



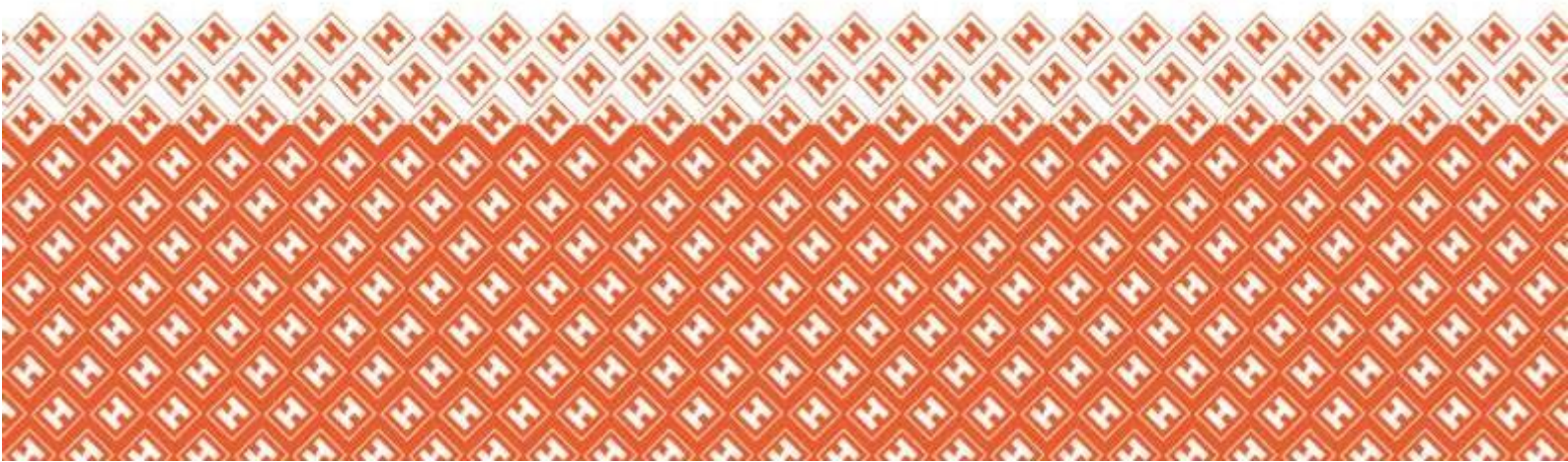
MARIANE MUNDIM BORGES

“Moradas Novas”

Reelaborações da história a partir de experiências do vivido

Universidade Federal de Uberlândia

Abril/2024





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



MARIANE MUNDIM BORGES

“MORADAS NOVAS”: reelaborações da história a partir de experiências do vivido

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha (UFU) - Orientadora

Profa. Dra. Cyntia Simioni França (UNESPAR) – Membro titular

Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo (UFU) – Membro titular

Profa. Dra. Maria Sílvia Duarte Hadler (UNICAMP) – Suplente

Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu (UFU) – Suplente

**Uberlândia/MG
2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B732
2024

Borges, Mariane Mundim, 1990-
Moradas Novas: [recurso eletrônico] : Reelaborações
da história a partir de experiências do vivido / Mariane
Mundim Borges. - 2024.

Orientador: Nara Rúbia de Carvalho Cunha .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.336>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. História. I. , Nara Rúbia de Carvalho Cunha ,1978-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Mestrado Profissional em Ensino de História. III.
Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 15, PPGEH				
Data:	vinete e quatro de abril de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h45
Matrícula do Discente:	12212HRN009				
Nome do Discente:	Mariane Mundim Borges				
Título do Trabalho:	Moradas Novas: reelaborações da história a partir de experiências do vivido				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes históricos no espaço escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Mosaicos: Cidade, Memórias e Produção de Conhecimentos Histórico-Educacionais em Diálogo com Diferentes Experiências de Formação				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professoras Doutoras: Nara Rúbia de Carvalho Cunha - INHIS/UFU, orientadora da candidata; Maria Andréa Angelotti Carmo - INHIS/UFU e Cyntia Simioni França - UNESPAR.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/04/2024, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Andrea Angelotti Carmo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/04/2024, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cyntia Simioni França, Usuário Externo**, em 24/04/2024, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5355926** e o código CRC **E2F1003C**.



AGRADECIMENTOS

“Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todos são parte do continente, uma parte do todo.” Com essas palavras de John Donne, poeta inglês, ressalto o caráter eminentemente coletivo deste trabalho. A começar pelos principais sujeitos que, muito além de o inspirarem, foram atuantes imprescindíveis para a sua tessitura: os estudantes do oitavo ano. Sem pestanejar aceitaram participar deste projeto, o qual tinha um objetivo primevo mas, ao longo do caminho, em seu desenrolar, me ensinou mais sobre a beleza dos processos, estes que nem sempre obedecem a linearidades e resultados esperados e precisos. A esses estudantes, minha eterna gratidão.

Ao grupo de estudos “Mosaicos” e seus respectivos participantes ativos e estudantes e membros da graduação em História: Nara, Flávia, Emília, Ana Rafaela, Gabriel e Luiza. Nas tardes de quartas e, eventualmente em algumas sextas, nossas discussões sobre os textos lidos, focalizados em ensino de história e memória, foram importantes e esclarecedoras. Nesta pesquisa, quase tudo era uma novidade para mim que, apesar de professora da educação básica há alguns anos, não lia muitos autores versados em ensino de história. Neste ponto, já começo a destacar a riqueza de um programa como o Profhistória que, no meu caso em particular, me fez perceber o quanto a educação básica é complexa e, ao mesmo tempo, rica em produção de saberes e conhecimentos.

À professora Nara, orientadora deste trabalho, mas não só isto. Nara foi uma leitora atenta, e uma professora com todo o significado que este substantivo comporta, mas também foi uma amiga com quem dividi as aflições do processo, as ansiedades e angústias. Sempre rindo, de bom humor, com ela aprendi a não levar as paranoias muito a sério e compreendi que a pesquisa com seres humanos é assim mesmo: oscilante, cheia de reveses, percalços, nada sujeita a precisões. Com isto me atentei as belezas do caminho e recordei que sou humana, falha, mas também posso ser potente, ou seja, um ser humano em sua inteireza, preche de “racionalidade estética”, com afetos e racionalidade rs.

As professoras Cyntia e Maria Andrea, leitoras deste trabalho que, muito gentilmente, aceitaram compor esta banca nas etapas de qualificação e defesa. Suas dicas foram preciosas e, ter sido lida por intelectuais como vocês, sensíveis, e que sempre estiveram preocupadas com o ensino de história e a educação básica, é uma honra.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



À minha família, razão de ser da minha existência, literalmente e metaforicamente. Boa parte do que sou já foi sendo lapidada no chão da minha infância, e ninguém como eles sabem que, quando cismo com uma "coisa", é quase mais fácil arrancar minha cabeça do que eu desistir da "coisa". Dito isto, eles sabiam o tempo todo que, apesar das minhas lamúrias, eu não iria desistir da pesquisa, e mesmo que fosse aos trancos e barrancos, eu chegaria até aqui. Aos meus pais Rosana e Valdomiro, meus irmãos João Lucas e Milene, meus sobrinhos Vinicius e Pedro e minha madrinha, – quase segunda mãe- Regina, a minha eterna gratidão.

Obviamente, eu jamais esqueceria dos meus colegas de trabalho que, ao longo dos três últimos anos, ultrapassaram a fronteira do utilitarismo e se tornaram bem mais que isto, se tornaram amigos: Lívia, Manuel, Maria Helena e Theodoro. Gratidão pela paciência, escuta atenta e incentivo. Manuel, sua leitura foi muito gentil e importante; Lívia, sem você e seus ajustes técnicos isso não sairia. (risos)

Ao meu mais que amigo, a um irmão que a vida me apresentou: Kleber Sienna. O nome dele precisa ser mencionado inteiro, para tentar dar uma ideia da importância e grandeza dele em minha vida. Porém, acho que nem assim chego perto de mensurar e esclarecer isto. Pelos cafés que tomamos, regados a muitas risadas e desequilíbrios, muito obrigada.

Eu poderia quase escrever uma outra dissertação só com agradecimentos. Como já mencionei: nenhum homem é uma ilha e eu, desde que me entendo por gente, vivi cercada de pessoas queridas. Os nomes citados são um recorte desta fase de minha vida que, no entanto, pretendo que estejam presentes em muitas outras fases. Estivesse escrevendo em um outro tempo, talvez os nomes destacados seriam outros, mas ainda que não consiga nomear todas as pessoas importantes nesta seção de agradecimentos, as tenho em mim, no coração e na composição do meu ser. Somos feitos de poeira das estrelas, mas também das trocas e encontros que vamos tecendo ao longo de nossos caminhos



RESUMO

O presente trabalho tece uma reflexão sobre Ensino de História tendo como objetivo primordial a construção coletiva, horizontalizada e dialógica de conhecimentos histórico-educacionais sobre o bairro Morada Nova, bairro urbano do distrito uberlandense de Miraporanga. Mobilizando práticas de memória e sensibilidades no ensino de história, ele dialoga com experiências de sujeitos que têm no bairro um importante espaço para sociabilidades diversas. A pesquisa é fundamentada em autores que compreendem a produção de conhecimentos históricos em perspectiva alargada, tanto no que tange aos ambientes e suportes de formação de sensibilidades quanto na mobilização de dimensões racionais e sensíveis dos sujeitos em formação. O referencial teórico-metodológico é composto por pesquisadores do campo do ensino de história, na interação com diferentes áreas do conhecimento, especialmente Educação e Filosofia, e a partir dele foi elaborada uma experiência educativa estruturada em oficinas didáticas temáticas a partir das quais os estudantes puderam tecer narrativas em diferentes linguagens. As narrativas dos estudantes e as da professora-pesquisadora deste projeto entraram em diálogo na tessitura do texto final da pesquisa, que assume a perspectiva de investigação narrativa da própria prática docente, em reflexão sobre os desafios e potencialidades do Ensino de História, na interação com a cidade, especialmente quando se trata de um local periférico.

Palavras-Chaves: ensino de história; produção de conhecimentos histórico-educacionais; memória e identidade; periferia; narrativas.



ABSTRACT

The present work reflects on History Education with the primary objective of collectively, horizontally, and dialogically constructing historical-educational knowledge about the Mirada Nova neighborhood, an urban neighborhood in the Miraporanga district of Uberlândia. Mobilizing memory practices and sensitivities in history teaching, it engages with the experiences of individuals who consider the neighborhood an important space for various forms of socialization. The research is grounded in authors who understand the production of historical knowledge from a broad perspective, regarding both the environments and supports for the development of sensitivities, as well as the mobilization of rational and sensitive dimensions of individuals in formation. The theoretical- methodological framework is composed of researchers in the field of history education, interacting with different areas of knowledge, especially Education and Philosophy. From this framework, an educational experience structured in thematic didactic workshops was developed, through which students were able to create narratives in different languages. The narratives of the students and those of the teacher-researcher of this project entered into dialogue in the weaving of the final research text, which takes on the perspective of narrative investigation of teaching practice itself, reflecting on the challenges and potentialities of History Education, particularly in interaction with the city, especially when dealing with a peripheral location.

Keywords: history teaching; production of historical-educational knowledge; memory and identity; periphery; narratives.



SUMÁRIO

I. Memorial.....	8
I.1 – Uma tradição familiar.....	8
I.2 – Um santuário: o tesouro da caixa dourada	8
I.3 – Uma formosura de cidade (?)	12
I.4 – Minha cidade dos sonhos.....	13
I.5 – Professora de história que tive, professora(s) que sou	16
I.6 – Professora efetiva	22
II – Introdução	23
II.1 – Morada Nova, velhas histórias	28
II.2 – A Escola	30
II.3 – A professora no mestrado profissional em Ensino de História	34
III – Capítulo 1: Ensino de História e as miudezas cotidianas: diálogo com autores que veem no comum o extraordinário	45
III.1 – Aproximações com a obra do filósofo Walter Benjamin para (re)pensar o Ensino de História.....	47
III.2 – Produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade: percursos possíveis	56
III.3 – Oficinas de produção de conhecimento histórico-educacional na interface com o bairro Morada Nova.....	62
IV – Capítulo 2 – Ensaio tecidos em diálogo com as produções dos estudantes.....	66
IV.1 – “O sol nas bancas de revistas, me encham de alegria e preguiça. Quem lê tanta notícia?”	67
IV.2 – Pelas ruas da cidade: belezas e fissuras cotidianas	85
IV.3 – Conhecimento se produz andando: caminhando pela Escola e tecendo saberes para além da sala de aula	100
IV.4 – O brincar como forma de interpretar e agir sobre o mundo	113
V – Capítulo 3: Reelaborações do vivido: um produto encharcado de experiências.	125
V.1 – Oficinas de produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade.....	131
VI – Para não concluir	192
VII – Referências Bibliográficas	198
Anexos.....	205

I. Memorial

I.1 – Uma tradição familiar

Era uma peculiar tradição familiar: ao primeiro corte das unhas de um membro recém-nascido, necessário era depositar fragmentos das pequenas unhas distribuídos por cantos e recônditos com os quais se desejava que o pequeno ser viesse a ter gosto e familiaridade. No ano de 1999, com oito anos de idade, testemunhei semelhante rito e até mesmo coloquei pedacinhos de unhas da minha recém-nascida irmã em vários pontos da casa: fogão (afinal, cozinhar é preciso! Será mesmo?), dentro da Bíblia, numa clara aspiração de religiosidade, em livros diversos, para que ela desenvolvesse o gosto pela leitura e, supostamente, em outros pontos dos quais não me recordo com contornos nítidos.

Criança indagadora que era, no ato mesmo desse ritual, queria entender seu intuito e significado e me recordo também de perguntar se tinham-no feito comigo. À resposta positiva de minha mãe, sorri satisfeita por ter nisto uma explicação mágica para o meu gosto por livros. Mas, como quase tudo da existência humana, muitos significados desse rito tão simples e belo, só foram sendo desvelados no correr de minha vida, em posteriores revisitações a esta memória.

Hoje, sobre ela refletindo novamente, não posso conter um risinho meio saudoso, meio irônico dessa tentativa de modulação e controle do destino. Expectativas eram colocadas e deixavam entrever as concepções de minha mãe sobre o “ser mulher” e suas performances. Se o mesmo foi feito comigo, as expectativas maternas foram supridas no tocante aos livros, mas quanto ao fogão tenho sérias ressalvas. Minha irmã compensa por mim nesta parte. O ritual consegue, assim, suas “meias verdades”.

I.2 – Um santuário: o tesouro da caixa dourada

Tive uma infância e adolescência marcada por leituras. Com mãe professora, referência na cidade como autoridade em alfabetização, cheguei à escola já sabendo ler. TiaGeraldinha, a primeira professora, também havia sido a primeira professora de minha mãe, uma bela coincidência que minha mãe sempre relembrava. Estratégias de aproximação e construção de uma memória afetiva conjunta.

Já alfabetizada e lendo bem para alguém de minha idade, atraía elogios da professora, mas hostilidade por parte dos colegas. O que eu não entendia como inveja, mas como rejeição, hoje, à luz do presente desta escrita, vejo até como cômico. Não acho

outro modo para descrever este sentimento de hostilidade despertado pelo simples fato de conseguir ler com destreza palavras com dígrafos. Sofria de solidão, mas justamente no grande pivô da rivalidade, encontrava refúgio. Fiz dos livros o meu santuário.

