre, em uma folha de papel, os argumentos para defender seus interesses e seus pontos de vista. Durante a caminhada, os participantes deverão entrevistar moradores, comerciantes, pedestres, guardas, etc, para colher opiniões sobre o problema. Voltando da caminhada, se organizará uma discussão entre todos os personagens para apresentar seus argumentos, avaliar as conclusões e fazer reflexões sobre a preservação ou não das casas antigas, ou da remoção da área. Pode-se pensar na continuação desta atividade encenando uma peça de teatro, elaborando um jornal escrito ou televisivo, uma exposição, etc, em função das reflexões feitas sobre o assunto, ou outras atividades que os participantes venham propor (Grunberg, 2007, p.17).

Uma outra sugestão proposta e discutida durante o projeto desenvolvido em uma das escolas em que ele foi realizado, foi a de criação de centro de memória escolar, porém é apresentado uma outra possibilidade, sendo ele virtual e seria

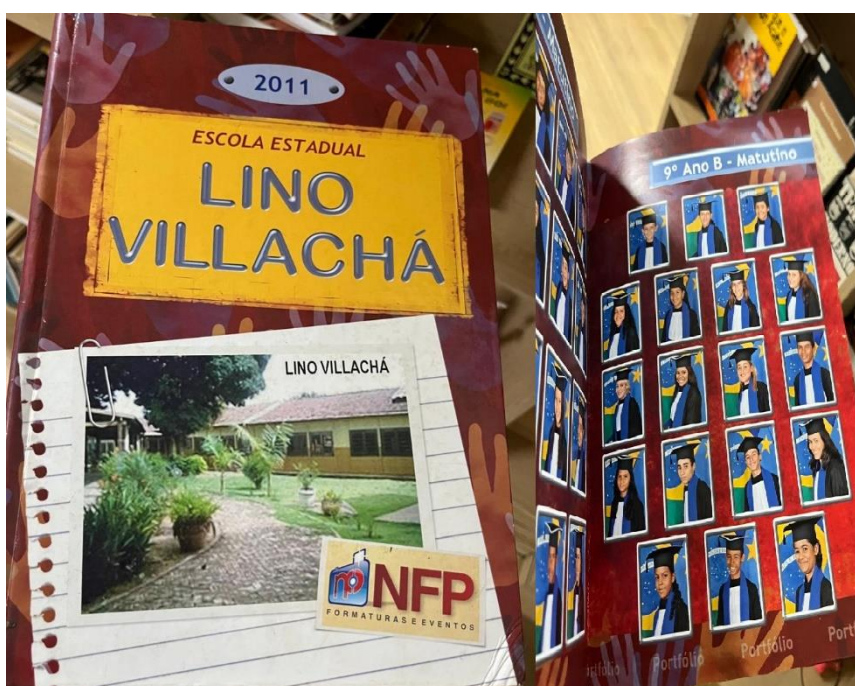
(...) alimentado com a coleta de depoimentos de diferentes sujeitos que tiveram algum tipo de envolvimento, direto ou indireto, com a instituição em questão. Trazer as memórias de funcionários antigos, há muitos anos ali trabalhando, acerca de diversos momentos vivenciados naquela unidade escolar, seja com os próprios estudantes, suas famílias ou com acontecimentos ocorridos no bairro onde está localizada. Além de familiares e ex-estudantes ainda presentes no entorno, entrevistas com moradores os mais diversos daquele bairro também foram aventadas. O material decorrente destas entrevistas, que seriam realizadas ao longo do ano, deveria ser recolhido e depositado nesta espécie de centro de memória virtual a ser criado na escola, disponível para utilização pelos professores em suas aulas como suporte para abordagem de muitos temas relativos à história da escola, do bairro, da cidade. Memórias relativas a diversos momentos da vida de uma escola com mais de trinta anos de existência, relatos a respeito das transformações urbanas ocorridas nas suas imediações, hábitos e costumes que se mantiveram e outros que se alteraram, histórias de vida de mulheres e também de negros em diversas ocupações e posições na vida social, de imigrantes, migrantes e até de refugiados que buscaram o bairro e também a escola como seus locais de vivência. Contato com diferentes atividades profissionais, questões ambientais e sociais, situações de emprego e desemprego. Todas estas possibilidades, percebidas como factíveis, apontavam para uma perspectiva de trabalho que concebia os eventuais colaboradores a serem entrevistados como sujeitos históricos cujas histórias e memórias importavam, tinham relevância (Hadler; Junior, 2021, p.185).

Essas práticas podem contribuir para que a comunidade escolar da Escola Estadual Lino Villachá expanda sua visão de mundo, por meio de histórias e memórias, além de possibilitar a reflexão sobre o respeito e a tolerância em relação às diversidades e por meio da utilização de fotografias. Os estudantes poderão perceber, por exemplo, a relação entre presente e passado, as mudanças e as permanências que marcam a vivência humana. Além disso, pode contribuir para uma legitimidade da presença de diferentes sujeitos na construção e na estruturação de um determinado lugar, bem como para o desenvolvimento da autoestima e o desenvolvimento da identidade. Lembrando, sempre, da necessidade de se trabalhar com leituras plurais nesse processo.

Concepções de passado e de usos do passado, em sua circulação pelas diversas instâncias da sociedade, participam daqueles processos culturais de formação de visões de mundo, entre sutis e difusos movimentos de educação das sensibilidades que alcançam indistintamente indivíduos e grupos sociais (Hadler; Junior, 2021, p.177).

Nesse sentido, uma das possibilidades de análise envolve o trabalho com os arquivos fotográficos da própria Unidade Escolar, como exemplificado na imagem abaixo. A partir da utilização desse tipo de documento, os estudantes poderão identificar o número de alunos que marcaram a história da Escola em 2011, quem compunha a equipe gestora e os professores daquele ano. Além disso, poderão reconhecer a presença de familiares e amigos, e identificar os grupos étnicos que marcaram e marcam esse processo, buscando compreender as mudanças e permanências na trajetória da instituição.

Figura 12: Álbum de fotos das turmas de 2011 e da equipe de funcionários que trabalharam na Escola naquele ano.



Fonte: Acervo da própria Escola.

No artigo “Fontes Documentais de Acervos Escolares e o Ensino de História do Distrito Federal: Relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco”, de Cristiane de Assis Portela (2020, p.20), e que já foi citado aqui, a pesquisadora aponta que os passos adotados na estruturação do Centro de Memória foram:

I) identificar, classificar e mapear o acervo de fontes documentais do Centro de Memória(s); II) elaborar uma exposição sobre os processos de resistências e o protagonismo de estudantes e servidores da escola; e III) realizar atividades educativas

que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar e acadêmica em torno de debates sobre identidade, pertencimento, memória, história local e patrimônio, tomando como mote o acervo escolar.

Buscando exemplificar as possibilidades de trabalho por meio dos acervos escolares, Cristiane de Assis Portela (2020, p.23-24) utiliza como fontes um inquérito escolar de 1961, dossiês de estudantes da década de 1960 e uma coleção de recortes de jornais de 1963. Em relação ao primeiro documento, ela apresenta que

Este documento, compõem a série que estamos denominando como Documentos Avulsos, e foi localizado em um container do depósito da escola, junto com pastas de folhas de ponto e outros documentos do período. Por sua condição inadequada de armazenamento estava umedecido e apresentava sinais de fungos, demandando um processo cuidadoso de higienização. Apresentado aos estudantes, este material nos possibilita reflexões desde as condições físicas do documento: o tipo de pasta, a textura e formato do papel, as marcas de desgaste e envelhecimento do papel, o processo químico que gera oxidação nos lugares em que grampos de metal foram inseridos, além disso, a caligrafia da época e as diferenças do texto, que é datilografado. São estranhamentos que geram um interessante debate sobre as transformações tecnológicas que impactam o nosso cotidiano, estabelecendo um diálogo profícuo com a Filosofia e Geografia por exemplo. Os aspectos técnicos que envolvem a conservação do material permitem um debate com a Química e a Biologia, em busca de soluções para restauro e armazenamento.

Já a crítica interna do texto gera imediatamente a observação em relação às regras ortográficas e gramaticais vigentes à época, além disso, é bem vinda a construção de um glossário com expressões desconhecidas aos estudantes porque são pouco usuais, podendo ser aprofundados em parceria com a Língua Portuguesa. A leitura crítica do abaixo-assinado com os estudantes, a partir dos elementos de Ciências Sociais (com fundamentos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política) permite reconhecer identificações e diferenças entre culturas juvenis, refletindo sobre quem são os estudantes naquele momento e a pertinência daquilo que reivindicam.

Além disso, Portela (2020, p.25) apresenta uma outra estratégia em relação à utilização desse tipo de documento, sendo ela:

Um projeto interdisciplinar que se proponha a um trabalho mais detido poderia buscar os nomes dos estudantes abaixo assinados e pesquisar os seus dossiês estudantis, compreendendo toda a sua trajetória na escola e perfis socioeconômicos, entre outros dados.

No caso da Escola Estadual Lino Villachá, há a possibilidade de também buscar quais membros das famílias locais já estudaram na Unidade Escolar, propondo, inicialmente, que os estudantes investiguem com suas famílias e aqueles que encontrem informações positivas sobre parentes.

A segunda fonte documental utilizada foram dossiês de estudantes da década de 1960. Nesse caso, a autora enfoca que algumas informações são comuns a todos eles:

Desde a ficha de matrícula, por exemplo, identificamos informações que nos permitem traçar perfis dos estudantes a partir de seus dados pessoais como a filiação (nome dos responsáveis, geralmente acompanhado de suas profissões), o endereço atual, local de nascimento, uma fotografia 3x4 (são poucos os documentos em que não consta a foto, mesmo em seus anos iniciais), as escolas de origem (e portanto as localidades de onde vêm). Cópias de alguns documentos estão também presentes, como certidão de nascimento ou de casamento. As fichas de matrícula associadas às fotografias nos permitem reconhecer uma miríade de cores e perfis socioeconômicos, sendo factível e muito interessante estabelecer correlações de gênero, classe, raça e faixa etária a partir de recortes temporais ou outras escolhas que permitam filtrar o volume de fontes de pesquisa (Portela, 2020, p.25-26).

Além disso, Portela (2020, p.26) destaca algumas particularidades encontradas, por exemplo, os atestados de idoneidade moral emitidos naquele período pela direção da escola e que foram encontrados nesses dossiês.

Era este, requisito para a emissão do certificado de conclusão, por isso em muitos casos vinham acompanhados de justificativas feitas a próprio punho pelos estudantes que, no caso de advertências e suspensões, deveriam argumentar sobre o merecimento do atestado, deixando compreender que o atestado poderia ser negado aos estudantes que sofressem sanções disciplinares. Uma possibilidade didática é historicizar junto aos estudantes os sentidos desta obrigatoriedade, suas finalidades e desdobramentos.

