

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA CRISTINA FAGUNDES DE LIMA

MEMORIAL ACADÊMICO:

De tudo fica um pouco

UBERLÂNDIA

2020

SANDRA CRISTINA FAGUNDES DE LIMA

MEMORIAL ACADÊMICO:

De tudo fica um pouco

Memorial descritivo apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a promoção à Classe de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, de acordo com a Portaria do MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013, regulamentada pela Resolução nº 3/2017, do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia, de 09 de junho de 2017.

UBERLÂNDIA

2020

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

Maria Inês Sucupira Stamatto

Membro titular (UFRN)

Maria Teresa Santos Cunha

Membro titular (UDESC)

Rosa Fátima de Souza-Chaloba

Membro titular (UNESP)

Selmo Haroldo de Resende

Membro titular presidente (UFU)

Myrtes Dias da Cunha

Suplente (UFU)

Wolney Honório Filho

Suplente (UFG)

DEDICATÓRIA

Em 1998, ao ingressar como docente no Departamento de Fundamentos da Educação (DEPFE), na Universidade Federal de Uberlândia, comecei a ler e também a ouvir relatos sobre as memórias dos usos das cartilhas de alfabetização, Cartilha Sodré e Caminho Suave, principalmente. Não só as diversas fontes de pesquisas (entrevistas, diários, livros e impressos em geral) davam conta desses manuais, mas as próprias narrativas de pesquisadores - dos menos conhecidos até os colegas de Departamento – e de alunos mais velhos estavam perpassadas pela lembrança de seus usos. Tal fato me intrigava, pois, embora eu conhecesse algumas cartilhas, não me lembrava de tê-las usado em nenhum momento de minha alfabetização; nada do que lhes dizia respeito me era familiar como uma experiência pessoal – nem mesmo a reiterada lição “A vovó viu a uva” compunha as minhas lembranças – e, por conseguinte, não havia nenhum sentido que eu pudesse lhes atribuir para além daqueles subjacentes aos referenciais bibliográficos com os quais eu estava em contato.

Um dia, o qual não me recordo a data, me dei conta da razão dessa suposta amnésia ou desse estranho apagamento: simplesmente eu não havia sido alfabetizada na escola e tampouco o havia sido com o auxílio de tais livros, portanto as cartilhas não figuravam em minhas memórias como uma experiência pessoal. Aprendi as primeiras letras, ou seja, a ler, escrever e contar, com uma professora particular, sem ter passado por esses manuais de alfabetização. Não sei precisar o quão trabalhosa foi a tarefa dessa professora. Hoje, ao pensar sobre esse fato, imagino que tenha sido grande, pois eu era uma criança de apenas cinco anos e ela só havia estudado até a 5ª série do antigo curso colegial, contava com 23 anos, era casada, mãe de três filhos, dos quais eu era a mais velha, e não possuía babá ou qualquer outro tipo de auxílio de empregadas domésticas.

Então, nos idos 1970, minha jovem mãe alfabetizou-me contando tão somente com os saberes dos quais se apropriou durante os seus poucos anos de escolarização, imbricados aos demais saberes adquiridos na cultura empírica (ESCOLANO, 2017). Na sua escola, onde fui alfabetizada, não havia quadro-negro, giz, cartilhas, livros didáticos, horários escandidos, calendário e tampouco colegas de sala. Éramos nós duas, acompanhadas por dois dos meus três irmãos mais novos – uma de três anos e o outro recém-nascido –, um caderno, lápis e borracha.

Para me apresentar o alfabeto, por exemplo, ela usava duas folhas de caderno, sendo uma em branco com um furo no centro e a outra escrita com o alfabeto. O método consistia em depositar a folha furada sobre a escrita e, na medida em que movia aquela, o furo avançava para fazer surgir novos “desenhos” e, gradativamente, o mundo mágico da escrita começava a ser

decifrado por mim. Assim, de forma intuitiva, abriu trilhas nas “selvas da racionalidade”, mobilizou as táticas, empregou astúcias, as traquinagens de que nos fala Certeau (2003), e plantou a semente que germinou nesta professora de história da educação que vos narra as memórias do que sucedeu a esse experimento materno-didático.

Por essa razão, dedico este memorial à *Janeth Fagundes de Lima*, minha primeira, mais longeva, dedicada e querida professora. Com quem eu aprendi a ler as letras, a valorizar a escola – sobretudo a pública, pois foi a única em que estudei –, a me colocar do lado esquerdo na política e a buscar os meios materiais e subjetivos que me possibilitaram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Devo a minha trajetória profissional e também pessoal a todos os professores e a todos os alunos e a tudo aquilo que me ensinaram nas escolas públicas por onde passei, seja na condição de aluna seja enquanto professora. Por isso, agradeço a esses incansáveis lutadores que acreditam na escola pública como um importante instrumento para a construção de uma sociedade menos desigual. Muito obrigada!

À Universidade Federal de Uberlândia, onde passei a maior parte dos 38 anos de atividades narradas neste memorial. Muito obrigada!

À minha família pelo apoio e afeto: filho (meu Príncipe do Sol), mãe, irmão, irmãs, avó, marido e cunhados. Muito obrigada!

Aos amigos sem os quais eu não estaria agora contando parte da minha história. Muito obrigada!

Aos professores Maria Inês S. Stamatto, Maria Teresa S. Cunha, Myrtes D. da Cunha, Rosa Fátima de Souza-Chaloba, Selmo Haroldo de Resende e Wolney Honório Filho, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de defesa deste memorial. Muito obrigada!

RESUMO

Este memorial cumpre parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular na Carreira do Magistério Superior, de acordo com a Portaria do MEC nº 982, de 3 de outubro de 2013, regulamentada pela Resolução nº 3/2017, do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia, de 09 de junho de 2017. Para a sua elaboração, procurei seguir o disposto no Anexo 5, Roteiro para Elaboração do Memorial, da Resolução nº 03/2017, do Conselho Diretor, de 9 de junho de 2017. O recorte cronológico adotado inicia no ano de 1982, quando do meu ingresso na graduação em História, na Universidade Estadual de Londrina, e encerra no primeiro semestre de 2020. O seu conteúdo compõe-se da descrição e análise das atividades que julguei mais representativas nos âmbitos da Formação, Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas ao longo desses 38 anos, em sua quase totalidade passados na UFU, seja na condição de discente seja nos cargos de técnico administrativo e docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 FORMAÇÃO: A escola pública, sempre, sempre.....	13
1.1 Graduação em História.....	15
1.2 Pós-Graduação.....	23
1.2.1 Especialização em Sociologia.....	23
1.2.2 Mestrado em Educação.....	25
1.2.3 Doutorado em História.....	28
1.2.4 Pós-doutorado em Educação.....	33
2 DOCÊNCIA: do particular ao público.....	38
2.1 Ensino Fundamental e Médio.....	38
2.2 Ensino Superior.....	39
3 PESQUISA: da cidade ao campo.....	48
3.1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).....	49
3.2 Mestrado.....	50
3.3 Museu Municipal.....	53
3.4 Doutorado.....	55
3.5 A Escolarização em Meio Rural: professores, alunos, histórias e memórias.....	58
4 EXTENSÃO: em defesa da escola pública.....	63
4.1 Formação de Professores.....	63
4.2 Seminários de Pesquisa do GPHER.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. (GALEANO, 2016, p. 122).

Há muitas maneiras de contar uma história. Por exemplo, pode haver diferença no papel do narrador, às vezes em primeira pessoa, outras vezes na terceira pessoa; pode também mudar o gênero literário, alguns optam pelo épico, outros pelo lírico e há ainda os que preferem o dramático; pode também ser uma história a partir de fatos reais ou uma obra ficcional. Contudo, independentemente do papel do narrador, do gênero e do estilo adotados, parte essencial da matéria-prima necessária para se criar todas as histórias é composta pela memória daqueles que as contam.

As nossas narrativas sempre são perpassadas pelas lembranças, esquecimentos e silêncios que, concomitantemente, constituem a memória. Essa, por ser “viva” e não se tornar “boba”, requer sempre um trabalho que pressupõe, segundo ressaltou Seixas (2003a)¹, uma gestão “racional e afetiva” perpassada por “[...] manipulações e políticas, interesses e recalques, querer (ou dever) lembrar e querer (ou dever) esquecer [...]”. Tal gestão incide tanto sobre o que lembramos quanto sobre o esquecimento e configura as imagens que desejamos perenizar e as demais que preferimos eludir. Portanto as histórias que criamos, principalmente aquelas cujos personagens principais somos nós mesmos, estarão atravessadas por escolhas que definirão os momentos a serem lembrados e os outros que serão esquecidos ou silenciados. Afinal, lembrar-se de tudo e literalmente pode ser fatal, por isso Borges (1972) já advertira sobre as consequências funestas de uma super memória em seu conto *Funes, o memorioso*, aquele que nada esquecia e, contraditória e tragicamente, nada aprendia com o conteúdo de tudo aquilo de que se lembrava porque era incapaz de pensar. Funes sucumbiu intoxicado pelo excesso de lembranças.

Não tenho o prodígio da memória “boba” de Funes, e tampouco me fio em sua validade, assim o percurso memorialístico que empreenderei neste texto consiste na tentativa de refletir sobre uma trajetória, no caso, a minha própria. Já advirto então que nas páginas subsequentes tentarei me posicionar sobre a segunda opção subjacente à clivagem que cinde a memória como “trágica ladainha”, como a de Funes, e a memória “viva” (GALEANO, 2016), ou,

¹ Embora esse texto tenha sido publicado (SEIXAS, 2003b), mantive a versão anterior, ainda apenas digitada, em virtude de, nesse momento, não ter acesso à obra para atualizar o número das páginas citadas.

simplesmente, entre o dever de memória e o direito à memória de que nos fala Todorov (2002). Nesse sentido, o conteúdo dessa narrativa memorialística perseguirá, não sei se com êxito, a memória viva, aquela que “[...] nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi”. (GALEANO, 2016, p. 122). Ou seja, do conjunto de feitos e de fatos que compõe a minha trajetória selecionei alguns momentos, precisamente aqueles que me foram mais significativos e sobre os quais eu julguei importante comentar. Esqueci e também silencieei outros, por razões diversas, mas não aleatórias e nem desprovidas de sentidos e sentimentos. Afinal,

É preciso reconhecer, portanto, na memória e no esquecimento, uma linguagem, uma narrativa feita fundamentalmente de imagens, carregadas de afetos positivos ou negativos que enquadram (à sua maneira) a possibilidade de reconhecimento e reconstrução (melhor seria dizer, atualização) do passado e, também, de projeção em direção a um tempo futuro. (SEIXAS, 2003a, p. 129).

Os leitores, com certeza, se darão conta de muitos desses esquecimentos, ou desses silêncios, posto que, ao ter evitado compor um memorial seguindo uma cronologia inicial, desde a escola primária, as lacunas saltarão aos olhos. No entanto, tal opção justifica-se por eu ter decidido conduzir esta narrativa segundo o que Suely Kofes (2001, p. 27) denomina trajetória: “[...] o processo de configuração de uma experiência singular”² para o qual não há, necessariamente, que se reportar a uma suposta origem, posto que o mais importante é buscar um percurso próprio para tentar compreender o processo e os sentidos daquilo que se julga, enquanto “autora”, mais significativo.

Ademais, subjaz à memória a questão da temporalidade tripartite, pois o narrador que rememora empreende uma viagem ao passado conduzido por um veículo que se situa no presente – o tempo no qual ele excuta o trabalho de memória – com uma seta apontada para o futuro. Sendo assim, aquilo de que lembramos trará as marcas do nosso presente e do distanciamento transcorrido entre hoje e o passado recordado. Nesse sentido, penso ser pertinente a um memorial o que pressupõe Meneses (1992) como constitutivo da autobiografia, que:

[...] nunca é estática, nem se desenvolve pela simples adição de elementos novos, na sequência do tempo, mas comporta continuas reestruturações de eventos passados. E, ainda que se mantenham os núcleos fundamentais, os fios condutores, as contingências do presente se integram a todas as dimensões da narrativa. (MENESES, 1992, p. 11).

² “Singular. [...] 1. Pertencente ou relativo a um; único, particular, individual. [...]” (FERREIRA, 1986, p. 1591).

Vejo, pois, que essas “contingências do presente” tornaram o meu trabalho de recordação uma experiência seletiva com um matiz de positividade acentuada. Com efeito, as experiências narradas nas páginas seguintes parecem priorizar os acertos, uma vez que evitei, ainda que não tenha sido de forma totalmente racionalizada, enfatizar ou mesmo discorrer sobre os problemas (muitos, por sinal). Atribuo tal feito, em parte, ao fato de este memorial ter sido escrito em um momento no qual o futuro se tornou uma gigante incógnita produzida por um novo e devastador coronavírus causador da doença COVID-19 que, de leste a oeste do planeta, tem ceifado vidas aos milhares, tem nos afastado das ruas, do trabalho, dos familiares, dos amigos e, sobretudo, tem nos tornado impotentes ante ao seu ineditismo e, principalmente, em função de sua letalidade³.

Nesse contexto, a perspectiva de futuro parece ter sido interrompida em função do macabro espetáculo diário de vítimas fatais da doença, de hospitais superlotados, de famílias sofrendo de carências básicas, tais como: falta de alimentos e água potável. Ao lado dessa tragédia, impõe-se a necessidade premente de mantermo-nos vivos e de garantir a vida de todos os que nos cercam. Para tanto, estamos circunscritos e compelidos à imprescindibilidade de executar tarefas cotidianas outrora banais, agora essenciais e urgentes, como, por exemplo: higienizar as mãos, a casa, os objetos, lembrar das máscaras ao sair para o supermercado, farmácia e outros espaços públicos (de serviços essenciais). Tudo isso tem tornado os cuidados do e no presente algo inadiável e, conseqüentemente, tem obstruído, pelo menos para mim, a capacidade de pensar o futuro e de planejar.

Acredito residir aí a minha construção “colorida” da memória e, como decorrência, o meu olhar benevolente para com o passado e, sobretudo, o silêncio sobre os fatos sobre os quais embora não os tenha me esquecido, prefiro não dizer, pois “[...] um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação”. (POLLAK, 2015, p. 13).

Assim, entre lembranças, esquecimentos e silêncios, compus este memorial e, embora eu concorde demais com a assertiva de que “Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância.” (GUIMARÃES ROSA, 1980, p. 113), infelizmente, mesmo se tratando de “coisas” profundas, não consegui embaralhá-las, tive dificuldades em tecer uma trama com fios entremeados e por isso optei por uma tessitura apenas “alinhavada”. Nesse sentido, o texto está organizado em quatro seções, a saber: Formação, Docência, Pesquisa,

³ Em 22 de maio de 2020 “Foram registradas **20.267 mortes** provocadas pela **Covid-19** e **314.769 casos confirmados** da doença em todo o país. O Brasil é o **terceiro país no mundo** com o maior número de casos confirmados da doença, atrás de Estados Unidos e Rússia”. (CASOS, 2020, não paginado. Grifos do autor).

Extensão. Em cada uma delas recortei as atividades que me são mais significativas e tentei discutir as razões de tê-las realizado, bem como apresentar o que julgo terem sido os seus principais resultados.

1 FORMAÇÃO: A escola pública, sempre, sempre...

Da infância, adolescência e juventude, lembro-me pouco das escolas de ensino primário e 1º. grau (Quirinópolis-GO) e do 2º. grau (Londrina-PR). Por exemplo, do primário eu me lembro de não gostar e de não comer a merenda servida no lanche. Havia também o pavor da matemática e o desconforto com a educação física, coincidentemente duas matérias ensinadas na 3ª série por uma mesma professora, Dona Warner, cuja rigidez a tornava temida e, no meu caso, aterrorizante. Resultado: não aprendi fração, desenvolvi profunda rejeição à matemática e ainda hoje não me interessava pelas práticas desportivas.

Penso que um episódio que marcou a minha formação no primário, posto que me lembro até hoje, tenha sido a leitura de Dom Quixote. Em nossa casa não tínhamos livros infantis, apenas os escolares, didáticos e, portanto, a minha iniciação na literatura se deu na escola. Gostei demais do *Dom Quixote*, uma edição adaptada para a infância. Era uma leitura obrigatória na escola e o livro deveria ser adquirido pelos pais. Não me lembro em que ano e nem em que série escolar eu o li (também não sei qual era a edição e nem o autor da adaptação), apenas sei que foi no primário e sei também que adorei. Ficava fascinada pelas aventuras do cavaleiro errante, pelas suas aventuras e trapalhadas juntamente com o seu fiel escudeiro, o simpático Sancho Pança. Depois de adulta, li novamente o Dom Quixote, aí já numa edição normal e, posteriormente, li para o Gabriel, meu filho, o *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato, em uma edição ilustrada (LOBATO, 2004).

Do Ginásio, eu me lembro de uma única professora, a Lucimar, de História, que denotava muita paixão pelo conteúdo e exercia sobre nós uma autoridade séria, mas afetuosa. Até hoje eu me lembro de sua silhueta e de sua postura ao andar e percorrer as fileiras enquanto explicava a matéria e/ou corrigia os exercícios. Desse período, eu me lembro mais das brincadeiras na rua após a aula (carimbada, beto, andar na garupa da bicicleta da Eliana, subir em árvore...), do que propriamente da escola. Lembro ainda de como gostava de assistir ao Sítio de Pica Pau Amarelo, exibido na TV Globo durante a semana. Gostava demais das histórias, das aventuras, bem como dos personagens. Aos finais de semana, sempre aos domingos após o almoço, tinha matinê no cinema. Eu adorava!

Com relação ao segundo grau (cursado em Londrina, no Paraná, cidade para onde nos mudamos em 1979) eu me lembro da arquitetura da escola, de toda a sua infraestrutura, da Denise, da Sônia e da Ângela, colegas de sala nos três anos do 2º. grau, e de alguns excelentes professores. Da professora de inglês, por exemplo, eu me lembro das aulas muito organizadas e do livro contendo a lista de verbos. Também me lembro do professor de química orgânica,

cujas aulas eram tão boas que me fizeram aprender a matéria, algo importante em se tratando de uma aluna que não gostava das ciências exatas. Havia ainda o de Biologia, o Prof. Pardal, apelido que lhe demos em alusão ao excêntrico cientista, personagem dos desenhos da Disney. Nas aulas de botânica, o Prof. Pardal nos levava ao “museu de ciências naturais”, ou seja, um pequeno jardim na entrada da escola, onde, a partir da experiência concreta, ensinava o conteúdo. Embora eu me recorde de muitos aspectos das aulas desses três professores, lembro até mesmo de suas fisionomias, esqueci os seus nomes e também os anos específicos nos quais tive as suas aulas.

Nesse período eu conheci a Biblioteca Pública de Londrina. Para uma jovem como eu, que saíra de Quirinópolis, uma cidade minúscula no interior de Goiás, onde nem na escola havia livros à disposição dos alunos, tal biblioteca era como um templo, o prédio enorme, com um acervo vastíssimo. Ah, como eu gostava daquele lugar! Sempre que podia eu a visitava, ou para ler ou para tomar emprestada alguma obra. Nessa época eu gostava da literatura brasileira: Érico Veríssimo e Jorge Amado eram os meus autores prediletos. Li também dois romances de Marguerite Duras, dos quais não me lembro os títulos agora.

Ao nos mudarmos para Uberlândia, em 1982, logo procurei a biblioteca pública para fazer a minha inscrição e até bem pouco tempo eu a frequentava. Aos poucos fui ampliando o repertório e passei a ler Victor Hugo, Charles Dickens, Flaubert, Emile Zola, Dostoiévski, Proust. Nessa fase, eu preferia os autores estrangeiros aos brasileiros. Alguns anos depois me reconciliei com os nossos autores e daí li João Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Euclides da Cunha, dentre outros. Posteriormente desenvolvi o interesse pela literatura dos brasileiros exilados e li Fernando Gabeira e Alfredo Sirkis.

Em 1989 tomei posse na UFU na carreira dos técnicos administrativos e adivinhem onde fui lotada? Sim, na biblioteca do Campus Santa Mônica. Por trabalhar no setor de circulação, responsável pelo empréstimo e guarda de livros, eu tive acesso a boa parte do acervo e, embora não tivesse tempo para ler tudo o que desejava, o simples fato de ter os livros nas mãos e poder folheá-los minorava o tédio do trabalho. Gostava dos livros de história e historiografia, de literatura, mas também ficava fascinada com as lindas publicações ilustradas de história da arte e dos álbuns fotográficos; havia um maravilhoso de fotos de Pablo Picasso feitas por Cartier-Bresson. A partir dos anos 1990, comecei a me interessar pela poesia, um gosto que foi amadurecendo lentamente e que até hoje cultivo. Além disso, havia a paixão pelo cinema, sempre um prazer! Assim, da escola primária cheguei aos livros, dos livros conheci as bibliotecas e nessas encontrei mais livros e com esses tenho procurado me humanizar (CÂNDIDO, 1972).

1.1 Graduação em História

Em 1982, iniciei a graduação em História (licenciatura plena) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. Londrina era uma jovem cidade (fundada em 1934), a UEL, uma jovem universidade (criada em 1970) e eu, uma jovem universitária, contava à época com 16 anos.

Ao ingressar na UEL, eu me mudei para Tamarana-PR, um distrito distante 50 km de Londrina, para me reunir com os meus pais e irmãos que para lá tinham se mudado em 1980. Recordo que 1982 foi um ano muito cansativo, pois era a primeira vez em que eu estudava no turno da noite, que viajava para frequentar as aulas e também que trabalhava em período integral; por conseguinte, dormia tarde e tinha que me levantar cedo. O curso de História era noturno e eu viajava todos os dias para assistir às aulas. Íamos em uma perua kombi, que transportava estudantes para diversas escolas na sede do município. Uma parte do trajeto não era asfaltada e não me lembro quantos quilômetros eram de terra, mas me recordo que causava muito desconforto no período da seca, pois a terra era vermelha e a poeira intensa. Apesar disso, viajávamos em boa companhia, o que contribuiu para atenuar as dificuldades enfrentadas, tanto no trajeto quanto no horário de retorno.

O campus da UEL era muito bonito, arborizado, repleto de gigantescos perobais e suas instalações eram novas, estavam bem edificadas e preservadas, contava com salas amplas, algumas em formato de auditório, praças, biblioteca e laboratórios. O corpo docente era bastante qualificado, pois tive professores doutores (não me recordo quantos), sendo que a professora de Sociologia era recém chegada da Inglaterra, onde tinha feito a pós-graduação.

Contudo, tanta exuberância intelectual contrastava com a minha notória imaturidade e falta de formação e informação para absorver os temas discutidos nas aulas e participar dos debates decorrentes. Aos dezesseis anos, tendo vivido 12 e meio no interior do Estado de Goiás, eu não tinha acumulado informações e nem conhecimentos suficientes que me instrumentalizassem a compreender, por exemplo, as aulas de Sociologia e Filosofia, duas ilustres desconhecidas, posto que não as estudei no 2º. grau cursado nos anos de 1979 a 1981 durante a ditadura civil-militar (1964 – 1985). Por exemplo, a professora de Sociologia comentava muito sobre o projeto Jari⁴, tendo, inclusive, solicitado que fizéssemos um trabalho

⁴ “Denominação dada ao empreendimento econômico desenvolvido em caráter privado, a partir de 1967, pelo empresário norte-americano Daniel Keith Ludwig na região amazônica. Localizado na confluência dos rios Jari e Amazonas, abrangendo terras do estado do Pará e do então território do Amapá, o Jari foi planejado para funcionar como um complexo econômico de grandes dimensões, envolvendo atividades industriais, agrícolas e de extração mineral e vegetal”. (COUTO, 19--).

sobre o tema. Como eu nunca tinha ouvido falar sobre tal projeto e, portanto, não tinha noção do que se tratava, tive que me esforçar bastante para compreendê-lo.

Outra disciplina que me causava muito estranhamento e para a qual eu necessitava mobilizar muito esforço intelectual era Introdução à Economia. Não compreendia quase nada do conteúdo das aulas e achava o professor excêntrico, cheio de histórias mirabolantes para a minha cabeça pouco viajada. Até hoje recordo, por exemplo, de uma aula em que ele disse que estava para ser apresentada ao público uma invenção tecnológica que nos possibilitaria ver filmes no sofá de nossas salas, sem ter que nos deslocarmos até ao cinema. Tratava-se do videocassete, que, logo, logo, de fato, chegou para mudar a forma como assistíamos aos filmes. E Filosofia? Ah, Filosofia!!! A sua apreensão era tão distante de minhas capacidades cognitivas que sequer consigo me lembrar das aulas e do próprio professor.