Tal qual “Tico”, um dos personagens dos muitos livros infantis lidos, eu tinha o meu “tesouro”. Uma caixa enorme, encapada com papel dourado, talvez para condizer com o “ouro” de seu conteúdo, que ficava em um quarto escuro e no fim do corredor da casa de minha avó materna. Era o “quartão”, a designação usada para nomeá-lo. Era um pouco assustador. No fim do corredor, sempre escuro, cenário perfeito para devaneios sobre monstros, bichos e outros perigos. Entretanto, enfrentar essas “feras” era recompensado pela posse da caixa. A luz do quarto era acendida, a caixa alcançada e, então, numa metáfora quase perfeita, outra luz também iluminava: a dos vários conhecimentos e histórias contidos naqueles livros.

“Fofa Fofinha”, “Mamãe perde e acha”. “O Tesouro de Tico”, “Como Girafinha Flor Fez uma descoberta”, Beto pinta tudo”, são alguns dos títulos que emergem, vez ou outra, em minhas recordações. Lembro que “Fofa Fofinha”, fazendo jus ao título, me despertava meiguice e fofura, bem como, também uma certa angústia quando ela, em certaparte da história, se convergia em “choro/chuva”. Talvez já era uma sabedoria infantil, mas ancestral, de que à vida é, por vezes, fugaz como nuvens de céus de verão, mas, exatamente por isso mesmo, tem seu quê de beleza.

“Como Girafinha Flor fez uma descoberta” é um livro infantil, mas cabe contestação, se levo em conta que ele ainda ressoa em mim com ares da mais requintada sabedoria filosófica. Quase sempre que me vejo em situações há muito sonhadas, mas que uma vez concretizadas, parecem não ter o mesmo brilho que o idealizado, relembro a Girafinha Flor em seu afã de “ir à cidade encontrar um remédio para a solidão” e, lá chegando, constando que o que estava procurando já lhe vinha sendo revelado pelo caminho, nos encontros compartilhados até a cidade. Relembrar este livro infantil me permite ficar em paz com a angústia universal e muito humana de, uma vez alcançada uma meta, logo outra já se impõe. Uma eterna busca de um não sei o quê, mas que dá sustento e mobilidade à existência.

Ainda refletindo sobre a busca de “Girafinha Flor”, hoje percebo que o “remédio para a solidão” era um itinerário feito de livros. Chegou um momento em que a caixa dourada do “quartão” já havia sido toda desbravada e, por hora, não iria trazer nada de novo (hoje, com certeza, se eu a encontrasse, ela seria de toda nova), era preciso expandir seus limites. E junto com essa expansão, ainda que eu não soubesse nomear e entende eu também me expandia e germinava em mim outros interesses além de brincar.

Lembro-me de quando fiz minha ficha para pegar livros na Biblioteca Municipal de

minha então cidade. A série vagalume, em sua profusão de títulos altamente convidativos, me arrepiavam a pele, de empolgação pelos novos mundos a serem desbravados, mas também de medo. Alguns eram mesmo assustadores para uma menina de dez anos: “O Escaravelho do Diabo”, “O Diabo no Porta Malas”, são alguns que imprimiam este sentimento. Porém, o primeiro livro que peguei e devorei em dois dias trazia em seu título algo que já naquela idade me fascinava. “Ameaças na trilha do Tarô”, título acompanhado de uma pequena sinopse, me atraiu pelo seu quê de místico e, hoje pensando, acho que também por um desejo inconsciente de orientações quanto a meu próprio destino, peculiaridades presentes nas consultas de tarô. Parece que a menina de dez anos já sentia a brisa de uma nova e confusa fase e desejava ter um manual para atravessá-la. O manual não veio, mas a adolescência sim, e com ela ambiguidades a serem experimentadas e novos olhares sobre o mundo que me rodeava, ao mesmo tempo que erapor mim explorado.

Tive uma infância e adolescência marcada por leituras. Com mãe professora, referência na cidade como autoridade em alfabetização, cheguei à escola já sabendo ler. Tia Geraldinha, a primeira professora, também havia sido a primeira professora de minha mãe, uma bela coincidência que minha mãe sempre relembra. Estratégias de aproximação e construção de uma memória afetiva conjunta.

Já alfabetizada e lendo bem para alguém de minha idade, atraía elogios da professora, mas hostilidade por parte dos colegas. O que eu não entendia como inveja, mas como rejeição, hoje, à luz do presente desta escrita, vejo até como cômico. Não acho outro modo para descrever este sentimento de hostilidade despertado pelo simples fato de eu conseguir ler com destreza palavras com dígrafos. Sofria de solidão, mas justamente no grande pivô da rivalidade, encontrava refúgio. Fiz dos livros o meu santuário.

Tal qual “Tico”, um dos personagens dos muitos livros infantis lidos, eu tinha o meu “tesouro”. Uma caixa enorme, encapada com papel dourado, talvez para condizer com o “ouro” de seu conteúdo, que ficava em um quarto escuro e no fim do corredor da casa de minha avó materna. Era o “quartão”, a designação usada para nomeá-lo. Era um pouco assustador. No fim do corredor, sempre escuro, cenário perfeito para devaneios sobre monstros, bichos e outros perigos. Entretanto, enfrentar essas “feras” era recompensado pela posse da caixa. A luz do quarto era acendida, a caixa alcançada e, então, numa metáfora quase perfeita, outra luz também iluminava: a dos vários conhecimentos e histórias contidos naqueles livros.

“Fofa Fofinha”, “Mamãe perde e acha”. “O Tesouro de Tico”, “Como Girafinha Flor Fez uma descoberta”, Beto pinta tudo”, são alguns dos títulos que emergem, vez ou outra, em minhas recordações. Lembro que “Fofa Fofinha”, fazendo jus ao título, me despertava meiguice

e fofura, bem como, também uma certa angústia quando ela, em certa parte da história, se convergia em “choro/chuva”. Talvez já era uma sabedoria infantil, mas ancestral, de que à vida é, por vezes, fugaz como nuvens de céus de verão, mas, exatamente por isso mesmo, tem seu quê de beleza.

“Como Girafinha Flor fez uma descoberta” é um livro infantil, mas cabe contestação, se levo em conta que ele ainda ressoa em mim com ares da mais requintada sabedoria filosófica. Quase sempre que me vejo em situações há muito sonhadas, mas que uma vez concretizadas, parecem não ter o mesmo brilho que o idealizado, relembro a Girafinha Flor em seu afã de “ir à cidade encontrar um remédio para a solidão” e, lá chegando, constando que o que estava procurando já lhe vinha sendo revelado pelo caminho, nos encontros compartilhados até a cidade. Relembrar este livro infantil me permite ficar em paz com a angústia universal e muito humana de, uma vez alcançada uma meta, logo outra já se impõe. Uma eterna busca de um não sei o quê, mas que dá sustento e mobilidade à existência.

Ainda refletindo sobre a busca de “Girafinha Flor”, hoje percebo que o “remédio para a solidão” era um itinerário feito de livros. Chegou um momento em que a caixa dourada do “quartão” já havia sido toda desbravada e, por hora, não iria trazer nada de novo (hoje, com certeza, se eu a encontrasse, ela seria de toda nova), era preciso expandir seus limites. E junto com essa expansão, ainda que eu não soubesse nomear e entender, eu também me expandia e germinava em mim outros interesses além de brincar.

Lembro-me de quando fiz minha ficha para pegar livros na Biblioteca Municipal de minha então cidade. A série vagalume, em sua profusão de títulos altamente convidativos, me arrepiavam a pele, de empolgação pelos novos mundos a serem desbravados, mas também de medo. Alguns eram mesmo assustadores para uma menina de dez anos: “O Escaravelho do Diabo”, “O Diabo no Porta Malas”, são alguns que imprimiam este sentimento. Porém, o primeiro livro que peguei e devorei em dois dias trazia em seu título algo que já naquela idade me fascinava. “Ameaças na trilha do Tarô”, título acompanhado de uma pequena sinopse, me atraiu pelo seu quê de místico e, hoje pensando, acho que também por um desejo inconsciente de orientações quanto a meu próprio destino, peculiaridades presentes nas consultas de tarô. Parece que a menina de dez anos já sentia a brisa de uma nova e confusa fase e desejava ter um manual para atravessá-la. O manual não veio, mas a adolescência sim, e com ela ambiguidades a serem experimentadas e novos olhares sobre o mundo que me rodeava, ao mesmo tempo que era por mim explorado.

I.3 – Uma formosura de cidade (?)

Puxo pelos fios da memória o primeiro vislumbre de consciência de pertencer a uma cidade e por ela me movimentar, captar os sentidos, as entrelinhas e, simultaneamente, lhe inscrever sentidos outros. Esse exercício me transporta aos idos de 1994/1995 e me vejo a brincar pela rua Zeca Machado, na qual eu residia na pacata cidade de Lagoa Formosa-MG.

Nossas memórias são fugidias, por vezes nos pregam algumas peças, e nesta rememoração busco uma coerência entre a criança que na escola foi rejeitada e aquela outra que, embora a mesma, era muito querida na vizinhança. Os meados da década de noventa me proporcionaram uma infância muito livre. Eu brincava e andava pela rua sozinha, como quem não tinha nada a temer, algo que é difícil de ser concebido como possibilidade para as crianças de hoje.

Minha rua era povoada por crianças. De variadas idades, mas com um propósito comum de, ainda que sem saber, aproveitar ao máximo essa fase da vida na qual tempo e espaço não possuem contornos tão rígidos e limitadores quanto os adquiridos na vida adulta. Nesse tempo e espaço de abstrações cabiam, desde brincadeiras bem populares, como “amarelinha”, a “enterros de passarinhos,” que porventura encontrávamos mortos, passando por recreações na areia, “escolinha”, “casinha” e outros diminutivos tomados de empréstimo da “vida real” dos adultos.

Na minha rua eu era como que uma “liderança”, de quem todos acatavam as ideias de o quê brincar, de modo que quando entrei na escola e não encontrei naquele espaço o acolhimento que tinha em minha rua, algo se dividiu e, desde então, parece haver em mim uma cisão insolúvel entre um alguém com um potencial de vir a ser e um outro apartado do mundo, incapaz de por ele se guiar em segurança.

A rua que foi palco de variadas brincadeiras também testemunhava o ir e vir dos tradicionais “carros das frutas”, das figuras peculiares e conhecidas - algumas temidas- por todos, ou quase todos, da cidade e, em épocas eleitorais, dos carros de propaganda política e seus jingles e papéis com imagens dos candidatos, arremessados na rua juntamente com balas para as crianças. Lembro de passar um carro com um jingle eleitoral da campanha de Eduardo Azeredo e, não fosse eu até hoje ter uma boa memória, eu mesma duvidaria desta reminiscência. E isso é apenas um dos exemplos de manifestação política captada durante a infância.

Meu próprio nascimento resvalou em um episódio envolvendo, ainda que indiretamente, um evento político. Isso me foi narrado, obviamente a posteriori, por terceiros. Segundo relatos, no dia 17 de setembro de 1990, dia de meu nascimento, que se deu às 5:45h da manhã, meu pai

se encontrava em um evento político do partido ao qual até hoje ele se mantém filiado. Detalhe que rememoro ora como cobrança tardia por um possível “abandono” (ainda que em tom de brincadeira), ora como se fosse autoexplicativo de minhas inclinações por assuntos políticos desde muito cedo.

Porém, o que eu entendia por política nos idos da infância, não passava de uma “politicagem”, no sentido chulo mesmo do termo. Uma politicagem que, infelizmente, ainda que submetida às variações temporais, se mantém quanto ao fanatismo político e suas manifestações. Essa mesma manifestação deturpada de política é um dos muitos elementos que uso como definidores de uma suposta “essência” do que é ser lagoense. Ter seu partido político muito bem definido e dele não soltar a mão nem com “reza brava”; se preocupar bastante com as aparências, próprias, das coisas que possui e das atitudes; dividir o calendário anual a partir de eventos próprios da cidade; ser sempre o “fulano de tal”, “filho do ciclano”, “casado com beltrano”; estar sempre atento ao prolongado “aaaatenção” do carro funerário para se inteirar de quem partiu desta realidade para, quem sabe, outra melhor; ficar na porta de casa jogando conversa fora com os vizinhos; tomar sorvete na sorveteria “Beijo Frio”; “caminhar na beira da lagoa, cartão postal da cidade; são alguns dos patrimônios culturais da cidade onde cresci e, apesar de em muitas dessas práticas não me reconhecer mais ou buscar me distanciar, não há como negar as marcas por elas deixadas em mim, ainda que inconscientes.

Há cerca de 14 anos residindo em Uberlândia, não de modo contínuo, mas entre muitas idas e vindas entre esta cidade e Lagoa Formosa, reverbera em mim muito de uma lagoense, ainda que eu negue ou, talvez, justamente por isto. Por mais que eu queira me distanciar de um protótipo de sujeito que, na minha concepção, dá indevida atenção a “amenidades”, trago muito destas mesmas características em mim. Assim posto, não me parece um despropósito pensar que a mesma garotinha que se dividia entre rejeição e popularidade, se encontre aqui dentro de mim (ainda) e numa tentativa de metáfora para uma melhor compreensão, considerando as duas cidades as quais habitei/habito, ousar dizer que Lagoa Formosa me remete à Mariane em suas primeiras experiências escolares, deslocada e em um não-lugar; já Uberlândia encena a Mariane em suas brincadeiras de rua, em plenitude, num contínuo potencial de vir a ser.

I.4 – Minha cidade dos sonhos

Muito cedo, ainda na infância, Uberlândia já figurava entre os espaços urbanos por mim visitados e entendidos enquanto tais. E, em minhas lembranças, sempre se manteve numa posição de destaque em meus discursos.

Meu pai tem uma irmã bem mais velha do que ele, que hoje é uma espécie de matriarca de nossa família, que reside aqui. Esta irmã, por sua vez, tem filhos em idade consonante a de meu pai e, um destes filhos, tem filhas cujas idades coincidem com a minha. Desse emaranhado de proximidades familiares e etárias, surgiram laços estreitos entre mim e esses familiares, de modo que, sempre que possível, em férias ou feriados, eu queria vir para cá e conviver com estes queridos.

O contraste entre um espaço urbano e outro era ainda mais acentuado para um “eu” mais novo. Me fascinava o colorido dos ônibus e o vaivém dos terminais. Me recordo com carinho de um passeio de ônibus pelos terminais, findado com sorvete italiano e muitas risadas, abrilhantado pela companhia de minhas primas. Apesar de consideravelmente maior que Lagoa Formosa, este disparate de tamanhos nunca me intimidou, pelo contrário, parecia e ainda parece um afago para alguém que cresceu em uma cidade movida a aparências e na qual quase todos se conhecem e são a par da vida um do outro. O anonimato é um oásis.

Como já deixei consideráveis pistas, não é engodo concluir que Uberlândia e eu fomos desenvolvendo uma relação íntima, de modo que acho que eu sempre soube que me alojar de vez neste espaço seria uma questão de tempo, mas aconteceria. Importante, porém, frisar que os espaços que eu conhecia de Uberlândia eram limitados ao bairro de minhas primas e ao bairro de minha madrinha, que também reside aqui. E estes limites guardavam enorme parentesco com Lagoa Formosa, não só pela presença destes parentes. O ritmo de vida, a grande maioria dos habitantes destes espaços, muitos oriundos de Lagoa Formosa, me traziam sensação de proximidade e pertencimento e, hoje, refletindo sobre isto, me parece que, ao mesmo tempo que eu queria estar fora do ambiente lagoense, não queria que fosse um exílio completo. Precisava que algo, alguém ou alguma coisa fizessem um papel de sempre resguardarem um pouco de minhas origens. Contradições e ambivalências de meu ser.