Uma outra informação encontrada nesses documentos foi em relação às declarações regulares das empresas onde os estudantes trabalhavam e que, por meio delas, foi possível “reconhecer as suas profissões, locais de atuação, condições de contratação, lugares e condições de moradia” (Portela, 2020, p.26). Além disso, a autora apresenta que eles conseguiram

(...) estabelecer nestes anos uma correlação entre os dados de trabalho com os índices de evasão, inferindo que as condições eram bastante desfavoráveis aos estudantes trabalhadores dos cursos noturnos. Além disso, esse mesmo perfil de estudantes apresenta demandas relativas à assistência social, como solicitações para que possam fazer refeições adicionais na escola, o que sugere que estavam sob regimes precários de contratação de trabalho (Portela, 2020, p.26).

Nesses dossiês também foi encontrado um outro documento, um exame conhecido como “abreugrafia”, que era um método de detecção da Tuberculose e fazia parte da Campanha Nacional, envolvia raios-X dos pulmões. Porém, com o passar do tempo e as pesquisas realizadas, ficou evidente não haver segurança em relação aos riscos da radiação causados pelos exames e foram interrompidos.

Historicamente, é possível discutir situações de discriminação social a partir de casos de identificação generalizada de doenças entre a população trabalhadora, como foi o caso da tuberculose durante décadas. Em tempos como os que estamos vivendo, em meio à ‘pandemia do coronavírus’ - COVID - 19, é extremamente relevante

estabelecer junto aos estudantes, paralelos com outros contextos em que a saúde pública se mobilizou em torno de pesquisas que viabilizassem o combate a doenças que afetam toda a sociedade e em especial, a classe trabalhadora (Portela, 2020, p.27).

Um ponto de destaque enfocado por Portela (2020, p.27) é de que “ampliar as escalas de análise, articulando temas locais relacionados à escola, aos contextos regionais, nacionais e internacionais é um exercício fundamental no ensino de História”. Além disso, podemos perceber as inúmeras possibilidades de pesquisas na Escola Estadual Lino Villachá, pois os diferentes tipos de documentação guardados na Escola contribuem para a ampliação dos debates nas escolas de rede pública,

de modo a ressaltar as especificidades de cada história institucional e a importância de resguardar cada um dos acervos escolares, seus patrimônios materiais e imateriais. Assim, nos identificamos com uma perspectiva de história que reconhece os sentidos de pertencimento e identidade construídos coletivamente e a presença daqueles sujeitos que historicamente foram subalternizados e invisibilizados, importando reforçar tais elementos entre as comunidades escolares, de maneira a não reiterar narrativas hegemônicas (Portela, 2020, p.35-36).

Dessa forma, a escolha em relação ao centro de memória ocorreu devido “a seu formato híbrido que reúne arquivo, museu e biblioteca, deveríamos acrescentar o espaço de um laboratório, como locus que nos permita exercitar uma práxis (prática/ teoria/prática), voltada à produção de uma história pública” (Portela, 2020, p.36).

Vislumbramos a partir da consolidação deste espaço, que os professores regentes das escolas participem ativamente da formação dos nossos estudantes, e que do mesmo modo, os licenciandos participem de forma ativa em experiências realizadas na escola pública. Até aqui, o aprendizado mais amplo oriundo da implantação do Centro de Memória(s) é o de que reiteremos as esperanças de corroborar, desde a escola, com a produção de narrativas perpassadas por outros vieses, que considerem os diferentes sujeitos e suas memórias plurais, e que possamos nos constituir como ‘comunidades de aprendizagem’ - nos termos propostos por Bell Hooks e Paulo Freire - de história pública nas escolas (Portela, 2020, p.37).

Uma das propostas da autora é de se trabalhar com “aulas-oficina” e, para isso, ela apresenta alguns procedimentos que orientam essa prática:

a) a crítica das narrativas já produzidas; b) a identificação dos fundamentos que levaram os historiadores a produzirem tais narrativas (para que eles compreendam como ocorre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais aplicadas); c) o uso de fontes históricas em sala de aula (sendo este o ponto - chave da proposta) e d) a produção de narrativas sobre temas plurais a partir de linguagens diversas (textuais, literárias, imagéticas e audiovisuais como o cinema de arquivo e os podcasts etc.). Esses materiais produzidos devem ser selecionados e guardados de modo que se construa

uma coleção de referências de material didático autoral na escola, e que estes possam ser utilizados em sala de aula, por meio de atividades cotidianas associadas ao Centro de Memória(s) do Elefante Branco (Portela, 2020, p.37).

No artigo “Enfrentando preconceito(s) na escola: educar a partir do pensamento e da memória”, as autoras Helena Maria Marques Araújo e Monique Marques Longo (2017, p. 46) apresentam as dificuldades encontradas pelos discentes do curso de graduação em seus estágios, sendo elas as atitudes discriminatórias e os conflitos interpessoais. Nesse sentido, elas buscam, por meio de alguns autores, como Hannah Arendt, Paul Ricoeur e Beatriz Sarlo, “um possível aporte teórico às práticas subversoras dos discursos hierarquicamente desiguais dirigidos aos diversos grupos identitários”.

Com Hannah Arendt (2008) centramo-nos no ‘estatuto do pensamento’ para compreender a imprescindibilidade da prática das desconstruções reflexivas ante ideias aceitas sem exames - mote dos preconceitos arraigados. Já com Ricoeur (2007), focamos na reflexão a respeito da importância da construção da memória feliz, potencialmente justa, e da visibilidade do perdão como caminho aos recomeços dos ciclos sociais. Com Sarlo (2007), entendemos a importância da memória não apenas como um direito, mas como um dever, uma necessidade jurídica, política e social que aporte práticas de combate às injustiças historicamente praticadas (Araújo; Longo, 2017, p.47).

Em um primeiro momento, as autoras apresentam que as interações sociais fomentam duas resoluções possíveis, sendo elas: “(...)desconstruções de pensamentos arraigados ou criam-se mecanismos de rechaço ao diferente”.

Nos embates de pontos de vista que emergem da interação social, postula Vicentin(2009, p.19), ‘a pessoa é levada pelo desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de se estabelecer a reciprocidade, levando em conta o ponto de vista do outro e operando em termos de sentimentos, perspectivas e ideias de uma outra pessoa’. Estas ações, típicas de um determinado tipo de personalidade, a assertiva, são, ainda segundo a autora (2009), desenvolvidas e ensinadas desde a infância, sobretudo pelas famílias na escola (Araújo; Longo, 2017, p.48).

“O ato moral, numa perspectiva arendtiana, não se caracteriza pela obediência aos códigos de conduta ou às regras ditadas de forma externa ao sujeito, mas dependerá exclusivamente da harmonia constitutiva do próprio exercício do pensamento” (Araújo; Longo, 2017, p.49-50). E, nesse sentido, as autoras trazem as ideias de Arendt para o contexto escolar, de forma que são apresentadas situações de exclusão e preconceito decorrentes da incapacidade dos jovens de colocarem o diferente “à inspeção do pensamento” (Araújo; Longo, 2017, p.50). Um ponto importante destacado pelas autoras é de que

Podemos pensar se o fomento de um espaço de reflexão acerca dos preconceitos, junto

à rememoração dos momentos que nos levaram a discriminar determinados grupos identitários, podem-se tornar imprescindíveis à vigência de uma cultura não violenta, de uma cultura de paz nas escolas (Araújo;Longo, 2017, p.53).

De acordo com as autoras, “tanto Sarlo (2007) quanto Ricoeur (2007) entendem que o testemunho tem funções sociais ou judiciais, mas que, em seu uso historiográfico, deve ver submetido ao método crítico da história” (Araújo;Longo, 2017, p.54). Nesse sentido, “podemos buscar explicações não somente na verdade do testemunho, podemos não privilegiar a primeira pessoa no testemunho e, sim, submeter a experiência a um controle historiográfico e das Ciências Sociais”. (Araújo;Longo, 2017, p.54).

Um outro ponto em comum entre Sarlo (2007) e Ricoeur (2007) é o fato de que “a memória construída e recriada nas escolas pode ser avassaladora ou redentora” (Araújo;Longo, 2017, p.55).

Não podemos deixar de privilegiar em nosso estudo algo que atravessa a memória de nosso povo e está inscrito na memória coletiva, que é o quanto, em nosso passado colonial e imperial escravista, herdamos de preconceito e discriminação. É preciso que possamos entender como se deu a conquista da abolição da escravatura, dentre outros avanços sociais no que concerne à igualdade racial, por exemplo para perceber a permanência do preconceito racial na sociedade vigente.

Dessa forma, as autoras utilizam o conceito de memórias felizes, apresentado por Ricoeur, para enfrentar essa questão. “Para o autor, a memória feliz é a memória justa, ou seja, aquela que contempla práticas não autoritárias, não dominadoras, não excludentes” (Araújo;Longo, 2017, p.55).

Um outro ponto de destaque apresentado pelas autoras é de que “somente cientes do mundo no qual transitam, as crianças podem pensar o novo, o hoje, e subvertê-lo, quando necessário” (Araújo;Longo, 2017, p.56).

Além disso, as autoras destacam que Sarlo (2007) e Ricoeur (2007) foram de extrema importância para a análise e estruturação de novas possibilidades, pois

(...) apesar de considerarem a história e memória dois campos em conflito, fundamentaram nossas reflexões acerca da importância da afirmação de memórias plurais, justas, que lembrem, reverberem, afirmem e empoderem identidades subalternizadas historicamente (Araújo;Longo, 2017, p.57).

E em relação ao “estatuto do pensamento”, desenvolvido por Arendt, foi destacado “a imprescindibilidade da prática do pensar, da saída do mundo das aparências a partir dos conceitos mundanos e da busca por compreendê-los, quando preconceitos são aceitos sem

exame” (Araújo; Longo, 2017, p.58).

Por que, então, não começarmos, pela escola, a lembrar e discursar acerca desses grupos subalternizados? Por que não empoderarmos e darmos visibilidade às as histórias narradas e memórias construídas por esses grupos excluídos, como os dos afrodescendentes e dos ameríndios? Por que não favorecermos a desconstrução dessas hierarquizações por parte dos nossos alunos e fomentarmos a compreensão dos preconceitos gerados pelas memórias hegemônicas? (Araújo; Longo, 2017, p.58).