A despeito desse descompasso, o primeiro ano de graduação me proporcionou, além de aprendizagens dos conteúdos específicos das disciplinas, as quais consegui eliminar sem reprovação, o início de amadurecimento no tocante aos assuntos da política e da própria sociedade. Poucos professores comentavam sobre política, no entanto, dentre esses alguns, tais como a Professora de Historiografia, eram impetuosos nas críticas; falavam com muita propriedade sobre a censura, os presos políticos, enfim sobre a repressão. Assuntos que não faziam parte das conversas em casa e tampouco com amigos. Assim, o ingresso na Universidade foi o meu passaporte para a vida adulta, para o contato com um Brasil que eu ignorava.

Mas não só o Brasil era desconhecido para mim, a teoria social também me era uma ilustre incógnita. Ao começar a ter contato com alguns pensadores fiquei em estado de encantamento. Lembro, por exemplo, do fascínio que me invadiu quando, pela primeira vez, ouvi um de meus professores comentar o *Discurso sobre a origem da desigualdade*, de Rousseau (1989). Naquela noite, durante a viagem de volta para casa, eu só pensava em como a sociedade era injusta e em como a propriedade privada era a “causa” de toda pobreza, opressão e violência. Rousseau, Rousseau, Rousseau... era só nele que eu pensava. Comentei essa aula “revolucionária” com alguns colegas na Perua, mas eles não me deram ouvidos. Estavam preocupados com outros assuntos...

A partir de então fui tomada pela convicção de que a sociedade era injusta, o acúmulo de riquezas era uma violência e que o lado dos pobres, como eu, deveria ser sempre o da esquerda. Não obstante o inconformismo que tal revelação engendrou, esse conhecimento não foi suficiente para que eu agisse concretamente para combater a injustiça social. Não me filiei a nenhuma organização estudantil e nem militei em nenhum partido político. Não obstante, naquele momento, foi lançada a semente da revolta ante à distribuição desigual da riqueza e a

consequente exploração do homem pelo homem, que até hoje é minha companheira mas, não obstante, ainda não me mobilizou para a luta.

No final desse ano, precisamente em dezembro de 1982, nos mudamos para Uberlândia, cidade onde minha mãe nasceu e na qual sonhava educar os seus quatro filhos e proporcionar-lhes o ingresso em uma Universidade Federal. Como havia perdido o prazo para inscrição no vestibular bem como para a realização da prova de transferência, foi preciso aguardar o 2º semestre de 1983 para dar continuidade ao curso superior. Realizei o vestibular e também a prova de transferência⁵ e, em agosto daquele ano, estava oficialmente matriculada no curso de História da UFU que, diferentemente daquele da UEL, ainda se estruturava em licenciatura curta em Estudos Sociais e plena em História.

A primeira visita à UFU foi relativamente decepcionante. A estrutura multicampi e a consequente desvantagem de tamanho do espaço, associada à relativa falta de árvores (essas ainda estavam sendo plantadas no campus Santa Mônica) me deixaram muito desanimada. Em comparação com a UEL, a UFU me parecia pequena, desinteressante e pouco atrativa do ponto de vista espacial. Para agravar tal decepção, ainda havia o fato de o curso ser estruturado em licenciatura curta em Estudos Sociais e plena em História, modelo muito criticado no ano em que estudei na UEL e sobre o qual já havia um diagnóstico de precarização do ensino, de prejuízos na formação e, sobretudo, a defesa de sua superação com vistas a garantir uma formação menos aligeirada e com maior fundamentação em conteúdos teóricos de teor crítico.

Parte dessa má impressão gradativamente foi se dissipando quando as aulas se iniciaram. O contato com a turma; o início das primeiras amizades, duas das quais ainda muito vivas, calorosas e afetuosas: Silvana, minha “terceira irmã” e Geraldo Vieira, “meu querido”, amigos desde o primeiro dia de aula, ainda me acompanham com muito afeto e cumplicidade; as primeiras aulas e seus professores entusiasmados e, para completar, a notícia de que já estava em processo adiantado a reforma curricular que implantaria a licenciatura plena foram os ingredientes para começar uma avaliação positiva dessa minha nova escola.

Com a aprovação da reforma curricular, os ingressantes no ano de 1983, dentre os quais eu me incluía, poderiam fazer a opção por permanecer na estrutura bipartite de graduação curta/plena ou fazerem a migração para a plena em História ou Geografia. Consequentemente, em 1984 eu já estava devidamente matriculada na licenciatura plena em História. Como havia cursado um ano na UEL, pude eliminar algumas disciplinas, o que desonerou um pouco a minha carga horária.

⁵ Embora tivesse obtido a aprovação em ambos, tive que optar pelo ingresso via vestibular, pois não havia tempo hábil para reunir a documentação necessária (a ser encaminhada pela UEL) para a matrícula por transferência.

Em 1983, eu já me encontrava mais madura para os estudos, já reunia os meios necessários para as abstrações que algumas disciplinas requeriam, mas, infelizmente, não dispunha de tempo suficiente para me dedicar à leitura dos textos. Durante os três primeiros anos do curso, eu realizava uma estafante rotina de trabalho e estudos, posto que no emprego na então Companhia de Telefones Brasil Central (CTBC) eu cumpria uma jornada de quarenta e quatro horas semanais. Eu saía de casa às 6h30, almoçava no trabalho e de lá, no final da tarde, ia para UFU, de onde eu só retornava às 22h30, após o término da última aula. Chegava em casa por volta das 23h00, sem energia para mais nada que não fosse me deitar e dormir para recomeçar no dia seguinte. Tendo o dia todo preenchido, restavam somente os finais de semana para os estudos; tal realidade era compartilhada com muitos colegas de turma, o que, se não servia para atenuar o meu cansaço, pelo menos proporcionava a sensação de cumplicidade e alimentava o debate sobre as desigualdades sociais e a consequente indignação e necessidade de lutar para transformar a realidade. Luta essa, como eu já disse, que não enfrentei como militante.

Diferentemente do curso de História da UEL, que já encontrei consolidado e composto por um quadro de docentes bastante qualificado, o curso da UFU praticamente nasceu com a turma da qual eu fazia parte, posto que o existente até então era a licenciatura curta em Estudos Sociais e a plena em História ou Geografia. A maioria dos professores estava iniciando o seu processo de capacitação em nível de mestrado e alguns em nível de doutorado. O local dessas pós-graduações encontrava-se principalmente no Estado de São Paulo: USP, PUC-SP e UNICAMP eram as universidades frequentadas. Claro que para nós, alunos, a formação desses professores, ainda que em fase de consolidação, era importante porque eles voltavam arejados e com referenciais bibliográficos atualizados. Além disso, estabeleciam contatos com os seus próprios professores nessas instituições e depois os traziam para simpósios, congressos e semanas científicas na UFU. Lembro que tivemos nesses eventos a presença de consagrados historiadores: Fernando Novais, Edgar de Decca, Laura Mello e Souza, Carlos Alberto Vesentini, José Jobson Arruda, Maria Stella Bresciani, dentre outros. Além de tudo o que aprendíamos com esses professores em suas conferências, vê-los pessoalmente me causava uma emoção muito grande, pois eram os autores que líamos no curso. Naquela época, ver um autor ao vivo, na nossa frente, era sempre um espetáculo, afinal poucos publicavam livros e, dentre esses poucos, nenhum morava em Uberlândia.

Os anos de minha graduação coincidiram na política com o processo de abertura democrática, a luta em favor das eleições Diretas-Já e o fim da ditadura civil-militar. Nos debates historiográficos foi um período no qual, por aqui, na UFU, fazia-se a crítica ao

positivismo, à apropriação do materialismo histórico e, em fase embrionária, a recepção à Escola dos *Annales* ou à Nova História. Recordo-me de uma situação bastante constrangedora que envolveu o debate sobre marxismo x *Annales*. O fato se dera em uma palestra do Professor José Jobson Arruda - USP (não me lembro exatamente qual era o evento, recordo apenas que estávamos no anfiteatro do então bloco da Engenharia Elétrica) na qual ele disse que havia historiadores que, por incapacidade de lidar com as dificuldades inerentes à compreensão e emprego do materialismo histórico-dialético como método, adotavam os *Annales* com a equivocada compreensão de que seria mais fácil trabalhar com as suas categorias. Contudo, segundo o Professor José Jobson, as dificuldades não seriam menores ali, uma vez que a adequada apropriação dos *Annales* requeria do historiador um conhecimento multidisciplinar, em particular o aprofundamento dos estudos no campo da Psicologia caso a opção fosse pelo emprego da categoria das mentalidades. Alguns de nossos professores ficaram visivelmente irritados com tal crítica e não disfarçaram o desconforto.

Existiam no curso de História da UFU professores de todos os matizes políticos e também filosófico-historiográficos: havia os conservadores positivistas, os conservadores que, não obstante, trabalhavam com categorias do materialismo – sim, podem acreditar, por mais absurdo que pareça –, havia os progressistas marxistas, os marxistas militantes e, por fim, aqueles que diziam não querer se envolver em política, mas apenas trabalhar com história, e que, invariavelmente, adotavam os *Annales* como inspiração. Foi justamente dentre esses que emergiram os sinais de reprovação às considerações do professor José Jobson.

Agora, quando olho no retrovisor, penso que esse ecletismo, embora não tenha me possibilitado conhecer de forma mais aprofundada cada uma dessas correntes historiográficas⁶, foi fundamental para abrir as minhas perspectivas de estudo e, posteriormente, para ajudar a definir caminhos na docência e na própria pesquisa.

Naquele período ainda não tinha se formado uma cultura no curso, nem na UFU de um modo geral, que incentivasse a iniciação à pesquisa, porém já havia alguns alunos que se engajavam nos poucos projetos destinados a esse fim. Infelizmente esse não foi o meu caso, pois, em virtude do trabalho, eu só dispunha do período noturno e nesse eu me ocupava com as aulas, mesmo assim pude desenvolver a pesquisa para a monografia do final do curso (tratarei desse tema adiante).

Nessa época, uma das experiências mais marcantes e perenes em minha formação não se relacionou propriamente com o conteúdo específico do curso, mas adveio da literatura por

⁶ Procurei fazer esse estudo posteriormente, quando ingressei no mestrado, conforme discutirei adiante ao tratar da pesquisa.

meio de uma descoberta que afetou sobremaneira a minha sensibilidade. No último ano do curso, em 1988, em uma das disciplinas na qual estudávamos Brasil Contemporâneo, o professor indicou a leitura de *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, um dos textos que compõe o volume 1 de as Obras escolhidas de Benjamin (1986). Como eu havia adquirido esse livro em 1986 não precisei recorrer ao texto fotocopiado e, antes de iniciar a leitura do texto indicado, folhei o exemplar e me detive no capítulo denominado “A imagem de Proust”; Benjamin havia traduzido a obra do escritor francês para o alemão. Ao ler o primeiro parágrafo, no qual Benjamin apresenta a obra, fiquei deslumbrada, sobretudo com a seguinte passagem:

Os treze volumes de *À la recherche du temps perdu*, de Marcel Proust, são o resultado de uma síntese impossível, na qual a absorção do místico, a arte do prosador, a verve do autor satírico, o saber do erudito e a concentração do monomaniaco se condensam numa obra autobiográfica. Já se disse, com razão, que todas as grandes obras literárias ou inauguram um gênero ou o ultrapassam, isto é, constituem casos excepcionais. Mas esta é uma das menos classificáveis. A começar pela estrutura, que conjuga a poesia, a memorialística e o comentário, até a sintaxe, com suas frases torrenciais (um Nilo da linguagem, que transborda nas planícies da verdade, para fertilizá-las), tudo aqui excede a norma. (BENJAMIN, 1986, p. 36).

A partir de então, eu só pensava nesse “Nilo da linguagem” e na urgência em navegá-lo. Então ganhei do Júlio (pai do Gabriel, meu filho) o volume 1 de *Em busca do tempo perdido* (PROUST, 198-) e, nas poucas horas de folga, eu me ocupava quase exclusivamente com a sua leitura. Fiquei tão envolvida com Proust que quase não me formei naquele ano. Nos anos subsequentes li todos os 7 volumes da obra (PROUST, 198- - 1992), um volume extra publicado posteriormente (PROUST, 1989), os comentários publicados em português aos quais tive acesso e mais duas obras anteriores de Proust.⁷

Posteriormente, assisti aos cursos e palestras ministrados pela professora Jacy A. Seixas (hoje aposentada pelo Instituto de História – INHIS/UFU), cuja pesquisa no campo da história política incide sobre a relação da história com a memória. Jacy desenvolveu uma criativa e pertinente hipótese acerca da possibilidade de a historiografia se apropriar da noção literária da memória involuntária, discutida por Proust, e incorporá-la aos estudos sobre a gestão política da memória, do esquecimento e dos silêncios no âmbito da história do político. Por fim, o meu último “encontro” com Proust se deu no doutorado, conforme discutirei mais à frente.

⁷ Não acrescentarei as referências para não estender excessivamente o texto bem como a lista com a bibliografia ao final.

Até ler Proust, eu não imaginava que fosse possível traduzir em palavras impressões, sensações e sentimentos muito subjetivos, para mim tão inefáveis, tais como: a relação entre a memória e os sentidos; o encantamento com a luz do sol e os diferentes matizes que a inclinação dos seus raios imprimia na natureza; a necessidade e, concomitante e contraditoriamente, o sofrimento provocados pelo hábito; as sutilezas do caráter expressas em gestos e palavras furtivas; os tormentos e as fixações engendradas por um amor não correspondido; o esgotamento físico-emocional produzido pelo ciúme... A lista é quase interminável.

Ao ler *Em busca do tempo perdido* compreendi também um pouco a história dos costumes, as intrigas no cotidiano da nobreza decadente, o arrivismo social dos burgueses, temas que no curso de história estudamos apenas superficialmente. A obra se constitui numa verdadeira sociologia dos costumes, pois além de dissecar os traços psicológicos dos personagens frequentadores da sociedade de corte, cujos salões se abriam para a burguesia endinheirada, Proust traça um retrato impecável do universo dos empregados domésticos que se estende desde a apropriação que fazem da língua francesa, passa pelas intrigas e desagua na análise do que Bakhtin denomina “circulação cultural”. No decorrer da obra, Proust, sem assim o denominar, discute tal aspecto a partir da narração de fatos que demonstram que a cultura constituída por esses trabalhadores se faz a partir do intercâmbio entre os valores que são próprios do seu universo familiar, de origem, e os elementos que compõem um dado modo de vida das elites.

A leitura de Proust também me afetou no tocante à arte, literatura, música e pintura, sobretudo. Desta última, por exemplo, descobri os quadros do pintor holandês Johannes Vermeer (1632 – 1675), de quem o narrador e o autor era um profundo admirador, sobretudo da pintura *A Vista do Delft*. No livro, “ele descreve um romancista que morre ao descobrir que não poderia escrever tão belamente quanto Vermeer pintava” (MACHADO, 2003, não paginado). Segundo li num dos muitos textos sobre o autor (que agora não consigo recuperar para trazer a referência), uma das últimas aparições públicas de Proust, que ao final da vida se recolheu e se afastou quase por completo da vida em sociedade, teria sido para visitar uma exposição do pintor em Paris. Na esteira dessa sua paixão pelo pintor holandês, quando visito algum museu sempre procuro por suas pinturas, mas, infelizmente, nunca vi a preferida de Proust.

Imagem 1- Vista de Delf - Johannes Vermeer.



Fonte: Museu: Mauritshuis, Haia (1659-60). Óleo sobre tela, 98,5 x 117,5. <https://santhatela.com.br/wp-content/uploads/2018/11/vermeer-vista-delft-d.jpg>. Acesso em: 24 maio 2020.

A obra de Proust, de fato, é um Nilo e a minha sensibilidade foi amplamente fertilizada pelo seu transbordamento, tanto que cheguei a desejar muito fazer mestrado em literatura para estudá-la e compreendê-la. Contudo, fatores diversos me fizeram declinar do propósito: falta de recursos materiais para viajar (naquela época não havia mestrado em literatura na UFU), escassez de tempo para sistematizar os estudos com vistas a compor o projeto de pesquisa e, principalmente, ignorância quanto ao idioma francês, requisito fundamental para um mestrado sobre a obra em questão.

De Rousseau a Proust, eis o itinerário de minha formação em História, a qual eu atribuo primeiro a condição que me facultou o ingresso na docência no ensino fundamental, médio e depois superior. Da graduação, portanto, resultou a minha profissionalização. Pelo fato de ser oriunda de uma família sem recursos materiais, sem possibilidade de herdar pequena ou grande fortuna, foi por meio do curso superior que consegui reunir as condições necessárias para obter um emprego melhor remunerado e com isso superar o ciclo de pobreza que envolvia a origem

social dos meus pais. Em segundo lugar, mas não numa dimensão hierárquica, devo à graduação em História a formação que me possibilitou aguçar a sensibilidade e poder apreciar ainda mais a literatura.

1.2 Pós-Graduação

Nesta seção, discorrerei sobre minha trajetória na pós-graduação, desde a especialização em Sociologia, passando pelo Mestrado em Educação, o Doutorado em História, até o pós-doutorado em Educação.

1.2.1 Especialização em Sociologia

Em 1993, já tendo passado cinco anos que havia concluído a graduação em História, resolvi cursar pós-graduação *lato sensu* em Sociologia na UFU. O curso foi ofertado em módulos nas férias de janeiro e julho nos de anos de 1993 e 1994. As aulas aconteciam ao longo de duas semanas nesses respectivos meses, em caráter intensivo, o que me possibilitou frequentá-lo.

Desde a primeira disciplina até a última, o curso contribuiu enormemente para a minha formação. Os conteúdos eram para mim pouco conhecidos, pois se tratava de conceitos empregados pela sociologia com fundamento no positivismo, estruturalismo, marxismo: estado, governo, poder, sociedade civil. Para apreendê-los, tivemos que ler diretamente alguns dos autores considerados cânones na área, tais como: Maquiavel, Max Weber, Comte, Durkheim, Marx, Gramsci, dentre outros. Os módulos destinados ao pensamento sociológico brasileiro foram muito esclarecedores também. Em seus programas constavam autores clássicos, como, por exemplo, Oliveira Vianna e Florestan Fernandes.

Em virtude de não ter aprofundado a leitura de tais autores na graduação, pois quando líamos alguns deles tínhamos a preocupação em retirar de suas análises apenas algumas categorias que nos possibilitassem compreender a história, com isso não apreendíamos a totalidade das elaborações teóricas, com essa especialização compreendi o objeto da Sociologia. Além disso, consegui apreender alguns aspectos relativos às metodologias próprias do campo, conceitos, categorias que, posteriormente, pude incorporar nas pesquisas que desenvolvi tanto no âmbito da história quanto da educação. Ao realizar o mestrado, por exemplo, conforme

discutirei no item Pesquisa, as noções que busquei em Comte, Durkheim e Marx foram imprescindíveis para que eu pudesse analisar os dados obtidos na pesquisa empírica.

Por fim, e não menos importante, destaco o papel desempenhado pelos docentes na garantia da qualidade do curso ofertado. Com exceção de um deles que havia sido meu professor na Graduação, os demais eram desconhecidos para mim, o que foi ótimo, uma grata e importante surpresa. Todos eram muito bem preparados, comprometidos com as aulas e entusiasmados com o debate. Acredito que tivemos o privilégio, até sorte, eu diria, de encontrarmos reunidos no mesmo curso tantos professores com nível excelente de formação, apropriação e transmissão didática dos conteúdos e, sobretudo, com uma vontade contagiante de ensinar: José Roberto Zan e Antonio Michelotto (*in memoriam*) são inesquecíveis.

No geral, considero o saldo desta especialização bastante positivo e minha formação se beneficiou demais do curso, tendo como uma de suas consequências práticas mais imediatas o meu ingresso na docência no ensino superior. Tão logo recebi o certificado de conclusão do curso, no ano de 1994 iniciei o trabalho nas Faculdades Integradas do Triângulo (FIT), onde assumi a disciplina Introdução às Ciências Sociais nos cursos de Economia, Letras e, posteriormente, Direito. No período de agosto de 1994 a maio de 1998 trabalhei com essa disciplina sempre muito entusiasmada.

Outra decorrência prática desta especialização foi o meu ingresso no curso de Mestrado em Educação Brasileira da UFU, em 1994. Embora eu tivesse vontade de continuar os estudos, o mestrado não estava nos meus planos, uma vez que o curso de História, naquela época, ainda não contava com Programa de Pós-Graduação e a minha condição financeira, aliada ao trabalho cotidiano, não me facultava os meios necessários para tentar a seleção e, se aprovada, a ingressar em qualquer curso fora de Uberlândia. Além disso, nunca havia cogitado realizar mestrado em educação, pois não tinha formação na área, não possuía conhecimentos específicos e nem genéricos sobre teorias educacionais. Então, eis que um desvio no caminho dentro do campus Santa Mônica me colocou diante dessa possibilidade. No dia em que retornava do Departamento de Ciências Sociais (localizado à época no piso superior do Bloco H no Campus Santa Mônica), onde havia me dirigido para saber qual a nota recebida no projeto de pesquisa elaborado para a disciplina *Métodos e Técnicas de Pesquisa e Ensino* cursada na Especialização, resolvi, por acaso, entrar no Bloco G e ali me deparei com o edital de seleção para o ingresso no mestrado. Ao fazer uma leitura rápida, constatei que reunia as condições mínimas para concorrer, pois o meu projeto inseria-se na área da educação e já havia sido avaliado pelo Professor Cícero, encarregado da disciplina na Especialização, o que me autorizava a arriscar a inscrevê-lo e, se aprovada, a fazer a prova. Deu certo. Oba!!!

1.2.2 Mestrado em Educação

O ingresso no mestrado se deu em março de 1994, quando ainda faltava um módulo da Pós-Graduação *Lato Sensu* a ser cumprido em julho desse mesmo ano, contudo não houve problema com o cronograma, pois ao reiniciar o mestrado no segundo semestre eu já havia concluído a especialização.

Tive sorte, muita sorte eu diria, por ter sido contemplada com a primeira bolsa de estudos recebida da CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. A turma com a qual eu entrei era composta por nove alunos e, dentre esses, eu era a única que poderia receber a bolsa sem ter que abrir mão de carreira no serviço público ou de um emprego mais sólido na iniciativa particular, uma vez que na época eu estava trabalhando como professora horista no ensino médio e no ensino superior em duas escolas privadas, Colégio Osvaldo Cruz (COC) e Faculdades Integradas do Triângulo (FIT), respectivamente. Encerrei o contrato com o COC e mantive apenas duas aulas na FIT, pois eu precisava acumular tempo de experiência na docência em nível superior para realizar concurso público ou para buscar vaga na iniciativa privada quando concluísse o mestrado.

A bolsa da CAPES foi fundamental para que eu pudesse me dedicar em tempo integral ao mestrado. Como eu mencionei, eu não tinha estudos em teorias ou metodologias da educação e os meus conhecimentos sobre autores, conceitos e categorias próprios da área eram superficiais, muito frágeis e insuficientes para conseguir levar adiante o curso. O tempo livre me possibilitou investir no aprofundamento dos conteúdos das disciplinas, na reestruturação do projeto⁸, na pesquisa, na fundamentação teórica requerida para análise da empiria, enfim, deu-me as condições necessárias para, pela primeira vez, capacitar-me como pesquisadora e, sobretudo, para fazer o que há muito eu sonhava: ter tempo para estudar, estudar, estudar...

Tive sorte também por ter ingressado no mestrado antes da mudança que redefiniu e reduziu o prazo para a sua conclusão em vinte e quatro meses; nesse sentido contei com quarenta e oito meses para cumprir os créditos, realizar a pesquisa, concluir e defender a dissertação. Tempo necessário para que eu conseguisse vencer as dificuldades de ingressar em uma área a qual eu nunca havia estudado para além das disciplinas pedagógicas cursadas na graduação.

Por fim, tive outra sorte, qual seja, a de haver mestrado em educação na UFU, pois, do contrário, eu não teria feito essa pós-graduação, pois eu não dispunha de recursos financeiros

⁸ Esclareço esse ponto no item em que trato sobre a pesquisa.

que me permitissem fazer viagens para estudar. Mesmo que tivesse sido contemplada com uma bolsa de estudos, eu não podia custear as viagens e ainda arcar com as demais despesas junto à minha família.

O curso como um todo marcou profundamente a minha formação, sendo que algumas disciplinas e, principalmente, os seus professores foram fundamentais para a realização da dissertação, para a minha formação e, principalmente, para a minha atuação docente. Destaco Fundamentos Filosóficos da Educação e Tópicos Especiais: Fundamentos Antropológicos da Educação, duas disciplinas ministradas pelo Prof. Jefferson Ildefonso da Silva, do nosso Programa, e a outra, Teoria da Análise do Discurso, ofertada pela Professora Silvia Helena Barbi Cardoso, no Programa de Pós-Graduação em Linguística.