O que parecia desde há muito, destino traçado, consumou-se no ano de 2009, quando me mudei para Uberlândia para cursar História, na Universidade Federal de Uberlândia. Minha admissão na universidade pública se deu por meio do “Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), processo de seleção que hoje não existe mais e que consistia em três etapas a serem executadas cada uma em uma série do ensino médio, durante três anos consecutivos. Somente na etapa final é que se escolhia a pretensão de curso e, no correr dessas etapas, ainda não me era claro por qual curso eu deveria optar. Havia algumas pistas, como minhas afinidades com leituras e com as matérias enquadradas como “ciências humanas”, mas, pairando com força acima de qualquer escolha, estava a minha urgente vontade de sair de casa e passar pela experiência de morar fora e tudo que a ela eu imaginava inerente.

Então, quando chegou 2008, e a necessidade de optar por um curso na última etapa do PAIES, eu comecei a rememorar minha trajetória escolar e concluí que a matéria que eu mais havia me saído melhor ao longo deste percurso, havia sido história e a isto eu também acrescentei idealizações românticas de “mudar o mundo” (risos). Importante frisar que o que entendia por história estava intimamente atrelado a uma noção positivista desta disciplina ainda que, não sei bem o porquê, eu também entrevia um quê de subversividade. Sentido mais amplos e profundos dessas visões preconcebidas só vim a entender bem depois.

Opção feita, restava aguardar o resultado, o que fiz não sem muita ansiedade. Era imperativo que eu me mudasse de cidade e, para este intuito se concluir, eu não poderia fracassar na aprovação. Eu não tinha computador em casa e foi na tela de um vizinho que vi meu nome figurar entre os aprovados para iniciarem o curso no primeiro semestre de 2009, no período diurno. A constatação da aprovação foi seguida de comemoração à altura, bem à moda universitária dos famigerados “trotos”. Numa espécie de irônica despedida, puxada por uma corda pelos meus amigos, percorri quase toda a pacata Lagoa Formosa, parando carros e transeuntes para pedir dinheiro, embebida em álcool e farinha. Eu queria me despedir da cidade deixando evidente às ruas e lugares o meu contentamento.

Em março de 2009 me mudei para Uberlândia para dar início aos estudos. Fui morar com a minha já referenciada tia paterna, e com minhas primas de idade próxima à minha, que moravam com ela. O bairro no qual me instalei urgia a necessidade de três ônibus para que eu chegasse até a UFU. É aqui que a realidade afronta o sonho e um pouco do caráter onírico se esmaece: acostumada com espaços pequenos, percorridos a pé, qual não era o meu tormento no enfrentamento da odisseia da casa de minha tia até a UFU! O que um dia fiz com deleite - transitar a esmo de ônibus pelos terminais da cidade - quando vivenciado como obrigação cotidiana se transformou em desprazer. Logo me movimentei para arranjar um lugar para morar perto da Universidade, que me isentasse de pegar seis ônibus por dia.

Instalada perto da universidade, as coisas se aplainaram um pouco, ao menos quanto à logística de deslocamento. Por outro lado, se chegar até à universidade não era mais um sofrido obstáculo, compreender que o que eu entendia por história era um discurso positivista, sobre o qual haviam sérias ressalvas, me tirou um pouco do eixo. Como assim não havia uma única “verdade histórica”? Como assim as figuras heroicas tão disseminadas nos livros didáticos eram passíveis de crítica? A prática cultural e religiosa de “Folia de reis”, imprescindível na cultura local de Lagoa Formosa, pode vir a ser um objeto de investigação histórica? Esses são apenas alguns exemplos de coisas que eu tinha atreladas às concepções do que era História e do que

ela se ocupava. E desse princípio de desconstruções, ouvir severas críticas à noção de progresso, tão presente no imaginário uberlandense, é algo que ainda ressoa muito em mim.

Ainda hoje, quase todos os dias quando abro a janela ao me levantar e também à tarde, quando a partir dela contemplo o poente, vivencio pequenos instantes de supressão temporal. Me deliciando com a paisagem de minha janela, é preciso policiamento para que eu me recorde que a Uberlândia que salta às minhas vistas, não é a mesma que se exhibe para outros, em outros espaços desta mesma cidade. E era para esse caleidoscópio de uma mesma paisagem urbana, que os professores do primeiro período do curso, chamavam nossa atenção. “Cidade do Progresso”. Progresso para quem? Às custas de quem? Que tipo de progresso?

Por diversas vezes essas questões ressoaram e ainda ressoam em mim. Tenho consciência de que o local onde moro e seu entorno, fazem parte de um zoneamento privilegiado na arquitetura da cidade, e esta minha percepção acentuou-se ainda mais quando tive minhas primeiras experiências docentes em outros bairros. O privilégio ao qual me refiro, circunscreve-se à atenções do poder público quanto à estrutura física destes lugares, o que não os torna necessariamente superiores a outros bairros, mas, com certeza, mais bem supridos em alguns quesitos. Evidente demonstração de que o “progresso” tão vociferado tem endereços bem delimitados e se faz com a exclusão de muitos.

Em meu atual espaço de trabalho, no qual se localiza minha escola de atuação, é possível entrever estereótipos comuns às periferias de cidades grandes, entretanto, uma vez inserida neste meio consigo perceber mais nuances e não somente os preconceitos de senso comum. De modo que, assim como a imagem de uma “cidade do progresso” deve ser interrogada, os estereótipos também precisam de flexibilidade e de dar espaços para outros olhares e visões. A noção de uma cidade progressista já foi por mim superada, entretanto, a de uma “cidade dos sonhos” no sentido de que a muito me agrada morar aqui, prevalece. E seria ainda muito mais apetecível se a uma visão única de progresso, sobrepussem muitas outras, plurais e sensíveis, no discurso e propagandas da cidade e sobre a cidade, e que estes viessem acompanhados de políticas públicas democráticas e eficientes.

1.5 – Professora de história que tive, professora(s) que sou

Em 2002, cursando a quinta série em uma escola pública de Lagoa Formosa, logo nas primeiras semanas de aula, a professora de história solicitou que escrevêssemos um texto narrativo, em primeira pessoa, relatando momentos de nossas vidas que julgássemos importantes, algo muito próximo à escrita que faço neste momento. Talvez eu tenha perdido

um pouco o tato ao longo do tempo, ou as exigências dos outros espaços e instâncias pelos quais transitei tenham se intensificado, mas tenho em minha memória muitos momentos em que fui elogiada por minha capacidade de me expressar em textos. E nesta citada ocasião não foi diferente.

O que naquele momento foi mais uma simples redação, tal qual muitas outras que eu já tinha feito, hoje, nesta minha recordação adquire contornos de possíveis concepções de história que tinha aquela minha professora. Me recordo que gostava muito de suas aulas, nesta etapa do ensino focadas em “História do Mundo Antigo”, lecionadas a partir de muitas leituras e interpretações de texto. Como salta aos olhos, a mesma professora que nos solicitou reflexões sobre nossa trajetória de vida, possivelmente com intenções de que víssemos a nós mesmos como sujeitos históricos, localizados no tempo e espaço, também seguia à risca as orientações curriculares positivistas e eurocentradas, com concepções de tempo cronológicas e lineares.

Quando estudamos Grécia, ela se deteve longamente nos mitos e narrativas gregas, ensaiamos uma peça sobre esta temática e uma coreografia de “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque. Se ela fez aproximações da música com questões de gênero no presente, não me recordo, mas me lembro que sem saber ao certo o motivo, a canção me emocionava.

Elegante e discreta, essa mesma professora dava muitos discursos motivacionais que, hoje, vejo como indubitavelmente meritocráticos; concomitantemente, tinha um adesivo em seu estojo de “Agora é Lula”. Exemplos de que um mesmo ser humano comporta muitas facetas e contradições.

Terminei a quinta série convicta de que sabia “tudo” de história e com uma sincera simpatia pela disciplina. Na sexta série, dando seguimento às diretrizes de um currículo eurocêntrico, estudamos “Renascimento”. O que na quinta série havia sido uma simpatia, na sexta se tornou um amor consolidado pela disciplina história. Conceitos como “antropocentrismo”, “heliocentrismo”, “humanismo” estavam na ponta da língua e eu compreendia-os com orgulho, como símbolo de uma inteligência ímpar. Relembrar isto deixa um misto de vergonha e riso. Doce inocência!

Na sétima série, houve mudança na professora, mas o ensino eurocentrado e cronológico persistiu. O que não era bem um problema para uma adolescente já condicionada a essas concepções tradicionais. Mais uma vez tive facilidade para assimilar que a didática da época exigia: memorizei conceitos como se fossem sacramentados, alguns nomes como o do inconfidente Tiradentes e, tal qual narrava o livro didático sobre os “iluministas”, me sentia “a luz do conhecimento”, capaz de vencer as trevas da ignorância.

Na antiga oitava série, ouvi certa vez de uma professora de geografia: “Como você conversa tanto e ainda consegue aprender durante a aula?”. Não soube responder e, agora, repensando esta lembrança e com o exposto até aqui, talvez seja porque, com o tempo, os sujeitos fiquem condicionados por este ensino tradicional, conteudista, tanto que chega-se a um ponto em que se pega o “jeito da coisa” e não se demandam muitos esforços para fazer jus às expectativas. Dessa etapa da educação básica não tenho muitas memórias sobre o que estudamos. A professora desta série enfrentava problemas de saúde que a submetiam a muitas licenças. Com a já conhecida precariedade do ensino público, ficávamos até meses sem aulas de história efetivamente. Para tamponar suas ausências, fazíamos palavras cruzadas ou íamos para a quadra da escola até findar o horário.

No ensino médio houve uma cena clássica, que só lhe atribui um sentido pedagógico positivo quando eu me tornei professora. No momento em que a cena ocorreu me lembro de não a entender muito bem, achar enfadonho até. A professora de história do primeiro ano do ensino médio destoava bastante das professoras da disciplina que eu havia tido até ali. Não tínhamos livros didático, somente se o comprássemos, suas aulas me pareciam muito soltas, desconexas, acho que porque eu estava já condicionada a um ensino tradicional. Jornais e revistas faziam parte de seu arsenal didático para as aulas, e o dia ao qual me refiro foi marcado por um desenho no quadro de uma simples linha do tempo. Na linha do tempo as datas essenciais para as três grandes religiões monoteístas. Com isso, acho que a professora almejava que entendêssemos a contagem do tempo como algo arbitrário, variável, a depender do que as sociedades escolhem e selecionam como parâmetros.

Na época assimilei a ideia, mas um significado mais profundo só lhe dei tempos depois, quando fiz o mesmo em uma aula de sexto ano. A simplicidade deste ato sempre provoca inquietamentos em sujeitos acostumados com um calendário cristão e o concebendo como única forma de contagem do tempo. Quase vinte anos depois, me lembrando disto como professora, e mais do que isto, me apropriando desta ideia simples e inquietante, uma vez que mexe com automatismos e sentidos comuns, concluo que o ser aluna e o ser professora se confundem e se mesclam, e são constantes construções e elaborações no correr do tempo.

A professora de história dos anos subsequentes, segundo e terceiro ano do ensino médio, trouxe de volta os métodos com os quais eu havia me habituado no ensino fundamental. Passamos a ter livro didático novamente, um avanço para a época, já que no ensino médio não eram distribuídos livros gratuitos nesta etapa do ensino, o que configurava uma novidade. O livro usado era enorme. Comportando o conteúdo curricular de todas as séries do ensino médio. Além de enorme e pesado, era um livro muito colorido, com muitas imagens, e uma narrativa

peculiar. O autor do livro mantinha um diálogo constante com o leitor o que, se por um lado, poderia permitir uma maior aproximação e entendimento, por outro, não deixava de ser explicitamente tendencioso.

Essa professora nos acompanhou por dois anos, nas duas séries finais do ensino médio. Muito paciente e calma, às vezes abusávamos de sua empatia. Lembrar-me disto me causa vergonha hoje. Foi em um diálogo com ela que minha possível opção por cursar história se fortaleceu. Eu tinha facilidade em compreender o conteúdo, ainda que fosse estruturado de maneira positivista, e perguntando para ela como era o curso, ela citou a alta carga de leituras, o que eu achava que não seria problema para mim. Tive essa conversa no terceiro ano e hoje vejo o quanto de inocência havia nessa minha presunção de achar que o excesso de leitura não seria um entrave. Eu gostava de ler, mas ler literatura, o que é bem distinto de um texto teórico de história. É como diriam: “quem ri ainda não recebeu a notícia que está para chegar”, e já no primeiro período do curso, lendo textos de Roma e Grécia, eu estava pedindo arrego.

Nos quatro anos e meio de curso tive tempo suficiente para me “conformar” e até mesmo passar a gostar de ler, no mínimo, vinte páginas por dia, de textos destinados as discussões em sala de aula. Às leituras de literatura, foram acrescidos grandes nomes de teoria em história e especialistas em variadas temáticas historiográficas, leituras imprescindíveis para minha formação teórica e docente.

Conclui o curso em 2014, um pouco retardatária, um ano para ser exata, defendendo um trabalho de conclusão de curso tendo literatura como fonte e objeto de análise. Findado o curso, voltei para Lagoa Formosa, o motivo desta volta ainda hoje não é claro para mim, o fato é que seria nesta cidade, na mesma escola em que estudei durante o ensino médio, a minha primeira aula como professora de história.

Em 2015, por meio de um processo de designação no estado, consegui pegar aulas em minha antiga escola. Um esperado frio na barriga me acompanhou neste primeiro momento em que eu me apresentava diante de uma turma de primeiro ano do ensino médio, para dar uma aula sobre Renascimento. Fui designada para as aulas e já comecei a lecionar, instantaneamente. A sorte foi que eu, por ter gostado muito do tema quando era estudante, conseguia me lembrar de muita coisa vista. Fica claro que, neste primeiro momento enquanto professora, prevalecia em mim concepções de ensino conteudistas.

O primeiro ano como professora foi marcado por adaptações aos trâmites burocráticos cada vez piores nesta profissão. Como eu era ingênua por pensar que era “só dar aula”. Quanto serviço eu levava para casa! Quanto tempo no preparo das aulas! E não era sem dificuldade que eu aprendia a impor limites em sala de aula. Por lidar logo de cara com um público de ensino

médio, não muito distante de mim em idade, havia algumas dificuldades inerentes a eles me verem como uma professora e não como uma “amiga”. Confusão de papéis agravada ainda mais por ser uma cidade pequena, onde todos conheciam minha família e até sabiam, literalmente, meu endereço.

Aos trancos e barrancos conclui esse primeiro ano de minha carreira docente. Não sem muito choro, noites de insônia e vontade de desistir no meio do percurso. O fim do ano era um misto de alívio e preocupação. Alívio por trazer as férias, mas preocupação quanto ao ano subsequente, já que eu não era professora efetiva. O que seria de mim no ano seguinte? Em qual escola trabalharia? Com quais alunos? Como professora designada as férias eram sempre agrídoces.