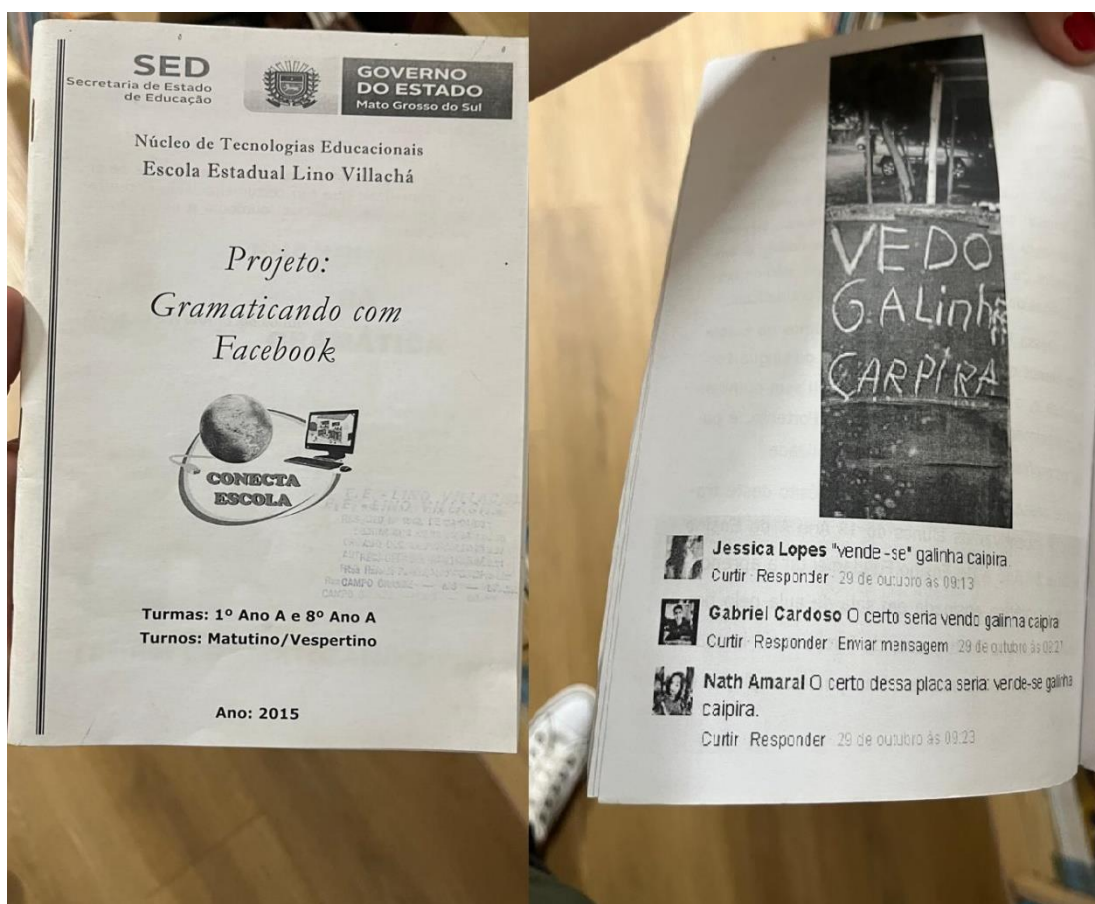
Araújo e Longo (2017, p.58) almejam ressignificar a memória, inspirando-se no conceito benjaminiano de rememoração (1985), com o objetivo de revisitar o passado para edificar um presente e um futuro mais justos e igualitários, visando uma memória mais equânime. Articulando com a perspectiva de Silva (1999), para quem a educação se efetiva na construção de identidades e na produção de novas subjetividades, as autoras questionam se não é dessa memória mais justa que a escola precisa se valer para impulsionar a formação de novas subjetividades e, conseqüentemente, a produção de novas identidades.

Cavalcanti (2018) também apresenta algumas estratégias para que aproximar docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem seja possível. Entre elas, destaca que o

O professor pode transitar pelos documentos, resultantes das experiências compartilhadas pelos estudantes, como cartas, fotografias, diários, coleções de discos, álbuns de família. Pode também fazer uma pesquisa sobre os blogs ou perfis de redes sociais – compreendendo-os como documentos – criados pelos próprios estudantes ou os mais acessados por eles, e pontuar questões relativas aos diferentes suportes materiais pelos quais os homens e mulheres registram suas histórias em diferentes experiências de tempo (Cavalcanti, 2018, p.288).

Ademais, Cavalcanti (2018) sugere que o professor pode explorar os conteúdos presentes em diversos documentos e compreender as diferentes formas de preservação e armazenamento de dados. Propõe que se pode potencializar a interpretação ao apresentar as tecnologias disponíveis em cada período histórico, com base nos indícios fornecidos pelas fontes utilizadas. Além disso, ele indica a possibilidade de demonstrar e entender as variadas maneiras e técnicas pelas quais os seres humanos registram suas vivências.

Um exemplo notável é o projeto desenvolvido na própria Escola Estadual Lino Villachá em 2015 utilizando o Facebook. Naquela ocasião, os estudantes visitaram o comércio local para identificar possíveis erros de ortografia nas fachadas ou placas de divulgação de seus produtos. Eles fotografaram os erros, discutiram em um grupo fechado na rede social as melhores formas de reescrevê-las e, com a autorização dos proprietários, retornaram aos estabelecimentos para apresentar suas sugestões.

Figura 13: Projeto: Gramaticando com Facebook

Fonte: Acervo da própria Escola

Em relação à temática que envolve a história local, Cavalcanti (2018) apresenta que outras possibilidades, como por exemplo,

(...) o professor pode explorar as singularidades da história ensinada – ou pesquisada pontuando as diferenças e/ou semelhanças com outras histórias que também convivem no mesmo bairro ou cidade. Pode pontuar as diferenças e semelhanças construídas no tempo e percebidas, por exemplo, nas mudanças arquitetônicas das casas, das ruas, das sinalizações em vias públicas, na construção de rotas de transportes públicos, na construção de escolas, hospitais e universidades. Pode direcionar as reflexões para entender que as histórias ensinadas e/ou pesquisadas, por serem construídas em determinado espaço, não cabem naquelas concepções que geralmente representam a chamada história local (Cavalcanti, 2018, p.288-289).

Além disso Barros (2009) argumenta que, para o historiador, a região não deve ser vista como o ponto de partida da pesquisa, mas sim como o que a investigação busca construir historiograficamente. Frequentemente, a região é o ponto de chegada da operação historiográfica, e não o seu início (p.06).

Atrair o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido que já era proposto pelo geógrafo Vidal de La Blache no início do século XX), ou vincular a escolha do

historiador a uma “área pré-estabelecida” de qualquer outro tipo, pode implicar em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites (Barros, 2009, p.06).

Barros (2009) pondera que, embora a conveniência de um arquivo possa favorecer um trabalho mais artesanal do historiador, permitindo que ele manuseie o objeto de estudo sozinho em seu próprio ambiente documental, essa mesma comodidade pode, paradoxalmente, limitar e empobrecer as escolhas historiográficas. Nesse sentido,

O historiador que elabora o seu trabalho de História Local deve estar sempre atento às impropriedades de orientá-lo através de recortes que coincidam com as delimitações administrativas de âmbito provincial ou municipal. De igual maneira, as regiões definidas a partir de critérios da geografia física tradicional podem se mostrar igualmente não-operacionais (Barros, 2009, p.07).

“É preciso portanto que o pesquisador – ao delimitar o seu espaço de investigação e defini-lo como uma ‘região’ – esclareça os critérios que o conduziram a esta delimitação” (Barros, 2009, p.07). E responder a seguinte questão: “Existe um fator principal que orienta o recorte estabelecido pela pesquisa?” (Barros, 2009, p. 07).

Defendendo, dessa forma, a escola como um local de investigação, sendo a aula “um momento criativo que pode ser pensado também como produção historiográfica” (Abreu, s.d. p. 15) por meio da pesquisa e da ação dos estudantes, Marcelo Abreu (s.d., p. 16) propõe algumas possibilidades que podem ser utilizadas em uma oficina de História, com foco na história local, sendo elas:

1) a primeira definição de um objeto a partir da experiência imediata, isto é, de perguntas que partem das inquietações presentes; 2) a investigação sistemática de fontes variadas; 3) a prática da narrativa histórica que implica a disposição e o entrelaçamento de temporalidades diversas e o uso dos conceitos apropriado. Não se trata obviamente, de ter por finalidade no ensino da História a produção de historiadores. Mas a autonomia dos sujeitos depende do desenvolvimento das habilidades básicas da operação historiográfica, um patrimônio de conhecimento que precisa ser partilhado e incorporado para, no mínimo, desenvolver a capacidade de decifrar as informações que constituem a teia narrativa do mundo contemporâneo.

Conforme Marcelo Abreu (s.d., p. 17-18), uma das condições essenciais para o trabalho com história local no contexto escolar é que o professor esteja ciente dos problemas teóricos inerentes a essa prática, sendo o jogo de escalas um deles. Ao descrever essa complexa rede de relações, o autor aponta como central a atenção às estratégias sociais utilizadas pelos grupos, ou seja, sua capacidade de ação na construção social da realidade. Isso se manifestaria na habilidade, historicamente situada, de grupos e indivíduos em lidar com as estruturas sociais existentes.

Abreu ressalta que a história local possibilita a variação de escala, o que não

significa que ela seja uma crônica que se opõe ou se integra a outra, como a história local em relação à história nacional. O trabalho de pesquisa em história local no ambiente escolar deve considerar as determinações dos jogos de escalas como um procedimento que busca compreender de que maneira, em certas situações, as estruturas e, conseqüentemente, o tempo de longa duração, se articularam no processo social mais amplo e nas ações mais imediatas e eventuais.

3.2 A preservação dos documentos e arquivos escolares

A preservação do patrimônio histórico e cultural das unidades escolares tem sido algo cada vez mais discutido, o que, na prática, pode acarretar em muitos benefícios tanto para a comunidade escolar quanto para a sociedade em geral. Algumas dessas contribuições estão ligadas ao fortalecimento da identidade local, a conscientização sobre o passado, o desenvolvimento do senso crítico, a valorização da diversidade cultural, as melhorias em relação ao ambiente de aprendizagem, a preservação da memória, o desenvolvimento de habilidades, bem como a criação de centros de memória na própria Escola.

O “Centro de Referência em Educação Mario Covas”²⁵ apresentou alguns Manuais para contribuir na estruturação e preservação de Centros de Memória em unidades escolares, sendo alguns deles as “Orientações para Projetos de Organização de Acervos Históricos Escolares” e o “Manual de trabalho em arquivos escolares”.

Nesse segundo documento é apresentada a necessidade de se pensar a conservação dos documentos e, para isso, é alertado sobre a necessidade de se pensar o local onde os documentos serão armazenados.

Dependendo das condições materiais e financeiras de que dispõe a instituição responsável pelo acervo, os arquivos podem ficar separados das demais dependências do prédio, protegidos por portas corta-fogo, em salas equipadas com dispositivos contra incêndio, controladores de umidade e temperatura, estantes deslizantes, etc. Se sua escola não tem esses recursos, não faz mal. Nada impede que se tomem alguns cuidados que, por simples que pareçam, são necessários para prolongar a vida dos documentos (Baeza, 2003, p.14).