As primeiras tinham como objetivo discutir os fundamentos epistemológicos da educação e, dada a formação do Professor Jefferson, adotavam a abordagem filosófica como fio condutor da discussão. Em virtude de minha ignorância acerca da Filosofia, conforme já expus, tive excessiva dificuldade em compreender os textos e acompanhar os debates. Foi necessário muito investimento nos estudos, disciplina e concentração nas aulas para alcançar as explicações e, por conseguinte, haver entendimento dos conteúdos. Tanto esforço valeu a pena, pois as leituras de autores clássicos somada à erudição do professor expandiram a minha capacidade de análise da empiria.

Não poderia deixar de comentar as contribuições advindas de outra disciplina cursada, porém não no programa de educação, mas, sim, no Mestrado em Linguística, tratava-se da Teoria da Análise do Discurso ministrada pela Professora Silvia Barbi. Com a anuência de meu orientador, o Prof. Jefferson Ildefonso, matriculei-me sem nada saber sobre a área de estudos, mas com muita curiosidade, uma vez que a análise do discurso estava sendo propalada na academia como uma profícua metodologia de análise a ser empregada em múltiplos campos do saber. Considero ter feito uma ótima escolha, pois a Professora Silvia era excelente, provocativa e ministrou aulas muito significativas, esclarecedoras e, principalmente, intrigantes para quem, como eu, era oriunda da História e não havia estudado a Análise do Discurso.

A proposta da disciplina era apresentar e discutir conceitos que fundamentavam a teoria da análise do discurso de matriz francesa, mais não especificamente, pois além de estudarmos alguns textos do linguista Dominique Maingueneau e do filósofo Michel Foucault, bem como de seus intérpretes no Brasil, lemos também Bakhtin. Com exceção de *A ordem do Discurso*, de Michel Foucault (2007), não me recordo exatamente os demais textos dos autores mencionados que eram, para mim, absolutamente inéditos. A questão proposta pela disciplina

e muito bem desenvolvida pela professora Silvia consistia em apresentar e discutir os procedimentos inerentes à Análise do Discurso enquanto um campo disciplinar sistematizado.

Ao final do curso, como instrumento de avaliação, foi nos solicitada a análise de um texto de livre escolha e resolvi trabalhar um capítulo do livro *Devemos fazer tábula rasa do passado?* (CHESNEAUX, 1995), então recém traduzido para o português. Ao iniciar o estudo do capítulo de Chesneaux, me dei conta de que algumas vezes na História, quando discutia os textos ou quando tentava apreender os dados de pesquisa, fazia análise do discurso, porém ignorava procedimentos, critérios específicos e estrutura metodológica. A disciplina possibilitou, então, compreender que havia todo um arcabouço teórico-metodológico a ser mobilizado para tal fim (LIMA, 1997d). Embora posteriormente eu não tenha incorporado essa estruturação em minhas pesquisas, o seu conhecimento foi muito relevante para a minha compreensão de que era possível, e necessário, aprofundar as análises empregando tais recursos.

Outra contribuição da disciplina que me deixou marcas indeléveis adveio da capacidade intelectual francamente democrática e acolhedora demonstrada pela Professora Silvia. No dia em que apresentou o resultado da primeira avaliação a que fomos submetidos, uma resenha do livro *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2007), ela me chamou em particular para dizer que não concordava com a abordagem que eu havia feito do referido livro, mas que a considerava pertinente e que outros autores propunham uma interpretação semelhante da obra. Na sequência, para a minha surpresa, convidou-me a participar de um evento na área de Linguística, a ser realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, para apresentar e discutir a resenha. Por um momento eu fiquei sem ação, afinal, como era possível uma professora discordar da análise de uma aluna e, ao mesmo tempo, convidá-la a participar de uma comunicação coordenada em um evento acadêmico? Acredito ter sido a partir de então que compreendi efetivamente o significado da universidade como um espaço plural de ideias, debates e produção de conhecimentos. Desde essa época, tento respeitar posicionamentos diferentes dos meus, notadamente quando vou corrigir os textos dos orientandos e as demais avaliações. No entanto, sinto-me distante da capacidade da professora Silvia em realizar uma leitura plural dos textos dos alunos.

Tivemos outros bons professores no mestrado, todavia nas minhas memórias esses dois foram os mais marcantes e significativos, tendo sido o legado de ambos, desde então, um fermento para a minha atuação docente, as orientações, a pesquisa e demais atividades desenvolvidas na universidade. Talvez por isso tenha conseguido publicar os trabalhos finais

que entreguei para as três disciplinas ofertadas por esses dois professores. (LIMA, 1997a, 1997c, 1997d).

Em síntese, o mestrado foi um marco em minha formação, em parte porque foi a primeira vez que consegui propor e realizar uma pesquisa com rigor metodológico, contendo trabalho de campo envolvendo diversidade de fontes e cuidadosa revisão bibliográfica (LIMA, 1998, 2007a), algo inédito em minha vida acadêmica, conforme discutirei no item pesquisa.

1.2.3 Doutorado em História

Em 1999, meu projeto de pesquisa (no item pesquisa discorrerei sobre o tema) foi aprovado na seleção do doutorado no IFCH-UNICAMP e, em março de 2000, iniciei o curso. Nessa época eu já trabalhava, há quase dois anos, como docente na UFU no antigo Departamento de Fundamentos da Educação do curso de Pedagogia. No primeiro semestre obtive liberação parcial (cumpria os encargos didáticos e era liberada das demais atividades), no segundo semestre afastei do curso por causa da licença maternidade (meu filho nasceu em 04 de setembro) e no final de 2001 eliminei os créditos. Novamente fui beneficiada com uma bolsa da CAPES no Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), que me permitiu realizar as viagens para a UNICAMP e fazer a pesquisa sem ter que me sacrificar do ponto de vista financeiro.

A chegada à UNICAMP foi inicialmente marcada por uma situação incômoda e aflitiva no tocante à orientação. Naquela ocasião, a seleção ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em História consistia em aprovação do projeto e entrevista, sem a ocorrência de prova escrita. Não havia indicação de orientador por parte do candidato, tal definição era feita pelos próprios docentes que ofertavam vagas, que, para tanto, se fundamentavam nos temas de pesquisa propostos pelos candidatos em seus projetos. Logo na primeira semana de aula a Professora Izabel Marson, com quem eu fazia uma das disciplinas obrigatórias, informou que seria a minha orientadora e que em breve marcaria um encontro para falarmos sobre o projeto e encaminhar a pesquisa. Tal orientação ocorreu em abril, em um fatídico dia do qual não me recordo a data. Para meu espanto, desconforto e aflição, a Professora Izabel disse que não pesquisava dentro do mesmo recorte cronológico que eu havia escolhido, Brasil República (1930 a 1950), pois o seu período era Império, mais precisamente, a atuação de Joaquim Nabuco nas décadas de 1840 e 1850, e que não podia me oferecer sugestão bibliográfica para fazer os ajustes no projeto e iniciar a pesquisa. Além disso e, contraditoriamente, a Professora não sugeriu que eu buscasse outro orientador. Eu me lembro de ter ficado desorientada, pois era a

primeira vez que frequentava a UNICAMP, não conhecia os demais professores e ignorava os “jogos do político” subjacentes aos bastidores da seleção para ingresso no PPG. Para completar o meu drama, a UNICAMP entrou em greve logo em seguida e eu não sabia como proceder.

Durante a greve, encontrei por acaso na UFU a Christina Lopreatto, então docente do curso de História e muito próxima de alguns professores da UNICAMP, incluindo a Izabel, por fazer parte de um grupo de pesquisa interinstitucional. Respondi-lhe, com muita sinceridade, a pergunta sobre como andava o doutorado na UNICAMP. Ela, então, me ouviu com a atenção que lhe é peculiar e disse para eu não desistir.

Após o fim da greve e o retorno às aulas, em junho ou julho de 2000, não me lembro bem, fui abordada na UNICAMP pela Professora Vavy Pacheco que me disse que estaria disposta a assumir a orientação de minha tese, caso fosse esse o meu desejo, pois também trabalhava o período republicano e conhecia um pouco a história de Uberlândia por já haver orientado uma dissertação sobre a história da Revolução de 1930 e seus desdobramentos nessa cidade. Nem acreditei que estivéssemos tendo aquela conversa, afinal a possível orientadora “bateu” em minha porta e era a Vavy, sim, a autora dos livros que estudávamos na graduação. Passado o *frisson*, lembrei-me de agradecer a Christina, pois sabia ter sido ela o anjo que intercedeu a meu favor para realizar a troca de orientação.

No primeiro encontro após o final da greve, a professora Izabel reiterou a sua incompatibilidade com o meu tema e período cronológico e sugeriu novamente que eu recorresse aos demais professores da linha de pesquisa para buscar indicações bibliográficas, mas nada disse sobre declinar da orientação. Além disso, ela deixou implícito que o meu “personagem” de pesquisa era pouco significativo, pois além de ser interiorano, não havia exercido nenhum mandato político. Foi então que tomei a iniciativa e lhe disse que diante de sua manifesta impossibilidade de orientar integralmente a tese e do constrangimento que eu teria em ir a busca de bibliografias com os outros professores, preferia tentar a substituição de orientador. Ela não se opôs, a troca foi realizada e a Vavy Pacheco tornou minha orientadora. Um problema que se arrastou por um semestre, mas que, finalmente, estava solucionado. Ufa, que alívio! O semestre terminou em agosto, eu saí de licença maternidade e retornei no março de 2001, com um filho de seis meses e outra orientadora, interessada pelo tema, segura das orientações, afável e muito acolhedora.

Demorei-me um pouco nas memórias desse desacordo na orientação da tese porque julgo que foi para mim uma importante experiência formativa que me fez ver o quanto o acolhimento ao orientando é importante para o seu trabalho caminhar bem. Assim, ao assumir as orientações no PPGED-UFU tomei como ensinamento esse episódio e tenho procurado não

o repetir agora que sou eu a orientadora. Claro que nem sempre sou bem sucedida. Há momentos em que o trabalho não funciona, há outros em que o desacordo entre as partes parece insolúvel, mas mesmo assim tento assumir o controle da situação e não deixar o aluno à deriva, ainda que isso possa implicar a troca de orientador, como ocorreu com um mestrando.

A despeito dessa tensa experiência, o doutorado foi um momento muito importante na minha formação, bem como na construção de minha subjetividade. A UNICAMP foi a primeira universidade que frequentei como aluna após ter feito graduação, especialização e mestrado na UFU e é claro que essa novidade trouxe consequências e deixou marcas. Convivi com pessoas de instituições de ensino superior dos mais diversos Estados, sendo provenientes de faculdades e de universidades públicas e privadas, todos já eram professores, alguns já atuavam no ensino superior e outros na educação básica.

O ambiente cultural da UNICAMP também apresentava muita diversidade, pois havia livrarias, sebos, bibliotecas e arquivos em diferentes pontos do campus. Sem contar as atividades político-acadêmicas, tais como: debates, seminários, conferências, congressos, palestras, defesas de dissertação e tese. Em síntese, a UNICAMP era uma instituição com múltiplas atividades, muitas delas extremamente relevantes para a formação acadêmica dos alunos, fossem os da graduação, fossem os da pós-graduação.

Depois de aproximadamente dez anos, eu retornava para um curso na área de História, e o fiz com um interesse e envolvimento muito diferentes daqueles de quando era aluna na graduação. Acredito que uma conjunção de fatores possibilitou esse entusiasmado retorno, dentre os quais destaco: o fato de estar mais velha, ter acumulado mais leituras, de me encontrar mais experiente para compreender aspectos da realidade os quais eu não havia entendido aos 16 anos quando ingressei na graduação em História na UEL e, por fim, a existência de tempo livre para os estudos proporcionado pela bolsa no PICDT.

Dentre as disciplinas cursadas, recorro em particular de duas: *Historiografia, Jogos do Político: conceitos, representações e imaginário* e *Tópicos Especiais em História da Filosofia Contemporânea I*. A primeira, ofertada pelo IFCH e ministrada pela Professora Izabel Marson, a mesma que não se interessou pela orientação de minha tese, constitui-se em uma relevante experiência formativa. O programa compreendeu os precursores do liberalismo, dentre esses, o empirista Francis Bacon (1561-1626), passou pelos clássicos do pensamento liberal, por exemplo, o anglo-saxão John Locke (1632-1704) e a crítica ao liberalismo, Marx (1818-1883). O último tema trabalhado centrou-se nas apropriações e nas críticas ao liberalismo realizadas por expoentes da historiografia brasileira. Nesse tópico, o texto “All the world was America.” - John Locke, liberalismo e propriedade como conceito antropológico (FRANCO, 1993) foi

discutido com muita segurança, fundamentação teórica e organização metodológica, assim como havia ocorrido com os demais que o antecederam.

Embora todos os autores tenham sido discutidos com muita fundamentação e tenham conduzido a um profícuo aprofundamento teórico, apropriei-me, em particular, do pensamento de Francis Bacon (2014), sobre o qual eu elaborei o trabalho final para a disciplina e depois o empreguei em um dos itens da tese. Tal apropriação se deu com vistas a compreender se havia relação entre as noções de progresso e de apologia à técnica elaboradas por Bacon e aquelas presentes nas narrativas memorialísticas sobre Uberlândia, em particular naquelas forjadas por Jerônimo Arantes⁹, sujeito e objeto de minha tese. Ainda que tendo escrito na transição do século XVI ao XVII, as reflexões de Bacon estão na matriz de muitos teóricos que se dedicaram a propalar o entusiasmo com o progresso e com a técnica; por isso que, não obstante distanciar três séculos do meu recorte cronológico, as formulações filosóficas do empirista inglês abriram uma janela para as análises que eu deveria empreender da documentação acerca da visão de progresso de Arantes.

As aulas eram brilhantemente organizadas e muito bem executadas. Para mim, foi um semestre de muita aprendizagem, descobertas e sobretudo de inspiração, pois passei a desejar para a minha prática pelo menos um terço da capacidade teórico-didática, ou didático-metodológica da Professora Izabel.

A segunda disciplina marcante no doutorado foi *Tópicos Especiais em História da Filosofia Contemporânea I*, ministrada pela professora Jeanne Marie Gagnebin, no 1º. semestre de 2002, foi cursada no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, cujo tema referiu-se à Narração de si e constituição do sujeito em Santo Agostinho (AGOSTINHO, 2004), Rousseau (197-) e Proust (198- - 1992). Marcante só não, pois foi a mais incrivelmente fantástica experiência discente que pude experimentar; as reverberações provocadas em minha vida acadêmica, na profissão e subjetividade tornaram-na inesquecíveis¹⁰. Antes de comentar o plano do curso, me deterei nas justificativas para ter estado lá no IEL, sentada bem em frente à Jeanne Marie, tradutora de Walter Benjamin, que, por sua vez, fora o tradutor de Proust.

Na integralização curricular do doutorado no IFCH havia exigência de que uma das disciplinas eletivas fosse cursada em outro programa e que, para tanto, houvesse a anuência do

⁹ Ao discutir a tese de doutorado, no item Pesquisa, tratarei sumariamente de alguns dados biográficos desse “personagem”.

¹⁰ Interrompi a escrita para conferir, no *Google*, a grafia correta do nome da Jeanne Marie Gagnebin e me deparei com uma entrevista sobre memória, concedida por ela e divulgada no *YouTube* em cinco vídeos. Claro que não resisti e assisti a todos. (PROFª. GAGNEBIN, 2009).

orientador, claro. Quando soube que a Jeanne Marie ofertaria tal disciplina no IEL não tive dúvidas e comuniquei à Vavy o interesse em me matricular acompanhado das justificativas que, se eu bem me lembro, poderiam ser assim resumidas: 1- o conteúdo da disciplina versaria sobre a autobiografia (com interface com a biografia) e, como a abordagem metodológica da tese estava ancorada na noção de trajetória, próxima a ambos os gêneros, julgava pertinente o curso da Professora Jeanne Marie; 2- um dos autores trabalhados pela professora seria Proust, aquele que de tanto lê-lo no final do curso de graduação corri o risco de não me formar; 3- além desse fato, a Jeanne Marie havia traduzido Walter Benjamin, o filósofo que abriu para mim as portas do universo proustiano. Ou seja, eu precisava do curso mais do que de oxigênio naquele momento. A Vavy, como sempre, apoiou a minha opção de eletiva e, inclusive, conversou com a Jeanne Marie para viabilizar a matrícula, uma vez que a turma já se encontrava lotada.

Até hoje me recordo das aulas da Jeanne Marie com muita vivacidade, pois eram hipnotizantes, extremamente organizadas; ela não se perdia na discussão, denotava muito erudição, aliás, muitíssima erudição e, principalmente, sem nenhuma afetação, arrogância ou empáfia. Ela sempre levava as aulas escritas em forma de um texto, o qual lia e intercalava com exemplos, intertextos e respondia questionamentos de forma a assegurar sempre um debate de alto nível.

As discussões sobre Santo Agostinho e Rousseau foram muito esclarecedoras para mim, que nunca tinha lido esses dois filósofos. Em particular, recordo-me das aulas sobre “As Confissões de Santo Agostinho” (AGOSTINHO, 2004), um texto poético e de uma forte conotação literária tão bem explorada pela Jeanne Marie. Lembro-me bem da discussão sobre as metáforas espaciais empregadas pelo filósofo para definir a memória.

Quanto ao Proust, o curso da Professora Jeanne Marie constituiu-se numa inesquecível dimensão formativa. Em suas aulas, enfatizou a relação entre a memória voluntária e involuntária, assim como os aspectos da noção de temporalidade em Proust e sua reverberação sobre a constituição de ambas as memórias; problematizou a noção de narrador-autor, bem como os usos das lembranças e dos esquecimentos como dimensões da construção da subjetividade. Foi como se eu lesse Proust pela primeira vez e compreendesse o alcance da metáfora benjaminiana, pois, de fato, a sua obra era um “Nilo da linguagem”.

Em síntese, a partir do doutorado eu comecei a me sentir mais segura para realizar pesquisas, fazer interpretações e análises da empiria e, principalmente, a orientar futuros trabalhos de monografia e mestrado. O retorno às leituras no campo da história também foi importante para fundamentar as minhas aulas na graduação e, posteriormente, na pós-graduação.

Alinhavando todo esse emaranhado de descobertas, ensaios, erros e acertos estava a Vavy, queridíssima orientadora, com a qual pude contar desde o primeiro momento em que nos conhecemos. Embora tenhamos tido poucos encontros presenciais, ela sempre estava disponível para atender às minhas solicitações de forma calorosa e assídua. Naquela época a comunicação por e-mail ainda não era muito usual, então toda a troca de textos era feita pelos correios. Eu enviava o material produzido, ela corrigia e me devolvia. Gostava demais quando o carteiro chegava, pois tinha certeza de que trazia muitas soluções para as minhas dúvidas. Na Vavy eu encontrei a orientadora experiente, compreensiva, crítica, mas, sobretudo, sensível, afetiva e bem humorada. Então, minha querida orientadora,

para você
sem colhê-las
todas as flores do mundo (TAMBÉM, 2005, p. 25).

1.2.4 Pós-doutorado em Educação

Realizei o estágio de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa no período de janeiro a dezembro de 2012, sob a supervisão do Prof. Dr. Justino Magalhães, com financiamento do CNPq por meio da concessão de bolsa de estudo (Processo CNPq nº 201441/2011-0).

Por se tratar Portugal de um país cuja concentração da população no trabalho agrícola era majoritariamente rural até o final da década de 1950, interessou-me conhecer parte da história de suas escolas rurais. Contudo, tendo em vista que só dispunha de um ano para realizar a pesquisa, delimito o tema de forma que investigaria apenas um dos aspectos da escolarização em meio rural. Nesse sentido, busquei apreender as representações da escola rural produzidas pelo governo ditatorial naquele país e divulgadas na revista Escola Portuguesa (EP). Essa revista era uma publicação oficial do Ministério da Educação que tinha como objetivos auxiliar a formação e o trabalho dos professores das escolas primárias, além de inculcar-lhes a ideologia do Estado Novo. Tal publicação foi editada de 1934 a 1974 e dela selecionei os editoriais dos cinco primeiros anos para análise. Em síntese, reproduzo a seguir algumas conclusões as quais cheguei:

Os resultados da pesquisa possibilitam compreender que, no período 1934 a 1939, quando o Estado Novo propalava os seus “investimentos” na escola primária com vistas a combater os altos índices de analfabetismo ainda registrados em Portugal e no momento em que a população portuguesa vivia majoritariamente no campo, a EP não destinou nenhum espaço específico em seus editoriais para discutir os problemas subjacentes à escola primária rural

ou sequer noticiou o seu funcionamento. Além de esse tema não ter sido objeto de apreciação em seus editoriais, foi pouco debatido nas demais seções publicadas. O rural, suas escolas, professores, alunos, problemas e práticas docentes permaneceram como um “não assunto” na revista “oficial” destinada a contribuir para a organização do ensino primário e a orientar os professores. [...] concluímos que, a despeito das iniciativas efetivadas pelo governo ditatorial para criar uma escola primária única, tanto do ponto de vista legal, quanto de direito, existia uma escola primária rural diferenciada da escola primária urbana. A criação dos postos de ensino, posteriormente elevados à condição de postos escolares, e a regulamentação do pessoal docente para atuar nesses estabelecimentos na categoria de regentes de postos (de ensino) escolares, com nível de qualificação, assim como salários e outras garantias inferiores aquelas exigidas e garantidas aos professores primários, revelam a existência de condições distintas na oferta do ensino primário à população rural.

Se essa escola primária rural, que funcionava em condições diversas da urbana, era um fato social, a revista *Escola Portuguesa*, ao ignorá-la e não destinar espaço em seus editoriais para a discussão do seu funcionamento, esquivava-se de evidenciá-la e não a incorporava como um objeto de estudo. (LIMA, 2013, p. 136).

Avalio que a pesquisa do pós-doutorado foi muito importante para cotejar a educação rural no Brasil com aquela implementada em Portugal na primeira metade do século XX. Percebi que, embora distante geograficamente, a história da educação em Portugal guardava muitos pontos de contato com as escolas rurais já analisadas aqui no Brasil. Descobri muitos elementos convergentes, em particular nos problemas existentes nas escolas rurais e na marginalidade como era tratada a educação rural em ambos os países, mas encontrei também significativas diferenças, sobretudo na criação dos postos escolares que em Portugal foram “oficializados” como um arremedo de escola instalados no meio rural (LIMA, 2013).

Outro ponto positivo da pesquisa consistiu no fato de ter conseguido, ainda que de forma tímida de minha parte, despertar o interesse pela pesquisa sobre a escola rural no professor José Afonso, da Universidade do Minho (Braga/Portugal). Ele realizou uma densa investigação sobre a escola rural em seu país que culminou em posteriores publicações de sua autoria (AFONSO, 2013, 2016a, 2016b), bem como uma resenha que publiquei na revista da Sociedade Espanhola de História da Educação sobre uma de suas obras (LIMA, 2018).

Esse nosso encontro também produziu a aprovação e o consequente financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) de um projeto para professor visitante que concretizou a vinda de José António Martin Moreno Afonso para Uberlândia na condição de Professor visitante no PPGED, onde desenvolveu o plano de trabalho: Laicidade e Educação na modernidade (1910-1926). No período de 20 de agosto a 17 de setembro de 2013, José Afonso ministrou disciplina aos alunos do mestrado e doutorado da

linha de História e Historiografia da Educação, realizou seminários e participou de bancas de exame de qualificação. Na ocasião, as suas pesquisas sobre a história da escola em meio rural em Portugal ainda não haviam se consolidado e, por isso, no âmbito de seu plano de trabalho, o tema de suas atividades incidiu sobre um assunto do qual ele é referência em Portugal e no Brasil, posto que é profundo conhecedor e incansável estudioso: a relação entre educação e igreja protestante.

A realização do pós-doutorado foi fundamental para a minha formação, uma vez que a experiência de pesquisa em arquivos muito bem estruturados era, até então, inédita em minha trajetória. Sobre esse aspecto reproduzo a seguir um trecho do meu relatório de pós-doutorado:

Por fim, outro elemento que facilitou o desenvolvimento da pesquisa consistiu na organização dos arquivos históricos e das bibliotecas da cidade de Lisboa, assim como na acessibilidade dos documentos ali depositados. Estas instituições estão muito bem estruturadas tanto de ponto de vista arquitetônico quanto do atendimento ao público. As instalações são apropriadas para a guarda e manutenção dos documentos, assim como para a ambiência da pesquisa, pois contam com uma organização racional de cadastro da documentação, de busca e de solicitação e, sobretudo, proporcionam espaço de trabalho e conforto para os pesquisadores.

Enfatizo em particular os serviços do Ministério da Educação, tanto o de seu arquivo quanto o de sua biblioteca. Embora nesses espaços os inventários ainda não estejam digitalizados e, por isso, não se encontram hospedados em uma base de dados que permita a consulta on-line, embora a estrutura física ofereça aos pesquisadores menos conforto¹¹ do que aquele encontrado na Biblioteca Nacional e na Torre do Tombo, os servidores encarregados pelo atendimento ao público são eficientes, diligentes e gentis e a pesquisa transcorre num ambiente de muita cordialidade.