No ano de 2016, uma experiência inovadora se descortinou: consegui pegar aulas no distrito de Lagoa Formosa, zona rural do município. Bem poucas aulas, é verdade, mas fiquei bastante empolgada com a oportunidade de lecionar para um público rural, que eu entrevia como um pouco diferente das salas lotadas das escolas urbanas. A prefeitura de Lagoa Formosa fornecia o transporte até o distrito, de nome Monjolinho de Minas, e o trajeto era agraciado com uma linda paisagem rural. As salas de aula tinham no máximo dezesseis alunos, o que facilitava demais o trabalho. O público era acolhedor e interessado. Entretanto, mesmo imersa num quase “paraíso didático”, havia um chamado para que eu voltasse a residir, na por mim tão amada, Uberlândia.

Esse desejo interior encontrou correspondência nas contingências da vida. No meio do ano recebi um chamado da prefeitura de Uberlândia, me comunicando que havia uma vaga, a qual eu tinha direito, por haver prestado um processo seletivo para cargo de professora do município. Fiquei bastante dividida, pois, ao mesmo tempo que queria voltar a residir aqui, estava gostando muito de onde estava trabalhando.

O desejo antigo venceu o embate. Em julho de 2016 voltei a residir em Uberlândia e, coincidentemente, a escola na qual fui trabalhar, veiculada à prefeitura municipal, também era em uma zona rural e ainda mais tranquila e isolada do que onde eu estava anteriormente. Localizada em uma região batizada de “Floresta do Lobo”, a “Escola Municipal Emílio Ribas” figura entre as minhas mais idílicas lembranças docentes. O caminho até lá é caracterizado por uma linda paisagem, que remete mesmo a uma floresta de eucaliptos, cortada em trecho por uma linha de trem, cenário procurado e perfeito para fotos.

Porém, o sonho bucólico tinha data para acabar. Era um contrato temporário e em dezembro de 2016 ele chegava ao fim. Mais uma vez seriam férias agrídoces, permeadas de ansiedade quanto ao que me esperaria em 2017. O plano era continuar residindo em Uberlândia,

mas tudo dependeria de estar ou não empregada. A ansiedade obteve respostas ainda em janeiro de 2017 quando, para a alegria de meu desejo de permanecer aqui, consegui aulas em uma escola estadual, dessa vez urbana, localizada no bairro Marta Helena.

Um cargo completo, dividido em turno matutino e vespertino. Escola grande, com funcionamento em três turnos. Salas lotadas, com público heterogêneo; o deslocamento até lá exigia dois ônibus, mas, desta vez, não havia possibilidade de eu me mudar para perto da escola. Era preciso aceitar essa odisseia. Foi um ano complexo, no qual eu gastava muito tempo em deslocamento, houve um período de greves e paralisações, convertido depois em muitos sábados letivos para compensar o período de suspensão das aulas. Cheguei ao fim do ano exaurida e tomei uma decisão: só voltaria a dar aulas em Uberlândia se fosse em caráter efetivo. Naquele momento de exaustão, me imaginar mais um ano na corda bamba das designações, com a possibilidade de ir dar aula em uma escola ainda mais distante do que a que eu estava em 2017, foi demais para mim.

O ano de 2018 começou com essa decisão e a minha volta para Lagoa Formosa, com a pretensão de dar aulas lá. Consegui um cargo completo, na mesma escola em que estudei e já havia lecionado. Eu tinha turmas de oitavo, nono, primeiro, segundo e terceiros anos, no turno matutino. Meus primeiros anos como docentes foram todos assim, marcados por uma diversidade de séries, no ensino fundamental e médio o que por um lado dificultava o planejamento de aula, exigindo mais tempo, e por outro contribuiu para aumentar minha experiência e conhecimento. Foi um ano em que gostei muito de trabalhar, tive muita afinidade com as turmas e colegas de trabalho. Em retrospecto, ousou dizer que foi um dos melhores anos de docência até agora, mas foi permeado pela insegurança de poder perder minhas aulas a qualquer momento, uma vez que estavam empossando os concursados do concurso prestado em 2015. Eu estava na lista de aprovados para o município, porém, haviam algumas pessoas em minha frente que poderiam optar pela escola e cargo em que eu me encontrava. Por sorte não perdi as aulas em 2018, mas em 2019 já não havia a vaga que eu ocupei em 2018. Foi preenchida por um professor que por ela optou. Comecei 2019 morando em Lagoa Formosa e sem perspectiva de emprego.

Os anos de 2019 e 2020 foram marcados por um limbo na docência e, ousou dizer, em outras esferas da vida também. Neste tempo não consegui aulas e permaneci estática em Lagoa Formosa, com medo de voltar para Uberlândia e aqui também não conseguir trabalho, ainda mais em 2020, com a problemática da pandemia da Covid-19.¹ Minha esperança residia no

¹ Pandemia de escala mundial, que registrou os primeiros casos no fim de 2019, na China, e depois se alastrou no restante do mundo. Para saber mais, acesse: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

concurso prestado no fim de 2019, para professora de História da rede pública municipal de Uberlândia. Fui aprovada com boa colocação, mas as incertezas da pandemia me deixavam temerosa quanto a uma possível demora em ser nomeada. Quando não foi minha surpresa quando, no início de 2021, recebi um e-mail com uma convocação para tomar posse, na Secretaria Municipal de Educação, localizada na Prefeitura Municipal de Uberlândia! Imediatamente comecei a organização de todos os documentos necessários e, munida destes, me desloquei mais uma vez para Uberlândia, para mais uma vez começar um novo/velho capítulo de minha história nesta cidade.

Antes que eu adentre em alguns detalhes sobre meu atual ambiente de trabalho e atuação, preciso ponderar que, ao me ver como professora concursada, mudou muito minhas próprias expectativas acerca do meu trabalho e do que deve vir a ter um ensino de história. Essas mudanças se deram pelo meu atual espaço de trabalho, bastante diverso dos que eu havia transitado até então. Em Lagoa Formosa, tanto na zona rural quanto no município, fui agraciada com turmas e alunos oriundos, em sua maioria, de famílias e condições sociais razoavelmente estáveis, para as quais o ensino superior é um horizonte quase certo. O tipo de ensino que me foi exigido nestes locais era o ensino ao qual já estava habituada pela minha própria trajetória de formação: tradicional, conteudista, almejando o “ser alguém na vida”. O tipo de discurso que, se já é raso e controverso para ambientes em que quase todos os alunos almejam e possuem condição de cursar um ensino superior, para um local tão diverso e heterogêneo como o local onde trabalho atualmente, chega a ser aviltante.

A história serve somente para uma aprovação no vestibular? Aprender história serve para resumir e assimilar as habilidades previstas na BNCC? O bairro Morada Nova e seus moradores que, porventura, são meus alunos, me mostram a cada dia que tudo isso é muito aquém do que deveria proporcionar um bom ensino de história. Ter escolhido este lugar para ser meu local de trabalho, agora em caráter efetivo, mexeu muito com a identidade de professora de história que eu havia, até então, forjado para mim. Usar livros didáticos, desenhar linhas do tempo são métodos que têm seus valores, entretanto, para um local permeado de estigmas e vulnerabilidades sociais, o ensino pode e deve ir além.

I.6 – Professora efetiva

“De uma olhada no seu e-mail, Mari. Parece que fomos convocados para tomar posse pelo último concurso da prefeitura.” Assim foi redigida uma mensagem que recebi no dia onze de janeiro de 2021, de um amigo. Era aniversário de minha irmã e por isso frisei bem a data.

Havia realmente um e-mail comunicando da posse e solicitando comparecimento na Prefeitura Municipal de Uberlândia, setor da Secretaria de Educação, munida de todos os documentos exigidos, no dia 13 de janeiro - dali a dois dias- às 11 horas da manhã.

Foi uma correria. Em menos de 24 horas tive que ir atrás de uma considerável documentação, a ser protocolada em cartório, além de precisar atualizar algumas vacinas em atraso, como a antitetânica exigida para a posse. Além da documentação, era preciso chegar a Uberlândia em tempo hábil. Eu estava em Lagoa Formosa e não fosse o privilégio de ter um pai disposto a me trazer, ainda que de madrugada, a efetivação não teria sido possível.

À correria somou-se um mal estar, provavelmente ocasionado por uma ansiedade e também por efeitos colaterais das três vacinas que tomei de uma só vez. Cheguei à Prefeitura com uns quinze minutos de antecedência, um tanto quanto desnorteada, sem saber ao certo em qual escola escolher o cargo e rezando silenciosamente por uma que não exigisse muito tempo de deslocamento. Na secretaria de educação encontrei um amigo dos tempos de Graduação, que também estava lá com o mesmo intuito de escolher uma escola disponível na qual se efetivar. Consultando a lista, vimos que havia dois cargos vagos na mesma escola e, coincidentemente, ele já havia dado aula neste lugar em idos anteriores. Perguntei se era uma escola muito distante do bairro Santa Mônica, onde resido. Ele disse que sim, mas que havia transporte que buscava e deixava os professores em casa, já que esta escola era uma escola rural. Isto foi um grande diferencial em minha escolha.

Escolha feita, comecei a pesquisar na internet algumas informações sobre a escola escolhida, localizada no bairro Morada Nova. Ao jogar Morada Nova no google, apareceu um pequeno artigo de Wikipédia, definindo-o como “um bairro urbano do distrito de Miraporanga. Algumas reportagens também apareceram e, uma em especial prendeu logo minha atenção. Tratava-se de uma reportagem criminal, sobre um duplo homicídio ocorrido naquele bairro, justamente um fim de semana antes de eu selecioná-lo como meu novo lugar de trabalho. Um certo temor me percorreu, mas optei por concentrar minha atenção na concretização do meu sonho: finalmente eu era uma professora de história efetiva, na cidade que eu escolhi como minha.

II – Introdução

Como exposto no memorial que abre este trabalho, cheguei à Escola empossada e efetivada como professora de História da educação básica e sem muitos conhecimentos prévios sobre o local no qual esta instituição está inserida. Já tendo lecionado anteriormente em duas

localidades rurais, tanto em Lagoa Formosa quanto em Uberlândia, a expectativa era de salas de aulas com reduzido número de alunos, um facilitador do trabalho de qualquer professor. Grande foi minha surpresa ao visualizar as listas de minhas turmas e constatar que eram turmas cheias, como as de qualquer escola de perímetro urbano. Já aí se evidenciava uma peculiaridade, que eu resolvi aprofundar com pesquisas. O bairro Morada Nova é, sim, tido como rural; entretanto é um setor de chácaras², ao qual se chega totalmente por ruas e rodovias marcadamente urbanas, bem povoadas e asfaltadas, um contraste com o bairro em si, este que tem asfalto apenas em sua avenida principal, na qual se localiza a escola em que trabalho, um posto de saúde pública e uma pequena praça.

O bairro é marcado por contrastes. Chácaras luxuosas convivem com moradias precárias. O público de alunos da escola, apesar de predominantemente formado por pessoas simples, alguns em extrema vulnerabilidade social, também comporta alunos em situação social estável, embora sejam estes uma minoria. Tal vulnerabilidade social é apreendida nos discursos em sala de aula, onde muitas vezes ouço fragmentos de conversas, ou mesmo quando algum aluno ou aluna menciona algo explicitamente como uma ausência paterna, uma mãe que trabalha excessivamente ou, muitas vezes, a ausência de um ou mais dos progenitores. Muitos alunos são criados por avós ou avôs; por tios ou tias; e até mesmo alguns lutam pela própria sobrevivência e custeio ao lado dos irmãos, apenas.

Desde minha primeira aproximação com o bairro e a escola, esses contrastes tocaram minhas sensibilidades. No ambiente virtual, onde fiz buscas simples sobre Morada Nova, as imagens prevaletentes são de criminalidade, fomentadas por reportagens depreciativas, destacando crimes ou discursos e lamúrias quanto ao “esquecimento” do bairro por parte da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Convivem ao lado dessas imagens os vários anúncios de imóveis à venda, especialmente as chácaras, muitas adquiridas para lazer.

Na ocasião de minha apresentação à Secretaria Municipal de Educação e munida de meus documentos para a posse, tomei conhecimento de que dias antes, no sábado dia 09 de janeiro de 2021, havia ocorrido um triplo homicídio em uma festa clandestina no bairro.³ E foi precisamente o que apareceu primeiro para mim, quando fui inspecionar sobre o local que havia

² Pequena habitação rural, geralmente próxima à cidade, que se destina ao cultivo de frutas, verduras, e à criação de animais domésticos ou para consumo próprio. Propriedade situada no campo, para lazer, descanso; casa do campo. Grande habitação urbana cercada por muitas árvores ou áreas verdes. CHÁCARA. Disponível em:

“Dicionário Online de Português” In:

<https://www.dicio.com.br/chacara/#:~:text=substantivo%20feminino%20Pequena%20habita%C3%A7%C3%A3o%20rural,%2C%20descanso%3B%20casa%20do%20campo.>

³ O referido acontecimento pode ser encontrado no site G1, no seguinte link de acesso: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/01/11/triplo-homicidio-em-festa-de-uberlandia-e-investigado-pela-policia-civil-ninguem-foi-presos.ghtml>

escolhido para trabalhar. Faltavam poucos dias para o início do ano letivo, num conturbado contexto pandêmico, e eu não queria aumentar ainda mais minhas “neuras” e ansiedades. Essa postura quase estoica era muita necessária, uma vez que não era somente o novo trabalho o que estava mudando. Assumir esse cargo implicaria também numa mudança de cidade e, logicamente, toda uma alteração de rotina e cotidiano.

Meu primeiro contato com a escola, já em situação de trabalho, deu-se no início de fevereiro, em um dia escolar (trabalho pedagógico sem a presença de estudantes). O clima era de ansiedade pelo novo trabalho e também de medo e incerteza. A pandemia não havia acabado, pelo contrário, caminhava para sua fase mais mortífera, mas o prefeito na ocasião e sua gestão insistiam na volta de aulas presenciais, em regime híbrido e com revezamento de alunos. Medidas que sabíamos, nós professores, pífias e irresponsáveis.

Naquele primeiro dia escolar, com reunião pedagógica e administrativa, o que encontrei foi uma instituição em reformas no seu espaço físico. Várias salas sem telhado, com paredes parcialmente demolidas e várias outras características de lugares em construção. Para além de uma pandemia em seu momento mais grave, essa particularidade parecia outro empecilho para aulas presenciais, que, de fato, não ocorreram. Nesta situação de exceção, a direção conseguiu uma autorização excepcional da Secretaria Municipal de Educação que permitiu que as aulas, somente nesta instituição em específico, continuassem em regime remoto. Porém, ironias de uma gestão municipal não muito afeita a professores, nós, educadores, tínhamos que ir cumprir carga horária de trabalho na Escola, sem os alunos, mas elaborando atividades para serem feitas por eles em casa.

Essa dinâmica perdurou por duas semanas quando então, por decreto judicial, a prefeitura teve que suspender as aulas presenciais em todo o município. Todas as escolas voltaram a adotar o ensino remoto, para a segurança dos envolvidos. A irresponsabilidade de gestão não foi, contudo, isenta de vítimas. Nas duas semanas em que as escolas funcionaram presencialmente, no momento mais bárbaro da pandemia, vários foram os professores contaminados, alguns, infelizmente, vindo a óbito.⁴ Seria então, parcialmente segura em casa, já que ainda sem vacina, que eu viria a ter os primeiros contatos com os estudantes da Escola, uma vez que nas primeiras semanas, em razão de a internet na instituição estar suspensa devido à reforma, nosso trabalho ficou circunscrito à elaboração de atividades, mas sem aulas remotas.