Ao refletir sobre a estruturação do Centro de Memória Lino Villachá, faz-se necessário pensar sobre a instalação dele em um local seguro – de forma que as goteiras, a umidade e o

²⁵ Informação presente no site:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/diretrizes_projetos_organizacao_acervos.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

calor excessivo não prejudiquem a conservação dos documentos. “Esses fatores climáticos podem trazer sérios prejuízos à documentação, já que são responsáveis, inclusive, pelo desenvolvimento de microorganismos, insetos e roedores que costumam atacar os documentos” (Baeza, 2003, p. 14). Além disso, o Manual também alerta que, caso a região onde o Centro de Memória corra risco de alagamento,

[...] recomenda-se a guarda do acervo nos andares superiores do prédio. Também, dê preferência a ambientes arejados e sem poeira, onde o piso, as paredes e o mobiliário não sejam de madeira, já que a madeira atrai cupins. Confira com um técnico toda a fiação elétrica para afastar o perigo de curto circuito, que pode provocar incêndio. Por último, há também o fator humano, que pode ameaçar os arquivos históricos: isso quer dizer que as pessoas também podem, intencionalmente ou não, destruir irrecuperavelmente a documentação. Por isso, uma das primeiras medidas a ser tomada é o estabelecimento de normas de conduta para orientar os procedimentos dos técnicos que irão trabalhar no arquivo (Baeza, 2003, p.16).

Entre as regras sugeridas no “Manual de trabalho em arquivos escolares”, são apresentadas 21 normas de conduta a serem adotadas, sendo elas:

- 01) Não entrar no arquivo portando alimentos e/ou líquidos (água, refrigerante, suco, etc).
- 02) Depositar sombrinhas e guarda-chuvas úmidos longe da documentação.
- 03) Não fumar no ambiente onde haja documentos.
- 04) Usar luvas e máscaras quando estiver em contato com a documentação.
- 05) Se fizer registros manuscritos, usar somente lápis ou lapiseira; jamais usar canetas.
- 06) Ao fazer anotações, deve-se depositar as folhas diretamente sobre a mesa; nunca escrever em cima de outros documentos.
- 07) Não dobrar, rasurar, recortar, grampear ou se debruçar sobre os documentos.
- 08) Ao consultar documentos avulsos, não tirá-los da ordem em que se encontram.
- 09) Não utilizar como marcadores de páginas objetos de nenhuma espécie.
- 10) Não recolocar a documentação nas estantes aleatoriamente: respeitar a ordem em que se encontram os documentos no arquivo.
- 11) Os documentos não devem ser fotocopiados, pois a luz das máquinas fotocopadoras danifica os documentos.
- 12) Não é permitido o empréstimo de documentos, a não ser com prévia autorização, por escrito, das instâncias superiores.
- 13) Em hipótese alguma se devem descartar documentos. Aquele que destruir documentos de valor permanente e de interesse público e social, ficará sujeito a responsabilidade administrativa, civil e penal, de acordo com a legislação em vigor.
- 14) Não conservar no arquivo vasos com plantas, pois as plantas atraem insetos e microorganismos que podem danificar a documentação.
- 15) É terminantemente proibida a entrada de animais no arquivo.
- 16) Nunca deixar o recinto vazio. Em caso de ausência, trancar a porta e deixar a chave com o responsável.
- 17) Em hipótese alguma é permitida a circulação de pessoas estranhas nas dependências de guarda do acervo.
- 18) Seja responsável e cuidadoso com seus materiais de trabalho: ao finalizar o expediente, guarde em local apropriado as escovas, os pincéis e outros utensílios. Não guarde materiais usados junto a materiais sem uso. Troque constantemente aqueles materiais que estiverem gastos por outros novos e fique atento para que estejam sempre limpos. Luvas, flanelas, pincéis e escovas em mau estado de higiene, ao invés de proteger o documento, irão causar-lhe dano maior.
- 19) Ao finalizar o expediente, tranque a porta com chave, desligue os equipamentos elétricos (ventiladores, computadores, impressoras, etc) e apague as luzes.
- 20) Diante de qualquer problema ou dúvida, comunique imediatamente às instâncias

superiores de sua escola (Direção, Coordenação, Secretaria, etc).

21) Oriente os futuros pesquisadores e usuários do arquivo para que obedeçam a estas ou outras normas que você julgar convenientes. Aja sempre com responsabilidade e critério (Baeza, 2003, p. 16-17).

No “Manual de trabalho em arquivos públicos” são apresentados alguns conceitos que nos ajudam a entender melhor o que está presente nos acervos escolares. E, nesse sentido, o termo “arquivo” é apresentado como “o conjunto de documentos reunidos, ao longo das atividades, por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas” (Baeza, 2003, p.10). Além disso,

O arquivo corrente também chamado de administrativo é aquele composto por documentos que fazem parte das rotinas administrativas, jurídicas e funcionais da instituição (considerados de primeira idade) e que estão intimamente ligados aos objetivos pelos quais foram gerados. Quando os documentos ultrapassam os prazos de validade, mas ainda podem ser consultados pelo produtor, são encaminhados a um arquivo intermediário (segunda idade), onde será feita uma avaliação com o auxílio de uma tabela de temporalidade, para determinar seu destino: guarda ou eliminação. Assim, os documentos considerados de valor histórico, cultural e probatório, serão encaminhados para o arquivo permanente, também chamado de histórico (terceira idade); os demais, serão descartados. É importante que as três fases de ‘vida’ dos documentos descritas acima sejam tratadas de maneira sistemática, normalizada e integrada, para realizar a passagem de um arquivo a outro e a eliminação de documentos de acordo com os procedimentos adequados (Baeza, 2003, p.10-11).

O documento ressalta que as fontes escolares abrangem o conjunto de registros produzidos e recebidos em função das atividades cotidianas de professores, funcionários, alunos, pais e demais participantes do ambiente escolar. Dentre esses documentos, são mencionados exemplos como prontuários de alunos, cartilhas, discos de histórias infantis e trabalhos realizados pelos próprios estudantes. O texto enfatiza que todos esses materiais narram aspectos da história da escola e, conseqüentemente, da história dos indivíduos envolvidos.

Os acervos escolares podem conter documentos em vários tipos de materiais, como em papel, tecido, madeira, vidro, isopor, gesso, acrílico e outros. “Os arquivistas dão o nome de suporte ao material sobre o qual as informações são registradas” (Baeza, 2003, p.11). Além disso, “os documentos podem pertencer a vários gêneros: áudio, cinematografia, iconografia, multimídia e texto” (Baeza, 2003, p.12).

Na sequência, sugerem que “uma série de tarefas serão necessárias para organizar, preservar e disponibilizar” (Baeza, 2003, p.18) os documentos escolares. Sendo a primeira estratégia a “identificação dos fundos”, que contribuirá para saber o tempo, os materiais e quantas pessoas serão necessárias para essa estruturação:

A primeira tarefa a ser realizada é a identificação da massa documental, para fazer uma avaliação de suas condições gerais: os documentos seguem alguma organização prévia ou se encontram totalmente misturados? Qual é o estado geral de conservação dos documentos? Que gêneros documentais compõem o acervo? Qual é o volume da massa documental? Os documentos pertencem todos a um único fundo ou constituem mais de um fundo? Imaginemos, por exemplo, que estamos num grande depósito que contém mais de um fundo, provenientes de escolas diferentes. De acordo com o princípio da proveniência, cada fundo deverá manter sua individualidade, sem ser misturado aos outros. Já que cada fundo pertence a uma escola, deve ser tratado separadamente dos demais (Baeza, 2003, p.18-19).

De acordo com Baeza (2003, p.19), a etapa seguinte ao recolhimento dos documentos é a "classificação", na qual os registros são separados por espécies e tipos. O documento explica que a espécie documental é definida pela natureza das informações e sua organização nos documentos, citando como exemplos convites, atestados, certidões, boletins e relatórios. Nesse sentido, a orientação é identificar e agrupar separadamente cada uma dessas espécies.

Ainda segundo Baeza (2003, p. 20), em relação aos tipos documentais, o exemplo dos "convites" é utilizado para ilustrar a distinção. Ao analisar diversos convites, observamos que, apesar de pertencerem a mesma espécie, eles podem ter diferentes funções, como convites de formatura, casamento ou aniversário. Dessa forma, a classificação por tipos envolve a separação dos documentos dentro de uma mesma espécie de acordo com a finalidade para a qual foram criados. O mesmo processo, conforme o documento, pode ser aplicado a outras espécies documentais, como atestados e relatórios. A partir dessa divisão, é proposto etiquetar cada grupo que foi dividido, destacando o que tem em cada arquivo, as datas dos documentos mais recente e as dos mais antigos.

(...) é preciso classificá-los de maneira que reflitam a estrutura e as funções da instituição. Por isso, conhecer a escola, sua organização, estrutura e funcionamento é extremamente importante para compreender o contexto de produção da massa documental (Baeza, 2003, p. 24).

Além disso, é proposta a estruturação de um quadro de arranjo, que visa mapear o conteúdo e a organização de cada arquivo. Conforme o Baeza (2003), a elaboração e classificação dos documentos é um processo demorado, que exige um estudo aprofundado da história e da legislação da instituição. Esse trabalho intelectual demanda muita leitura, observação e análise, sendo útil consultar o Diário Oficial para entender a legislação e aproveitar a própria documentação do arquivo para descobrir pistas sobre a estrutura e funções da escola.

A próxima fase é a ordenação que “consiste em organizar fisicamente as séries

documentais para facilitar a localização dos documentos” e, entre os principais critérios, está a seguinte divisão, “cronológicos: por ordem de data; onomásticos: por ordem de nomes de pessoas; geográficos: por ordem de lugares; numéricos: por ordem de números” (Baeza, 2003, p. 32). Também é feito um alerta em relação à criação de siglas ou abreviaturas que serão utilizadas: “Ao criar siglas e abreviaturas, estabeleça um critério para evitar confusões. Registre e comunique às demais pessoas envolvidas na elaboração do trabalho para que cada sigla, abreviatura e/ou código seja empregado uniformemente por todos” (Baeza, 2003, p. 33).

Em relação à higienização e o acondicionamento, os autores alertam tanto para o cuidado com os documentos quanto também para a preservação da saúde de quem for trabalhar com o acervo.

A higienização é uma etapa muito importante do processamento técnico, pois além de se preocupar com a conservação do documento, emprega procedimentos destinados a proteger a saúde daqueles que terão contato com a documentação. Para realizá-la, o técnico deve se prevenir usando máscaras, luvas, toucas, aventais e óculos de proteção. Mesmo assim, há outros cuidados que são necessários. Conserve o hábito de tomar leite ou fazer gargarejo com um pouco de água com sal e limão. A higienização não deve ser um trabalho contínuo e ininterrupto: faça pequenos intervalos a cada duas horas de trabalho (Baeza, 2003, p. 35).