Quanto às Bibliotecas do IE e ISCTE, o seu acervo diversificado, o banco de dados atualizado e a possibilidade de fotocopiar artigos e textos a um valor mais acessível do que aqueles praticados pela Torre do Tombo e Biblioteca Nacional possibilitam ao pesquisador desenvolver o seu trabalho de forma ágil. Destaco em particular a diversidade e riqueza do acervo de periódicos, onde encontrei publicações de diferentes subáreas das Ciências Humanas, provenientes tanto de Portugal quanto do Estrangeiro. (LIMA, 2012, p. 20-21).

Nesse mesmo período, outra experiência a destacar em minha formação foi o contato com museus, sítios arqueológicos e monumentos arquitetônicos sobre os quais eu sempre havia lido, estudado e, finalmente, estando em Portugal pude visitá-los *in loco*. Destas visitas, resalto aquela realizada em 09 de julho de 2012 ao Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), situado em Berlanga Del Duero, na Província de Soria/Espanha. Tal centro,

¹¹ Realizei a pesquisa antes da mudança do arquivo do Ministério da Educação para o Palácio das Laranjeiras. Em visita realizada a esse novo espaço pude constatar que houve uma melhora considerável nas instalações, que agora oferece ao pesquisador conforto em um edifício de inegável valor histórico.

idealizado e coordenado pelo Professor Benito Escolano, contém artefatos que compõem parte do patrimônio cultural e escolar da Espanha. A instituição está instalada em um edifício do século XVI em cujo interior encontra-se abrigada uma vastíssima coleção de manuais e impressos escolares produzidos na Espanha e empregados em suas escolas durante muitas décadas; assim como objetos diversificados que foram utilizados em salas de aula nas escolas de toda o país. O complexo compõe-se de uma Biblioteca, um Museu, um espaço para conferências, seminários e demais eventos, um lindo jardim com vista para as ruínas de um castelo medieval.¹² Tal riqueza do patrimônio histórico cultural do CEINCE o constitui como um importante lugar de memória, na acepção de Nora (1993), para a história da educação no século XX que ultrapassa as fronteiras da Espanha.

A visita ao CEINCE também me possibilitou conhecer um pouco da região histórica onde está localizada a instituição. Berlanga Del Duero – sede do CEINCE –, assim como a sua vizinha, Burgo de Osmã são vilas que ainda conservam parte da história medieval da Europa: burgos ainda preservados no interior de suas muralhas, ruínas de castelo, igrejas, pontes dentre outros, cuja visita foi muito importante para uma professora de história que só havia tido contato com esse patrimônio histórico cultural pelos livros.

O estágio de pós-doutoramento ampliou o meu campo de investigação, uma vez que o trabalho realizado nos diferentes arquivos por onde passei, sobretudo na Torre do Tombo, Biblioteca Nacional e Ministério da Educação possibilitou-me tomar contato com a “máquina gigantesca” dos arquivos de Lisboa. Com a investigação pude apreender a diversidade de fontes desses arquivos e, por conseguinte, conhecer as possibilidades de temas de investigação que essa documentação engendra e as histórias que possibilita, pois, conforme analisa Certeau (2002, p. 82), o arquivo,

[...] produzindo uma transformação dos instrumentos de trabalho, redistribui as coisas, redefine unidades de saber, instaura um lugar de recomeço, construindo uma ‘máquina gigantesca’ a qual tornará possível uma outra história.

Em síntese, além da contribuição para as minhas próprias investigações e, conseqüentemente, para a sua divulgação fora do Brasil, o estágio reverberou de maneira construtiva em meu trabalho de orientação na pós-graduação no PPGED/FACED/UFU, pois reuni dados concretos sobre a viabilidade de temas de pesquisas em história da escolarização rural a ser explorados pelos orientandos de mestrado e doutorado que desejassem cotejar a

¹² Mais informações em: <https://www.ceince.eu/>

história da escolarização em meio rural no Brasil com a mesma história em Portugal. Por fim, um terceiro resultado e/ou desdobramento desse estágio consubstanciou-se no fato de essa experiência ter contribuído para a internacionalização do PPGED/UFU e na organização e publicação de um dossiê sobre a história da educação primária em Portugal (LIMA; MAGALHÃES, 2013).

2 DOCÊNCIA: do particular ao público

2.1 Ensino Fundamental e Médio

Embora eu gostasse do curso de História, tinha convicção de que não me tornaria professora, pois nunca havia ministrado aulas e não tinha interesse em fazê-lo. A primeira experiência de sala de aula ocorreu na disciplina *Prática de Ensino em História no 1º Grau* (1º sem. 1988), cuja avaliação consistia na apresentação de um relatório de observação e em uma regência. Lembro-me de que, apesar do nervosismo, no dia da tal regência eu consegui me controlar e desenvolver nos 50 minutos da aula o conteúdo sobre o feudalismo. Não me recordo da avaliação feita pela Gizelda C. da Silva, então professora de Prática de Ensino, supervisora do estágio e querida por todos nós, apenas nunca me esqueci de um detalhe dito por ela: “Não se ministra aulas mascando chicletes”. Meu Deus, que vergonha!

Dez anos após essa experiência estava eu novamente em sala de aula, sem chicletes na boca, claro, para ensinar história aos alunos do Ensino Médio em um curso regular e em outro para adultos, na modalidade compacta. A Marcia, colega na graduação em História, iria se afastar para licença maternidade e me procurou para substituí-la; aceitei com um pouco de receio e muita insegurança. Terminada a licença, ela me disse que, caso desejasse, havia vaga na escola para que eu pudesse continuar. Aceitei o desafio e comecei a trabalhar efetivamente como professora no extinto Instituto Rio Branco, situado à época na Rua Princesa Isabel, no centro de Uberlândia.

Na ocasião, eu conciliava as aulas com o trabalho na biblioteca da UFU. Depois de muitas tentativas frustradas de obter transferência da biblioteca para o Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) ou para o Museu do Índio, onde eu estaria em contato com atividades mais afins à minha formação, decidi pedir exoneração e assumir a docência como profissão. A partir daí, continuei a ministrar aulas no Instituto Rio Branco e iniciei o trabalho com as turmas do Ensino Médio no Colégio Osvaldo Cruz (antigo COC), sempre aulas de história. Aos poucos, com a inestimável ajuda do Júlio, fui me tornando professora e passei a gostar muito do ofício, mesmo com todas as minhas limitações e as dificuldades existentes na pouca valorização do magistério.

Em 1994 ingressei, por meio de concurso público, na Prefeitura Municipal de Uberlândia no cargo de professora de História. Comecei a dar aulas para crianças do 6º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professor Eurico Silva, situada no Bairro São Jorge,

então uma região periférica. Embora eu gostasse das crianças, sentia muita dificuldade em desenvolver o trabalho, pois elas eram muito ativas e eu pouco criativa para propor atividades que lhes despertassem a atenção. Posteriormente comecei a dar aulas em outra escola da mesma rede, porém situada na zona rural, Escola Municipal Leandro José de Oliveira. Aí eu já trabalhava com adolescentes do 8º e 9º anos. As turmas eram muito pequenas, os alunos mais tranquilos e a experiência mais prazerosa, embora curta, pois pedi exoneração ao ser contemplada com a bolsa de estudos da CAPES para a realização do mestrado, segundo comentei no item Formação.

2.2 Ensino Superior

Faculdades Integradas do Triângulo (FIT)

Conforme informei no item relativo à Formação, o meu ingresso como docente no ensino superior ocorreu no segundo semestre de 1994, quando fui contratada pelas Faculdades Integradas do Triângulo, atual Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), para trabalhar com a disciplina *Introdução às Ciências Sociais* nos cursos de Economia, Letras e, posteriormente, Direito. De agosto de 1994 a junho de 1998, quando ingressei na UFU e deixei a FIT, trabalhei com essa disciplina com muito envolvimento, interesse e prazer. Claro que perpassavam esses pontos positivos uma boa dose de dificuldades e alguns problemas, mas ao rememorar o período, vinte e seis anos após o seu início, sobressaem as boas recordações. Afinal, a memória se equilibra sobre o lembrar e o esquecer, ou sobre o lembrar e o silenciar, e sempre tal equilíbrio se faz com o intuito de nos proteger. Além disso, sendo uma construção, no presente, de sentidos para experiências vividas no passado, a memória traz inscritas as marcas daquela temporalidade nos significados elaborados sobre o passado.

O programa da disciplina *Introdução às Ciências Sociais* consistia, como estava implícito no nome, de uma introdução ao pensamento de alguns clássicos das Ciências Sociais: Comte, Marx, Durkheim e Max Weber. Os cursos eram semestrais, então não havia tempo para aprofundar os conteúdos, e eu me limitava a tratar de aspectos gerais do positivismo, materialismo histórico, dentre outros. Aprendi muito ao preparar o conteúdo e ao discuti-lo nas aulas, ainda que o ambiente não fosse favorável, pois as turmas eram lotadas e os alunos trabalhadores sem tempo para a leitura dos textos. Os estudos de Comte, Durkheim e Marx foram também importantes para fundamentar as análises que teria que fazer na dissertação de mestrado, então em desenvolvimento.

No início de 1998, a FIT, que havia se transformado em UNITRI, em 1994, foi adquirida pelo grupo Salgado Filho, de Niterói-RJ, e muitas mudanças foram implementadas, dentre essas ocorreu uma ampliação abrupta no número de turmas no curso de direito, bem como o aumento de alunos em todas essas turmas. Tal fato implicou a impossibilidade de me manter na instituição com poucas aulas e fui compelida a completar uma carga horária de, no mínimo, 18 aulas semanais. A partir então, no mês de fevereiro, eu passei a dar 4 aulas todas as noites de segunda a quinta-feira e mais duas na sexta-feira. Mesmo gostando do conteúdo, foi um início de semestre muito cansativo, pois eu ainda trabalhava das 7h00 às 13h00 no Museu Municipal.

Aprendi muito nos anos em que atuei na FIT, o programa de curso era novo e muito estimulante. Além desse aspecto, o convívio com os alunos me possibilitou refletir sobre as transformações ocorridas na educação brasileira a partir dos anos 1990, quando houve a expansão das instituições privadas de ensino superior e o seu público passou a ser composto em grande medida por alunos trabalhadores. Tal realidade me fazia pensar também sobre as condições nas quais eu própria havia estudado, pois embora tenha sido uma estudante trabalhadora, tal qual os meus alunos, a escola frequentada por mim era pública e eu não precisei me endividar para cursá-la.

Universidade Federal de Uberlândia

Aulas

No final do ano de 1996, prestei concurso para docente nas áreas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e História da Educação no então Departamento de Fundamentos da Educação (DEPFE) do curso de Pedagogia da UFU. Para a minha felicidade, obtive aprovação, porém em 2º lugar. Após ser nomeado o candidato aprovado em primeiro lugar, Geraldo Inácio Filho, que havia sido meu professor na graduação em História, o Governo Federal, à época sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, suspendeu todas as nomeações de docentes para as universidades federais. Transcorridos aproximadamente 15 meses do resultado do concurso, em 1998, visando obter votos para a sua reeleição, o presidente Fernando Henrique reabriu as nomeações para os cargos efetivos no serviço público federal e eu, finalmente, em junho desse ano tomei posse no cargo de professora assistente no DEPFE.

O meu ingresso na UFU foi marcado por uma greve docente a qual me impediu de assumir turmas logo que ingressei¹³. Hoje, ao recordar aquele período, avalio que se por um

¹³ “A greve nacional realizada em conjunto pelos docentes e servidores das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), em 1998, teve a duração de 103 dias. Diferentemente do que acontece agora, em que a paralisação

lado tal greve frustrou as minhas expectativas de iniciar a nova fase de minha vida profissional, por outro foi muito providencial, pois me possibilitou o tempo necessário para estudar Estrutura e Funcionamento do Ensino, disciplina que eu deveria ministrar quando do retorno das aulas e sobre a qual eu não possuía quase nenhum conhecimento. Fui à busca de bibliografias e também da própria legislação educacional com vistas a tomar contato com o conteúdo e preparar o curso. Terminada a greve, no início do 2º semestre de 1998, pude assumir as primeiras turmas em cursos de Graduação e iniciar o trabalho com a Estrutura.

Essa longa greve, 103 dias, era uma das estratégias de enfrentamento dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) contra a política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso iniciado em 1995. Desde o início do primeiro mandato (1995 – 1998), a sua gestão investiu pesadamente em reformas neoliberais marcadas por inúmeras privatizações. Embora os setores de energia e telecomunicações tenham sido aqueles que tiveram um grande peso nessas privatizações, a educação foi também fortemente atingida pelas reformas em curso, uma vez que o consequente desinvestimento na educação debilitou a escola pública em todos os graus de ensino e produziu profundos impactos negativos, tais como: cortes no financiamento público; redução do número de vagas e a consequente dificuldade de ingresso dos alunos; desassistência aos alunos oriundos das camadas populares no que diz respeito aos meios necessários para a permanência no sistema; desvalorização dos professores, seja por meio do achatamento dos salários seja pelas desregulamentação da carreira do magistério; ausência de políticas de financiamento com vistas à expansão, manutenção e conservação da estrutura física das instituições de ensino e muito mais (PINTO, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No final do primeiro semestre de 1998, o saldo dessa política neoliberal para as universidades públicas pode ser resumido, muito resumido mesmo, nos seguintes aspectos: as instituições estavam sem dinheiro para o pagamento das contas de energia elétrica e para a reforma da estrutura física, bem como para a construção de novos prédios; a carreira docente encontrava-se fragilizada, dentre outros fatores, em virtude do congelamento e achatamento dos salários, do sistema meritocrático de avaliação individual de produtividade que vinculava a promoção e progressão na carreira a um aspecto quantitativo, da contratação de professores substitutos sem as devidas garantias de condições necessárias ao bom exercício da profissão, tais como salário justo e carga horária para estudos e aperfeiçoamento. Em síntese, conforme avaliou Cunha (2003, p. 58):

começou no segundo semestre, a greve de 1998 teve início no primeiro semestre do ano letivo. Ela começou no dia 1º de abril e se estendeu até o dia 30 de junho.” (EM 1998, 2001, não paginado).

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC.

Nesse contexto, os dois governos de Fernando Henrique (1º. jan. 1995 a 1º. jan. 2003) foram marcados por anos de muitos ataques à escola pública, mas também assistiram à luta e resistência dos servidores das universidades federais para impedir que as reformas neoliberais e suas sucessivas políticas de sucateamento da escola pública liquidassem definitivamente com as IFES. Em suma, o movimento sindical buscava deter o completo desmonte da carreira docente, bem como da própria universidade como instituição pública. Saímos vitoriosos, haja vista que hoje estamos aqui nessa universidade federal, mas uma vitória fragilizada uma vez que parte do que havia sido destruído não pode ser novamente conquistado.

Foi, portanto, esse o contexto no qual ingressei na UFU e, mesmo a despeito de todas essas vicissitudes, fiquei muito feliz pela conquista, afinal eu queria continuar os estudos, desejava fazer pesquisas e não pretendia ficar restrita apenas à sala de aula como era a minha situação na FIT. Por mais que eu gostasse de ensinar Introdução às Ciências Sociais, eu almejava construir uma carreira docente a qual não se realiza sem as condições mínimas para a capacitação e a pesquisa, e naquele momento eu não vislumbrava essa perspectiva na iniciativa privada.

Embora feliz, o início não foi fácil, pois, além de não dominar o conteúdo trabalhado em Estrutura e Funcionamento do Ensino, eu nutria um antigo preconceito com a disciplina formado ainda nos tempos da graduação em História. No início dos anos 1980, a abordagem da Estrutura e Funcionamento do Ensino com a qual tivemos contato no curso ainda se encontrava perpassada por marcas indelévels do positivismo e conseqüentemente o seu conteúdo era organizado sob uma sucessão de legislações educacionais apresentadas numa perspectiva cronológica, descritiva e afastada de teor crítico. Não obstante tal herança ter potencializado as minhas dificuldades iniciais, o preconceito foi sendo desconstruído na medida em que consultava a bibliografia e descobria uma concepção renovada acerca da compreensão e da interpretação da legislação educacional, agora menos descritiva e mais analítica. Havia também o fato de a dimensão do contexto dessa legislação estar bastante presente nas análises, algo do qual eu pude me beneficiar uma vez que havia dado aulas de história do Brasil no Ensino Fundamental e Médio. Assim, paulatinamente, venci os primeiros obstáculos, me familiarizei

com o conteúdo, a bibliografia e me senti mais à vontade durante as aulas nas licenciaturas em História, Artes, Matemática, Filosofia e Física.

Ao retornar do doutorado em 2004, além das aulas de Estrutura, assumi também História da Educação, tal feito se deu por uma razão que faço questão de registrar neste memorial, uma vez que se trata de um gesto altruísta num contexto de crescente individualismo e de aprofundamento de relações impessoais e competitivas no interior da universidade. Eis a história.... A professora Elizabeth Lannes Bernardes ingressou na FACED quando eu ainda estava afastada para realizar o doutorado e, portanto, só fui conhecê-la no primeiro semestre de 2004, ao nos reunirmos para a distribuição dos encargos didáticos para o segundo semestre daquele mesmo ano. A professora Elizabeth, então sem me conhecer, pois era a primeira vez que nos víamos, de forma acolhedora, gentil e solidária tomou a iniciativa e se propôs a dividir uma de suas turmas de História da Educação comigo, pois disse não poder concordar com o fato de eu ter estado fora por quatro anos para estudar e pesquisar um tema na área e não poder assumir a disciplina em nenhuma turma. Na ocasião havia a oferta desse componente curricular ao curso de Psicologia para uma turma sempre lotada e daí ela fez a proposta ao núcleo de que tal turma fosse dividida e cada uma de nós assumisse uma sala de aula. Além disso, também compartilhou o plano de curso, os textos, enfim pegou em minhas mãos e me conduziu ao interior do espaço que têm sido o meu campo de atuação desde então. Sempre serei grata à Beth, minha amiga, colega de trabalho e de núcleo na FACED e companheira de lutas em prol da defesa da universidade pública. Obrigada, Beth!

Depois de ter recebido esse enorme apoio e como eu já estava aclimatada na área de educação, a disciplina não trouxe tantas dificuldades como havia experimentado com Estrutura. Além disso, as minhas pesquisas inseriam-se no campo da História da Educação, o que contribuía para a minha familiaridade com o conteúdo. Tenho trabalhado com história da educação nas licenciaturas: Biologia e Psicologia no início, posteriormente Enfermagem. Nos últimos anos, assumi as turmas do primeiro ano (matutino e noturno) do curso de Pedagogia para as quais tenho ministrado História da Educação 1.

A docência na UFU também inclui a Pós-Graduação *stricto sensu*. Ingressei no PPGED em 2006 e, desde então, de forma descontínua, tenho ministrado disciplinas eletivas, com exceção do 2º. semestre de 2009, quando assumi Pesquisa em Educação, obrigatória para a linha de História e Historiografia da Educação. Em tais disciplinas, tenho procurado conferir ênfase aos temas que subjazem às abordagens teórico metodológicas segundo as quais procuro orientar os alunos em dissertações e teses, assim como aqueles que perpassam os projetos dos demais alunos da linha e as minhas próprias pesquisas. Nesse sentido, com fundamento nos

pressupostos da História Cultural, tenho discutido as questões relativas às noções de cultura, cultura escolar, memória, práticas e representações. Essas noções (ou categorias, ou áreas, ou temas, ou conceitos...) provêm em parte da história e constituem algumas das abordagens apropriadas e privilegiadas pela história e historiografia da educação no tocante a conceitos, categorias, fontes de pesquisa, autores, dentre outros aspectos.

Nesses vinte e seis anos de docência no Ensino Superior, dos quais vinte e dois foram vividos na UFU, houve inúmeras transformações; assim como eu mudei, mudou a universidade, cambiou o seu significado para a sua comunidade interna e para grande parcela da sociedade e mudaram também os alunos, claro. Dentre tantas transformações destacarei apenas uma, pois penso que sintetiza boa parte do que ocorreu na relação da sociedade com o conhecimento: trata-se do deslocamento verificado nas práticas de leitura, mais precisamente no suporte de leitura, e de suas implicações para a constituição do leitor, nosso aluno e dos sentidos construídos para o que lê (CHARTIER, 2001).

Desde o meu ingresso como docente no Ensino Superior, na FIT e depois na UFU, aliás, acredito que já na época de minha entrada como aluna na Licenciatura em História na UEL em 1982, a leitura completa de um livro já tinha perdido terreno para a leitura de apenas de um ou dois capítulos, no máximo. Posteriormente esses fragmentos aos quais denominamos textos passaram a ser fotocopiados ou, como os denominamos popularmente, “xerocados”. Esses deslocamentos já marcavam um dado importante na produção e, sobretudo, na apropriação do conhecimento que se expressava no primeiro caso na dificuldade para aprofundar o conhecimento a partir da leitura de uma obra completa e no segundo caso a esse primeiro movimento acrescentava-se outro, qual seja, a impossibilidade de, mesmo sem poder ler na íntegra, acessar os diversos capítulos de um mesmo livro, de conhecer as suas partes e ter uma ideia do todo. Esse processo promoveu o distanciamento do aluno leitor do livro, o suporte clássico, no sentido da antiguidade do uso, da leitura. Ao se afastar do livro, o aluno começava a constituir o conhecimento e a formar as suas análises tendo como fundamento um restrito e fragmentado universo da produção científica.

Penso que diante da plethora de publicações que invadiu as prateleiras das livrarias e bibliotecas e da conseqüente premência em acompanhar o ritmo frenético das produções veiculadas por esse incansável mercado editorial, nas duas últimas décadas do século XX, já não havia tempo ler um livro completo e daí o acesso a apenas algumas de suas partes ou capítulos. Ainda assim, de fragmento em fragmento, passeávamos por um universo de autores, conceitos e críticas. Tal universo parece estar se esvaindo nesse novo milênio, uma vez que, no início do século XXI, vejo em curso outra mudança nas práticas de leitura no interior da

universidade que recai mais uma vez no suporte, esse foi do impresso à tela do celular; percebo que, para muitos alunos, nem houve a transição do texto à tela do computador, posto que foram direto para a micro tela do aparelho móvel de telefone que se tornou um dos “objetos escolares” mais usados durante as aulas.

Como resultado do celular como suporte de leitura dos textos, tenho constatado uma crescente dificuldade apresentada por muitos alunos em apreender os conteúdos daquilo que leem e de construir sentidos relacionais entre o lido, o discutido e apreendido durante as aulas. Se do livro ao texto impresso resultou uma fragmentação, desse à minúscula tela tem se operado uma redução vertiginosa na capacidade de compreensão e mesmo de mera reprodução ou transposição escrita do conteúdo. O aluno que realiza a leitura de forma cada vez mais recortada, sintética, aligeirada tem produzido resultados frustrantes, dada a superficialidade, seja em suas avaliações, monografias de conclusão de curso, dissertações e teses.

Claro que situo essas mudanças no âmbito da denominada “revolução tecnológica” que parece estar sempre no início, uma vez que a acelerada obsolescência de seus equipamentos e produtos não nos tem permitido elaborar uma compreensão que dê conta das mudanças no sentido de um processo. A impressão que tenho é a de que a cada novo aparelho de telefone, ou de software, ou de aplicativos ou de plataformas digitais começa-se uma nova era que convulsiona a sociedade, brevemente se descola da anterior e elimina as suas marcas, para em seguida dar lugar a outra novidade. Perfaz-se um movimento de eterno recomeço onde o que interessa é a novidade, ainda que efêmera. Nesse processo, os alunos não encontram tempo para desacelerar, refletir e estabelecer correlações entre os fragmentos que leem, pois estão sempre a recomeçar e a deslocar a atenção, uma vez que no celular, além do texto, tem também a conexão com as redes sociais e com as legendas das imagens de um mundo em convulsão exposto nos posts do *facebook*, *instagram*, *twitter*, *whatsapp* e outros que já devem estar a caminho.... Deve-se ainda considerar que esse aluno *hiper* conectado é também aquele de quem nos tornaremos orientadoras de TCC, iniciação científica e que, posteriormente, poderá ingressar na pós-graduação para tornarem-se nossos orientandos de mestrado e doutorado. Tema do próximo item.

Orientações

Sempre gostei muito de orientar. Já tentei encontrar ou elaborar as razões para tal gostar e confesso não as ter claras. Talvez seja porque tive dois ótimos orientadores, os professores Jefferson e Vavy, aos quais serei sempre grata e dos quais nunca me esqueci. Orientei também excelentes alunos. Além desse fator, penso que o fato de poder acompanhar o trabalho dos

alunos desde o projeto até a elaboração do texto final (seja relatório de IC, monografia de TCC, dissertação ou tese), de assisti-los em suas dúvidas e em suas ousadias é, ao mesmo tempo, uma forma de perceber o meu próprio processo de orientação, de proceder a uma auto avaliação que ocorre sempre pela auto crítica. Assim, fico sempre me perguntando quais caminhos teóricos teriam sido mais apropriados para o desenvolvimento do tema? Quais fontes poderiam ter sido mobilizadas além daquelas apresentadas pelos alunos? Talvez essa postura de um examinador e de um autoexaminador transforme o trabalho de orientação em um desafio que me motiva a querer mais, a fazer diferente, quem sabe...