⁴ Algumas reportagens sobre a má gestão municipal frente à COVID 19 podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: <https://www.brasildefatoz.com.br/2020/06/22/movimento-social-denuncia-medidas-adotas-por-prefeito-de-uberlandia-mg>; <https://brasildefatorj.com.br/2021/07/28/em-uberlandia-mg-professores-denunciam-contaminacao-de-covid-19-em-escolas>

Esses contatos com os alunos via google meet eram sempre incipientes por diversos fatores. A internet e aparelhos de acesso não eram uma realidade democrática. Vários alunos não os tinham e, em face disso, apenas iam até a escola, no dia da semana estipulado, pegar impresso o Plano de Estudos Tutorados (PET).⁵ A orientação da Secretaria Municipal de Educação era a de fazer um levantamento de quantos alunos não possuíam nenhuma via de acesso à internet e, após esta busca ativa, disponibilizar o PET impresso somente para os que se enquadrassem nesta carência. Os demais deveriam responder às atividades via formulários google. É possível, com estas poucas informações, perceber a precariedade do ensino remoto. Precariedade pedagógica e também relacional. Não raras vezes, durante as aulas, a internet dos poucos alunos com acesso à mesma caía, inviabilizando uma boa interação dialógica entre alunos e professores.

Se estávamos um pouco mais resguardados em nossas casas, por outro lado, o ensino remoto escancarava a precariedade do ensino público. Pouquíssimos eram os alunos com acesso à internet e aparelhos bons para assistirem às aulas via google meet. Uma boa parte precisava ir até à escola e pegar o PET impresso. Essas disparidades trouxeram consequências negativas sentidas até hoje, como, por exemplo, um grande contingente de alunos que chegam no atual sexto ano sem saberem ler e escrever satisfatoriamente.

Prosseguimos no ensino remoto até junho de 2021, quando, na iminência do avanço da vacinação, o prefeito conseguiu derrubar o embargo do Ministério Público e retornar o ensino presencial. Ainda sem vacinar e com bastante receio, retornamos para o ensino presencial, mas híbrido, e com as turmas divididas em dois grupos. Cada grupo frequentava a escola por uma semana, enquanto o outro ficava em casa. Na semana seguinte, trocavam-se as posições. Munida de duas máscaras, eu ia dar aula com muita insegurança, tentando dar o meu melhor dentro das possibilidades daquele momento. Concomitantemente às aulas, tentava apreender as características do meu novo público interlocutor, os estudantes. Essa insegurança era uma das várias outras comuns a professores que trabalham em áreas tidas como “periféricas”.

A definição e delimitação do termo periferia é complexa, levando-se em conta diferentes indicadores reincidentes, como aponta Edson Silva de Jesus:

(...) ele carrega consigo um sentido político, econômico e social, tendo surgido na tentativa de tornar tolerável a manutenção de cidades ao Estado, se observando a partir

⁵ O Plano de Estudos Tutorado (PET), consistia em uma apostila semanal, contendo atividades referentes a todas as disciplinas, que eram entregues semanalmente aos estudantes. Poderiam ser enviados via whatsapp, por meio dos grupos criados com os estudantes e responsáveis. Os enviados dessa maneira eram organizados em formato de formulários google. Ou poderiam ser entregues impressos, os estudantes, pais ou responsáveis, indo busca-los na Escola.

dos territórios assim considerados, a perpetuação de desigualdades nas mais diversas ordens. Do mesmo modo, o conceito compreende a distância que a periferia possui dos padrões idealizados pelos modos de ser aprovados pelos movimentos culturais majoritários (Domingues, 1994), isto é, dos modos considerados válidos por quem ocupa os espaços de privilégio no meio urbano, o que inclui aspectos comportamentais, estéticos e linguísticos, por exemplo. (Jesus, 2021, p. 59)

A noção de periferia, tomada como distante dos padrões idealizados por grupos dominantes que estão no centro (econômico, político e social), é marcada pela imagem da violência, gerando temores, sobretudo embasados por discursos que incidem sobre determinados locais, taxando-os como áreas de risco. Em um curto período de tempo de trabalho, eu me deparei rapidamente com essa complexa construção social do que chamamos periferia ao se tomar o centro como referência. Uma construção que é contínua e ganhou matizes mais densas durante a pandemia da Covid19.

Na modalidade de ensino híbrido, em que cada turma era dividida em dois grupos que se revezam semanalmente na escola, era possível perceber algumas características da comunidade. Saltava aos olhos, naquele momento, a superioridade numérica de estudantes do sexo masculino. Tinham salas em que só meninos frequentavam o ensino presencial. Por onde andavam as meninas? Eu me perguntava e me preocupava, lançando mão de suposições. Será que as meninas não estavam frequentando a escola por estarem em casa, envolvida nos trabalhos domésticos? Essas dúvidas que pairavam no ar não foram respondidas naquele momento, no entanto, essas desigualdades ocasionadas por diversos marcadores sociais, não são algo isolado, nem novidade da pandemia.

O professor e pesquisador Fernando Seffner, em pertinente e atual texto lança indagações similares. Para ele as desigualdades de diversas ordens são um entrave a assombrar uma realidade brasileira, escancarada pela pandemia, e que afeta diretamente o Ensino de História, uma das principais disciplinas escolares a que se atribui a tarefa de problematizar as relações sociais no espaço e no tempo. “A história ensinada está sempre às voltas com situações de desigualdade, em quase todos os contextos históricos. A desigualdade parece ser um inimigo invencível para quem deseja outro mundo possível.” (Seffner, 2021, p.3)

De acordo com tal pesquisador, diversos marcadores podem ser analisados para mostrar as situações de desigualdade realçadas na escola no período pandêmico. Em se tratando do marcador gênero, confinadas no ambiente doméstico, as meninas ficaram mais expostas a violências, simbólicas e físicas e os meninos, por sua vez, mais propensos a tomarem como exemplo o discurso neoliberal do “empreendedor de si mesmo” (Seffner, 2021).

A percepção de que na pandemia os alunos e os professores andavam às voltas com a desigualdade saltou aos olhos assim que iniciei a coleta de dados. A relação entre sociedade e escola diante do tema desigualdade é uma via de mão dupla, forçando aqui um pouco e tomando as 2 como entidades um tanto distantes. A sociedade produz situações de alta desigualdade, que adentram os portões da escola e ali causam modos particulares de desigualdade educacional e, por vezes, são combatidas pela cultura escolar ou são aceitas como naturais. (Sefnner, 2021, p. 5-6)

Em 2022, com o retorno efetivo das aulas exclusivamente presenciais, as turmas voltaram a ser mais mistas e com as salas cheias eu pude observar melhor as características e nuances daqueles estudantes. Era possível perceber dificuldades de se adaptarem ao novo formato de convivência, com uso de máscaras e distanciamento. Na condição de professora novata no lugar, muitos queriam saber onde eu morava e, frequentemente, também informavam e opinavam sobre o bairro Morada Nova, local de habitação para muitos, mas não todos, já que alguns estudantes moram em bairros próximos ou mesmo em fazendas no entorno. Em falas difusas, mas frequentes, notei que alimentavam uma visão depreciativa sobre o bairro onde se localiza a Escola.

Ainda que nem todos morem no bairro, a frequência na escola os dota de percepções e sensibilidades engendradas no local e por olhares e discursos externos a ela. Em conversas informais, é possível ouvir que muitos assistem a noticiários e programas cujo enfoque são crimes e violências diversas, não sendo raras as vezes em que o próprio bairro figura nessas notícias. Isso posto, não é incomum que muitos assumam uma postura e visão de inferioridade quanto a esse espaço, que foi o lugar onde a cidade de Uberlândia teve origem, ainda no início do século XIX.

II.1 – Morada Nova, velhas histórias

Morada Nova é definido como um bairro urbano do distrito de Miraporanga, maior distrito de Uberlândia e considerado o local onde se iniciou a colonização da região que deu origem à cidade, uma vez que ali se instalaram as famílias de fazendeiros que são oficialmente lembradas como seus primeiros habitantes.

O trajeto que faço para chegar até à escola é todo feito em perímetro urbano e com densidade populacional. Localizado no setor oeste da cidade, desde 1982 o bairro foi transformado em setor de chácaras, informação mais relevante que se tem do mesmo quando

se faz uma busca no site Wikipedia, onde se encontram informações que apenas o definem em termos espaciais dentro da cidade.⁶

Se nesse site a referência à sua história não está presente, tampouco ele figura dentro da história da cidade em outros sites mais populares ou oficiais, como o da Prefeitura Municipal, que faz referência apenas às famílias (nomeadas a partir de uma figura masculina).⁷

Em uma busca simples na internet, a principal fonte de informações que encontrei sobre o bairro Morada Nova, na qual se fazia referência a um pouco de sua história, foi o Jornal Voz do Povo, em matéria datada de 11 de novembro de 2021 e assinada por Irineu Castanheira, jornalista diretor editorial do periódico.⁸

Essas construções narrativas da história da cidade, marcada por lacunas, esquecimentos e apagamentos não se limitam ao distrito de Miraporanga e repetem padrões narrativos da construção do passado de cidades brasileiras, especialmente aqueles que fizeram da imagem de progresso (econômico) seu principal cartão postal, como é o caso de Uberlândia (Dantas, 2008).

A cidade de Uberlândia, localizada na porção ocidental do estado de Minas Gerais, assenta-se em um imaginário bastante ufânico. Desde os primeiros anos de sua emancipação político-administrativa, em 1888, Uberlândia arvora-se destinada ao progresso. E a fim de concretizar tal ideal, foi forjado, na primeira metade do século XX, um discurso que buscou imprimir à cidade uma imagem de ordem e progresso, civilidade e modernidade. (Dantas, 2008, p. 19)

Muito distante desse ideal de progresso urbano está a realidade do bairro Morada Nova, atualmente uma região periférica muito mais no que tange às questões sociais, econômicas e políticas do que ao que se refere às distâncias espaciais, sem desconsiderá-las.

A avenida que abriga o prédio da Escola é a única rua com asfalto do bairro e está passando por um recente processo de ampliação. Nesta avenida se localizam pontos comerciais, uma Unidade Básica de Saúde (UBS), ao lado da escola, e uma igreja católica cuja padroeira é Nossa Senhora da Abadia. No espaço da avenida que corresponde às imediações da escola ainda é possível entrever uma igreja evangélica e um espaço público ao qual os moradores denominam “pracinha”, este dotado de aparelhos de academias públicas ao ar livre.

⁶ Para mais informações, acessar: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Morada_Nova_\(Uberl%C3%A2ndia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Morada_Nova_(Uberl%C3%A2ndia))

⁷ Para mais informações, acessar: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/>

⁸ Para mais informações, acessar: <https://www.jornalavozdopovo.com.br/noticia/38263/miraporanga-e-o-distrito-mais-antigo-no-municipio-brasileiro-de-uberlandia#:~:text=O%20Distrito%20de%20Miraporanga%20est%C3%A1,cidade%20hoje%20conhecida%20por%20Uberl%C3%A2ndia.>

Esta “pracinha”, com distância significativa do centro de Uberlândia para o morador que depende de transporte público, acaba por ser, senão o único, o principal referencial de encontro, sociabilidade e lazer de seus moradores.

Outra importante ponte de sociabilidade e lazer para os habitantes locais é a escola. Os eventos extraclasse promovidos pela Escola são um acontecimento. Os dias que os antecedem são carregados de expectativas e arranjos, que vão desde o planejamento das roupas a serem usadas até a definição de quem irão chamar ou quem anseiam encontrar.

II.2 – A Escola

A Escola⁹ foi idealizada por demanda da comunidade do bairro. Inicialmente ela funcionava em uma fazenda, como uma sala multisseriada. Ao ser transferida para uma casa no bairro, comportava três salas que em pouco tempo se tornaram insuficientes para a população. A demanda de crianças em idade escolar era grande e, então, a Escola passou a funcionar em um espaço maior.

Hoje, levando em consideração o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola, documento que foi atualizado pela última vez nos anos 2020/2021, a Escola atende a um total de 1160 estudantes, distribuídos nas modalidades regular (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II) e Educação de Jovens e Adultos –EJA (Ensino Fundamental), com funcionamento nos três turnos.

O Projeto Político Pedagógico define o que considera ser uma proposta teórico-metodológica adequada à realidade da escola, além de alguns dados que chamaram a atenção quando confrontados com minhas percepções do cotidiano escolar. Segundo o documento, a distribuição dos estudantes por cor/raça se daria nas seguintes porcentagens: Parda 25%, Branca 65% e Preta 15%, o que destoaria do que vejo em minhas turmas. Um ponto sensível que poderia conduzir a discussões complexas sobre autopercepção e mesmo questões raciais e toda problemática que engendram. Não é o foco do trabalho discutir racismo e seus impactos, no entanto, esses dados são importante indício de como esses estudantes se veem ou querem ser vistos.

⁹ A fim de melhor preservar a identidade dos participantes, o nome da Escola será omitido nesta dissertação.

No Projeto Político Pedagógico há uma explícita preocupação com as particularidades dos contextos sociais e econômicos que regem a vida dos alunos, seus comportamentos, gostos, valores, escolhas e perspectivas:

A Escola ()¹⁰ tem buscado ao máximo se aproximar da realidade em que estão inseridos seus sujeitos, compreendendo que cada um tem a contribuir, e dentro desta contribuição fortalecer as interações, autonomia, aceitação e a aprendizagem. Tratando-se dos alunos, a escola os compreende como sujeitos que necessitam de ajuda em diversos aspectos: ajuda para reconhecer a necessidade de estudarem e serem cidadãos cientes de seus direitos e deveres; ajuda para entenderem seu lugar no mundo; para compreenderem noções de respeito e hierarquia, ainda que esta última não seja função prioritária da escola.¹¹

De acordo com esse texto, é possível entrever uma postura da escola enquanto instância humanitária que compreende seu papel moral e ético na formação de comportamentos que, supostamente, os alunos não encontrariam sempre e certamente em outros espaços de socialização, como seus contextos familiares e outros lugares do bairro.

Ainda no Projeto Político Pedagógico da Escola, há alusão e preocupação quanto aos processos de globalização facilitados e intensificados pelos recursos tecnológicos em profusão, principalmente no tocante aos meios de comunicação. Ao mesmo tempo em que existe esta preocupação, de uma constante exposição a discursos de massas, homogeneizantes e dominantes, que não levam em conta dicotomias sociais, percebe-se, contraditoriamente, afirmações como as que dizem não haver uma democratização quanto ao acesso e manuseio destas tecnologias:

Vivemos a realidade em que a exclusão social, a má distribuição de renda, a falta de investimento em educação e saúde de modo geral, tornou-se parte do cotidiano de nosso ambiente escolar. Todo esse contexto socioeconômico tem sido o marco situacional de nossa comunidade, bem como de várias áreas periférica de baixa renda do nosso país, tanto no meio rural como no urbano.¹²

Ainda que esse acesso não seja de todo equânime, seus efeitos acabam reverberando, de uma forma ou outra, e se fazem sentir principalmente na maneira como os estudantes veem a si mesmo, ao local em que vivem e até mesmo em seus anseios e aspirações.

A internet e seus diversos mecanismos e expressões, comporta discursos e narrativas diversas, mas, mesmo em meio a essa diversidade, ainda há predomínios de imagens e conteúdos que priorizam e dão destaque a padrões brancos e heteronormativos, os quais afetam

¹⁰ Optamos pela omissão do nome da instituição escolar, com o intuito de preservar a identidade dos estudantes.