No material de Baeza (2003, p. 37) são diferenciados os dois processos de higienização que existem, o manual e o químico. Em relação ao primeiro tipo, é apresentado que ele envolve o uso de ferramentas como escovas, pincéis, flanelas, pinças, borracha e cotonetes. A primeira etapa consiste na remoção de materiais oxidantes, como grampos, cliques e alfinetes. Em seguida, a superfície do documento deve ser limpa com um pincel, realizando movimentos suaves no sentido oposto ao corpo.

O texto ressalta que o pó e o mofo geralmente se acumulam de forma irregular, formando manchas desiguais, o que pode requerer a troca de pincel e uma limpeza mais cuidadosa nas áreas de maior concentração de sujeira. No caso de livros, a prática comum é higienizar as dez primeiras e as dez últimas folhas, embora uma limpeza completa seja necessária se houver sujeira no interior. Para superfícies planas, como gravuras, impressos e partituras, o documento sugere a limpeza com pó de borracha, utilizando movimentos circulares com algodão envolto em gaze.

E em relação à higienização química, ela

pode ser feita em fotografias, fitas, materiais de couro, madeira, metal, vinil, etc. Solventes especiais podem ser utilizados para remover restos de cola, fitas adesivas, etiquetas, excrementos de insetos, etc. Recomenda-se fazer um teste antes de utilizar produtos químicos sobre os documentos. Também, informe-se com um especialista a respeito de cada produto a ser utilizado e preste muita atenção quando estiver manipulando os produtos. Lembre-se de que um descuido pode causar danos

irreversíveis ao documento (Baeza, 2003, p.37).

Após a higienização, é alertado que cada suporte necessita de um acondicionamento próprio: “caixas de arquivo, pastas de papelão, pastas de polionda, envelopes de papel com PH neutro, plásticos de poliéster ou polipropileno (para fotografias), etc.” (Baeza, 2003, p.37). E recomenda,

(...) intercalar documentos em folhas de papel neutro antes de acondicioná-los. Ao guardar documentos de papel, não sobrecarregue demais a embalagem; deixe um espaço de aproximadamente dois dedos entre os documentos e a tampa da caixa, já que, devido às mudanças de a temperatura, as fibras do papel sofrem alterações. Ao acondicionar plantas, mapas ou cartazes, deixe-os abertos e em posição vertical. Os documentos nunca devem ser dobrados ou enrolados. Se necessário, confeccione pastas, envelopes e caixas do tamanho que julgar adequado. Não se esqueça de identificar a embalagem (Baeza, 2003, p.38).

Entre os materiais utilizados para a conservação de documentos, são citados no Manual de trabalho em arquivos escolares (2003): Agulha média e grossa, aspirador de pó, avental, borracha macia, Caixa Arquivo (comum), Caixa Arquivo (reforçada), cotonetes, cliques de plástico, envelope, escova tipo bigode, estilete, etiquetas auto-adesivas (diversos tamanhos), extrator de grampos, flanela, flanela anti-estática, lápis 6B (ponta macia), linha urso nº 1 ou linha grossa forte (Percalux), lupa, luvas descartáveis (tamanhos P, M ou G), máscara cirúrgica com elástico, óculos de segurança (Leal), papel com PH neutro (várias gramaturas), papel craft, pasta polionda de cor branca (vários tamanhos), pinça, pincel 1 Pinctore 188, pincel bomba médio ref. 10653-5, pincel chato da Tigre ref. 815/20, pincel tipo trincha macia n.º 2, poliéster, régua de 30 cm transparente, régua de 100 cm metálica, tecido 100% de polipropileno branco, tesoura e touca de proteção.

Além desses, não se esqueça dos materiais para as atividades de caráter mais administrativo: apontadores, cadernos, barbante, cola para papel, corretivos, disquetes, fitas adesivas, grampeador, papel sulfite A4, pastas com elástico, com furos e suspensas, visores, pranchetas, etc. E, finalmente, dos seguintes equipamentos: estantes (comuns ou deslizantes), arquivos, fichários, mapoteca, mesa de higienização, computadores, impressora, controlador de temperatura, etc. (Baeza, 2003, p. 40).

Além disso, Baeza (2003) destaca a necessidade de registrar os materiais, estabelecer um controle dos gastos e cuidar dos materiais a serem utilizados no acervo.

A próxima etapa é “Instrumento de pesquisa e descrição”, que consiste em “elaborar um instrumento de pesquisa, que é uma ferramenta utilizada para descrever o acervo e informar o local exato onde os documentos estão guardados, com o fim de disponibilizá-los para a consulta” (Baeza, 2003, p.41).

Há três tipos de instrumentos de pesquisa, que podem ser impressos ou virtuais:

Guia - contém dados gerais sobre a instituição guardadora do arquivo, como: endereço, telefones, web site, dias e horários de atendimento, etc.

Inventário - trata especificamente de um fundo ou coleção. O inventário informa a respeito das datas-limite do fundo, a quantidade de documentos, sua origem e estado de organização, se há restrições ao acesso, quais são as séries, etc. Poderá, inclusive, trazer palavras-chave e uma breve descrição do fundo/coleção.

Catálogo - aborda especificamente unidades documentais (como séries, subséries, etc), tratando documento por documento. Por exemplo, se você quer descrever determinada série de correspondência, seu catálogo poderá indicar os nomes do emissor e do destinatário, os tipos documentais, as datas tópicas, as datas cronológicas e as notações de cada documento. Seu catálogo pode ser enriquecido, inclusive, com palavras-chave e verbetes da correspondência (Baeza, 2003, p.41).

A última tarefa tem relação com o atendimento. Baeza (2003, p. 48) apresenta que ele pode ser realizado por um ou mais auxiliares, a depender das demandas do acervo e da instituição responsável pela guarda. Esses auxiliares têm como responsabilidades agendar visitas, localizar e separar documentos, recepcionar os pesquisadores e devolver ao arquivo a documentação consultada. O documento enfatiza a importância da definição prévia e clara dessas funções. Em relação à consulta, o texto aponta que ela também deve seguir regras, as quais podem ser elaboradas para os consulentes com base nas normas já estabelecidas para técnicos e arquivistas. Finaliza apresentando a importância de todas essas etapas citadas acima, pois

Todas são igualmente necessárias: de nada vale uma boa classificação se não existe uma cuidadosa ordenação dos documentos; pouco adianta um excelente instrumento de pesquisa se não há uma eficiente descrição do acervo; não nos serve a elaboração de normas para orientar os procedimentos de técnicos e consulentes no arquivo se não tratamos a documentação de maneira cuidadosa e responsável (Baeza, 2003, p.49).

Além do “Manual de trabalho em arquivos escolares” (2003), um outro documento importante que nos ajuda a pensar a estruturação e a conservação de um arquivo escolar tem como título “Subsídios para a Criação de Museus Municipais” (Chagas; Nascimento, 2009). Mesmo apresentando informações para a organização de museus municipais, nos ajuda a pensar também a estruturação de um Centro de Memória, como o que estamos propondo para a Escola Estadual Lino Villachá.

Em um dos capítulos desse último documento citado é apresentado os “Pontos básicos para o funcionamento de museus” (Chagas; Nascimento, 2009, p. 15-25) que nos ajudam também a pensar no que é essencial na estruturação de um Centro de Memória, sendo eles: a “responsabilidade da equipe gestora”, o “estatuto” onde é apresentado os objetivos e finalidade

do local, a “documentação”, além de destacarem que nela deve ser incluído “informações sobre a origem, o material, as dimensões, a autoria, a procedência, o modo de aquisição, o estado de conservação, a função, o uso e a fotografia de cada bem cultural”, como proceder quando ocorrer “aquisições”. “A necessidade da aquisição deve ser justificada, a documentação deve ser cuidadosa, a comprovação legal de toda a transação deve ser registrada e arquivada, a origem e a procedência dos objetos devem ser claramente registradas” (Chagas; Nascimento, 2009, p.17).

Um outro ponto apresentado por Chagas e Nascimento (2009) é em relação a preservação, conservação e restauração dos arquivos. Na sequência, apresentam sobre as “instalações e espaços(...)”, sendo esses dois pontos apresentados e discutidos também no “Manual de trabalho em arquivos escolares”.

Além disso, abordam sobre as “exposições”, podendo ser “permanentes (ou de longa duração), temporárias (ou de curta e média duração), itinerantes e outras atividades especiais para circulação de conhecimentos e divulgação de acervos” (Chagas; Nascimento, 2009, p. 20). Depois, o “acesso ao público” é apresentado destrinchando a necessidade de se pensar a acessibilidade para “crianças, mais velhos, gestantes, obesos, cegos, cadeirantes, surdos e outros indivíduos com necessidades especiais” (Chagas; Nascimento, 2009, p.20).

No caso dos museus, eles apresentam a questão da “cobrança de ingressos” que não ocorrerá no caso do Centro de Memória Lino Villachá, em relação às questões de “sustentabilidade e financiamento”. O primeiro apontamento é algo que se faz necessário no Centro de Memória e, como nossa instituição tem como objetivo ser estruturada em uma Escola pública, o quesito “financiamento” não será uma opção adotada.

Nesse sentido, percebemos que mesmo abordando os aspectos que envolvem a estruturação de Museu, muitos deles vão de encontro à estruturação do que buscamos no Centro de Memória, tal como foi abordado e destacado pelo “Manual de trabalho em arquivos escolares”.

3.3 Estruturação do Centro de Memória Lino Villachá

Os Centros de Memória, enquanto centros de documentação, permitem uma maior facilidade de acesso às informações, à ampliação da divulgação de conhecimentos, uma maior discussão sobre temáticas que envolvam problemáticas locais, contribuindo para práticas metodológicas diversas, aulas interdisciplinares, produção de material sobre patrimônio cultural, exposições e visitas orientadas, produção de vídeos, podcasts, músicas, paródias, bem

como discussões sobre memórias coletivas e individuais, identidade, história local e outros. Tudo isso pode contribuir para a criação de condições para o desenvolvimento do pensamento em uma perspectiva histórica, bem como na educação para transformação da sua realidade e o desenvolvimento de uma identidade.

Esse Laboratório de História pode também contribuir com a constatação de que o conhecimento histórico não é algo natural, mas uma operação científica que segue com rigor procedimentos e metodologias específicas. Sendo um ambiente de preservação da memória local, mais do que um ambiente que servirá apenas para a observação de alguns marcos históricos, ele poderá ser visto como o resultado de um projeto pedagógico cooperativo estruturado com a participação dos alunos, funcionários, professores de diversas áreas, bem como pela própria comunidade local. Ele contribuirá para que os documentos presentes não sejam considerados como um “arquivo morto” e sim como uma forma de (re)viver a trajetória local.