Ao lado dessa possível explicação, creio que gosto de orientar porque sinto uma sensação de “dever cumprido” ao constatar um pouco de minha contribuição ao final de um trabalho orientado. Perceber que conseguimos criar um ambiente de colaboração que tornou possível o diálogo com o aluno e que esse diálogo possibilitou-lhe avançar, ir além é fonte de prazer com o ofício.

Não obstante essas satisfações, o trabalho de orientação também traz dificuldades e impõe problemas para os quais não me encontro preparada a dar respostas. Há, por exemplo, alunos que chegam com muitas defasagens na formação anterior e que não conseguem, devido a uma série de fatores, incluindo a jornada de trabalho extenuante, superá-las. Quando isso ocorre, por mais que eu queira, não consigo ajudá-los muito, não dou conta, como dizemos em Goiás, de fazer com que façam um bom trabalho. Há igualmente, ainda que em menor quantidade, alunos que parecem só desejar o certificado, ou o título e não se importar com o percurso, o caminho necessário para se chegar ao objeto do desejo. Há outros, os recém egressos da graduação, sobretudo, aqueles sobre os quais falava no item anterior, com uma variedade de informações desconexas, descontextualizadas e com uma relativa, mas preocupante, dificuldade com a compreensão de leitura e a produção de textos, dois requisitos básicos para o trabalho na pós-graduação. Ao constatar as fragilidades dos trabalhos sinto-me frustrada, afinal: “Me vejo no que vejo” (BLANCO, 1996).

Em suma, ao obter bons resultados e também ao colher os frutos rotos, penso que a orientação, em todos os níveis TCC, IC, Especialização, Mestrado, Doutorado, constitua sempre um processo formativo para mim mesma. Na apresentação ao livro de Ecleia Bosi, resultado de sua tese de livre docência, Marilena Chauí, que havia participado da banca, faz a seguinte afirmação a respeito do aprendizado advindo da leitura de textos “alheios” com a qual eu estou de pleno acordo e penso poder estendê-la para o aprendizado oriundo das orientações: “Nós (sua banca) também trabalhamos, pois o que é ler senão aprender a pensar na esteira

deixada pelo pensamento do outro? Ler é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão”. (CHAUI, 1999, p. 21)

3 PESQUISA: da cidade ao campo

Ao tentar rememorar a trajetória que percorri na pesquisa, me dei conta de que embora os meus maiores investimentos de trabalho nessa área de atuação tenham se concentrado nos últimos anos na busca do rural, de suas escolas, seus sujeitos e suas representações, tudo começou com a cidade, porém ao tentar conhecer o urbano percebi que havia entrelaçadas às suas histórias outras provenientes de um espaço distinto, embora complementar, qual seja, o rural. Assim, parti da cidade e cheguei ao campo.

Comecei a pesquisar no final da graduação em História na UFU com uma temática tipicamente urbana, a Associação de Moradores do Bairro Dona Zulmira, e depois, a partir de 2004, acabei por me deparar com outra tipicamente rural, a história da escolarização que se processou em fazendas localizadas no município de Uberlândia. Atribuo esse movimento no percurso da pesquisa à íntima relação existente entre cidade e campo, rural e urbano já discutidas por mim em outro momento, conforme transcrição a seguir.

Da História, da Geografia e da própria Sociologia emerge uma disputa para se definir as relações entre campo e cidade, entre rural e urbano, sobretudo para se estabelecer os limites que caracterizam e circunscrevem cada um desses “territórios”: será a densidade populacional? Será o fluxo das atividades comerciais? Serão as ocupações? Serão as injunções desses fatores associadas às questões referentes às manifestações culturais? As pequenas cidades são urbanas ou rurais? Daí decorrem mais perguntas: Existe possibilidade de demarcar claramente ambos os espaços? Não seria a cidade e o campo, o urbano e o rural espaços intercambiáveis, constituídos por processos de intercâmbios comerciais e de hibridação de culturas? Pode ser ainda que, na contemporaneidade, além dessa dificuldade de definição espacial subsista outra particularidade, qual seja: a complexidade da produção de riquezas, bem como a multiplicidade de experiências socioculturais que conduzem a conclusões de que existem muitas cidades no urbano e muitos rurais no campo ou, de outro lado, que convivam ruralidades no urbano e modos de vida citadinos no campo. Enfim, são inúmeras as questões a fornecer elementos para um amplo debate que continua aberto e a se desenvolver sob diferentes pontos de vista. (LIMA, 2016, p. 191).

Portanto, os caminhos cruzados entre rural e urbano, cidade e campo, tão bem problematizados na obra organizada por Sposito e Whitacker (2013), perpassam as diferentes áreas do saber na ciências humanas e deixaram as suas marcas em minha trajetória de pesquisa, cujo objeto primeiramente investigado localizava-se na cidade, mas em um ponto periférico, num bairro que, à época, era afastado do centro, com baixa densidade demográfica e comércio insignificante. Vejamos...

3.1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

A primeira experiência de pesquisa mais sistematizada na qual me envolvi ocorreu ainda no curso de graduação em História, conforme mencionado. Como exigência de avaliação nas disciplinas Brasil 6 e Brasil 7, cursadas no 1º e 2º semestres de 1988, tínhamos que elaborar o projeto no primeiro semestre e escrever o TCC no segundo semestre, no entanto havia um único professor para orientar toda a turma (não me recordo quantos éramos), tarefa quase impossível, mesmo sendo esse professor dedicado, interessado e muito estudioso, como era o caso do Antônio Almeida. Nesse sentido, com vistas a contornar as dificuldades e tornar exequível a disciplina por meio do acompanhamento dos alunos, ficou definido que o tema de todas as pesquisas seria oriundo dos movimentos sociais; a partir daí cada um teria a liberdade para escolher qualquer aspecto da temática em questão e desenvolver o trabalho.

Iniciei a coleta dos dados no segundo semestre de 1988, três anos após o fim do regime ditatorial, e o tema dos movimentos sociais estava em plena ascensão no rol das pesquisas e debates acadêmicos pelo país, sobretudo em Uberlândia, que desde 1983 era governada pelo Prefeito Zaire Resende – filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao governo ditatorial –, que buscava pautar a sua gestão pelos princípios da democracia participativa¹⁴. Conseqüentemente muitas iniciativas que envolviam os movimentos sociais estavam em discussão e implementação na cidade, tais como: associação de bairros, creches e lavandarias comunitárias, ações sócio culturais nos bairros periféricos, biblioteca itinerante, dentre outras...

Seguindo a orientação do professor Antônio e contagiada pelo contexto das experiências promovidas pela gestão da democracia participativa, após algumas reflexões selecionei a Associação de Moradores do Bairro Dona Zulmira para pesquisar. Essa escolha foi orientada por dois fatores: o primeiro dizia respeito ao fato de ser um dos bairros periféricos mais antigos da cidade, cujo povoamento começou no final do século XIX. Interessava-me conhecer como era a vida no bairro, as dificuldades de seus moradores e o envolvimento coletivo na busca de

¹⁴ Alvarenga (1991), ao discutir as relações entre movimentos populares e poder político no município de Uberlândia no período, define a democracia participativa como sendo uma estratégia para se implementar princípios oriundos da social democracia. Segundo a autora, a opção do PMDB se caracterizava como sendo: “[...] uma proposta de corte social-democrata, no sentido apontado por Chauí, de aplanamento das contradições sociais, de uma visão de sociedade onde a luta de classes foi diluída pela existência de condições sócio-econômicas e políticas que garantem um solo comum de interesses entre as classes e permitem o diálogo e a cooperação entre elas, um espaço de exercício da liberdade e do consenso em lugar da luta de classes e do conflito. Ainda que seja discutível se o Brasil apresenta tais condições, os artigos da coletânea organizada por João Hermann demonstram claramente a adesão do PMDB a esta perspectiva social-democrata e a estratégia adotada para implementá-la: a democracia participativa”. (ALVARENGA, 1991, p. 105).

solução para os problemas existentes por meio da associação de moradores. Além desse aspecto, na ocasião, nós morávamos próximo a este bairro, o que propiciaria facilidade de acesso ao local para a coleta de dados. Essa condição era fundamental para tornar viável a pesquisa, uma vez que o transporte público era caro e os meus recursos para custeá-lo muito escassos.

Para a realização da pesquisa, consultei a pouca documentação impressa da própria Associação, composta de estatuto e atas de reuniões; além desses documentos, entrevistei alguns moradores e dirigentes da instituição. Essas narrativas não foram gravadas em áudio; eu anotava os aspectos mais relevantes das falas e, posteriormente, os submetia aos narradores para aprovação.

Na época ainda não usávamos o computador, e todo o trabalho foi datilografado em uma única cópia que se perdeu junto com o rascunho manuscrito, infelizmente. Por essa razão não consigo acrescentar maiores detalhes sobre essa pesquisa. Recordo-me apenas que, embora tenha sido realizada no curto espaço de tempo transcorrido em um único semestre, aprendi muito ao realizá-la. Compreendi primeiro o ritual da pesquisa, ou seja, a trajetória metodológica que teve início com a elaboração do projeto, passou pela coleta de dados e culminou na análise. O encontro com as pessoas que presidiram a Associação e com os próprios moradores do Dona Zulmira me permitiu constatar de um lado a precariedade dos serviços públicos no Bairro, tais como transporte ineficiente e ruas sem pavimentação, de outro, possibilitou-me descobrir que havia um movimento de reivindicação de direitos sobre o viver a (e na) cidade protagonizado por pessoas em condição desfavorecida. Por essa razão, considero a experiência desse TCC um momento importante de minha formação como professora de História e também como cidadã.

3.2 Mestrado

A segunda experiência de pesquisa ocorreu no mestrado em Educação Brasileira, realizado no PPGED/FACED/UFU, no período de 1992 a 1997, onde defendi a dissertação *A história que se conhece, a história que se ensina* (LIMA, 1997b). O projeto com o qual ingressei nesse mestrado era resultado de uma atividade avaliativa realizada na disciplina *Métodos e Técnicas de Pesquisa e Ensino* cursada na pós-graduação *lato sensu* em Sociologia-UFU, sobre a qual discorri ao tratar sobre a formação. Nessa disciplina, desenvolvi um projeto de pesquisa cujo tema dizia respeito à concepção de história dos alunos da 5ª série primária, atual 6º ano do ensino fundamental.

Ao iniciar as orientações no PPGED, o professor Jefferson, então meu orientador, propôs uma inversão nos sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, um deslocamento em seu tema, objetivos e problematização. A proposta, aceita de imediato, consistia em, ao invés dos alunos, buscar a concepção de história dos professores, daquela mesma série, com o intuito de compreender como entendiam e elaboravam as diferentes noções relativas às correntes historiográficas e por qual delas orientavam o seu ensino.

Em função do contexto pós-abertura política, perpassava o ensino de história uma ampla discussão sobre a importância de se superar uma concepção tradicional em proveito de se adotar uma visão crítica. Tal discussão esteve presente durante o curso de graduação e, é claro, acabava sendo apropriada pelos alunos e moldava a sua prática, ou pelo menos o discurso, ao ingressarem no magistério.

À perspectiva tradicional associavam-se: o etapismo, a linearidade, o progresso, o indivíduo atomizado, dentre outras características. Tal abordagem era identificada como positivista, um anátema com o qual nenhum aluno que estivesse no curso de graduação em História, ou que o tivesse concluído naqueles idos 1980 e 1990, queria se sentir identificado. A concepção crítica, por sua vez, emergia não só como antônimo do positivismo, mas, sobretudo, como um signo dos tempos que se inauguravam e que se definiam pela abertura política, construção da democracia e um certo otimismo com a globalização econômica, social e cultural. Se à primeira associava-se uma abordagem historiográfica própria, ainda que imprecisa¹⁵, a segunda era filiada ora ao marxismo (materialismo histórico), ora aos *Annales*, ora em ambos sob um caleidoscópio de muitas incertezas e incompreensões teórico-metodológicas sobre a tipificação de cada uma dessas concepções e de suas possíveis contribuições ao ensino da História.

Embora eu também repetisse o bordão e, conseqüentemente, não quisesse ter a minha prática associada à uma história tradicional, não tinha muito conhecimento sobre os pressupostos teórico-metodológicos que a caracterizavam, assim como não tinha igualmente em relação à propalada história crítica. Essa foi, portanto, a principal justificativa para recortar o tema e iniciar a pesquisa no mestrado, cuja questão a ser respondida, sinteticamente, consistiu em apreender o que o professor de história da 5ª série compreendia por história tradicional e história crítica e como essas abordagens eram apropriadas em sua prática docente.

¹⁵ Segundo alguns historiadores, a denominação positivista para essa concepção de História é generalizante e às vezes está em desacordo com o próprio significado de positivismo, por isso alguns defendem que o mais apropriado seria identificá-la por “história metódica” em alusão ao título do periódico francês onde se publicavam textos e resenhas dos defensores da abordagem. (BOURDÉ; MARTIN, 19--.)

Parti dessa questão e fui a busca das fontes de pesquisa. Consultei, dentre outros documentos, currículos dos cursos de graduação em história, legislação e entrevistei professores com o emprego de um questionário semiestruturado (as entrevistas foram gravadas e depois transcritas por mim). Os professores foram selecionados segundo os seguintes critérios: ser professor na ativa, ter formação inicial em nível superior e representar uma amostra que contemplasse as escolas particulares e as públicas (municipais, estaduais e federais). Com os dados das entrevistas, ampliei a pesquisa para tentar compreender: a) como se deu a formação desses professores e então analisei os currículos dos cursos nos quais se formaram; b) as condições de trabalho nas quais exerciam o seu ofício: jornada, dobra de turno, atividades extraclasse e o exercício de um segundo trabalho fora da docência.

Sinteticamente, na dissertação, foram obtidos os seguintes resultados: 1) Os professores entrevistados negavam qualquer filiação à história tradicional e afirmavam a aproximação com a história crítica; 2) Tais professores empregavam a dicotomia história tradicional x história crítica sem o conhecimento dos pressupostos teórico metodológicos que as distinguiam e também sem precisar quais seriam as abordagens historiográficas que se inseriam em cada uma dessas modalidades; 3) A formação inicial foi definidora do conhecimento que tais professores entrevistados exprimiam acerca das concepções de história. Nesse sentido, aqueles egressos da licenciatura curta em Estudos Sociais demonstravam pouco conhecimento acerca das distinções entre história positivista, marxista e Escola dos *Annales*. Os licenciados em História, ao contrário, reuniam mais noções sobre os aspectos gerais que tipificavam cada uma dessas abordagens historiográficas. Contudo, a despeito desse conhecimento, esses últimos associavam a prática de uma história crítica ao emprego de recursos didáticos alternativos ao livro didático, sobretudo música e filmes, sem problematizá-los; 4) As condições de trabalho imprimiam marcas na prática docente dos entrevistados, sobretudo no que dizia respeito aos baixos salários e à necessidade de dobrar turno e/ou exercer atividades estranhas à docência para complementar a renda. Essa precarização implicava dificuldade em se dedicarem à preparação das aulas, em se especializarem, dentre outras limitações.

Considero a pesquisa de mestrado uma das etapas mais importantes de minha formação acadêmica, pois egressa do curso de história em um período no qual ainda não havia se difundido a iniciação científica, em que eu trabalhava durante o dia e não podia me envolver em nenhum projeto de pesquisa dos professores, não sabia até então como trabalhar de forma mais criteriosa com a pesquisa¹⁶. Foi, portanto, no mestrado que comecei a aprender de fato a

¹⁶ Conforme discutido, a experiência de pesquisa na graduação circunscreveu-se à elaboração do TCC que, não obstante tenha contribuído para a minha formação, foi realizado em apenas um semestre e sob condições precárias

pesquisar. É claro que tal aprendizagem só se tornou possível em virtude de uma confluência de fatores favoráveis, dos quais destaco três, a saber: financiamento público, prazo estendido e excelente orientação.

No mestrado conquistei, pela primeira vez, a possibilidade de me envolver 100% com os estudos, uma vez que fui contemplada com uma bolsa da CAPES. Tal financiamento proporcionou os meios necessários para ficar liberada em tempo integral para cursar os créditos, estudar, realizar a pesquisa e escrever a dissertação. Foram 4 anos de intensa dedicação, de muitas leituras e reflexões que tornaram possível superar a insuficiente formação em pesquisa na graduação, bem como para me inserir no âmbito dos estudos em educação.

Outro elemento favorável com o qual contei na época consistiu no fato de ter tido o benefício de realizar o mestrado numa época em que o prazo para a sua conclusão ainda era de 48 meses, o que possibilitava o aprofundamento teórico, a ampla coleta de dados e a sua análise criteriosa. Ou seja, havia tempo suficiente para se adquirir os requisitos básicos para a pesquisa e para a escrita da dissertação.

Por fim, mas não em último lugar, destaco a imprescindível orientação que recebi do Professor Jefferson Ildelfonso da Silva desde as aulas que ministrou, passando pela indicação para as readequações no projeto de pesquisa, pelas orientações ao longo de todo o processo, até o dia da defesa no qual estive alerta durante toda a arguição. Ele esteve ao meu lado durante os quatro anos em que realizei o mestrado: indicou bibliografias fundamentais para a minha formação e para a análise dos dados; auxiliou-me na decisão sobre a metodologia da pesquisa; discutiu textos; leu e corrigiu pontualmente todos os escritos que eu lhe encaminhei. Sempre estava disponível para sanar as inúmeras dúvidas que me acompanhavam. Por tudo isso, acredito que mais do que um pouco, como disse o poeta (ANDRADE, 1945), na minha dissertação ficou muito do Professor Jefferson. Devo-lhe todos acertos do trabalho, pois, como bem disse o outro poeta, ele foi o “[...] Coração do meu corpo intelectual e inteiro! [...]” (CAMPOS, 1993, p. 145).

3.3 Museu Municipal

Ao concluir o mestrado, em 1997, eu já me encontrava em novo trabalho, pois havia tomado posse em 1995 no Museu Municipal, órgão da Secretaria de Cultura da Prefeitura de

de dedicação, uma vez que eu trabalhava durante o dia, estudava a noite e só tinha os finais de semana para me dedicar.

Uberlândia, no cargo de “historiador”, assim entre aspas pelo fato de até hoje, infelizmente, não ser uma profissão regulamentada. A função inerente ao cargo ao qual tomei posse na referida instituição consistia em pesquisar a história do município para contextualizar os artefatos pertencentes à sua coleção, além de subsidiar a exposição a ser montada na inauguração da nova sede da instituição.

O Museu está localizado atualmente no centro da Praça Clarimundo Carneiro e abriga uma coleção de artefatos de natureza diversificada, mas todos de uso no cotidiano rural e urbano desde o final do século XIX. Componentes de carro boi, peças de montaria (celas, arreios, esporas), arados rústicos, utensílios domésticos (talheres, panelas de ferro, moedores de café, ferro de passar a roupa aquecido a brasa, lamparinas e lampiões), instrumentos de barbearia, dentre outros, compõem tal acervo e testemunham o passado dos primeiros habitantes da cidade e de suas fazendas.

A equipe de pesquisa era coordenada por Núbia M. Sousa e por mim e contava com três estagiários (alunos da Graduação em História UFU). O trabalho foi realizado nos seguintes arquivos: a) Biblioteca Municipal, onde tivemos acesso aos livros dos memorialistas que escreveram sobre Uberlândia (Jerônimo Arantes, Tito Teixeira, Padre Pezzuti, dentre outros) e também às enciclopédias que nos informavam sobre as peças que compunham a coleção de artefatos do Museu; b) Arquivo Público de Uberlândia (ArPU), nessa instituição consultamos os jornais desde o final do século XIX e as atas do Legislativo a partir do início do século XX; c) Museu Municipal, em cujas dependências consultávamos livros e documentos referentes ao patrimônio histórico e aos bens tombados no município. No Museu ainda entrevistávamos o público para buscar informações sobre a história dos usos e da própria fabricação dos artefatos que compõem o acervo.

Após a coleta dos dados, foram estabelecidas as categorias de análise segundo as quais o material foi organizado de forma a possibilitar o preenchimento das fichas catalográficas de identificação das peças do acervo (sob a responsabilidade de outra servidora), a escrita dos textos sobre a história de Uberlândia, assim como a história do prédio onde funcionou a primeira casa do legislativo Municipal e que, a partir de 1998, seria a nova sede do Museu.

Concluídos o trabalho de pesquisa e a redação da monografia (SOUSA; LIMA, 1997), no ano 2000 a equipe de servidores do Museu elaborou o projeto que concorreu com êxito ao edital da Fundação Vitae para financiamento de uma exposição permanente denominada *Mostra Nossas Raízes*¹⁷. Tal exposição, instalada no térreo do Museu Municipal, apresenta parte de seu

¹⁷ Não compus a equipe porque nessa época eu já havia deixado o Museu e ingressado na UFU

acervo contextualizado segundo a história de criação do município, de fundação da cidade de Uberlândia e do próprio edifício que abriga a instituição, denominado Palácio dos Leões, antiga sede do poder legislativo.

Essa pesquisa foi fundamental para o meu amadurecimento profissional, bem como para o aprofundamento acerca da história local. No que diz respeito ao primeiro aspecto, o trabalho em equipe constituiu-se em uma enorme desafio, pois além da preocupação com a definição dos rumos da investigação, tais como: recortes espacial e cronológico, fontes, registro do material coletado, havia a orientação aos estagiários. Ademais, eu dividia tal coordenação com outra pesquisadora, o que implicava a necessidade de constante diálogo, tomada coletiva de decisão e, principalmente, redigir a quatro mãos a monografia sobre a história local (SOUSA; LIMA, 1997). Além da equipe ligada à história, trabalhávamos em conjunto com os artistas plásticos encarregados do restauro e conservação dos artefatos do Museu e da programação visual das exposições temporárias que a instituição promovia. Embora desafiadora, a tarefa foi realizada com êxito pois, movidos por um mesmo propósito, desenvolvemos um respeito mútuo, um relacionamento amistoso e cordial e, sobretudo, um entusiasmo criativo. O saldo foi positivo e se expressou em anos de muito trabalho, aprendizagem e, principalmente, no cultivo das amizades duradouras do Marcos Henrique Silva e da Regina Ribeiro.

Relativamente ao aprofundamento acerca da história local, o segundo aspecto que julgo relevante desse trabalho consistiu em seus desdobramentos tanto no ensino de História da Educação quanto na pesquisa desenvolvida no doutorado em História na UNICAMP (LIMA, 2004a). Ao iniciar a docência na UFU, em 1998, aquelas descobertas sobre a história de criação do município de Uberlândia e os fatos e personagens que marcaram a cidade nas primeiras décadas do século XX foram fundamentais para representar o cenário local como palco de disputas e de concretizações de projetos que envolviam a educação. A pesquisa no Museu foi significativa sobretudo por permitir contextualizar, na esfera do município, a história das escolas e de seus sujeitos, tema da pesquisa do doutorado em História.

3.4 Doutorado

Em 1998 ingressei na UFU como docente do então Departamento de Fundamentos da Educação (DEPFE), hoje FACED; a vaga do concurso no qual fui aprovada abrangia as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino (substituída posteriormente por Política e Gestão da Educação) e História da Educação. Em 1999, um ano após o ingresso na UFU, comecei a elaborar o projeto de pesquisa para dar início ao doutorado.

No período em que trabalhei no Museu Municipal e desenvolvi a pesquisa sobre a história do município de Uberlândia na transição do século XIX ao XX, consultei a coleção de documentos que havia pertencido a Jerônimo Arantes, o primeiro secretário municipal de educação de Uberlândia, adquirida pelo município para compor o acervo do Arquivo Público. Naquela ocasião, despertou-me a curiosidade sobre a trajetória daquele sujeito, afinal quem teria sido aquele homem que, na condição de professor de uma escola primária nas primeiras décadas do século XX, o Colégio Amor às Letras, colecionou documentos com vistas a escrever a história da cidade e durante vinte e seis anos idealizou e publicou a Revista Uberlândia Ilustrada? Quais teriam sido os seus propósitos? Como reuniu tantos jornais, fotografias, revistas, livros e outros documentos? Como conseguiu publicar a sua revista? Qual era e como desenvolvia as suas atividades no campo educacional? Foi, portanto, a curiosidade com o seu trabalho de educador, memorialista e jornalista que desencadeou o meu interesse por Jerônimo Arantes. A esse fato somou-se a questão do envolvimento dele com a educação escolar, uma vez que, além de professor, proprietário de escola, foi também inspetor municipal de ensino e o primeiro chefe do então criado Serviço de Educação e Saúde do Município que, anos mais tarde, seria transformado em Secretaria de Educação e Saúde do Município.