¹¹ Projeto Político Pedagógico da Escola (...). Uberlândia. 2020/2021. p. 6

¹² *Idem*

fortemente o imaginário daqueles que os consomem e com eles interage. Isso é o que alguns estudiosos chamam de “colonialidade do poder”.¹³ A permanência de valores, sensibilidades, estéticas e formas de organização legadas pela experiência da colonização, esta que, mesmo encerrada/rompida, ainda deixa rastros e sequelas as mais díspares e generalizadas (Quijano, 2005).

Os efeitos desses mecanismos e discursos globalizantes, mais as narrativas propagadas sobre o bairro por meio do senso comum e pela opinião pública - expressa em reportagens jornalísticas- ou, até mesmo, na ausência de informações sobre esse lugar, muitas vezes o relegando a um status de esquecimento, influenciam na autoestima de seus moradores e no modo como veem a si e ao lugar em que habitam, afetando suas sensibilidades no processo de delimitação do local com periferia.

Embora uma definição precisa e objetiva do que vem a ser uma periferia não seja possível, há alguns elementos norteadores que facilitam uma identificação, contudo esses mesmos elementos são, na maioria das vezes, selecionados por discursos e opiniões de agentes externos ao local que estão denominando como “periferia”, como aponta Edson Silva de Jesus.

Nas cidades brasileiras, fruto de um processo de urbanização do capitalismo periférico (Maricato, 1996; Santos, 1994), a periferia é produto do distanciamento, da exclusão, da segregação. No mapa urbano do Brasil, é traçada pelo Estado, pelas forças que agem em conjunto com ele e pela própria sociedade, uma espécie de linha: tênue o suficiente para se tornar invisível aos olhos de todos, inclusive de quem se encontra nesses locais; e, em contrapartida, forte o bastante para limitar a efetividade de políticas sociais, o fornecimento de serviços públicos estruturais e a autonomia na vida pública desses sujeitos. Noutras palavras, reforçam-se as desigualdades, ao mesmo tempo em que elas são naturalizadas. (Jesus, 2021, p. 59)

A Escola, em seu Projeto Político Pedagógico defende que:

(...) a maior conquista adquirida pelos alunos é a sua formação moral, intelectual e social. O conhecimento gerador de autoconfiança e segurança na vida pessoal do aluno é imprescindível para a construção de sua autonomia enquanto ser pessoal e cidadão, inserido na sociedade.¹⁴

¹³ Este termo foi cunhado por um grupo de estudiosos latino-americanos, com ênfase no pesquisador Aníbal Quijano. A colonialidade do poder refere-se a padrões eurocentrados que permanecem influenciando os países colonizados mesmo após suas independências. Para saber mais sobre o tema, ver o texto: “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

¹⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola. Uberlândia. 2020/2021. P. 12

Mas como proporcionar autonomia e autoconfiança a sujeitos constantemente expostos a opiniões e discursos depreciativos sobre o lugar em que vivem e que, de forma bastante profunda, os molda e constituem?

O estereótipo de lugar violento, abandonado pelo poder público, afeta o modo como os sujeitos inseridos neste contexto enxergam a si mesmos. Em sala de aula, às vezes menciono e pergunto coisas sobre o bairro. Na profusão de respostas não é incomum alguns jargões do tipo “se você vier aqui à noite, cuidado para não levar tiro”. Mesmo que ditos assim sejam feitos em tom jocoso, não deixam de dar sinais das concepções de senso comum sobre este local.

O problema de estereótipos não é que sejam, necessariamente, uma mentira. O principal problema é que são simplificadores, retiram a complexidade do que definem. É preciso questioná-los e ir em busca das outras imagens, outros elementos. Não é falso, por exemplo, que o bairro Morada Nova apresente episódios de violência e criminalidade, entretanto ele não deve ser resumido a tais acontecimentos. Outros bairros não têm problemas desta mesma ordem? Qual o interesse por trás dos discursos que querem demarcar a violência somente relegada a determinados espaços?

Uma cultura de depreciação do lugar, somada à vulnerabilidade social dos estudantes, escancarada na pandemia, poderia ser entrevista nas sutilezas cotidianas da sala de aula em outros momentos. Como exemplo de suas marcas é possível apontar as dificuldades em leitura e escrita; a pouca organização de cadernos; a indisciplina; demandas que extrapolam os conteúdos didáticos, como pedidos de conselho e atenção, denotando certas carências e necessidade de afetos. Esses elementos deixam expressas lacunas e precariedades que, por sua vez, afetam o modo como esses sujeitos veem a si mesmo e ao lugar em que habitam.

Assim como apontado por Fernando Seffner (2021), em um cenário de tantas desigualdades, na condição de professora de História, não raras vezes questiono o meu papel ou responsabilidade na construção de identidades em face das mazelas sociais que têm se perpetuado há séculos no país.

Percebo que minhas aulas, pautadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e em habilidades por ela elencadas, são insuficientes para darem conta da complexidade deste local, de modo que minha inscrição no mestrado profissional em história tinha muitas expectativas quanto às estratégias didáticas que pudessem ser significativas para esses sujeitos, em minha atual situação de trabalho. Eu almejava algo que me ajudasse a fazê-los compreender que eles e o local por qual transitam e onde habitam são dotados de potencialidades e podem vir a ser imprescindíveis na criação coletiva de conhecimentos histórico-educacionais sobre este lugar.

II.3 – A professora no mestrado profissional em Ensino de História

Desde minhas primeiras experiências profissionais em sala de aula eu fui mobilizada por uma inquietação quanto ao sentido do Ensino de História. Posso afirmar que esse foi um dos motivos de minha procura pelo mestrado profissional. Frequentemente me pergunto: a que se destina a história ensinada?

Ainda uma estudante da educação básica, podia entrever minimamente que essa disciplina abarcava/abarca muitas possibilidades e potencialidade política, e por isso é sempre questionada pelos poderes estabelecidos, por alguns segmentos da sociedade que percebem seu potencial de subverter uma “ordem” que querem preservar.

No Brasil, a institucionalização da história como uma disciplina escolar da educação básica remonta ao século XIX, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e do Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse momento em questão, década de 1830, importava para os líderes da recente nação independente forjar uma identidade nacional para o jovem e monárquico país. A escrita de uma história para a nação esteve intimamente atrelada à história ensinada, ambas comprometidas com tal construção identitária. Com significativa participação da Igreja, o Ensino de História preconizava uma nação com futuro promissor, com ênfase no papel civilizatório exercido pelo elemento (cultural e humano) português (Fonseca; Silva, 2010). Ao papel formador do ensino, agregava-se a manutenção do status quo, num contexto de criação de uma narrativa unificadora e centralizadora que definia a recente nação a partir do referencial eurocêntrico, masculino e economicamente dominante.

Se, ao longo do século XIX, o Ensino de História serviu como constructo de um ideário de nação que deixou à margem da memória outros grupos e agentes da história do Brasil, no correr do século XX ele passou por diversos outros itinerários, com avanços e recuos no que concerne à construção identitária da nação e dos seus habitantes. No século XX o Brasil vivenciou dois períodos ditatoriais - Estado Novo, de 1937 a 1945, e Ditadura Militar, de 1964 a 1985 – que deixaram fortes marcas nas concepções dos sentidos do Ensino de História, tomado como importante instrumento de construção do orgulho cívico, ainda que para isso fosse preciso esvaziá-lo de sua especificidade, como ocorreu através de sua dissolução em Estudos Sociais, na Ditadura Militar.

Desde a década de 1980, no contexto da reabertura política após a Ditadura Militar, com mobilização ampla da sociedade civil para esta finalidade e também para a elaboração de uma nova carta constitucional, o Ensino de História, em consonância com as produções historiográficas em voga (historiografia francesa, com ênfase para escola dos Annales e a

historiografia inglesa, de inspiração marxista) ganhou novos matizes. Outras perspectivas de abordagem, outros problemas e objetos de análise, autorizados pelas ampliações historiográficas, clamavam por espaços nas organizações curriculares e nas práticas de ensino. A década de noventa, em especial com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conheceu uma reestruturação curricular que legitimou ao Ensino de História um lugar próprio, que havia sido suprimido no período daquela Ditadura. Ele passou a ser concebido como elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática, para a qual seria imprescindível o fortalecimento de (uma) noção de cidadania, elemento essencial de definição dos novos sentidos da disciplina, conforme apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram aprovados em fins da década de 1990.

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. Em relação aos conteúdos (o que ensinar), aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas. (Fonseca; Silva, 2010.p. 18)

No Ocidente, pós Segunda Guerra Mundial e avanço da Globalização, o Ensino de História “viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional” (Laville, 2011, p. 126) e o desvio de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens, isto é, da ênfase nos conteúdos a serem inculcados nas sensibilidades dos estudantes, passava-se à ênfase nas habilidades a serem aprendidas. Os PCNs, em diálogo com a historiografia ocidental, em especial a europeia e suas ampliações dos objetos da história, viabilizou organizações curriculares por eixos temáticos, numa tentativa de questionamento e enfrentamento de uma historiografia tradicional, linear e positivista, afeita a grandes nomes e acontecimentos. Viu ainda uma valorização da história local, do que é mais próximo das experiências cotidianas dos estudantes.

Contudo, essa perspectiva curricular não se sustentou a contento no cotidiano das escolas, onde se manteve fortemente presente a organização quadripartite da história ensinada (baseada na visão linear de quatro grandes períodos históricos: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, concebidos a partir de marcos referenciais de feitos dos europeus) e a centralização da narrativa do acontecimento no protagonismo de personagens homens, brancos, europeus ou deles descendentes. Contribuiu para tal situação os materiais didáticos vendidos em larga escala, que se mantiveram dentro desse perfil que caracteriza a chamada

história tradicional (Fonseca; Silva, 2010), além da carência de formação de professores, muitos deles formados em licenciaturas curtas que os habilitava para a docência de Estudos Sociais.

Contudo, a luta pela construção de outras memórias e histórias a partir dessa disciplina escolar se manteve ao longo dos anos, ganhando força com a aprovação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afrodescendente e indígena, alavancando a preocupação com a pluralidade de memórias e de sujeitos que participam da construção da nossa história. Agregam-se a esse compromisso da história com a pluralidade, importantes pautas incorporadas aos sentidos do Ensino de História: o reconhecimento de direitos de grupos marginalizados e relegados ao esquecimento, o combate ao racismo, a reparação e o enfrentamento de traumas coletivos causados pelo Estado, representado por uma elite branca, masculina e economicamente dominante.

Contudo, mesmo que desde a década de 90 tenha havido uma ampla discussão quanto ao Ensino de História e suas abordagens, com consequente ampliação e revisão de suas finalidades, ainda há significativas permanências de uma concepção tradicional e positivista que pode ser entrevista tanto em currículos norteadores quanto nas sensibilidades das pessoas.

No contexto de elaboração da BNCC, um importante acadêmico brasileiro, que acabava de sair do cargo de ministro da Educação, rechaçou a primeira versão do documento, de 2015, e que foi impedida de ser apresentada à sociedade: “Não havia sequência histórica. (...) Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, por exemplo, propunham a certa altura estudar revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira!”¹⁵

Nota-se que a compreensão dos sentidos da história ensinada, exposta pelo ex-ministro, estava arraigada na concepção tradicional, ao invés de se alinhar com as demandas do seu tempo e as lutas de movimentos sociais e especialistas do campo, como aponta a pesquisadora e professora Flávia Caimi, ao afirmar que,

Tratando-se de uma primeira versão da Base Nacional, o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um largo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva

¹⁵ Recorte de fala de Renato Janine Ribeiro, conforme site G1, em matéria publicada em 09/10/2015. Para saber mais, acessar: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>

essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (Caimi, 2016, p. 90).

As disputas em torno da componente curricular História na BNCC foram intensas, envolvendo não apenas especialistas em História e Ensino de História, mas diversos setores da sociedade, como grupos empresariais, políticos e religiosos, que pressionam para a elaboração de um currículo em moldes mais tradicionais, como o aprovado em 2017. Na sequência, com a chegada de grupos conservadores, as práticas de Ensino de História se tornaram mais vigiadas e seus docentes passaram a sofrer pressões e ataques pessoais por suas atuações em sala de aula. (Passos; Mendonça, 2021)

O período da redemocratização foi acompanhado de outros sentidos para o Ensino de História, fortemente atrelados à formação de um cidadão crítico e democrático. Semelhante deslocamento se deu por influências de grupos sociais que, alijados de direitos e perseguidos durante o período militar, agora se organizavam coletivamente na reivindicação destes direitos, inclusive dos relacionados à memória (Souza, 2019). Hoje, o ensino de história precisa lidar com desafios de diversas ordens e, pensando no espaço escolar como prenhe de diversidades e desafios. Alguns pesquisadores, como Fernando Seffner (2021), têm chamado atenção para a dificuldade de lidar com temas que precisam urgentemente ser tratados, mas que são bastante controversos, objetos de disputas entre diferentes grupos na sociedade.

(...) questões sensíveis, temas sensíveis, passados vivos, temas socialmente controversos, questões socialmente relevantes, passados que nunca passam, residualidades ou reminiscências do passado ainda presentes na vida cotidiana, passados sensíveis, questões controversas, temas que provocam acentuado pânico moral, memórias traumáticas, questões socialmente vivas. Todos esses termos orbitam, a meu ver, em torno de um terreno similar, o enfrentamento, nas aulas de História, de questões de ampla repercussão social, derivadas de fortes desigualdades, responsáveis inclusive, na atualidade, por ataques e perseguições aos docentes por parte do movimento “Escola sem Partido” e do movimento “ideologia de gênero”, dentre outros. (Seffner, 2021, p. 16)

O que fica latente é que, mesmo com todos os avanços dos debates que tentam prefigurar em novos currículos e abordagens, o questionamento da história tradicional é uma luta

constante, que se faz no chão da escola contra diversos outros fatores, sujeitos e ambientes, onde se produz e se controla o passado.

Apesar dos reveses, a própria perseguição aos professores tem mostrado a importância da sala de aula para se reelaborar os sentidos da história ensinada. Será nessa dialética constante, de contínuas revisões de seus papéis e abordagens, bem como até mesmo de lugares nos quais se dão o conhecimento histórico, que os sujeitos nele envolvidos, especialmente professores e estudantes, serão capazes de criar conhecimentos histórico-educacionais que lhes sejam significativos e não meras imposições curriculares ou mesmo arautos e mantenedores do status quo.

Durante minha experiência no ProffHistória, nos textos lidos e discutidos, questões quanto ao que deve conter um “bom” Ensino de História e qual o papel da História, enquanto disciplina e na vida dos estudantes, vieram muito à tona. E, coincidentemente ou não, pareciam “cair como uma luva” em meu contexto educacional. Já enfatizada a situação, bastante comum, de vulnerabilidade social da maioria dos alunos da Escola, eu me perguntava e pergunto cotidianamente qual a relevância de seguir à risca as diretrizes da BNCC neste cenário.

Com perspectivas eurocêntricas, a BNCC¹⁶ não consegue fornecer subsídios que deem conta da tarefa, para mim essencial, de fazer com que os estudantes vejam a si mesmos e seus espaços de sociabilidade como importantes, historicamente engendrados e, portanto, não naturalizados, estáticos ou definitivos.