Justificativas legais e pedagógicas para a estruturação de um Centro de Memória na Escola

Mesmo não havendo uma legislação específica a nível nacional que obrigue ou incentive a estruturação de Centros de Memória dentro do espaço escolar, ainda podemos encontrar leis que defendem essa ideia, em especial àquelas relacionadas à preservação do patrimônio cultural, valorização da cultura nacional e da própria história local, da educação patrimonial ou da gestão escolar. Entre elas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) não mencione de forma direta os Centros de Memória, ela estabelece princípios e diretrizes da educação nacional, incentivando a valorização da cultura e da identidade nacional e do desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas na formação dos cidadãos. Entre esses pontos, destacamos aqui os incisos II e III do artigo 3º que estabelecem, respectivamente, em relação aos “princípios e fins da educação nacional” de forma que o ensino deve ser ministrado seguindo os seguintes princípios: a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE- LEI Nº 13.005/2014), que estabelece as metas e estratégias para educação brasileiros nos próximos anos, tem como umas de suas

diretrizes, de acordo com o artigo 2º, “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;” e “VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;”. Dessa forma, a estruturação de um Centro de Memória pode contribuir para que tais questões também possam marcar a realidade de uma escola presente na periferia de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Além desses documentos, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que estabelecem um marco fundamental para a educação no Brasil, orientando a organização, o desenvolvimento e a avaliação de currículos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Um dos objetivos gerais desse documento é a defesa de uma educação de qualidade baseada nas questões envolvendo os Direitos Humanos e, para que isso ocorra, defendem alguns requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade; III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;(…) (Brasil, 2013, p. 22).

A partir dessas legislações, percebemos o importante papel que a escola ocupa na formação de cidadãos conscientes e críticos, de forma que trabalhar a memória e a identidade em sala de aula (ou em um centro de memória) é uma forma interessante de desenvolver esse perfil, pois permite que os alunos compreendam suas origens, valorizem a diversidade e se sintam parte de uma comunidade.

Um centro de memória, quando integrado ao ambiente escolar, possui o potencial de promover uma verdadeira revolução na forma como a história é ensinada e aprendida. Ao oferecer um contato direto com fontes primárias, objetos e documentos históricos, ele desafia a narrativa histórica tradicional, centrada em grandes feitos e homens, além de abrir espaço para uma abordagem mais plural e complexa.

Importante enfatizar aqui que, ao apresentar diferentes perspectivas e narrativas, o centro de memória demonstra que a história não é uma verdade absoluta, mas sim uma construção social, influenciada por diversos fatores. Além disso, o contato com fontes primárias estimula os alunos a questionar a veracidade e a intencionalidade dos documentos históricos, desenvolvendo um pensamento crítico e investigativo.

O trabalho com a história local também contribui com essa ruptura em relação à história tradicional, pois, ao valorizar experiências que marcaram a história do bairro onde o estudante vive, permite com que ele se identifique com o passado e compreenda que a história não é algo

distante, mas sim parte de sua vida e que ele também pode ser “sujeito histórico”.

Além disso, o trabalho com fontes e de forma interdisciplinar no centro de memória pode contribuir para um maior conhecimento sobre a diversidade cultural de uma região, desconstruindo a ideia de uma história única e linear. Ao apresentar a história como um processo dinâmico e em constante construção, o centro de memória incentiva os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a construir suas próprias interpretações.

Nesse sentido, além de contribuir para mudanças em relação a como a história é ensinada e aprendida, oferece experiências mais dinâmicas com um maior envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, rompendo com aquela ideia tradicional dos professores enquanto meros transmissores do conhecimento.

Estratégias para a Criação do Centro de Memória

1ª Etapa: Levantamento da Produção Documental

De acordo com o Manual elaborado pelo Itaú Cultural (2013), um dos pontos importantes diz respeito à definição sobre o que vai compor o Centro de Memória.

Haverá documentos e fotos, gravações, documentos de comunicação e marketing? serão gravadas entrevistas com funcionários e outros profissionais? objetos podem ser preservados? essas questões devem estar contempladas na Política de acervo, um documento que reúne o conjunto de diretrizes que define a composição do acervo e direciona o trabalho posterior de recolhimento e tratamento técnico dos documentos. (p.17)

Dessa forma, ao pensarmos sobre quais documentos a instituição possui, podemos, então, planejar o que poderemos expor e como faremos isso, bem como o local em que poderemos estruturar o centro de Memória.

Como um dos objetivos para a criação de um Centro de Memória é de se estruturar um Laboratório de História, de forma que os estudantes e a própria comunidade local participe e interaja com a trajetória da História Local, devemos inicialmente

(...) montar um roteiro de pesquisas sobre a história da instituição escolar e convidar os alunos a participarem como protagonistas deste processo, desenvolvendo atividades de pesquisa das mais diversas naturezas (entrevistas, busca por fontes escritas, produção e procura de fontes imagéticas, pesquisas com materiais provenientes de arquivos oficiais ou familiares, etc.) (Correa, 2018, p.123).

Partindo da ideia de que o objeto da pesquisa é a Unidade Escolar e que a história da Instituição ainda não foi investigada, Correa (2018) apresenta um roteiro para facilitar a

estruturação do acervo, dividindo em alguns tópicos, sendo eles: inventário, investigação das origens da escola e análise do material criado.

Em relação ao primeiro passo, o inventário, Correa (2018) alerta para a necessidade de conversar com a direção, coordenação, funcionários e professores sobre essa atividade de pesquisa e busca pela documentação que serão iniciadas, pois os estudantes deverão circular pela escola em um primeiro momento, caso tenha a ajuda dos demais funcionários a chance de não acarretar em maiores problemas é menor.

Recomendamos que, primeiramente, os alunos circulem pela escola observando cada cômodo, cada espaço e cada material empregado nos móveis e na própria construção erguida, para que seja feito um inventário dos recursos físicos disponíveis. Esta atividade pode ser feita em dois tempos de aula de 50 min. cada, e, dependendo do número de discentes nas turmas com as quais você trabalhe, é recomendado que os alunos sejam divididos em grupos de cinco ou seis, que deverão circular livremente por todas as dependências da escola nos primeiros 50 min., registrando as observações visuais que fizerem por escrito. Peça, também, aos pequenos pesquisadores que relacionem uma lista de possíveis dificuldades que poderão surgir em caso de ausência de manutenção dos recursos inventariados (Correa, 2018, p.123).

Na sequência, Correa (2018, p. 123) sugere que, nos próximos 50 minutos que restarem, os grupos deverão apresentar para a turma o que eles perceberam nesse primeiro momento, “as condições da estrutura física, o material empregado na construção e os recursos físicos e financeiros necessários para a manutenção do funcionamento de tal instituição”.

Após as apresentações, os materiais produzidos pelos discentes deverão ser coletados e guardados na escola para que não se corra o risco de perder. E como sugestão, Correa (2018, p. 123) apresenta que “posteriormente este material será utilizado para confecção de um painel ou banner, com as informações descritivas da escola”.

O próximo passo é a “investigação das origens da escola” e, para que essa etapa seja desempenhada da melhor forma possível, Correa (2018, p. 123) alerta para a necessidade de solicitar aos estudantes que atuem de forma rigorosa “na produção e coleta de fontes que embasarão a pesquisa coletiva para que o resultado obtido esteja de acordo com o que se espera de uma pesquisa Histórica”. Esse momento será marcado pela busca de fotos antigas e atuais, documentos escritos presentes em revistas, jornais e diários oficiais sobre a inauguração da unidade escolar, dos primeiros funcionários, diretores e estudantes – porém pode ser também sobre acontecimentos que marcaram a trajetória ao longo dos anos. Além disso, outros itens são sugeridos nessa busca, como

Peças antigas de vestuário, como uniformes de alunos, funcionários e professores também poderão ser recolhidas, com a finalidade de que sejam ressaltados aspectos das mudanças culturais e sociais visíveis através da moda. Outra recomendação é a

consulta de arquivos familiares, desta forma, se houver a possibilidade, solicite aos alunos que recolham cadernos utilizados por antigos alunos, materiais escolares de diversas épocas e ferramentas empregadas no trabalho de professores e funcionários administrativos escolares na época da inauguração da escola (Correa, 2018, p. 124).

Com o objetivo de se trabalhar com o “jogo de escalas” aqui apresentado, há a possibilidade também de que os estudantes pesquisem “fatos relevantes na história do bairro, do município ou da região em que a escola foi construída” (Correa, 2018, p.124).

Além disso, pode-se também se trabalhar como história oral, de forma que os estudantes “(...) gravem entrevistas, conduzidas por eles mesmos, com depoimentos de ex-alunos, ex-funcionários, membros da comunidade escolar e funcionários mais antigos da escola” (Correa, 2018, p.124). Para facilitar as entrevistas e seguir um padrão, é sugerido,

[...] no máximo, três ou quatro perguntas abertas, para que cada depoimento dure no máximo de cinco a dez minutos. Após a identificação dos entrevistados, poderão ser feitas perguntas como:

- 1- O que você sabe a respeito da inauguração dessa escola?
- 2- Como você se relacionou com ela? Como aluno, responsável por algum aluno, funcionário ou outro tipo de relação?
- 3- O que você achava da escola quando ela era recém-inaugurada e o que você acha hoje?
- 4- Qual é a importância dessa escola para o bairro onde ela foi construída? (Correa, 2018, p.124).

Ao se trabalhar com entrevistas e gravações, não podemos esquecer de elaborar

[...]um termo de cessão de direitos de imagens para ser assinado pelos entrevistados, um termo de autorização dos responsáveis menores para que conduzam as entrevistas e outro de assentimento dos alunos menores, esclarecendo que o material criado só será utilizado mediante autorização prévia (Correa, 2018, p.124).

Em relação ao prazo de elaboração e estruturação dessa primeira etapa, Correa (2018) apresenta que, provavelmente, poderá levar cerca de dois meses para ser concluída. O próximo passo, nessa primeira etapa, é analisar o material que foi coletado e produzido pelos estudantes.

Nessa etapa, quem fará as análises serão os próprios estudantes, ao professor caberá coordenar e orientá-los

[] a registrarem por escrito as mudanças e permanências ocorridas no espaço físico da escola, ao longo dos anos em que ela esteve de pé, como eram as relações sociais no ambiente escolar nas décadas anteriores, como as pessoas se portavam, se vestiam e utilizavam o aparelho educacional (Correa, 2018, p.124).

Nesse sentido, atuando enquanto pesquisadores, os estudantes deverão analisar os documentos encontrados, relacioná-los com o presente e apresentar para a turma os documentos

que acharam mais interessante sobre a trajetória da Unidade Escolar.

2ª Etapa - Selecionando o espaço

As etapas de estruturação de um Centro de Memória propostas por Rodrigo Antunes Correa (2018) coloca a seleção do espaço como a primeira fase, porém aqui preferimos alterar a ordem. A partir da documentação que foi encontrada, podemos então pensar como será a organização do espaço tanto de exposição como também de realização de atividades diversificadas.

Em relação ao espaço, deve-se pensar um local dentro da própria unidade escolar em que possa ser realizadas atividades diversas, bem como apresentar os documentos relacionados à trajetória da Escola e do Bairro em que ela está localizada – porém, visto que é um centro de memória, esses documentos não devem ser vistos como algo “morto”, mas sim como possibilidades de explorar o conhecimento e a história de uma forma mais dinâmica.