Para cobrir a vasta atuação de Jerônimo Arantes, elaborei um projeto de pesquisa que se situou na interface entre História e História da Educação e o submeti à seleção ao doutorado no Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, onde ingressei na condição de aluna regular em março de 2000. A opção por um programa de doutorado em História e não em Educação decorreu do fato de entender que os conceitos e propostas metodológicas no âmbito da historiografia poderiam me instrumentalizar melhor para contextualizar e discutir a trajetória desse intelectual multifacetado, inclusive a sua atuação no campo da educação escolar.

A principal questão subjacente à pesquisa consistiu em compreender qual teria sido a relação de Jerônimo Arantes com a política e os políticos, tendo em vista que, sem nunca ter exercido mandato eletivo, passou mais de 25 anos no serviço público ocupando cargos de confiança. Dessa indagação decorreram outras das quais destaco a seguinte: como situar a sua atuação como professor, memorialista e jornalista no âmbito de sua atuação no serviço público? Para respondê-las, consultei um elenco diversificado de fontes impressas e também recorri, ainda que de forma subsidiária, à pesquisa oral.

Os resultados aos quais cheguei com a pesquisa me permitiram concluir que, a relação entre Arantes, a educação, a imprensa, a política e a história da cidade não se define pela postura de um reformador e ou de um questionador, fosse das instituições educacionais fosse da história,

mas, sim, a partir da ótica de um funcionário público "eficiente" que zelava pelas instituições educacionais sob a sua responsabilidade e de um persistente pesquisador que, no afã de escrever a história de Uberlândia, transformou-se aos olhos de seus contemporâneos na autoridade sobre o assunto. Com o seu trabalho no Colégio Amor às Letras, posteriormente com a sua atuação no serviço público, bem como com a publicação de sua revista, livros e artigos, Arantes foi, pouco a pouco, produzindo a memória de si e, concomitantemente, construindo e escrevendo a história dos outros.

O doutorado consistiu numa etapa muito importante em minha formação. A coleta de dados densa e longa colaborou para consolidar a experiência em pesquisa e para instrumentalizar as futuras orientações aos alunos da graduação e da pós-graduação. A pesquisa empírica foi densa porque implicou a consulta a uma vasta documentação, composta por: atas, jornais, diários de classe, livros de matrículas, fotografias, mapas, revistas, livros didáticos, biblioteca particular, correspondência, dentre outros, e, sobretudo, requereu muita habilidade na seleção do que seria usado na tese, no descarte e na análise a ser empreendida. Todo esse trabalho demandou tempo de permanência nos arquivos, em particular no Arquivo Público de Uberlândia o qual frequentei durante três semestres.

O aprofundamento teórico também foi outra importante contribuição do doutorado para a minha formação e, conseqüentemente, atuação docente. Em virtude de ter escolhido um tema que se situava na fronteira entre a história e a história da educação, que tangenciava a escola, o memorialismo e o jornalismo, afinal, o meu personagem havia sido professor, inspetor escolar, chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município, autor de cartilha e de livros paradidáticos, idealizou e editou uma revista de variedades, colecionou documentos e escreveu textos e livros sobre a história local (LIMA, 2004a), foi necessário dilatar a esfera das áreas e temáticas a ser estudadas, o que muito me acrescentou em termos de formação intelectual e também de instrumentalização para pesquisas futuras, orientações e docência. (LIMA, 2004b, 2005, 2006, 2007b, 2008b, 2018a).

Ao lado desses aspectos, ressalto que uma das principais contribuições da pesquisa desenvolvida durante o doutorado consistiu no encontro com a história da escolarização rural. Embora tivesse conhecimento das escolas instaladas no meio rural, eu nunca as havia pesquisado e, portanto, o meu conhecimento sobre essas instituições era superficial e bastante generalista. Ao me deparar na coleção de Jerônimo Arantes com as atas de reuniões escolares (da inspeção, sobretudo), recortes de jornais, fotografias e demais documentos nos quais estava registrada parte da história dessas escolas, a minha curiosidade se aguçou, no entanto, tive primeiro que concluir a tese para só então me dedicar ao tema.

3.5 A Escolarização em Meio Rural: professores, alunos, histórias e memórias

O interesse pelo tema das escolas rurais foi despertado principalmente pelo fato de perceber, em Uberlândia, a importância dessas escolas na alfabetização em um momento em que ainda havia um expressivo contingente populacional no campo e, contraditoriamente, constatar a ausência de investigações sobre tal fenômeno. (MORAIS, 2020a, 2020b). O papel secundário representado pelas escolas existentes no meio rural se apresentava tanto por meio da história de seu funcionamento, caracterizado pelos insuficientes investimentos do poder público em equipar e dotar essas instituições de ensino das condições favoráveis ao atendimento da população rural – de acordo com Soares, Razo e Fariñas (2006), essa situação ainda persistiria no Brasil na primeira década do século XXI –, quanto na relativa ausência de estudos e pesquisas acadêmicas sobre a história da educação rural. No entanto, até o final dos anos de 1950 e princípio de 1960, eram nas instituições de ensino rural que muitos brasileiros se alfabetizavam, uma vez que trabalhavam e residiam nas fazendas e nos sítios.

Nesse sentido, o meu interesse pela temática em foco decorre dessa contradição verificada entre a importância desempenhada pela escola rural, quando a maioria da população habitava o campo e nele se escolarizava, e a carência de investigações sobre essa modalidade de educação (SILVA JÚNIOR, 2009). A partir daí iniciamos as pesquisas por meio das quais temos buscado compreender: a) a cartografia das escolas (onde estavam instaladas); b) as principais características das instituições rurais de ensino, tais como: espaço (arquitetura), infraestrutura, tempo (horários e períodos) e cultura material (materiais didáticos, mobiliário); c) a formação e as práticas dos professores; d) a caracterização dos professores no que concerne à formação, ingresso e trabalho; e) a tipificação dos alunos no tocante à idade, origem social, local de moradia e sexo; f) as representações construídas dessas escolas por seus ex-alunos, ex-professores e membros das elites locais (políticos e empresários, sobretudo); g) as políticas públicas existentes ou não para o financiamento das escolas rurais; h) a relação entre o poder público e a participação (colaboração) dos fazendeiros na abertura e manutenção das escolas; i) as aproximações e distanciamentos entre o funcionamento das escolas rurais no Brasil e em Portugal; j) a nucleação das escolas rurais, dentre outros aspectos. (LIMA, 2008a, 2012, 2018b).

Inicialmente e durante um longo período, o recorte espacial adotado em nossas pesquisas sobre a escola rural esteve circunscrito ao município de Uberlândia, posto que as escolas que primeiro despertaram a atenção para a sua existência como fato social estavam aqui localizadas, segundo em decorrência do aspecto, já mencionado, da ausência de pesquisas e, por conseguinte, do desconhecimento sobre a sua história. Gradativamente temos procurado

transpor essa fronteira e ampliar o raio das investigações e estendê-lo para fora do município, do estado de Minas Gerais e do país.

Relativamente ao deslocamento para fora do município de Uberlândia, destaco a tese de doutorado que orientei e foi defendida por Josemir A. Barros (BARROS, 2013) que tomou como *locus* de investigação a região de Minas Gerais. O autor discutiu o funcionamento das escolas rurais durante o período de 1899-1911 e o correlacionou à existência ou inexistência de políticas públicas voltadas para o financiamento e promoção da educação em meio rural. Ainda nesse tópico, oriento uma dissertação de Alciene Muniz cujo objeto localiza-se em Ituiutaba-MG; a mestranda tem como objetivo compreender como se deu a formação e o trabalho das professoras das escolas rurais naquele município, no período de 1975-1985.

Fora do município e do próprio Estado, há uma pesquisa em andamento da qual faço parte da equipe do projeto coordenado por Rosa F. Souza-Chaloba (SOUZA-CHALOPA, 2016), de caráter interinstitucional e de abrangência nacional, que envolve pesquisadores de doze Estados do Brasil (Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo e Sergipe), filiados institucionalmente a diferentes universidades, que tem como objetivo:

[...] analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional e estadual para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo. (SOUZA-CHALOPA, 2016, não paginado)

O projeto é muito ambicioso pois, além de abarcar muitos pesquisadores, mobiliza uma pletora de fontes impressas (jornais, revistas, atas, bancos de dados da CAPES e do CBHE, documentos escolares, legislação, dentre outros), orais (foram realizadas entrevistas em todos esses estados) e iconográficas (mapas e fotografias).

No âmbito desse projeto, fiquei responsável por realizar o balanço das pesquisas sobre o tema Formação e Trabalho de Professores e Professoras Rurais publicadas nos Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), desde a sua primeira edição no ano 2000 até a nona, ocorrida em 2017. Após concluir esse balanço, produzi um relatório que agora deverá ser publicado, juntamente, com os demais resultados obtidos pelos outros membros da equipe em livro em fase final de organização (LIMA, 2020).

Essa experiência de pesquisa tem-se constituído em um ponto importante da minha formação acadêmica e pessoal. O trabalho em equipe é coordenado pela Rosa, sendo que a maior parte das atividades são executadas à distância, tendo em vista a dispersão geográfica dos

pesquisadores. As reuniões do grupo têm sido realizadas na modalidade de web conferência e, no ano de 2019, participamos de um seminário presencial na UNESP em Rio Claro. Foi um encontro muito profícuo, uma vez que já estávamos com todos os trabalhos em andamento e tivemos condições de, presencialmente, comunicar os processos, informar os resultados parciais, definir encaminhamentos e, sobretudo, conversar, discutir e trocar ideias e impressões. O envolvimento do grupo e a efetiva participação tem sido realizadas sem nenhuma pressão da coordenadora que, de forma muito respeitosa e natural, construiu um ambiente colaborativo e amistoso entre todos nós. Além disso, tem garantido plena autonomia aos membros da equipe e nos motivado a pesquisar e colaborar, sobretudo.

Por fim, no que diz respeito às pesquisas, além de ter saído do município de Uberlândia e do Estado de Minas Gerais, também tentei estender o seu universo para fora do Brasil com o objetivo de conhecer um pouco da realidade das escolas rurais em Portugal, conforme informado e analisado nas páginas precedentes no interior do item Formação.

Para apreender o universo da escolarização em meio rural temos procurado estabelecer um diálogo com a Geografia e a Sociologia, das quais tomamos emprestadas as categorias de espaço, lugar, campo, cidade, rural e urbano, dentre outras. Tentamos também inscrever as pesquisas nos domínios da história cultural e a partir daí empregamos as noções de culturas escolares, cultura material, cultura empírica, representações, práticas, táticas e estratégias.

Ainda de acordo com essa opção teórico metodológica, procuramos evidenciar o papel dos sujeitos e conferir-lhes centralidade nas histórias que produziram e que almejamos apreender, afinal, “[...] colocar o homem ou, melhor dito, o ser humano, para ser politicamente correto, no centro das preocupações significa recuperar sua condição de fazedor de história, de agente de seu próprio destino.” (CARVALHO, 2005, p. 453).

Admito que a pesquisa no âmbito da história da escolarização rural em nosso município não tem sido simples, mas o trabalho acadêmico nunca é fácil mesmo, não é? Contudo, penso que por se tratar da escola rural, um fato social com antigo histórico de estar à margem no conjunto das preocupações que mobilizam a sociedade e, por conseguinte, se constituir em uma temática que até há pouco era ignorada pela academia, essas dificuldades são potencializadas. Apenas para ilustrar o histórico de insignificância que perpassa as representações sobre o meio rural,

Conforme consta da ata da primeira reunião da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (Aciapu), ocorrida em 1933, um dos associados propôs, sem resultado naquele momento, que fosse retirado da

instituição o nome “agropecuária” com a justificativa de que só o comércio interessava. (LIMA, 2018b, p. 406).¹⁸

Se considerarmos que no início dos anos 1930, o município de Uberlândia registrava a maior parte de sua população vivendo no campo e o que se denominava cidade mal se distinguia das fazendas no entorno, uma vez que até as atividades comerciais urbanas eram resultado da produção agrícola, posto que os produtos oriundos dessa abasteciam aquelas, tal proposta é bastante emblemática das representações construídas pelas elites acerca da insignificância do mundo rural e, conseqüentemente, do desprezo voltado às suas escolas isoladas e mal-ajambradas. (SILVEIRA; RIBEIRO, 2016).

O resultado dessa pouca importância do rural reverberou na exiguidade de fontes produzidas e preservadas que dessem conta de sua história e, em particular, da história de suas escolas. Os poucos documentos impressos de que dispomos, tais como: diários de classe, livros de registros de matrículas, atas de inspeção e fotografias, embora não estejam dispersos, pois se encontram abrigados no Arquivo Público de Uberlândia, são descontínuos e lacunares. Os jornais, por exemplo, pouco noticiaram as escolas rurais. (SILVEIRA, 2019).

Para tentar, então, compreender a trajetória da escolarização rural no município, além desses escassos documentos, recorreremos à história oral, metodologia que se tornou imprescindível em muitas de nossas próprias pesquisas e igualmente daquelas dos orientandos. Porém, a realização da história oral nos tem imposto algumas limitações, dentre as quais destaco: a) a gigantesca e incoerente burocracia do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UFU e b) a questão do recorte cronológico.

Relativamente ao primeiro aspecto, o CEP da UFU tem se tornado um obstáculo à realização das pesquisas em ciências humanas, não apenas por, até bem pouco tempo, não distinguir as especificidades dessa área das outras, em particular a da ciências da saúde, mas também devido a um desvio na compreensão do papel do CEP no tocante à fiscalização e (suposta) proteção dos sujeitos das pesquisas. Como decorrência, já houve parecer cuja análise se caracteriza por ingerência na metodologia proposta no projeto. Ou seja, numa clara incompreensão dos limites do CEP, alguns de seus membros, nossos pares, inclusive, extrapolam as suas competências e paralisam o processo de forma equivocada e muitas vezes em flagrante desacordo com o seu real papel institucional.

¹⁸ Em pesquisa realizada sobre as representações do mundo rural presentes nas atas da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (Aciub), antiga Aciapu, no período de 1933-1953, Silveira e Ribeiro (2016, p. 123) relatam que “[...] o espaço rural ficou restrito a poucas citações nos documentos analisados; [...]”.

No que diz respeito ao segundo obstáculo de se empregar a história oral, temos, muitas vezes, que circunscrever o recorte cronológico à idade das pessoas que passaram pela escola rural, seja como professores, seja como alunos, e que estejam em condições de compartilhar as suas memórias. Assim, sem poder recorrer a documentos impressos e limitados à história oral nos termos dessa restrição cronológica, o recorte temporal de nossas pesquisas se concentra mais nos períodos recentes e menos, muito menos do que desejamos, no passado mais recuado.

É, portanto, em meio a essas dificuldades e a algumas inventividades que temos trilhado em direção à busca dos sinais que possam nos ajudar a compreender um pouco do universo da escolarização que se processou em meio rural. São muitas memórias, muitas histórias, poucos documentos disponíveis e o nosso grupo é pequeno, não obstante os pesquisadores são comprometidos, diligentes e tem conseguido, “[...] na falta de flores habituais [...]” (FEBVRE, 1983, p. 187), produzir bom mel com todos os vestígios que encontram pelo caminho.

4 EXTENSÃO: em defesa da escola pública

Nesses vinte e dois anos de UFU, quase não me envolvi com a extensão. Às vezes penso nos possíveis obstáculos que possam ter me afastado desse campo e não consigo defini-los e tampouco justificá-los de forma racional, coerente e, sobretudo, ancorada em fatos. Concluo então que não reuni ainda as condições necessárias para realizar de forma equilibrada e concomitantemente o ensino, a pesquisa e a extensão. Como resultado, a minha trajetória acadêmica tem sido construída mais no domínio do ensino e da pesquisa e menos, muito menos do que eu gostaria, no da extensão.

Particpei da comissão organizadora de alguns eventos acadêmicos, tais como simpósios, colóquios e congressos e também da organização de dois livros, apenas dois (LIMA; MUSIAL, 2016; BARROS; LIMA; OLIVEIRA, 2020). Embora tenham sido atividades que fizeram parte de minha trajetória e também que contribuíram com a minha formação, destinarei as páginas subsequentes para discorrer sobre outras cinco atividades, sendo quatro especificamente de formação de professores e uma que pode ser definida como interface extensão - pesquisa, por considerá-las representativas do conjunto daquilo que aprendi na extensão.

4.1 Formação de Professores

Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)

Logo que ingressei na UFU, alguns meses após a minha nomeação, recebi o convite para substituir uma colega na equipe do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). Tratava-se de um programa criado com o objetivo de atuar na capacitação contínua de professores das redes municipal e estadual de Minas Gerais. O PROCAP estava inserido no Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries (PROQUALIDADE), um programa mais abrangente que decorreu de um acordo entre o governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial. A primeira etapa do PROCAP, desenvolvida no período de 1997 a 1998, englobava as seguintes áreas do conhecimento: Reflexão sobre a Prática Pedagógica, Matemática e Língua Portuguesa.

Em virtude de o meu ingresso no PROCAP ter se dado nos últimos meses de sua execução, quando as atividades já se encontravam em fase final de implementação, não tive tempo suficiente para atuar de forma intensiva nas ações desenvolvidas, para compreender a complexidade do trabalho e nem para fazer avaliações críticas de sua implementação. A minha

única contribuição consistiu em colaborar na organização dos anais do Seminário Estadual do PROCAP. (COIMBRA; MORAES FILHO; LIMA, 1999).

Ainda que tenha sido muito breve essa participação, julguei relevante destacá-la por ter se constituído na primeira experiência de extensão que me facultou a possibilidade de começar a ter contato com a extensão, a entender os seus objetivos e também as estratégias de funcionamento da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Além disso, a equipe envolvia professores de distintas áreas da FAGED, incluía também docentes das áreas de língua portuguesa e matemática, portanto oriundos de outras unidades acadêmicas, assim como professores da rede pública de educação. Essa interdisciplinaridade contribuiu para que eu começasse a compreender a composição plural, no que diz respeito às áreas de conhecimento, que caracteriza a universidade.

Exposição Práticas Educativas no Período Republicano: Uberlândia, 1915-2005 (SIEX/UFU n. 4651)

Outra atividade no âmbito da extensão da qual participei, essa, sim, de forma ativa, consistiu na elaboração do projeto e na montagem da exposição *Práticas Educativas no Período Republicano: Uberlândia, 1915-2005* (SIEX/UFU: 4651), inaugurada em 17 de agosto de 2006, às 18h00, no Salão de Exposições do CDHIS, Bloco 1Q do Campus Santa Mônica. Todo o trabalho, desde a concepção do projeto até a etapa final de sua execução, teve a participação efetiva e ativa da Maria de Fátima Ramos de Almeida, ou, simplesmente, Fátima, Professora do INHIS hoje aposentada. Atuamos como coordenadoras e contamos também na equipe com a colaboração de Marcos Henrique Silva, artista plástico (servidor da Prefeitura de Uberlândia, lotado no Museu Municipal) encarregado da concepção visual da mostra, bem como da produção dos elementos plásticos e pictóricos que a compuseram. Para a execução do projeto tivemos o auxílio dos seguintes bolsistas, todos alunos da UFU: Angélica Martins Pinho Rocha (Pedagogia); Cristiane Angélica Ribeiro (Pedagogia); Diogo de Souza Brito (História); Guilherme Bertoldo Miranda (História); Mariana Pacheco Magalhães (Pedagogia); Pâmela Aparecida Vieira Simão (História); Reginaldo João de Oliveira (Química).

Os trabalhos de planejamento, pesquisa, empréstimo dos artefatos, elaboração de textos e confecção de módulos tiveram início em outubro de 2005 quando o grupo inicial, composto pela Fátima, pelo Marcos e por mim, começou a se reunir para discutir os primeiros passos para a realização da exposição. A partir de então, tivemos encontros semanais tendo em vista elaborar o projeto, pesquisar nas escolas públicas de Uberlândia o acervo documental e

mobiliário, planejar a recolha dos artefatos selecionados, captar recursos financeiros, pesquisar a história da cultura material escolar e montar a exposição.

No decorrer deste processo, a PROEX/UFU anunciou o início do curso de Formação Continuada e a exposição foi inserida como atividade de um dos eixos em torno do qual o referido curso se estruturou. Tivemos, então, que readequar o projeto tendo em vista trabalhar com a exposição na perspectiva da educação para a preservação e conservação do patrimônio cultural escolar. Dessa forma, realizamos encontros com os professores da rede pública, matriculados no curso da PROEX, com os quais discutimos noções de patrimônio cultural, de educação patrimonial e de montagem de exposição, bem como os orientamos na elaboração de projetos de preservação do patrimônio escolar para serem desenvolvidos nas escolas onde atuavam.

O propósito da mostra foi apresentar e discutir com o público, especificamente com os professores da educação básica, representações das configurações assumidas pela educação republicana em Uberlândia ao longo do século XX, com ênfase nas relações interétnicas, nas questões com o ambiente e nas práticas de preservação do patrimônio cultural, produzidas e implementadas no Brasil pelos gestores das políticas educacionais e pelos educadores.

Para tanto, empregamos na exposição os seguintes elementos: a) artefatos das escolas: mobiliário (mesas, carteiras, armários) e materiais escolares (compasso, régua, apontador, mimeógrafo, palmatória, globo terrestre, livros didáticos, cadernos de alunos, lousa em ardósia, sino, quadro negro); b) iconografia: desenhos, fotografias, mapas e cartazes; c) equipamentos: áudio visual e computador; d) acervo do CDHIS: vitrines e cubos de madeira.

Os suportes usados para expor esses materiais foram: painéis suspensos, afixados no teto; painel de lona contendo colagens de desenhos de observação, feitos em grafite sobre papel, dos artefatos escolares expostos; adesivo no chão representando ladrilhos que revestiam pisos de antigas escolas; cilindro confeccionado em madeira para expor as fotografias; o próprio mobiliário escolar composto por mesas, armários e quadro-negro; vitrines para exposição dos impressos e cubos de madeira para suporte dos artefatos.

As imagens reproduzidas a seguir permitem uma compreensão panorâmica da mostra.

Imagem 2 Exposição Práticas Educativas no Período Republicano: Uberlândia, 1915 a 2005.



Fonte: Acervo da Exposição. Fotografia: Lindalva Ferreira de Freitas (Estagiária CDHIS).

Imagem 3 Exposição Práticas Educativas no Período Republicano: Uberlândia, 1915 a 2005.



Fonte: Acervo da Exposição. Fotografia: Lindalva Ferreira de Freitas (Estagiária CDHIS).

Imagem 4 Exposição Práticas Educativas no Período Republicano: Uberlândia, 1915 a 2005.



Fonte: Acervo da Exposição. Fotografia: Lindalva Ferreira de Freitas (Estagiária CDHIS).

A mostra, além de ser aberta a toda a comunidade interna e externa à UFU, conforme já disse, constituía-se em um recurso para trabalhar a formação continuada de professores da rede pública do município. Elaboramos um programa a ser desenvolvido em duas etapas por meio do qual discutíamos com os professores inscritos, em encontros presenciais, noções de patrimônio histórico cultural, patrimônio escolar, arquivos escolares, preservação e conservação do patrimônio, história da educação local. Esses temas eram fundamentados na História Cultural e desenvolvidos segundo as noções de cultura escolar e cultura material escolar (FELGUEIRAS, 2005; MACHADO, 2004; MORAES; ZAIA; VENDRAMETO, 2005; RIBEIRO, 1992). A segunda etapa do programa foi executada nas próprias escolas onde atuaram os professores cursistas.

O extenso excerto do relatório final da atividade de extensão, transcrito a seguir, permite compreender a dinâmica do trabalho realizado na primeira etapa.

Todo o trabalho desenvolvido na exposição, desde o início de sua montagem até o encerramento, foi realizado tendo em vista constituir-se em elemento de formação continuada para professores das escolas públicas de Uberlândia. Dessa maneira, conforme relatamos no início, a mostra foi uma das atividades desenvolvidas no *Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico*, promovido pela PROEX/UFU. No interior deste programa, trabalhamos com os professores questões relacionadas à história da educação

local, bem como noções de patrimônio cultural, educação patrimonial, preservação e conservação do patrimônio cultural, enfatizando a importância de contribuírem para a valorização e preservação do patrimônio existente nas escolas e instituições onde atuam. Este trabalho foi desenvolvido em atividades presenciais e não-presenciais.