Essa inquietação foi o que me trouxe até esse tema de pesquisa e, uma vez definido, iniciei um processo de busca de informações sobre esse local, que não fossem as já citadas e estereotipadas abordagens jornalísticas. Consegui encontrar pouquíssimas informações sobre o bairro Morada Nova. Nem mesmo sobre Miraporanga encontrei informações e/ou trabalhos científicos suficientes. Consegui ter acesso ao plano de urbanização do bairro, que data de 2014. Nas entrelinhas e diretrizes do plano é possível perceber que o reconhecimento do bairro como área urbana do distrito de Miraporanga era uma aspiração coletiva e associada ao imaginário de “progresso”, constantemente mobilizado nas narrativas sobre a história de Uberlândia.¹⁷ Os

¹⁶ Há na academia, e fora dela, uma densa discussão sobre as possibilidades e limitações dos atuais currículos de História que compõem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da educação básica desde 2017. Aproximo-me das visões de pesquisadores e professores que têm apontado lacunas e fragilidades desses documentos, bem como têm evidenciado seu alinhamento com políticas neoliberais no campo da educação. Para saber mais, ler: FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. da; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 25, n.4, p. 1016–1035, 2018. DOI:10.14393/ER-v25n3e2018- Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>

¹⁷ Essa narrativa é hegemônica na construção de um imaginário sobre a cidade. Ela pode ser encontrada em falas do cotidiano, mas também em espaços destinados a serem referências em informações sobre a história da cidade. Muitas vezes tais lugares preservam uma única narrativa, composta por muitos silêncios e apagamentos. Um desses lugares é o espaço virtual: <https://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/> No entanto, há alguns trabalhos na

moradores nutriam esperanças de que esse estatuto de urbano viesse acompanhado de investimentos reais e numerosos no espaço do bairro.

Porém, mesmo que algumas coisas tenham realmente mudado, como a ampliação da avenida, na qual se localiza a Escola, e até a construção de um terminal de transporte público mais próximo, a autopercepção dos moradores permanece muito condicionada pelos discursos depreciativos. As condições físicas e estruturais do bairro não melhoraram de todo, e nem tiveram a devida atenção por parte do poder público, como mostram reiteradas reportagens de jornais locais sobre a falta de asfalto em vários pontos do bairro.¹⁸

Sobre o distrito de Miraporanga, algumas informações podem ser encontradas. Há algumas dissertações de mestrado na área da Geografia, mas com enfoques em dados estatísticos e econômicos.¹⁹ Porém, ainda que não contemplem a minha problemática quanto à identidade local, alguns títulos chamam a atenção, como o encontrado nos *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*, ocorrido na Universidade de São Paulo, em 2008. O trabalho *Rural/e ou Urbano? Uma reflexão sobre a realidade sócio-espacial dos distritos do município de Uberlândia* vai ao encontro de muitas indagações que eu mesma faço quanto ao espaço do bairro Morada Nova.

Esse hibridismo é entrevisto na própria autopercepção e identidade dos estudantes. Os estudantes participam de eventos nos finais de semana que eles chamam de “cavalgadas”, nos quais é possível entrever misturas de elementos rurais e urbanos. Concomitantemente a um trajeto feito a cavalo pela maioria dos participantes, vão acompanhando o cortejo grupos em carros com sons ultramodernos, músicas de sucesso atuais em volume máximo e ainda distribuição de bebidas alcóolicas. O que pode ser também um reflexo dos próprios contextos atuais, nos quais o agronegócio e elementos, objetos e discursos que a ele se relacionam são tidos como o padrão a ser enaltecido e seguido/buscado. Nos últimos anos, em especial, junto

contramão deste discurso de “progresso”, problematizando-o, como o livro organizado por Diogo de Souza Brito: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Orgs.). *Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

¹⁸ MARTINS, Igor. “População do Morada Nova reivindica asfalto e melhorias no bairro. Diário de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/15096/populacao-pede-asfalto-no-morada-nova> TV PARANAÍBA. Moradores do bairro Morada Nova pedem solução para a falta de asfalto. Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://tvparanaiba.com.br/arquivos/videos/moradores-do-bairro-morada-nova-pedem-solucao-para-falta-de-asfalto-balanco-geral>

¹⁹ CORSI, Elaine. *Patrimônio cultural arquitetônico e plano diretor em Uberlândia: uma proposta de revitalização para os distritos de Miraporanga, Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia*. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16174?mode=full> CONCEIÇÃO, Deine Queiroz da. *A Educação Ambiental entre assentados do distrito de Miraporanga, Uberlândia/MG: percepções quanto à exploração e conservação dos recursos hídricos*. 2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27830>

a mídias diversas e outras instâncias, o agronegócio tem buscado remodelar sua imagem, escamoteando explorações da terra e do trabalho humano, bem como, degradações ambientais, por meio de uma imagem e discurso “descolado” e “moderno”, propagados por meios diversos, como campanhas publicitárias e músicas sertanejas, especialmente de artistas que compõem o gênero musical agronejo.²⁰

Fui percebendo, nessa busca e em observação atenta do meu cotidiano escolar, que a comunidade e o bairro Morada Nova são complexos e não podem ser reduzidos aos estereótipos que figuram nas reportagens sobre o local, no senso comum e mesmo na maneira como os próprios moradores veem ao bairro e a si mesmos, esta última, fortemente influenciada pelos mecanismos dispostos e usados pelos primeiros. Assim, enquanto professora de História efetiva e atuante neste lugar, compreendo que é de suma importância conhecê-lo para além do que uma primeira vista alcança.

Conforme avançavam meus estudos no ProfHistória, fortaleci em mim a compreensão de que meu processo de conhecimento do bairro não se daria à parte da minha relação com os estudantes. Do mesmo modo que não seria possível repensar os sentidos do Ensino de História ou me posicionar em sintonia com o que preconizam pesquisadores que defendem que ele esteja voltado para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, se não puder fazer das minhas aulas e da sala de aula em que atuo um ambiente de exercício dessas características.

Conviver cotidianamente com alunos, em sua maioria, em situação de vulnerabilidades sociais as mais diversas, com dificuldades em habilidades de leitura e escrita, me faz rever minhas posturas educacionais e até mesmo o que entedia como demonstrativo de aprendizagem e inteligência. Em todos os momentos desta pesquisa, mesmo antes de iniciar a elaboração de um projeto para o ProfHistória, eu me vi atravessada em termos racionais e sensíveis pela realidade e dilemas da comunidade em que atuo profissionalmente. E ao longo de toda a pesquisa, minha relação com os estudantes e o bairro foi implicando cada vez mais na própria pesquisa.

Percorri itinerários de leituras férteis, que trazem em seu bojo reflexões sobre Ensino de História e suas potencialidades, estas não se restringindo a um saber técnico, instrumental ou puramente racional. Concepções de ensino de história ampliadas, não se atendo a imposições curriculares e visões utilitaristas do conhecimento histórico. Nem mesmo a escola e a sala de

²⁰ Sobre isto, ler texto “O discurso do agronegócio: Modernidade, Poder e “Verdade” SANT’ANNA PORTO, J. R. O DISCURSO DO AGRONEGÓCIO: MODERNIDADE, PODER E “VERDADE” (The discourse of agribusiness: modernity, power and "truth"). **REVISTA NERA**, [S. l.], n. 25, p. 25–46, 2014. DOI: 10.47946/rnera.v0i25.2769 disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2769>

aula são vistas como os únicos espaços possíveis de produção e difusão de conhecimentos históricos. Os agentes históricos dos processos de produção de conhecimentos históricos são vistos em sua inteireza e sem hierarquizações (Galzerani, 2021a).

Essas concepções de ensino de história vão muito ao encontro de minha realidade histórico educacional, uma vez que, salientados os impasses presentes na comunidade do bairro Morada Nova, é de suma importância enxergar os sujeitos que a compõem para além de suas aptidões utilitaristas e econômicas. São sujeitos complexos, portadores de sensibilidades, anseios, visões de mundo, memórias e experiências diversas.

Na contramão das tendências dominantes, que tendem a homogeneizar experiências, sujeitos e espaços, bem como, preconizar currículos e conhecimentos históricos apartados dos sujeitos comuns, que são, sem dúvida, imprescindíveis para e no devir histórico, busquei uma produção de conhecimento histórico-educacional coletiva, dialógica e horizontalizada. Para tanto me aproximei de um referencial teórico e metodológico que percebe a história e o ensino de história de modo ampliada, não os reduzindo a espaços institucionalizados, nem a sujeitos e sentidos únicos e homogeneizantes.

O ensino, nesse viés, se preocupa com a inteireza dos sujeitos da aprendizagem, bem como os vê como “sujeito aprendiz”, isto é, “repleto de experiências e saberes múltiplos e participante direto de seu próprio processo formador, não mais mero espectador” (Carmo; Oliveira, 2020.p 57).

Contudo, como dito anteriormente, não é possível haver uma mudança no Ensino de História se não houver, concomitantemente, uma mudança na postura docente. A demanda por uma formação adequada aos desafios contemporâneos do Ensino de História vem sendo enfrentada há mais de uma década, desde os anos 2002, quando tiveram início as modificações de diretrizes de formação docente no país. Nesse bojo de ações, voltadas à melhor qualificação dos professores, situa-se o ProfHistória. De acordo com o Capítulo 1º do Regimento Nacional que regula o Mestrado Profissional em História, ele é “direcionado à reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional. (Regimento Geral do ProfHistória, p.01).

Envolta no processo de formação docente possibilitado pelo ProfHistória, assumi- o como ambiente de reelaboração de minhas concepções, afirmando algumas e me distanciando de outras. O que o leitor encontrará nas páginas seguintes não é um produto pronto que apresento para a sociedade, é a tradução de uma experiência de formação em andamento, que antecede a minha chegada à profissão e, claro, ao mestrado, mas que é profundamente marcado

por ele. Foi por isso que decidi partir de um memorial e fazer uma introdução narrativa que pudesse dar ao leitor o esboço da configuração que me chegar ao desenho deste trabalho final.

Nesta pesquisa o foco não é a história local enquanto conhecimento a ser mobilizado no Ensino de História, mas a percepção subjetiva do local, constituída na interação com outros sujeitos, ambientes, tempos e espaços, mobilizada na produção de conhecimentos histórico-educacionais comprometidos com o alargamento dessas percepções, bem como com o deslocamento das formas de ver a si mesmo e ao outro. O foco, portanto, não está no objeto Morada Nova, mas na relação sujeito-objeto, ou seja, estudantes-bairro (Cunha, 2011).

Para que seja possível promover deslocamentos nessa relação, a história é acionada como conhecimento capaz de desvelar processos de naturalização do que é engendrado pelos sujeitos no tempo e no espaço. E, ao optar por me posicionar junto a autores que qualificam o ensino (de História) no âmbito do diálogo e da elaboração colaborativa, abandono o intuito de informar sobre o bairro e sobre as pessoas, para assumir o compromisso de mediar a produção de conhecimentos histórico-educacionais, com essas pessoas, sobre o local e o vivido, o que “pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo, interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos.” (Galzerani, 2021a, p. 78)

Aproximei-me, portanto, de autores que buscam pensar sobre a produção de saberes histórico-educacionais de modo alargado, isto é como processo amplo de formação de sensibilidades relativas ao tempo, ao espaço e às relações sociais, que se dá pela mediação de diferentes sujeitos e ambientes, não se limitando ao espaço escolar, embora tendo-o como importante locus de produção e reelaboração de sensibilidades (França; Cunha, 2022).

Nesse sentido, a pesquisa se define, por um lado, no campo do Ensino de História, voltada para a produção de saberes históricos no espaço escolar, sem perder de vista a interface com outros ambientes de produção de sentidos da experiência do vivido, como os espaços não-escolares. Mas ela é, também, uma pesquisa no campo da formação docente, em que mais uma vez não se separa sujeito e objeto. Em termos metodológicos é uma investigação da própria prática, na qual assumo a perspectiva narrativa (Geraldi et al, 2015).

Os autores Corinta Geraldi, Maria Emília Caixeta Lima e Wanderlei Geraldi defendem que a narrativa de histórias do vivido são muito importantes na pesquisa em educação e cotidiano escolar. Não se trata de desmerecer o paradigma científico moderno, mas de compreender que ele é limitado na escuta de sujeitos e incorporação de outros saberes, como os saberes da experiência.

Para os não cientistas o valor de um conhecimento e sua autoridade residem na experiência acumulada de quem fala. O cacique, o xamã, o pajé, o lavrador, a benzedeira, o raizeiro, a doceira, a quitandeira, a parteira etc. têm na sua experiência o lugar de autoridade, ao qual sempre recorrem. Mesmo quando são confrontados com situações inusitadas ou que fogem daquilo a que estão acostumados, recorrem às suas referências: outro mais velho e mais experiente. (Geraldi et al, 2015, p. 6)

Os autores identificam 4 tipos de pesquisas narrativas sendo praticadas no Brasil: narrativa como construção de sentidos para um evento; narrativa (auto)biográfica; narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas e, por fim, narrativa de experiências do vivido, os quais identificam como “experiências educativas”, uma vez que sua especificidade “reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada.” (Geraldi et al, 2015, p.11).

Narrar a própria prática implica em desafiar um discurso tecnicista e positivista que acredita ser possível a dissociação entre objeto e sujeito da e na pesquisa. Se colocar como um pesquisador e narrador da própria prática é resistir aos imperativos (ilusórios, diga-se de passagem) de objetividade e neutralidade na produção de conhecimentos, bem como, é uma forma de resistência à reificação dos próprios docentes, como alerta o professor-pesquisador Marcemino Bernardo Pereira, ao afirmar que

Na escola vivencia-se intensamente o projeto moderno exposto por Benjamin, que isola o indivíduo por meio dos seus tempos e espaços fragmentados ao limite do suportável, despersonaliza ao ponto da própria voz emudecer e tornar-se parte do discurso técnico-oficial. Ao narrar-me, nestas condições, estou exercitando uma resistência (Pereira, 2008, p. 130)

Percebo que a pesquisa narrativa me permite rever minha condição de sujeito, em constante interação com outros sujeitos, espaços e saberes, fortalecendo meu posicionamento frente aos constantes ataques à figura docente e ao menosprezo da mesma, como apresentei anteriormente ao narrar as formas de tratamento dado por alguns setores da sociedade que têm visto o professor como inimigo e outros (aliás os mesmos) que têm decidido os caminhos da educação à revelia dos conhecimentos e até da vida dos docentes.

Ao me aproximar dos itinerários da pesquisa narrativa, assumo minha condição de sujeito de experiências (Bondiá, 2002), capaz de olhar para a suas vivências e delas tirar lições/ensinamentos. É desse modo que vejo também os meus alunos. Estou neste processo me descobrindo autora do meu percurso formativo e de minha docência, capaz de construir um trabalho singular na relação dialógica com saberes e sujeitos diversos.

Entre os autores que compõem o conjunto de referencial teórico-metodológico deste trabalho, destacam-se o filósofo Walter Benjamin e a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, juntamente com outros autores e autoras que têm me inspirado outras formas de conceber a história e o Ensino de História. Seus ensinamentos têm me permitido descortinar caminhos de produção de conhecimento histórico-educacional atentos à subjetividades e à inteireza dos sujeitos, bem com menos dominadores no tocante ao controle do tempo e da aprendizagem. Por isso, a pesquisa não se definiu como um trabalho acabado, mas em processo.