A sugestão de Correa (2018, p.121) é de que seria interessante pensar um espaço próximo ao tamanho de uma sala de aula, em que caiba cerca de 40 alunos, “de, aproximadamente, 35m². Se não houver área suficiente, outras estratégias podem ser pensadas, como o revezamento de acesso simultâneo limitado a 10 ou 20 pessoas, por exemplo”.

Outro ponto que dever ser considerado é em relação à questão da acessibilidade, pensar nas rampas, “caso esteja em um nível superior, corrimãos e sinalização no solo para pessoas com necessidades visuais. Mesmo que o ambiente escolhido seja construído no nível do térreo, esses detalhes merecem atenção, já que a escola deve ser um ambiente inclusivo para pessoas com diversas características e tipos de necessidades” (Correa, 2018, p. 121). Além disso, caso a escola disponha de uma equipe envolvida com a educação especial, uma das atividades a serem propostas é a de passar algumas informações para o “braille”.

De acordo com Correa (2018), a ventilação também é algo que deve ser pensada, porque, assim como vimos em relação às formas de preservar o acervo, problemas em relação a umidade ou calor excessivo também podem dificultar os trabalhos – sem contar que pode prejudicar também a saúde e o bem-estar das pessoas que frequentarão esse espaço. Outros fatores a serem pensados é em relação à iluminação, à incidência dos raios solares e à circulação de ar.

Outra sugestão interessante de Correa (2018, p. 121-122) é de que no processo de estruturação do Centro de Memória, o projeto precisa estar embasado “em justificativas amparadas na legislação educacional, nas teorias da pedagogia e nas teorias da História. Essas justificativas servirão de amparo, caso haja possíveis questionamentos à metodologia que você escolher

adotar”. Além disso, quanto mais pessoas estiverem envolvidas nessa estruturação, maiores são as possibilidades de prever os erros e buscar estratégias para que a estruturação seja desenvolvida da melhor forma possível, pois o centro de memória envolverá múltiplas habilidades, como a de administrar recursos, de manutenção na estrutura física, articulações pedagógicas, decoração, confecção e montagem de peças, entre tantas outras.

3ª Etapa –Montando o acervo no Centro de Memória Escolar

Nessa última fase, a ideia é de expor os materiais que foram encontrados pelos estudantes, podendo ser textos, fotografias, vídeos, maquetes, objetos e outros. Além disso, para que ocorra a montagem dessa exposição Correa (2018) sugere a escolha de

(...) uma equipe de no mínimo seis alunos, voluntários, que sejam, preferencialmente, integrantes das turmas nas quais você leciona. É importante que os alunos selecionados possuam boa relação interpessoal entre eles, comprometimento e habilidades manuais. Essa etapa pode durar dias ou semanas, dependendo do calendário escolar e da disponibilidade dos professores e alunos envolvidos no projeto, para executá-la no contraturno das aulas (p. 126).

Para contribuir nessa estruturação do que será exposto, Rodrigo Antunes Correa (2018) nos apresenta como expor os seguintes tipos de fontes: fotografias, objetos e materiais audiovisuais. Em relação às fotos, ele aconselha que

Se houver a possibilidade de digitalização e ampliação das fotos encontradas em gráficas profissionais ou estúdios de fotografia, o ideal é que estas sejam feitas em tamanho A3 (30 cm x 40 cm) para facilitar a visualização das fotos selecionadas. Nesse caso serão demandadas molduras na quantidade das fotos selecionadas mais duas ou três de reserva, caso algumas se quebrem no processo de montagem. Essas molduras podem ser facilmente encontradas em lojas que vendam quadros ou artigos de decoração residencial. Sugere-se que estas molduras possuam vidros de proteção para as fotos, com a finalidade de preservação das mesmas (Correa, 2018, p. 126).

Caso não haja a possibilidade de ampliar as fotos e nem de adquirir as molduras, uma outra recomendação de Correa (2018, p. 126) é de que as fotos

(...) sejam digitalizadas e impressas em folhas de papel A4 de boa qualidade, para que sejam coladas em papel cartolina, com suas legendas e devidas descrições, contendo dados básicos, como, por exemplo, ano da fotografia, autor, local, etc. No primeiro caso, uma furadeira, escadas, pregos e parafusos serão necessários e no segundo, material adesivo como fita dupla-face, cola ou fita crepe, auxiliará na fixação das fotos nas paredes do Centro de Memória. Se houver espaço suficiente, a exposição pode ser organizada em diferentes ambientes, pelo critério da ordem cronológica, ou espalhada por todo recinto a critério dos organizadores da exposição. É importantíssimo que cada foto possua sua devida descrição. Se a escola possuir impressora em braile, faça cada uma dessas descrições nesta modalidade de escrita, para consulta de pessoas com

necessidades visuais especiais ou cegas.

Em caso de se utilizar martelos, pregos, furadeiras ou outros objetos cortantes ou que podem causar algum dano à saúde, Correa (2018) sugere que essa atividade seja feita pelos professores.

Em relação à exposição de objetos e ferramentas escolares utilizadas ao longo da trajetória da unidade escolar, como “máquinas de datilografia, retroprojetores, mimeógrafos, uniformes, cadernos e outras ferramentas do cotidiano escolar” (Correa, 2018, p. 126-127), Correa (2018, p. 127) alerta que algo fundamental na exposição é colocar juntamente com o objeto uma placa informativa, contendo descrições básicas, “(...) como, por exemplo, o ano de fabricação, seu inventor, o ano de utilização e a quem o objeto possuía. Também é recomendável que estes objetos estejam limpos e no melhor estado de conservação possível”.

Havendo disponibilidade, os uniformes poderão ser apresentados em molduras de vidro, em manequins ou em cavaletes de madeira e vidro, tais quais os mobiliários utilizados em museus. Se possível, alguns alunos poderão confeccionar uma maquete em poliestireno expandido, reproduzindo as dependências escolares, as ruas de seu entorno ou as salas de aula ou algum cômodo da preferência deles. Para isso, além do poliestireno serão necessários alfinetes, canetas de colorir, massa de modelar, papel crepom e tesouras. Caso tenha alguma dificuldade em orientar os alunos neste processo, solicite ajuda de algum professor de Artes de sua escola (Correa, 2018, p. 127).

Caso a intenção seja expor materiais audiovisuais, Correa (2018) destaca que é necessário fazer a pós-produção, seja editando vídeos, melhorando o áudio e a qualidade da imagem, inserindo legendas e outros; além disso, ele nos lembra que, muitas vezes entre os próprios estudantes, há alguém que possui essas ou outras habilidades.

Outras recomendações foram feitas por Correa (2018), como em relação à duração do vídeo que não pode extrapolar 30 minutos, pois, caso contrário, ficará cansativo. Além disso, outro cuidado que se faz necessário é em relação à quantidade de pessoas que assistirão, porque, caso haja muitas, provavelmente logo se dispersarão. E sugere que as edições poderão ser feitas pelos

(...)softwares dos smartphones dos próprios alunos, por meio do programa *Windows MovieMaker* ou através do programa *Sony Vegas Pro*. Nos dois últimos casos, há a necessidade da utilização de um bom computador, com memória e processadores modernos, para a execução desta atividade. O processo de edição é finalizado com a renderização do vídeo, que é a compilação das partes selecionadas e a finalização das modificações feitas no tratamento das imagens e dos áudios selecionados (Correa, 2018, p. 127).

Em caso de produções audiovisuais, é sugerido também a “(...) a instalação de um

projektor de multimídia ou televisão de no mínimo 43 polegadas e de um aparelho de *hometheater*, para amplificar o volume do som” (Correa, 2018, p.127).

A pesquisa feita por escrito com a história do bairro, do município e da trajetória de existência da escola também pode ser exposta de maneira visual, através da confecção de *banners* com dimensões de 1m2, que podem ser espalhados pelo ambiente de maneira aleatória ou configurar uma seção dedicada exclusivamente a este material escrito. Se não houver a possibilidade de confecção deste tipo de material, a alternativa seria a utilização de papéis cartolina com a parte textual escrita em caneta *pilot* colorida (Correa, 2018, p.127).

Nesse sentido, ao se pensar na estruturação de um Centro de Memória, alguns pontos precisam ser estabelecidos, entre eles: o público-alvo, objetivos geral e específicos e quais as expectativas, quem trabalhará nesse espaço, coleta e organização de arquivos, como será o espaço físico ou virtual e quais as possibilidades didático-pedagógicas podem ser realizadas nele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a Escola Estadual Lino Villachá demonstrou que ela é um repositório vivo de história e saberes, construída e mantida com o suor da comunidade, porém a deterioração física e a falta de valorização desse patrimônio ameaçam a sua preservação. Nesse sentido, por meio de discussões sobre memória, identidade, história local e ensino de História, refletimos sobre a necessidade de se estruturar um projeto de construção do Centro de Memória Lino Villachá na Unidade Escolar, como ferramenta de transformação social.

A análise da história da Escola, desde sua fundação até as sucessivas reformas, evidenciou o protagonismo da comunidade local na construção de um espaço de educação e resistência. No entanto, a depredação das paredes, portas, lousas, aparelhos de ar-condicionado, mesas, cadeiras, banheiros e a precariedade da estrutura, revelam a fragilidade da memória e a necessidade de ações urgentes.

A criação de um centro de memória na escola surge como uma estratégia fundamental para resgatar e preservar a memória da comunidade, promover a educação patrimonial, combater as depredações e fortalecer a identidade e o senso de pertencimento.

O Centro de Memória tem como objetivo abrigar documentos, objetos, fotos, reportagens, relatos que contam a história da Escola e da Comunidade, através de oficinas, exposições e atividades educativas, buscando estimular a reflexão crítica da comunidade local sobre o passado, o presente e o futuro, valorizando o patrimônio cultural e histórico. Pretendemos que seja mais que um laboratório de história, que seja também um espaço de encontro e diálogo, onde os estudantes poderão se reconhecer como sujeitos históricos e protagonistas da transformação social.

A implementação do centro de memória exigirá um esforço conjunto da comunidade escolar, da gestão pública e da sociedade civil. Além de utilizar os acervos existentes, a busca por fontes na própria comunidade será de extrema importância, promovendo campanhas de arrecadação, sendo interessante articular parcerias com universidades, museus e outros docentes a fim de que novas possibilidades sejam pensadas em conjunto para a melhor estruturação.

Além disso, faz-se necessário estruturar um plano de ação, definindo os objetivos, as atividades, os recursos e os responsáveis pela implementação do centro de memória, além de seguir os passos sugeridos aqui, como o Levantamento da Produção Documental, a Seleção do Espaço e a Montagem do Acervo.