Em relação às atividades presenciais, realizamos quatro encontros durante os quais discutimos aspectos teóricos relacionados às noções de patrimônio cultural e de sua preservação; nesse item ressaltamos a importância que deve ser conferida ao patrimônio existente nas próprias escolas. [...] Em seguida, apresentamos a exposição como um recurso didático complementar e alternativo às demais atividades desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, discutimos com os professores presentes todos os aspectos que envolvem a montagem de uma mostra: desde a pesquisa relativa ao tema proposto, a busca, recolha e conservação dos artefatos selecionados para exposição, bem como a investigação sobre sua história, usos e funções, até a importância do planejamento de visitas orientadas e o desenvolvimento de ações culturais e educativas. Esta etapa foi realizada concomitantemente à montagem da exposição *Práticas Educativas no Período Republicano – Uberlândia: 1915 a 2005*, de modo que os professores puderam acompanhar grande parte do processo.

Discutimos no último encontro os elementos constitutivos de um projeto de preservação do patrimônio histórico e, em seguida, os professores reuniram-se em grupos e elaboraram pré-projetos para serem aperfeiçoados e executados nas instituições onde atuam. [...].

No que concerne às atividades não presenciais, as tarefas cumpridas pelos professores consistiram primeiro no acesso e preenchimento on-line do formulário que compôs o *espaço interativo* da exposição. Os itens preenchidos diziam respeito a: 1- *opinião* – em deveriam ser registradas as impressões que a exposição suscitou nos visitantes; 2- *memória* – em que deveriam ser registradas as memórias que conservaram de sua experiência escolar bem como daquelas memórias que lhes foram relatadas por familiares e amigos; 3- *história* – espaço para registro de dados acerca da história da educação local e regional, que se referissem tanto a fontes escritas – tais como a existência de diários de classe, livros didáticos, termos de visitas, imagens (fotografias, pinturas etc.) e toda gama de documentos relativos à escola – assim como a possíveis fontes orais, ou seja, informações sobre pessoas que exerceram atividades em instituições escolares e que poderiam fornecer testemunhos de sua experiência educacional. [...] O espaço interativo constituiu-se na possibilidade de solicitar, a diferentes sujeitos, elementos, informações e fontes para se produzir a história da educação local [...]. (ALMEIDA; LIMA, 2006c).

A segunda etapa, conforme mencionamos, foi executada nas escolas municipais juntamente com os alunos dos professores cursistas. A seguir, mais um excerto do relatório final da atividade que permite compreender detalhadamente as ações desenvolvidas nessa segunda etapa. A fotografia da Imagem 05, na sequência, representa um desses momentos.

A segunda etapa de atividades não presenciais consistiu na elaboração e execução do projeto de preservação do patrimônio escolar existente nas escolas onde atuam os professores. Para tanto, elaboramos um cronograma contendo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas. Na medida em que concretizavam as etapas propostas, os professores encaminhavam à

equipe responsável pela mostra, relatórios descrevendo e comentando as atividades realizadas.

O conjunto destas atividades demonstrou, de um lado, a relevância de se utilizar a exposição como recurso didático, seja para o ensino de História da Educação seja para o ensino da História, com ênfase na história local. De outro lado, a exposição possibilitou aproximar os professores da rede pública da história das instituições escolares onde trabalham, por meio da elaboração e desenvolvimento de projetos de preservação do patrimônio histórico-cultural e, assim, contribuiu para despertar noções de educação patrimonial. (ALMEIDA; LIMA, 2006c).

Imagem 5: Exposição do trabalho de preservação do patrimônio histórico cultural realizado na Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa.



Fonte: Acervo da Exposição Práticas Educativas no Período Republicano em Uberlândia, 1915 a 2005.

Os significados dessa experiência na extensão foram também registrados no mesmo relatório final do qual transcrevo, a seguir, mais um excerto:

No [...] que diz respeito ao uso da exposição como recurso pedagógico, aquilatamos que a experiência pedagógica engendrada pelo trabalho realizado com a cultura material escolar constituiu-se em um profícuo recurso didático. Isto porque, ao expor artefatos produzidos e utilizados por professores, alunos, gestores e demais sujeitos envolvidos com a escola no Brasil, ao longo do século XX, e discutir práticas pertencentes a diferentes décadas, a mostra *Práticas Educativas*... propiciou explorar deslocamentos que marcaram o

período Republicano de nossa história da educação. Por meio da exposição de objetos tridimensionais (mobiliários, cadernos, livros didáticos, apontador, palmatória e outros), de fotografias e de textos procuramos demonstrar ao público visitante que as transformações processadas na cultura material da escola podem ser verificadas tanto na substituição dos artefatos quanto nas mudanças ocorridas na concepção de escola, nas práticas que a constituem e, por conseguinte, no papel dos sujeitos envolvidos com a educação. A coexistência de recursos didáticos oriundos de temporalidades diferentes, mas que cumprem funções similares no cotidiano da escola, suscitou a compreensão de que essas mudanças não ocorrem de modo homogêneo, pois, para muitos professores, a máquina de datilografia e o mimeógrafo ainda não foram substituídos pelo computador e a impressora. (ALMEIDA; LIMA, 2006c).

Esse trabalho na extensão constitui-se um enorme desafio por se tratar de uma proposta ambiciosa que compreendia, conforme tentei descrever: a concepção da exposição, a pesquisa de acervos nas escolas da cidade, a montagem da mostra (incluindo todas as dificuldades que isso implica: financiamento, confecção de suportes, negociação com as escolas do empréstimo de artefatos e muito mais...), a elaboração do programa do curso de formação aos professores da rede pública, bem como a sua execução. Não obstante, considero que os resultados foram exitosos, tanto pelo retorno que tivemos das avaliações dos docentes que participaram do curso quanto pelas impressões registradas pelos visitantes da mostra (ALMEIDA; LIMA, 2006c). Os resultados foram registrados no relatório já mencionado, em um texto de trabalho completo publicado nos anais de um evento e na publicação de um artigo (ALMEIDA; LIMA, 2006a, 2006b).

Destaco, inicialmente, como memória desse período, o prazer experimentado por trabalhar com a Fátima, uma querida professora dos meus tempos de graduação e sempre na luta em defesa da escola pública, com quem, além da história e historiografia, eu aprendi muito sobre a importância de defender a educação pública e, principalmente, sobre necessidade de aproximar a universidade das escolas municipais e estaduais, de ouvir os seus professores, estar atenta às suas demandas e também de aprender com as suas experiências. Além disso, a Fátima é uma leitora assídua, muito refinada, crítica, aberta ao novo e, claro, eclética e despertou a minha curiosidade sobre a literatura latino-americana. Por sua indicação acabei conhecendo um pouquinho de García Márquez, Carlos Fuentes e Manuel Puig. Fica aqui o registro de uma rica experiência extensionista que não teria ocorrido se não tivesse havido a sua iniciativa e a intensa colaboração durante todo o processo. Deixo-lhe os meus mais sinceros agradecimentos.

A mostra foi uma experiência extensionista de muita relevância em minha formação, pois consistiu em um experimento fundamentando nas discussões e análises subjacentes ao campo teórico ao qual eu estudava naquela época, a saber: a história cultural e seus

desdobramentos nas noções de cultura escolar e patrimônio histórico. O aprofundamento das leituras para elaborar o projeto da exposição e depois para escrever os textos que comporiam os painéis foi incorporado em minhas análises sobre a pesquisa acerca da história das escolas rurais, bem como das discussões que empreendi nas disciplinas ofertadas na pós-graduação.

Também a partir dessa extensão ficaram mais claras para mim a importância de a Universidade se aproximar da comunidade escolar, principalmente das escolas públicas de educação básica, com vistas à discutir a relevância que há em construir a história de cada instituição e de defender que essa construção pode e deve ser realizada, sobretudo, por aqueles que fazem parte de seu cotidiano. Como consequência dessa reflexão, a exposição me permitiu ainda pensar sobre como era urgente encontrar meios para despertar nas escolas a importância de preservar o seu patrimônio cultural por meio da conservação dos elementos que compõem uma parte da cultura material escolar, saber: documentos impressos (registros de secretaria, legislação, livros, cadernos escolares...), iconográficos (fotografias, mapas, desenhos, pinturas, plantas), mobiliário e arquitetura. Para tanto, percebi naquela ocasião a urgência de lutar por políticas públicas que possibilitassem a garantia da destinação de recursos materiais e humanos para as instituições públicas de ensino zelarem pelo seu patrimônio.

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Durante os meus vinte e dois anos de FAGED essa foi a primeira especialização da qual participei. Anteriormente eu havia recebido um convite para ministrar disciplina em um curso de especialização, no entanto, por falta de alunos, tal atividade não se realizou. Assim, a participação na Especialização em Docência na Educação Infantil foi uma experiência inaugural seguida apenas de mais uma destinada também aos professores da rede pública, porém na modalidade EaD.

O curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ocorrido no período compreendido entre outubro de 2014 a abril de 2016 foi destinado preferencialmente à professores das redes municipais e estaduais de ensino do município de Uberlândia. Assumi a disciplina Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil e também a orientação de cinco alunas no desenvolvimento de seus trabalhos de conclusão de curso.

No que concerne à disciplina, as aulas ocorreram em oito encontros realizados nos dias 28 e 29 de novembro e 05, 06, 13, 13 17 e 19 de dezembro de 2014 nos quais foram apresentados e discutidos os princípios históricos e epistemológicos do método científico que fundamenta a pesquisa no campo educacional, bem como os procedimentos que norteiam a pesquisa-ação. O objetivo de tal discussão era o de trabalhar os elementos que possibilitassem o planejamento e

o desenvolvimento de uma pesquisa-ação em Educação Infantil, conforme estabelecido no próprio edital do curso. Ao final da disciplina, e como atividade avaliativa, os alunos deveriam elaborar um memorial e, a partir deste, propor e desenvolverem em suas escolas uma Pesquisa-ação.

Além da referida disciplina, fiquei responsável por orientar cinco trabalhos de conclusão de curso. A abordagem metodológica da pesquisa de tais trabalhos, conforme mencionei, deveria se fundamentar na Pesquisa-ação, cujos temas a serem desenvolvidos partiriam dos problemas enfrentados pelas alunas em seu cotidiano escolar, como indica a referida abordagem. Uma vez identificado o problema, o próximo passo seria propor ações para tentar resolvê-lo ou, pelo menos, contribuir para minorá-lo e desenvolvê-las na escola. Os temas dos cinco TCC orientados distribuíram-se em quatro áreas, a saber: educação ambiental, especial, para as relações étnico-raciais e literatura infantil. A seguir apresento cada um dos títulos com o propósito de contextualizar a avaliação que faço hoje desse trabalho.

Educação Ambiental

TCC 4: A Educação ambiental no contexto institucional da educação infantil – Escola Municipal de Educação Infantil Dom Almir. (Aluna: Elizangela Couto da Silva).

Educação Especial

TCC 1: O desafio de contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da criança com Síndrome de Down em sala de aula na educação infantil na rede municipal de Uberlândia. (Aluna: Aline Cristina Mendonça).

TCC 2: O professor na educação infantil e o desenvolvimento de ações em crianças com autismo. (Aluna: Elcione A. G. de Oliveira).

Educação e Relações Étnico-Raciais

TCC 5: O fazer pedagógico na educação infantil mediante as Leis 10.639/03 e 11.645/08: proposta de ações intencionais – um outro olhar, uma outra história (Aluna: Ivanete P. da S. de Andrade).

Literatura Infantil

TCC 3: A Literatura infantil como elemento de aprendizagens significativas para crianças da educação infantil: uma intervenção na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Sérgio Aparecida da Silva. (Aluna: Carolina Fraissat Mamed).

Conforme se depreende dos títulos dos TCC, os temas foram diversificados e distantes de minhas próprias temáticas de pesquisa, que incidem principalmente sobre as histórias e memórias da escolarização em meio rural, razão pela qual tive que me preparar bastante com vistas à superar as minhas deficiências teóricas e contribuir para o desenvolvimento dos 5

projetos propostos pelas alunas. Foi um período de intensa atividade e de um cansaço monumental que parece doer até hoje, pois tais orientações se davam concomitantemente aquelas de PIBIC, mestrado e doutorado, as aulas e todas as demais demandas da FAGED.

Não obstante, foi também um período no qual eu precisei estudar para dar as aulas, orientar a escrita do memorial (no caso de todas as 33 alunas que ainda estavam matriculadas no curso) e a pesquisa e, por conseguinte, pude aprender alguns aspectos da pesquisa-ação, da organização da educação infantil no que diz respeito às políticas públicas que a regulamenta - e desregulamenta também -, da educação especial, ambiental, das relações étnico-raciais e literatura infantil. Todos esses eram temas para os quais eu ainda não havia dedicado estudo.

Considero, sobretudo, ter aprendido muito com essas alunas que, por meio do memorial, compartilharam momentos sensíveis de suas trajetórias de vida, expuseram afetos, frustrações e narraram duros combates travados para sobreviver, estudar e conquistar uma vaga de professora na rede pública de ensino. Para muitas, notadamente para aquelas oriundas das camadas populares, foi uma verdadeira epopeia a realização de um curso superior e a superação do ciclo de pobreza que marcava a constituição de suas famílias. Trajetórias semelhantes à minha.

Essas alunas também me conduziram para o interior das escolas de educação infantil, primeiro pelas narrativas presentes nos memoriais e depois pelos cinco projetos orientados, e apresentaram a sua diversidade, os vários e graves problemas presentes no cotidiano de cada uma delas. Além disso também havia em suas narrativas a impressionante história das inúmeras táticas (CERTEAU, 2003) de que lançavam mão para sobrepujar os obstáculos e realizarem o seu trabalho em escolas perpassadas por tantas carências: instalações inadequadas, crianças marcadas por sérios problemas familiares, dentre outros. Tudo isso sobrelevado pelos baixos salários e pela carga excessiva de trabalho que se constituem na inequívoca expressão da desvalorização do professor da educação infantil, assim como na educação em geral. Em razão de toda essa oportunidade que me foi oferecida para conhecer algo novo, fosse no campo da teoria, fosse no campo da realidade concreta das escolas de educação infantil no município, sou imensamente grata a todas as alunas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

No entanto essa fecunda experiência de ensino e também de aprendizagem (minha, principalmente) não teria ocorrido caso não me tivessem sido abertas as portas para atuar em curso de especialização e tal oportunidade me foi oferecida pelos colegas de trabalho e amigos queridos, Haroldo e Valéria, respectivamente, coordenador geral e coordenadora pedagógica

do curso. A eles, os mais sinceros agradecimentos e a certeza de que, como disse o poeta Leminski (2013, p. 102),

meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam outra coisa
presença
olhar
lembrança
meus amigos
quando me dão
deixam na minha
a sua mão

Curso de Extensão: O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil

Onze anos após a exposição *Práticas Educativas no Período Republicano em Uberlândia, 1915 a 2005*, as urgências tinham se tornado outras e ainda mais fundamentais. A luta passou a incidir sobre a defesa de condições mínimas para manter em funcionamento a escolas públicas. Por exemplo, tornou-se premente lutar contra

[...] os efeitos nefastos da Emenda à Constituição (PEC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e da outras providencias. Sumariamente esta emenda congela o financiamento para a educação, saúde, seguridade social e para os programas sociais para os próximos 20 anos, tendo como referência os recursos aplicados em 2015. (SILVA; CUNHA; MENDES; LIMA, p. 253, 2020).

Mas não só, tivemos e ainda temos também que combater o projeto denominado Escola sem Partido, movimento ultraconservador que, sob a falácia do combate à penetração nas escolas das chamadas “ideologias” - de esquerda, claro - implica a imposição autoritária de uma só ideologia, a de direita ou, dito de forma mais contextualizada, a da extrema direita. Há ainda que lutar contra os efeitos nefastos da Reforma do Ensino Médio e resistir a outros ataques, como, por exemplo, os que provem de processos avaliativos externos e impõem critérios para estabelecer ranque, entre as escolas, vinculando os seus resultados à destinação dos recursos públicos. (SILVA; CUNHA; MENDES; LIMA, p. 253, 2020). Essa pauta é interminável diante do atentado diuturno à escola pública promovido pelas sucessivas reformas do Estado de caráter neoliberal, principalmente aquelas em curso no Brasil desde 2016.

Nesse sentido, outra atividade de extensão da qual tive a oportunidade participar em 2017 foi o *Curso de Extensão: O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil*, cuja proposta fora gestada ao calor das discussões e dos enfrentamentos então vigentes no Brasil

após um golpe parlamentar - amplamente apoiado pelas elites, por uma parcela considerável do judiciário, por representantes da classe média e, sobretudo, pela grande imprensa -, que resultou no processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), então no segundo mandato, e do início do governo de seu vice Michel Temer filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A partir daí aceleram-se os ataques ao estado democrático e começaram a ser aprovadas e implementadas reformas de caráter antipopular, cujo fundamento era o neoliberalismo. Portanto, nesse contexto o curso foi proposto e coordenado pela Professora Mara R. do Nascimento (INHIS/UFU), que assim o explicou:

A iniciativa foi motivada após as tentativas de censura à Universidade de Brasília (UnB), que propôs a criação de uma disciplina sobre o tema em questão. O objetivo dos encontros é promover o debate e o pensamento crítico acerca da atual conjuntura nacional, propondo uma análise histórica rigorosa através de uma abordagem interdisciplinar. (CURSO DE EXTENSÃO, 2017, não paginado).

O curso contou com envolvimento de docentes dos Institutos de: História, Economia e Relações Internacionais, Ciências Sociais, Filosofia, Biologia; Letras e Linguística; das Faculdades de: Educação, Direito, Medicina e da Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU). Houve também a participação dos técnicos administrativos, estudantes e convidados externos. Ocorreram doze encontros no período de 07 de abril a 07 de julho de 2017, sempre aos sábados, nos quais foram discutidos os seguintes temas (CURSO DE EXTENSÃO, 2017, não paginado):

- 1- O golpe de 2016 e a democracia no Brasil.
- 2- Da República Velha à República de Curitiba: entre golpes e retrocessos – apontamentos históricos sobre uma democracia violentada.
- 3- A conjuntura internacional do golpe.
- 4- A economia política do golpe.
- 5- O papel do judiciário no golpe e os seus aspectos jurídico-penais.
- 6- A construção midiática do golpe.
- 7- Democracia, cultura e mídia: narrativas contra hegemônicas em tempos sombrios.
- 8- Resistências.
- 9- O golpe na Saúde Pública e no SUS.
- 10- Os golpes na Educação Pública, parte I.
- 11 - Os golpes na Educação Pública, parte II.
- 12- Políticas do governo Temer.

Embora eu tenha participado da comissão coordenada pela Mara desde a primeira reunião de apresentação da proposta e do início da elaboração do projeto, não ministrei nenhuma das “aulas” porque não me sentia qualificada o suficiente, uma vez que não pesquisava nenhum dos temas em questão. Apenas atuei como moderadora na atividade 10, Os golpes na Educação Pública, parte I, quando foram discutidos: Os impactos do golpe de 2016 na educação básica: currículo, gestão democrática e cotidiano escolar e a reforma do ensino médio (MP 476/2016) no contexto político-ideológico do golpe: ‘ponte para o passado’.

Durante os três meses de sua vigência, o curso consistiu em um espaço de aprendizagem, de debates e também de resistência frente ao vertiginoso movimento conservador de supressão de direitos e de garantias constitucionais, de acirramento na luta de classes e, sobretudo, de resistência das universidades públicas que, ao incluírem em seus programas de ensino e atividades extensionistas, de caráter multidisciplinar, o tema do *impeachment* como golpe, algo negado pelos seus protagonistas, desvelavam os escusos interesses subjacentes a todo o processo.

No decorrer dos meses de abril, maio e junho, as manhãs de sábado se constituíam num espaço prolífico de debates, cujas discussões iam desde a análise do contexto nacional e internacional, passando pelos sustentáculos do golpe ancorados na política internacional, no aparato jurídico e no emprego das mídias e culminando em sua concretização, na proposição das reformas nas legislações trabalhista, previdenciária e educacional; resumida e popularmente denominadas reformas do trabalho, da previdência e do ensino médio.

Penso hoje que uma das grandes contribuições desse curso para todos os que dele participaram, seja na condição de formadores seja no papel de alunos, consistiu no fato de ter possibilitado, em um momento no qual estávamos todos perplexos diante do profundo retrocesso nos direitos árdua e longamente conquistados, a construção de um espaço coletivo onde foi possível o exercício de compreensão da racionalidade subjacente a todos os aspectos que deram origem ao golpe. Mas não só, o curso foi valioso também porque ensinou a apostar na imprescindibilidade do fortalecimento das instituições democráticas, dos movimentos sociais e da luta coletiva contra as desigualdades, as opressões, as discriminações e preconceitos de todos os gêneros.

Além de todos esses aspectos, outra contribuição formativa e, principalmente, subjetiva desse curso de extensão surgiu após o seu encerramento quando demos início à produção dos textos para compor o livro a ser publicado. No capítulo do qual participei foram discutidas as reformas educacionais de cunho neoliberal desencadeadas no governo de Michel Temer (2016 a 2018), com ênfase para os seguintes aspectos: a) o financiamento da escola pública, reforma

do ensino médio e escola sem partido; b) as políticas de avaliação da educação pública. A partir dessas temáticas analisamos: a precarização do financiamento para a educação pública, as iniciativas de privatização subjacentes às parcerias público-privadas na educação e também nos processos de avaliação externa e a precarização do trabalho docente advinda dos dispositivos presentes no projeto *Escola Sem Partido*. (SILVA; CUNHA; MENDES; LIMA, 2020).

Por não estudar o tema, como mencionei anteriormente, inicialmente recusei a proposta e decidi não participar da elaboração do capítulo, contudo, não resisti ao chamado e aceitei o convite das colegas de trabalho e amigas queridas, Myrtes, Maria e Olenir. Não obstante, até hoje fico dividida, pois de um lado penso que não deveria ter inscrito o meu nome na autoria, pois só colaborei na revisão, mas de outro avalio o quanto a experiência foi fecunda e fico muito grata às colegas por terem me envolvido. Tivemos algumas reuniões presenciais que, além de se constituírem em espaços para a produção do referido texto e de discussões acerca do nosso trabalho e da conjuntura política caótica do país, tornaram-se momentos de sociabilidade, de estreitamento de laços de amizade e de troca de afetos para os quais haverá sempre um cômodo especial nos “vastos palácios” da minha memória, onde, segundo Santo Agostinho, “[...] estão tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram”. (AGOSTINHO, 2004, p. 454).

4.2 Seminários de Pesquisa do GPHER

Em 2009 criei o *Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural* (GPHER). Presidii a criação desse grupo o objetivo de ampliar a discussão sobre a história da escolarização em meio rural através de discussões sobre fontes, conceitos, abordagens metodológicas e outros. A partir de então, inseri no rol das atividades dos GPHER os Seminários de Pesquisa, uma atividade de caráter acadêmico voltada aos alunos de graduação, mestrado, doutorado e demais pesquisadores cujas temáticas de investigação se inscrevam no âmbito da história da educação, com ênfase para as culturas escolares, e tratem, principalmente, de temas relativos às histórias e memórias da escolarização no meio rural, incluindo as instituições, os sujeitos, a legislação, as representações e as práticas.

O objetivo desses Seminários tem sido o de contribuir com os participantes no desenvolvimento de seus projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses fornecendo-lhes um espaço de reflexão, discussão e problematização sobre os aspectos teórico-metodológicos que perpassam as suas investigações. Para tanto, nos encontros são discutidos conceitos, categorias, contextualização e emprego de fontes na pesquisa em história da

educação e, em particular, na pesquisa que se debruça sobre a história da escolarização em meio rural. É também objetivo de tais seminários colaborar com a divulgação e socialização das pesquisas empreendidas no âmbito do GPHER. A metodologia de trabalho adotada consiste em encontros quinzenais, especificamente assim denominados e organizados:

1 – Seminários de Estudos: essa atividade tem periodicidade mensal, ocorrendo sempre às quartas-feiras no período de 14h00 as 17h00. Nos encontros são discutidos textos ou livros previamente selecionados, ficando um ou dois participantes encarregados de organizar a leitura e apresentá-la aos demais.

A seleção dos textos a serem discutidos nos Seminários de Estudos resulta de uma proposta que apresento aos participantes do GPHER, construída a partir dos temas relevantes para os seus estudos e pesquisas. Tento priorizar aqueles temas que contemplem as necessidades e interesses acadêmicos dos orientandos e, quando possível, dos demais integrantes do grupo.

2 – Seminários de Pesquisa: encontros mensais, cujo objetivo é discutir projetos de pesquisa em andamento, bem como os resultados de monografias, relatórios de IC, dissertações, teses e relatórios de pós-doutorado elaborados e defendidos pelos membros do GPHER. No caso dos projetos, os seminários visam contribuir com os seus pesquisadores no desenvolvimento da pesquisa, por meio da apresentação de sugestões de fontes, possíveis análises para os documentos e informação de referenciais bibliográficos. Sobre os resultados das pesquisas concluídas, os seminários proporcionam a socialização dos caminhos metodológicos percorridos e do referencial teórico adotado, constituindo-se em um importante apoio aos trabalhos em desenvolvimento.