Em relação a seleção do espaço do Centro de Memória Lino Villachá, estamos pensando

na possibilidade de utilizar um local da Escola que fica na entrada, ao lado da secretaria da Unidade Escolar e que, atualmente, está sendo utilizado como depósito. Como é um espaço pequeno e que em volta dele não há nada construído, é possível pensar na sua ampliação. Inicialmente, estamos pensando em participar do projeto intitulado “Estudantes no Controle” para que esse espaço seja futuramente concretizado.

Esse projeto é uma iniciativa da Controladoria-Geral do Estado de Mato Grosso do Sul (CGE-MS), criado em 2018, e que visa promover a participação dos estudantes na Gestão Pública, promover a cidadania fiscal e contribuir para a conservação do patrimônio público.

Nesse sentido, a primeira fase desse projeto é a “oficina de capacitação”, momento em que os professores passam por uma capacitação a qual é explicitada cada etapa do processo, esse momento não é pontuado, porém, caso o docente não vá, a escola é eliminada. A segunda etapa é da “auditoria cívica”, momento em que os alunos apresentam a situação física da Escola – a pontuação máxima dessa fase é de 350 pontos.

A terceira fase é o “planejamento para o desafio final”, nesse momento, a equipe participante de cada unidade escolar deverá estabelecer um plano de como conseguirá arrecadar recursos financeiros para a estruturação do projeto que será implantado na Escola – a pontuação máxima nessa fase será de 80 pontos.

A quarta fase intitulada “audiência escolar”, é o momento em que a equipe deverá organizar uma reunião presencial com o máximo de estudantes possíveis e o “o grupo deverá apresentar o projeto elaborado e os mecanismos por meio dos quais as ideias serão postas em prática” (OGE/CGEMS, 2024, p.11). Para que haja a comprovação da realização dessa etapa, vídeos e fotos deverão ser enviados, sendo 120 pontos a pontuação máxima dessa etapa.

Na quinta fase – “tarefa especial”, os estudantes deverão gravar um vídeo de até 02 minutos e 30 segundos explicando como utilizar o site “ms.gov” e explicar os recursos presentes nele de forma criativa. Para que a pontuação máxima seja atingida, 450 pontos, deverão utilizar vinhetas de abertura e fechamento, além de frases enfatizando a participação cidadã.

Caso as pontuações sejam atingidas de forma satisfatória, terá início a fase Estadual, o “desafio final” – “A equipe deverá desenvolver uma ou mais ações práticas para melhoria estrutural, social ou ambiental na escola” (OGE/CGEMS, 2024, p. 14) – tendo como pontuação máxima mil pontos.

As quinze escolas mais pontuadas são premiadas com um valor em dinheiro. Em 2024, a Escola vencedora recebeu R\$ 25.250,00 reais. O projeto posto em prática por eles foi a “revitalização da biblioteca, pinturas nas portas dos banheiros com frases motivacionais e

restauração da parede do fundo do laboratório”.²⁶

Dessa forma, além de pensarmos um projeto coletivo para a estruturação de um Centro de Memória na Escola Estadual Lino Villachá, podemos contar com a possibilidade de arrecadar recursos para a unidade escolar e pensar em outras melhorias possíveis.

Acreditamos que o centro de memória na Escola Estadual Lino Villachá poderá ser um espaço de resistência e transformação, onde a memória se tornará ferramenta de luta por uma educação mais justa e igualitária.

²⁶ Informação disponível no site: < <https://www.ms.gov.br/noticias/projeto-estudantes-no-controle-2024-destaca-protagonismo-estudantil-e-premia->>. Acesso em: 10 abr. 2024.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. A. M. *A história local como estratégia para o ensino da história*. Porto: Universidade do Porto, 2006.
- ANDRADE, V.; VELLOSO, A. P. *Hanseníase: curar para eliminar*. Porto Alegre: Edição das autoras, 2002.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Memória e produção de saberes em espaços educativos não formais*. In: Cadernos do CEOM – Educação Patrimonial, Chapecó: 2007.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.
- BARROS, Carlos Henrique Faria de. Ensino de História, memória e história local. *REVHIST - Revista De História Da UEG*, v. 2, n. 1, p. 301-321, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. *O lugar da história local*. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local
- BATISTOTI, Aleida Fontoura; LATOSINSKI, Karina Trevisan. O indígena e a cidade: panorama das aldeias urbanas de Campo Grande/MS. *RUA*, Campinas, SP, v. 25, n. 1, 2019.
- BELLOTTI, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BÍBLIA SAGRADA. 81ª ed. Tradução dos originais mediante a versão dos monges de Maredsous (Bélgica). Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria, 1992.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares da educação*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. *Hanseníase: conhecendo estigma, discriminação e os direitos das pessoas acometidas pela hanseníase*. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Serviço Nacional de Lepre. *Manual de leprologia*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Saúde, 1960.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. S. *História da lepra em Portugal*. Porto: [s.n.], 1932.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, E. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018.

CHAGAS, Mário de Souza; NASCIMENTO JUNIOR, José do (org.). *Museologia social*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Museus, 2009.

CORREA, Rodrigo Antunes. *Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

CORREA, Sílvio M. de S. História local e seu devir historiográfico. *MÉTIS: história & cultura*, v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica*.

COSTA, Rogério Ferreira da. *Ensino de História: trajetória e retrocessos*. 2024. Disponível em:
https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_v_26_marco_2024_artigo_16.pdf.

DUARTE, Paulo. *Contra o vandalismo e o extermínio*. São Paulo: Departamento de Cultura. v.19, 1938.

EIDT, Letícia Maria. Breve história da hanseníase: sua expansão do mundo para as Américas, o Brasil e o Rio Grande do Sul e sua trajetória na saúde pública brasileira. *Saúde e Sociedade*, v. 13, n. 2, p. 76-88, maio-ago. 2004.

FERMIANO, Maria B.; SANTOS, Adriane S. *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida M. D. (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FLORES, Murilo. *A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento: uma visão do estado da arte*. Santiago, Chile: RIMISP, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Coletivo Sabotagem, 1990.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Coletivo Sabotagem, 1990.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 9-263.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *Fundamentos da educação patrimonial*. In: Ciências & Letras, n. 25. Dossiê Educação Patrimônio Histórico-Cultural. Porto Alegre: FAPA, 1999, p. 25-35.

IPHAN. *Educação patrimonial na escola*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf.

IPHAN. *Educação patrimonial*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>.

ITAÚ CULTURAL. *Centros de memória: manual básico para implantação*. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. 80 p. Disponível em: http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/11/CM_web.pdf.

JACOB, Jacyara Rios Chaia. *Movimentos (i)migratórios e o resgate da memória/identidade: Projeto do Centro Cultural de Imigração na territorialidade urbana de Campo Grande (MS)*. Campo Grande, MS: [s.n.], 2011.

KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2018.

KARNAL, Leandro. Texto extraído de: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a*

experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LONGO, Joaquim Dias da Mota. *Contribuição ao conhecimento da transmissão da hanseníase em Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. 2006.

LUZ, Sandro Miranda; FILHO, Carlos César Pereira Almeida. História local no ensino de História. *Revista Multitexto*, v. 6, n. 2, 2018.

MACEDO, Nelly Barbosa. *Lino – Trilhando caminhos de fé e esperança*. Campo Grande (MS): Editora Ruy Barbosa Ltda., 1997.

MACHADO, Ariadne Marinho; CAMPOS, Dejenana Keila Oliveira; SANTOS, Thiago Rafael da Costa. O poeta da casa dos vivos: A memória da lepra na literatura de Lino Villachá (1933-1994). *Revista TEL.*, Irati, v. 14, n. 1, p. 265-286, jan./jun. 2023.

MARQUES, Camilla Fernandes. *Este pé aqui, ele não é um pé inteiro, é um pedaço de pé: constituição de si no campo da hanseníase*. 2015.

MAURANO, F. *História da lepra em São Paulo*. São Paulo: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Serviço de Profilaxia da Lepra, 1939.

MAURANO, F. *Tratado de leprologia*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Lepra, 1944.

MIDIAMAX. *Na raça e coragem: construção do Nova Lima veio das mãos das mulheres*. Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/midiamais/2017/na-raca-e-coragem-construcao-do-nova-lima-veio-das-maos-das-mulheres/>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Guia para controle da hanseníase*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História: São Paulo, v. 10, 1993.

NUNES, Janaína Roque. *A poética de Lino Villachá: as interfaces temáticas*. Campo Grande, MS: UEMS, 2017.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. *Recôncavo Sul: terra, homens, economia e poder no século XIX*. Salvador: UNEB, 2003.

OGE/CGEMS, Ouvidoria-Geral do Estado de Mato Grosso do Sul. *Manual orientativo do projeto Estudantes no Controle 2024 - Controladoria-Geral do Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: CGE, 2024.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensino de História e Patrimônio Cultural – Um percurso docente*. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de

Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTES, Carlos José de Farias; NICOLLI, Aline Andréia. *História do ensino de História no Brasil*. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019.

PORTELA, Cristiane de Assis. Fontes documentais de acervos escolares e o ensino de História do Distrito Federal: relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, v. 33, n. 1, p. 6–39, 2020.

RAMOS, Lenilde. *História sem nome – lembranças de uma menina quase gêmea*. Campo Grande, MS: UFMS, 2014.

RILLA, Jaume; GANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta metodológica para o ensino de história. *Revista de Ciências Humanas*, v. 4, n. 4, Erechim, 2003.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

BAEZA, T. M. M. *Manual de trabalho em arquivos escolares*. Secretaria da Educação - São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de História. In: RODRIGUES, Rogério Rosa. *Possibilidades de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 243-264.

SILVA, Deivson Sabadini N. da. *Memória e sociedade: o papel do Atom na difusão do acervo do Centro de Memória do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

SIQUEIRA, Bianca Tamara de. *O ensino de História local: conhecer para pertencer*. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2768/1/Bianca%20Tamara%20Siqueira.pdf>.

SOUSA, Israel S.; SILVA, Severino B. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9184, 2016.

VEIGA, A. C. N. R.; VEIGA, A. N. Arquitetura e saber médico: a repercussão arquitetônica e urbanística das descobertas científicas no campo da medicina. *Revista PROPECIAB/MG*, Belo Horizonte, n. 1, 2004.

VILLACHÁ, Escola Estadual Lino (EELV). *Lino Villachá – Uma Escola que nasceu no coração e nos braços do povo*. 2. ed. Campo Grande: Escola Estadual Lino Villachá, 2020.

VILLACHÁ, Lino. *Lino para sempre – Coletânea de crônicas e poesias*. Campo Grande, MS: Hospital São Julião, 2009.

VILLACHÁ, Lino. *Luzes do meu caminho*. Mato Grosso do Sul, 1979.

VILLACHÁ, Lino. *Minhas flores de flamboyant*. Mato Grosso do Sul, 1991.

VILLACHÁ, Lino. *Uma janela para os pássaros*. Jornal do Comércio, 1986.