Embora tais seminários sejam realizados desde 2010, foi apenas a partir de 2018 que resolvi inseri-los no âmbito da extensão, por se tratar de uma atividade que busca o diálogo tanto com a comunidade interna à UFU, quanto externa composta pelos egressos da graduação, da pós-graduação e por todos os professores e pesquisadores interessados em discutir as temáticas propostas. Por conseguinte, no plano dos objetivos e do próprio formato os seminários se caracterizam como interface entre pesquisa e extensão. No entanto, mesmo aberto ao público em geral, esses encontros acabam sendo frequentados mais pelos alunos orientandos da graduação e da pós-graduação.

Desde o início essa atividade tem se mostrado profícua aos participantes, pois vejo que os orientandos conseguem incorporar as discussões em suas dissertações, teses e monografias, sendo que alguns desses resultados encontram-se publicados. (LIMA; ARAÚJO, 2011; ASSIS; LIMA, 2019; BARROS; LIMA, 2013; GONÇALVES; LIMA, 2012; LIMA; ASSIS, 2013; ROCHA; LIMA, 2007; SILVA; LIMA, 2017). Não obstante, sinto-me frustrada por não

conseguir despertar o interesse de mais alunos para a efetiva participação; o público é sempre muito reduzido, uma média de 8 presentes em cada encontro.

Atribuo esse desinteresse pelos seminários ao fato de sempre ter tido poucos orientandos. Sou cautelosa quanto à oferta de vagas ao mestrado e doutorado pois, como o trabalho de orientação absorve muito do meu tempo, sempre tive receio de, ao receber muitos mestrandos e doutorandos, perder o controle e não ter capacidade de ampará-los em sua trajetória acadêmica na pós-graduação. Ao dispor de um número mais reduzido de vagas, penso ter melhores condições de acompanhar o processo de pesquisa dos alunos, de ler com assiduidade e pontualidade os seus textos, cuidar dos prazos e, sobretudo, evitar deixar-lhes desassistidos. Por outro lado, acredito que mesmo que abrisse mais vagas eu não teria um número expressivo de candidatos a disputá-las, pois a história da escolarização em meio rural, ainda que tenha recebido um maior interesse nos últimos anos pelas pesquisas acadêmicas, segue sendo uma temática marginal e não se constitui em um promissor cartão de visita para um orientador ambicioso e ansioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das ruínas e da morte,
Onde sempre acabou cada ilusão,
A força dos meus sonhos é tão forte,
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.
(ANDRESEN, 2014, p. 25)

Se “de tudo fica um pouco”, como diz o poeta (ANDRADE, 1945, p. 321), penso que dessa trajetória em narrativa ficaram as ferramentas que me possibilitam o conhecimento sobre o passado, a capacidade de compreender (ou de pelo menos tentar entender) a organização das sociedades no presente e de acalantar a certeza de que nada é para sempre... Esse entendimento é o que me traz, hoje, por exemplo, um pouco de conforto de que não serão eternos os ataques à democracia que enfrentamos no Brasil desde 2014. Nesse sentido, vejo muito atual os seguintes versos de uma canção dos anos 1980:

Não vou sair, tá mal aqui, mas vai mudar
Os velhos de Brasília
Não podem ser eternos
Pior que foi, pior que está, não vai ficar.
(NÃO VOU SAIR, 1998).

As leituras, as aulas, os debates, as conversas com os colegas desde a graduação, assim como o convívio com alunos e orientandos tem sido fundamentais para que eu aprenda a olhar a realidade com desconfiança, mas, por outro lado, a nutrir esperanças de que é possível construir futuros melhores. Afinal, como nos ensina Ginzburg, (2000, p. 305), precisamos distinguir

[...] o que é a realidade e o que gostaríamos que fosse. Isso se relaciona com aquela ideia que deveríamos aprender com Freud: que a realidade é desagradável, mas que devemos encará-la de frente. Assim, o pessimismo da inteligência aparece como uma condição para o otimismo da vontade, ou seja, para a possibilidade de modificarmos a realidade que nos desagrada.

Ao rememorar a minha formação, a atividade profissional no campo da história e da história da educação e tentar construir sentidos para aquilo que fiz e faço há 38 anos, aproximadamente, acredito residir nessa “dialética” do pessimismo da realidade e do otimismo da vontade o maior legado que recebi de minhas opções acadêmicas. Olho o passado para tentar compreendê-lo e também para entender as próprias dificuldades atuais; vivo o presente com a esperança (ainda que com dificuldades) de que, no futuro, poderemos construir uma sociedade

menos violenta, mais solidária. É claro que não tem sido fácil essa tarefa no momento em que nos encontramos em meio a uma pandemia que virou o mundo e as nossas vidas particulares de ponta cabeça, além de nos afastar do futuro.

No Brasil, as dificuldades tem sido intensificadas também em virtude de estarmos sob um governo que tem tornado a vida da maioria dos brasileiros uma experiência assustadora de violência, miséria e abusos de poder. Jair Bolsonaro, Presidente de extrema direita, eleito no Brasil em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL), hoje sem partido, tem implantado um governo de matiz extremista no qual vigem a intolerância, a perseguição aos adversários, a inoperância, bem como a aprovação de medidas neoliberais de cortes em todas as esferas da área social e de favorecimento da concentração de renda nas mãos de rentistas e outros... Não obstante, como disse Duby (1999, p. 9): “Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?”

Segundo Benjamin (1986, p. 37), a propósito de Proust, “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.” Assim, para esquivar do risco de não terminar a narrativa dessas lembranças, em breve colocarei um ponto final no texto, mas antes me permitirei uma última reflexão.

Por entender os princípios norteadores das avaliações quantitativas e sobretudo ser consciente dos usos nefastos de tais instrumentos, resisti a apresentar neste memorial a lista de publicações, projetos, orientações, disciplinas ministradas e outras atividades, tal qual se registra no currículo lattes na plataforma do CNPq. Ainda continuo a crer que o trabalho docente não expressa a sua essência em números, pois esses, muitas vezes arbitrários, não traduzem, por exemplo, os esforços envidados para a preparação e execução de uma aula, uma orientação, a produção de um texto, ou para suportar e não adoecer por causa do ambiente tenso de muitas reuniões. Como quantificar, por exemplo, o desgaste oriundo das noites mal dormidas em função da preocupação com uma aula do dia seguinte que julgamos insuficientemente planejada? Como atribuir pontuação aos esforços que temos que fazer para a compreensão de um texto após reiteradas leituras? Como medir, pesar, calcular o cansaço diante dos alunos pouco interessados em nossas aulas e orientações? Como pontuar a ansiedade e frustrações diante das políticas de desvalorização do trabalho docente?

Por outro lado, os números também não evidenciam a satisfação obtida ao constatar o entusiasmo dos orientandos com a realização de suas pesquisas. Os números não revelam sequer o gradativo crescimento intelectual dos alunos que muitas vezes não estão expressos nas notas,

mas, sim, na sua capacidade adquirida na escola de criticar mundo e de questionar a realidade. Como quantificar, por exemplo, o orgulho que sentimos quando nossos ex-alunos e ex-orientandos desempenham com sinceridade e responsabilidade o trabalho docente quando se tornam eles mesmos professores? Como “medir” o prazer da descoberta quando consultamos a documentação e encontramos as pistas que nos conduzem ao objeto investigado? Como pontuar o prazer que experimentamos ao constatar que após reiteradas leituras, finalmente, começamos a compreender o percurso do autor e aos poucos nos sentimos capazes de atribuir significados ao que ele escreveu?

Em síntese, os números não evidenciam nem as frustrações e nem as satisfações inerentes ao exercício de nossa profissão, e tanto umas quanto as outras fazem parte de nosso trabalho e nos constituem enquanto docentes. Por isso, mais que quantificar, penso que o olhar sobre o nosso fazer cotidiano deve convergir para a reflexão sobre o que o nosso trabalho representa para a construção e manutenção do papel social que a universidade tem o dever de cumprir enquanto instituição pública.

Em tempos de exacerbação do individualismo, acredito ser necessário se precaver contra os ardis dos senhores das estatísticas, os “cabeças de planilhas” (NASSIF, 2007), que, sob o pretexto de organizar, estabelecem prioridades e instituem os critérios de premiação e punição tidos como válidos para quantificar, comensurar e enquadrar o nosso desempenho à revelia do alcance social que esse possa potencializar. Valorizar o sentido do que fazemos tendo como horizonte os outros, aqueles cuja formação está sob a nossa responsabilidade e aqueles que mesmo sem estar dentro da universidade podem auferir os benefícios que esta entrega à sociedade, talvez seja o melhor caminho para consolidar o caráter público da universidade e contribuir para a construção do que Hobsbawm (1998) denomina “uma sociedade boa”. Talvez esse seja também o antídoto contra os riscos de nos tornarmos, conforme os versos do poeta,

[...] pessoas que chegaram a posições elevadas, cerimônias, riqueza, erudição e coisas semelhantes;
 (Para mim, tudo o que essas pessoas alcançaram fuge delas, exceto na medida em que tenha impacto sobre seus corpos e suas almas,
 De modo que, com frequência, eles parecem desolados e desnudos,
 E com frequência para mim cada um desdenha dos outros e desdenha de si mesmo ou de si mesma,
 E a essência da vida de cada um, a saber: a felicidade, está repleta de excrementos apodrecidos pelos vermes,
 E com frequência, a meu ver, aqueles homens e mulheres passam inconscientemente pelas verdadeiras realidades da vida e caminham na direção de falsas realidades,
 E com frequência, a meu ver, eles estão vivos para aquilo em que os costumes os têm servido, e nada mais,

E com frequência, a meu ver, eles estão tristes, apressados, sonâmbulos, desacordados andando na escuridão). (WHITMAN, 2008, p. 381).

Homens “tristes, apressados, sonâmbulos, desacordados andando na escuridão”, tão preocupados com os números e tão distantes das pessoas..., é disso que tentei e ainda continuo tentando me afastar e que espero ter deixado expresso nesse memorial, cuja narrativa constituiu-se em virtude de no meio do caminho sempre ter havido uma escola pública: no começo, no meio, no fim e sempre..., sempre uma escola pública. Portanto, o que constou das páginas precedentes resulta daquilo que pude fazer a mim mesma e também aos outros (meus alunos, orientandos, colegas de trabalho...) a partir de tudo o que a escola pública fez por mim e em mim.

Obrigada!

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de A. do Espírito Santo, J. Beato & M. C. C. S. Pimentel. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.
- AFONSO, J. A. A escola pública laica em Portugal: a república e os republicanos – um inquérito aos programas dos partidos republicanos (1910-1926). *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 21 - 62, 2013.
- AFONSO, J. A. *Escolas rurais na 1.ª República Portuguesa (1910 -1926): discursos e representações sobre a periferia*. Santo Tirso – Portugal: Whitebooks, 2016a.
- AFONSO, J. A. Escolas rurais na 1ª República Portuguesa (1910-1926). Inquéritos exploratórios. In: LIMA, S. C. F. de; MUSIAL, G. B. da S. (org.). *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016b, p. 393 - 447.
- ALMEIDA, M. de F. R. de; LIMA, S. C. F. de. Patrimônio Cultural, História da Educação e Formação Continuada de Professores. *Revista HISTEDBR On-Line*. Campinas, n. 24, p. 114-124, dez. 2006a.
- ALMEIDA, M. de F. R. de; LIMA, S. C. F. de. Práticas Educativas no Período Republicano, Uberlândia 1915 a 2005: uma Experiência de Diálogo entre História da Educação e Museu. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: a Educação e seus Sujeitos na História. *Anais*. Goiânia, 2006b. p. 1-10. (CD-R).
- ALMEIDA, M. de F. R. de; LIMA, S. C. F. de. *Relatório Final da Execução do Projeto de Exposição: Práticas Educativas no Período Republicano, Uberlândia, 1915 a 2005*. Uberlândia, 2006c. (não publicado).
- ALVARENGA, N. M. Movimento popular, democracia participativa e poder político local: Uberlândia 1983/88. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 2, n. 4, p. 103-128, jan./jun. 1991.
- ANDRADE, C. D. de. Resíduo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945, p. 321.
- ANDRESEN, Sophia de M. B. *Poesia*. 7 ed. Porto – Pt.: Assírio & Alvim, 2014.
- ASSIS, D. A.; LIMA, S. C. F. de. Heróis sem nome: representações de professoras e alunos das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 - 1980). *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 19, p. 2-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e049.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.
- BACON, F. *Novo Órganon [Instauratio Magna]*. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- BARROS, J. A. *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BARROS, J. A.; LIMA, S. C. F. de. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais, 1899 - 1911). *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, v. 13, p. 251-263, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640306/7865>. Acesso em: 16 maio 2020.

BARROS, J. A.; LIMA, S. C. F. de; OLIVEIRA, C. E. (Org.). *História da educação em trilhas e centelhas: Regiões Centro-Oeste e Norte brasileiros*. Cuiabá: ?????, 2020. 263p. (no prelo).

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 35 - 49. v. 1.

BLANCO. Composição: Octavio Paz. Intérprete: Marisa Monte. Álbum: Barulhinho Bom – uma viagem musical. Rio de Janeiro: Phonomotor, 1996. 2 CD.

BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: BORGES, J.L. *Ficções*. 3 ed. São Paulo: Abril, 1972, p. 115-125.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. S./c.: Portugal: Publicações Europa-Amércia, 19--.

CAMPOS, Álvaro. Mestre, meu mestre querido! In: PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 145-147.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set, 1972.

CARVALHO, J. M. de. O historiador às vésperas do terceiro milênio. In: CARVALHO, J. M. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. 2. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 441-457.

CASOS de coronavírus e número de mortes no Brasil em 22 de maio. Bem Estar. *Portal G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/22/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-22-de-maio.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2020.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: Artes do fazer*. 9 ed. v.1. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger (Dir.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Ed. Liberdade, 2001.

CHAUÍ, M. Apresentação: Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 7 ed., 1999, p. 17-33.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

- COIMBRA, C. L.; MORAES FILHO, W. B.; LIMA, Sandra C. F. de (Org.). *Anais do Seminário Estadual do PROCAP*. Uberlândia: Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 1999. v. 1. 97 p.
- COUTO, André. Projeto Jari. Verbete. FGV – CPDOC. [19--]. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/projeto-jari>. Acesso em: 2 mar. 2020. Não paginado.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37 - 61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2020.
- CURSO DE EXTENSÃO: O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil. Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <http://www.nephispo.inhis.ufu.br/node/167>. Acesso em: 17 maio 2020.
- DUBY, G. *Ano 1000 ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- EM 1998, federais ficaram em greve por 103 dias. Educação. *Folha de São Paulo*. 15 out. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6404.shtml>. Acesso em: 11 maio 2020.
- ESCOLANO, A. B. *A escola como cultura: experiências, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea, 2017.
- FEBVRE, L. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1983.
- FELGUEIRAS, M. L. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pró-Posições*. Campinas, v. 16, n. 01, p. 87-102, 2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- FRANCO, Maria Sylvia de C. “All the world was America.” - John Locke, liberalismo e propriedade como conceito antropológico. *Revista USP*, n.17, p. 30-53, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i17p30-53>. Acesso em: 20 set. 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93 - 130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GINZBURG, C. Carlo Ginzburg. In: PALLARES-BURKE, M.L.G. *As muitas faces da história – nove entrevistas*. São Paulo. UNESP, 2000, p. 269-306.

GONÇALVES, Silvana de J.; LIMA, S. C. F. de. História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. *Horizonte Científico*. Uberlândia, v. 6, p. 1-31, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/14509>. Acesso em: 16 maio 2020.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

HOBSBAWN, Eric. A história de baixo para cima. In: HOBSBAWN, E. *Sobre História - Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 216-31.

KOFES, Suely. *Uma trajetória, em narrativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEMINSKI, P. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, S. C. F. de. A história em uma perspectiva antropocêntrica. *Ícone*. Uberlândia, v. 5, p. 13-27, 1997a.

LIMA, S. C. F. de. *A história que se conhece, a história que se ensina*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997b.

LIMA, S. C. F. de. A historicidade do ensino de História: a pesquisa e o fazer do Professor. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 15, p. 161-171, 2007a.

LIMA, S. C. F. de. A Trajetória de um educador. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, v. 15, p. 01-09, 2004b.

LIMA, S. C. F. de. As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em Uberlândia (1933-1959). *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 5, p. 55-69, 2006.

LIMA, S. C. F. de. Balanço da produção sobre o tema formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), 2000 – 2017. In: SOUZA-CHALOPA, Rosa F.; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka M. de. (Org.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 1-27. No prelo.

LIMA, S. C. F. de. Escola rural: história, memória e representações. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, p. 27-37, 2005.

LIMA, S. C. F. de. Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 1, p. 405 - 423, 2018b.

LIMA, S. C. F. de. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979). *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 3, p. 127-149, 2012.

LIMA, S. C. F. de. História e memória das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG.

- El Pajar*, Cuaderno de etnografía canária. (La Orotava). Tenerife, Ilhas Canárias-Espanha, v. 25, p. 188-194, 2008a.
- LIMA, S. C. F. de. História tradicional e história crítica na fala dos professores de história. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 7, p. 23-35, 1997c.
- LIMA, S. C. F. de. Instruir e disciplinar: literatura escolar produzida por Jerônimo Arantes em Uberlândia/MG, 1938-1939. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 1, p. 135-149, 2008b.
- LIMA, S. C. F. de. *Memória de si, história dos outros*: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. 2004. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004a.
- LIMA, S. C. F. de. O amor às letras: uma escola e o seu professor em Uberlândia/MG (1919/1933). *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*. Porto Velho, v. 5, p. 40-60, 2018a.
- LIMA, S. C. F. de. O livro didático de História. *História & Perspectivas*. Uberlândia, n.18/19, p. 195-206, 1998.
- LIMA, S. C. F. de. O não dito que subjaz ao dito. *Letras & Letras*. Uberlândia, v. 13, p. 327-349, 1997d.
- LIMA, S. C. F. de. O não dito: história da escola primária rural nas páginas da revista Escola Portuguesa (Portugal, 1934 - 1939). *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 109-142, 2013.
- LIMA, S. C. F. de. O não dito: história e representações da escola primária rural nas páginas da revista Escola Portuguesa - Boletim do Ensino Primário Oficial (Portugal, 1934 a 1939). *Relatório de Pesquisa*, Lisboa-Portugal, 2012. (Não publicado).
- LIMA, S. C. F. de. O rural, o silêncio, o esquecimento e o memorialista. In: LIMA, S. C. F. de; MUSIAL, G. B. da S. (Org.). *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais*: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiaí: Paco, 2016, p. 165 – 198.
- LIMA, S. C. F. de. Resenha. Escolas rurais na 1.^a República Portuguesa (1910 -1926): discursos e representações sobre a periferia. *Historia y Memoria de la Educación*. Santiago de Compostela, España, v. 7, p. 759 - 767, 01 fev. 2018.
- LIMA, S. C. F. de. Uberlândia Ilustrada, 1935 a 1961: a revista e seu editor. *História & Perspectivas*. Uberlândia, v. 36/37, p. 209-246, 2007b.
- LIMA, S. C. F. de; ASSIS, D. A. Poetas de seus negócios: professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 12, p. 313-332, 2013.
- LIMA, S. C. F. de; MAGALHÃES, J. (Org.). Dossiê: a história do ensino primário em Portugal. Variações temático-curriculares ou convergências do olhar? *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 15 - 20, 2013.

LIMA, S. C. F.; ARAÚJO, C. A. História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. *Horizonte Científico*. Uberlândia, v. 5, p. 1-30, 2011.

LIMA, S.C.F. de; MUSIAL, G.B. da S. (org.). *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*. Jundiaí: Paco, 2016.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*. 8 reimp., 27 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MACHADO, C. E. Quadro fez Marcel Proust desmaiar em Haia. Turismo. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 31 mar. 2003, não paginado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u2497.shtml>. Acesso em: 24 maio 2020.

MACHADO, Maria B. P. *Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco, 2004.

MENESES, Ulpiano T. B. de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, p. 9-23, 1992.

MORAES, C. S. V.; ZAIA, I. B.; VENDRAMETO, M. C. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. *Pró-Posições*. Campinas, v. 16, n. 01, p. 117-133, 2005.

MORAIS, L. E. Reflexões sobre o crescimento da população urbana e as mudanças no ensino rural no município de Uberlândia (MG): 1960 – 1980. *INTERLETRAS*. Dourados, v. 8, n. 31, p. 1 - 16, 2020. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/19.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

MORAIS, Luciano Eurípedes. *Se Não Fosse Essa Escola Aqui da Martinésia, Eu Acho Que Eu Seria um Analfabeto Até Hoje: Representações Sobre as Escolas Combinadas de Martinésia, 1962 a 1985 (Distrito de Martinésia, Uberlândia – MG)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020, 221 p.

NÃO VOU SAIR: Composição: Celso Viáfora. Intérprete: Celso Viáfora. Álbum: Tempo Destino (ao vivo). Belém do Pará: Jam Music, 1998. 1 CD.

NASSIF, L. *Os cabeças de planilha*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história - a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n.10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 108 – 135, set. 2002.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 2015.

PROF^a. GAGNEBIN: Memória. Entrevista publicada pelo Youtube, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZXN9auvIbl>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PROUST, M. *Albertina desaparecida*: em busca do tempo perdido. Edição original da última versão revista pelo autor. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. Porto Alegre: Globo, 198- - 1992. 7 v.

PROUST, M. *No caminho de Swann*: em busca do tempo perdido. 9. ed. Trad. Mário Quintana. Porto Alegre: Globo, 198-. v. 1.

RIBEIRO, Marcus V. T. Os arquivos das escolas. In: NUNES, Clarice (Org.). *Guia Preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira*. Brasília: INEP, 1992.

ROCHA, Angélica P. M.; LIMA, S. C. F. de. História da Escola Rural de Cruzeiro dos Peixotos (E.R.C.P.) nas fotografias de Jerônimo Arantes (1939 – 1959). *InteRAÇÕES: cultura e comunidade*. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 155 – 172, 2007. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6742>. Acesso em: 16 maio 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. São Paulo: Edipro, 197-.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* Editora Universidade de Brasília – Brasília/DF; Editora Ática – São Paulo/SP, 1989.

SEIXAS, J. A. *Tênuas fronteiras de memórias e esquecimentos*: a imagem do brasileiro jecamacunaímico. 2003a. (não publicado).

SEIXAS, J. A. Tênuas fronteiras de memórias e esquecimentos: a imagem do brasileiro jecamacunaímico. In: GUTTIÉRREZ, H.; NAXARA, M.; LOPES, M.A de S. (Org.). *Fronteiras – paisagens, identidades*. São Paulo: Olho d'Água, 2003b, p.161-183.

SILVA, C. C. J.; LIMA, S. C. F. de. História da educação de adolescentes e adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia (online), v. 16, p. 104-123, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38241/20187>. Acesso em: 16 maio 2020.

SILVA JÚNIOR, A. F. O ensino de História no meio rural: olhares e práticas. In: FONSECA, S.G. (Org.) *Ensinar e Aprender História*: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 199 - 230.

SILVA, Maria V.; CUNHA, Myrtes D.; MENDES, Olenir M.; LIMA, Sandra C. F. de. Os efeitos do golpe nas políticas educacionais e o declínio do significado do público na educação. In: NORONHA, Gilberto C. de N.; LIMA, Idalice R. S.; NASCIMENTO, Mara R. do (Orgs.).

O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil. Jundiaí: Paco, 2020, p. 251 - 269. No prelo.

SILVEIRA, T. C. *Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: A nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia (1980 a 1990)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019, 258p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/1234>. Acesso em: 24 maio 2020.

SILVEIRA, T. C.; RIBEIRO, C. A. O rural e o urbano nas atas de reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIUB), 1933 – 1953. In: LIMA, S.C.F. de; MUSIAL, G. B. da S. (org.). *Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos*. Jundiaí: Paco, 2016, p. 99 - 127.

SOARES, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Alvana M. (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 47-68.

SOUSA, Maria N.M.; LIMA, S. C. F. de. *Pesquisa Referente à História de Uberlândia no Período Compreendido entre o Século XVIII e o Ano de 1908*. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Cultura. Divisão de Memória e Patrimônio Histórico. Museu Municipal de Uberlândia, set. 1997. 179 p. (não publicado).

SOUZA-CHALOPA, R. F. de S. (Coord.). *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MA, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)*. *Projeto de Pesquisa*. Araraquara – SP, 2016 (não publicado).

SPOSITO, Maria E. B.; WHITACKER, Arthur M. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

TAMBÉM, Danislau. *O herói hesitante: autobiografia de um anônimo*. Uberlândia: D. B. Teixeira, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX*. São Paulo: ARX, 2002.

WHITMAN, Walt. *Folhas de Relva*. 1 Reimp. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 381.