Em sintonia com esse referencial e atenta ao cenário local e nacional em que se configura esta pesquisa, busquei produzir conhecimentos histórico-educacionais sobre Morada Nova juntamente com os estudantes, de modo dialógico e horizontal, sem hierarquizações, dispondo-me primeiramente a me aproximar de suas experiências tecidas na articulação com o lugar onde vivem. Apresento esse processo ao leitor um texto dissertativo com as seguintes partes:

Memorial, em que reconhecendo minha formação como experiência dilatada no tempo e da qual percebo fios que tecem meu perfil profissional e minhas sensibilidades; Introdução em que narro a construção da pesquisa na convergência de percepções subjetivas, estudos e observações de aspectos variados sobre o bairro em que atuo, a disciplina escolar sob a minha responsabilidade e os sujeitos mais diretamente envolvidos nesse processo de produção de conhecimentos.

Na Introdução apresentando o delineamento geral da pesquisa e do texto dissertativo.

No Capítulo 1, aproximando-me de outros autores que me permitiram repensar o Ensino de História, abordo as possibilidades teórico-metodológico de produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com o local e, em seguida, apresento as oficinas que elaborei em consonância com esse referencial.

No Capítulo 2, intercalando minha voz às vozes dos estudantes que participaram das oficinas, partilho com o(a) leitor(a) quatro ensaios que fiz em diálogo com as suas produções, buscando puxar fios de sentido para repensar essa experiência em curso.

No Capítulo 3, em consonância com a perspectiva narrativa assumida neste trabalho, abordo alguns deslocamentos feitos ao longo da pesquisa, tanto em minha compreensão do Ensino de História quanto da docência, e reapresento o conjunto de oficinas por mim elaborado, agora ressignificado após o percurso trilhado com os estudantes, que pode ser apropriado e ressignificado por outros docentes, em outras realidades escolares.

Por fim, compreendendo que não é possível concluir ou delimitar um fim para a experiências desencadeada com esta pesquisa, apresento minhas palavras para não concluir, entendendo e assumido que ela permanece em processo.

III – Capítulo 1: Ensino de História e as miudezas cotidianas: diálogo com autores que veem no comum o extraordinário

Em meus anos iniciais como professora da educação básica, trabalhei em escolas centrais, de cidades pequenas, com públicos com relativa estabilidade econômica, e com uma visão de ensino voltada para o acesso ao ensino superior. Portanto, não eram incomuns as concepções de ensino utilitarista, com vistas ao ingresso no ensino superior por meio de processos seletivos. Um ensino conteudista e tradicional, com aulas expositivas e centradas nos saberes dos professores, dava o tom das aulas. Quando estudante da educação básica, fui formada por esta concepção de ensino, o que não me dificultou uma adaptação a esses ditames. No entanto, nesses primeiros idos de docência, persistiam algumas indagações quanto ao conteúdo ministrado e suas potencialidades de contribuir para uma visão de mundo abrangente e um raciocínio histórico que permitisse questionamentos sociais pungentes. Importante frisar que eram os anos 2014, 2015 e 2016, emblemáticos no que concerne à educação pública e, principalmente, ao Ensino de História.

Em 2016, Dilma Rousseff, a presidente do Brasil eleita democraticamente no pleito de 2014, sofreu um dramático processo de impeachment. Desde junho de 2013 seu governo e sua pessoa vinham sofrendo ataques da mídia e de boa parte da sociedade civil, que ocupou as ruas exigindo sua deposição. Iniciado com o pretexto de um aumento de 0,20 centavos nas passagens de ônibus²¹, o movimento englobou diversas pautas e reivindicações sociais, mas acabou se firmando como um movimento ultra conservador e questionador de pautas progressistas. O ensino de história foi veementemente questionado por esses setores conservadores e visto como “ideológico”, como se fosse possível um ensino sem ideologia, seja ela qual for. Posteriormente, já no governo Temer, a nova proposta de reforma para o ensino médio foi confrontada por ações dos próprios estudantes deste nível de ensino, que ocuparam as escolas

²¹ ESTILAC, Bernardo. Aumento de 0,20 centavos marcou o início dos protestos de julho de 2013. Estado de Minas. Belo Horizonte, 11 de Jun. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/06/11/interna_politica,1505486/aumento-de-20-centavos-marcou-o-inicio-dos-protestos-de-junho-de-2013.shtml

num claro repúdio à nova organização curricular.²² Evidenciando que o ensino de história é seara sempre em confronto e disputa.

Chega até a ser redundante, e talvez mesmo clichê, reafirmar a importância do ensino de história na manutenção e mesmo na estruturação de configurações sociais, o que não inviabiliza o seu outro e importante lado: o contestatório e questionador das realidades impostas para, quem sabe, instituir outras estruturas. Os potenciais do ensino de história são vários e os interesses políticos de cada época buscam controlá-lo para suas finalidades e objetivos, o que o coloca sempre em um palco de disputas.

Desde a chamada “redemocratização” e com as reformas curriculares que a acompanharam, tem-se uma noção de “ensino de história para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com os valores democráticos”:

Apesar da diversidade de perspectivas que marcou as iniciativas nesse período, é possível afirmar que havia em comum um sentimento de que o ensino de História tinha um papel importante na construção democrática da sociedade brasileira. Esse sentimento se materializou em diversas propostas curriculares (...) (Souza, 2019, p. 30)

No entanto, em estudo recente sobre os conteúdos de alguns livros didáticos, Aparecida Darc Souza percebeu que ainda que os livros elencados para o estudo fossem baseados em leis e documentos normativos pós 1980, como a LDB de 1996 e os PCN's de 1998, os marcos selecionados e destacados dizem respeito às classes dominantes:

Os diversos grupos sociais e suas organizações até são trazidos à cena nos livros didáticos de história, contudo, quase sempre de maneira condescendente, nunca como protagonistas contundentes, o que a leva a questionamentos dos limites do ensino de história e de discursos que vinculam o crescimento e recrudescimento de posturas conservadoras e autoritárias da sociedade civil ao desconhecimento sobre alguns períodos da história brasileira, como a Ditadura Militar, por exemplo. Levando-se em conta a maneira como os conteúdos são apresentados, seus recortes e ênfases, a democracia a qual eles se referem é limitada e, paradoxalmente, alcançada mediante atos golpistas, enredados pelos grupos hegemônicos, o que a leva pensar que não é o desconhecimento que leva à defesa de autoritarismos, mas sim, concepções e posturas epistemológicas que, presentes nos livros didáticos, embora até bem intencionadas, não romperam completamente com visões tradicionalistas e hegemônicas.

²² TOKARNI, Mariana. Mais de mil Escolas no país estão ocupadas em protestos; entenda o movimento. Agência Brasil. 25 de out. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>

Desse ponto de vista, pode-se contestar o chamado desconhecimento da história por parte dos diversos setores da sociedade que vêm sistematicamente defendendo a retomada das práticas autoritárias. Tal consideração, mesmo dentro dos limites propostos por este artigo, indica a necessidade de questionarmos nossas certezas sobre o sentido do ensino de História que vem sendo desenvolvido e sua contribuição para a formação de uma sociedade democrática (Souza, 2019)

Há que se pensar ainda o caráter dialético do ensino de história que, ao mesmo tempo que é estruturado por demandas sociais, também influencia e desloca essas mesmas demandas. Fernando Sefnner discorre sobre isso em diálogo estrito com o contexto escolar, que tanto pode ser influenciado pela sociedade quanto a influenciar e tensionar os contextos sociais, evidenciando a historicidade dos processos de ensino e suas instituições.

A sociedade produz situações de alta desigualdade, que adentram os portões da escola e ali causam modos particulares de desigualdade educacional e, por vezes, são combatidas pela cultura escolar ou são aceitas como naturais. No entanto, não podemos esquecer que, na escola, também se produzem formas de desigualdade particulares, com reflexos na sociedade. Por outro lado, essas manifestações de desigualdade podem ser combatidas no ambiente escolar ou tornando-as não aceitas como algo natural. (Sefnner, 2021, p. 6)

Isso posto, a opção por um ensino de história coletivo, dialógico e horizontalizado corresponde a demandas do presente e do meu contexto escolar em específico, no qual os sujeitos e sensibilidades nele envolvidos são vistos como essenciais, constituídos de sentidos e racionalidades diversas, indispensáveis a uma ampliação da noção de cidadania para além de acepções políticas que a reduzem ao momento de voto; cidadania enquanto conceito intimamente atrelado e comprometido com o desaparecimento ou ao menos diminuição das desigualdades sociais.

Almejar uma produção de conhecimentos históricos-educacionais nesse viés foi um movimento crucial em minha trajetória docente, até então muito pautada por um ensino tradicional e curricular. Se desde o início eu vislumbrava que o ProfHistória poderia me ajudar a enveredar por um caminho alternativo, foi no percurso da pesquisa que os contornos da proposta se tornaram mais nítidos e fortes para mim, inicialmente em contato com autores e autoras que muito contribuíram para a revisão de algumas concepções, depois em contato com os próprios estudantes.

III.1 – Aproximações com a obra do filósofo Walter Benjamin para (re)pensar o Ensino de História

Uma concepção de ensino de história que se norteie por preocupações quanto às desigualdades sociais, buscando tensioná-las ou aboná-las o quanto possível, deve ter em conta que as dominações e processos de exclusão não são restritos ao material. No plano simbólico, da linguagem e demais instâncias de abstrações e interpretações do real, há diversos mecanismos que forjam e mantêm estruturas de poder. Os processos de escrita e narrativas da história não escapam a estes imbróglios. Ainda na primeira metade do século XX, o filósofo alemão Walter Benjamin, importante crítico da modernidade capitalista, já se mostrava preocupado com as narrativas na modernidade, ou melhor dizendo, com o esfacelamento destas, em face do avanço do capitalismo e suas tecnologias, bem como do distanciamento delas em relação a uma noção de experiência transmissível e compartilhadas entre gerações.

Pensando sobre como o capitalismo afeta as relações na modernidade, lamentava a perda da narrativa devido à maneira acelerada com a qual lidamos com o tempo e as relações sociais. Por estas implicações, este filósofo, tradutor, ensaísta, - dentre outras aptidões - foi imprescindível para esta pesquisa.

Walter Benjamin, não só pensou os problemas concernentes ao século XX, ele viveu uma boa parte deles na própria pele. Com espanto e angústia, viu o surgimento de tecnologias mortíferas serem usadas na Primeira Guerra Mundial. Constatou a disparidade entre o progresso técnico e um desejado, embora não alcançado, avanço de conquistas e direitos sociais. A partir desses elementos, concebeu a modernidade como produto de uma ordem burguesa excludente e contraditória. Suas críticas à noção iluminista de progresso, que não leva em conta as exclusões e contradições acopladas a este conceito tão vociferado em discursos burgueses e meritocráticos, podem ser observadas neste trecho:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1987.p. 226)

A noção de progresso, como já apontado anteriormente na introdução deste trabalho, é bastante presente e difundida nos discursos oficiais, mídias diversas e demais instâncias, como acervos e museus, dedicados a erigirem uma memória hegemônica e homogênea sobre a cidade de Uberlândia. No entanto, nesta memória preponderante ficam apagados ou, quando muito,

relegados a uma posição secundária e até mesmo de incômodo, como uma pedra no caminho, as áreas tidas como periféricas, em sentido físico e/ou simbólico. (Jesus, 2021)

Foi esta lacuna, somada aos incômodos iniciais quanto aos discursos e falas dos alunos sobre o bairro, fortemente marcados por depreciações e negativismos, que me levaram ao desejo de pensar e entender o bairro Morada Nova em perspectiva ampla com a própria cidade de Uberlândia, mas a partir do olhar de quem o habita e por ele transita, construindo experiências e vivências, atribuindo sentidos plurais capazes de ir além de estereótipos externos.

Benjamin coloca em xeque a noção de “progresso” tão celebrada pela modernidade e pela ordem burguesa. Quase sempre, essa noção de melhoramentos e evoluções constantes se faz com o apagamento, silenciamento e mesmo destruição de indivíduos ou grupos de pessoas que, em visões utilitaristas, higienistas e elitistas, não correspondem ao ideário progressista. Quando não são subjugados e/ou mesmo deslocados e dizimados, estes grupos e pessoas, vistos como párias e marginalizados, têm seus saberes, conhecimentos e memórias invalidados ou mesmo solapados e apagados.

De família judaica, por ocasião da ascensão nazista na Alemanha, Benjamin se viu em condição de exilado na França. Isso, somado a algumas outras agruras pessoais, quase o impeliu ao suicídio. No início da década de 1930, com aproximadamente 41 anos e vivendo um contexto social e pessoal conturbado, Benjamin escreve *Infância em Berlim* por volta de 1900, que dedicou ao seu único filho. Na obra, são apresentadas quarenta e um fragmentos de memória pessoal tecida em articulação com suas experiências na cidade de Berlim. Os fragmentos não seguem uma sequência linear. Ao invés disso, o autor prefere toma-las como mônadas, centelhas de sentido que buscam estilhaçar a noção do todo.

Benjamin se inspira na noção de Monadologia, do filósofo Leibniz, na qual as “mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade” (Rosa et al, 2011, p. 204). Logo, as mônadas “são miniaturas de sentido que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia de totalidade se acha presente”. (Galzerani, 2013, apud França, 2015.p. 30-31). Por isso, esses fragmentos de memórias não podem ser confundidos como uma parte do todo, mas como partes-todo, isto é, como elementos capazes de comunicar sobre o vivido, prenhe de potencialidades de interpretação:

(...) é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza. (Rosa et al, 2011, p.204)

A mônada, para Walter Benjamin, é uma miniatura de sentidos carregada de potencialidades. Seu formato hermético é dotado de sentido por ela mesma, porém, este é ampliado no diálogo com outras mônadas. No texto acima referido, para a composição de uma constelação de mônadas, o filósofo recorre a processos mnemônicos pela via da rememoração, colocando-se na condição de quem escava o passado, aberto às descobertas que lhe chegam.

(...)Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou sejam as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno do hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas.” (Benjamin, 1995, p. 239)

Na obra de Walter Benjamin, a memória e suas práticas têm importante papel no processo de (re)elaboração da história. No texto *Sobre o Conceito de História*, um de seus últimos escritos, o filósofo critica a história escrita sob a ótica exclusiva dos grupos dominantes, por ele nomeados como “vencedores”. Ao perpetuarem suas memórias no cortejo da história, eles continuam sempre vencendo, promovendo apagamentos e esquecimentos. Para fazer frente à história comprometida com os vencedores, isto é, com narrativas lineares, que fabricam grandes nomes e feitos, Benjamin propõe uma história capaz de romper com esse continuum, escrita a contrapelo e atenta ou aberta ao que é soterrado. Assim, ainda que a escavação do solo da memória seja um ato voluntário, ele deve estar aberto às coisas que chegam sem ter sido buscadas. A memória em Benjamin adquire conotações poéticas, sensíveis e involuntárias; não se atém somente a uma dimensão racional e consciente.

Em textos da década de 1930, focaliza os sentidos da memória por meio de diálogos estabelecidos com o filósofo Henri Bergson, com os literatos Marcel Proust, Charles Baudelaire e Edgar Allan Poe, além da psicanálise de Freud a Jung, dentre outros. Nessa focalização, destaca o entrecruzamento de presente e passado, de diferentes localidades, do eu e do nós, de diferentes visões sociais de mundo, de racionalidade e de sensibilidade, de consciente e de inconsciente. (Galzerani, 2021a. p.73)

Para Walter Benjamin, debruçar-se sobre a memória, rememorar, é um ato político que pode ter a força de um relâmpago (Galzerani, 2021b). A rememoração é capaz de dotar o

passado de múltiplos sentidos e de sentidos outros; ela é feita sempre em articulação com o presente; é uma viagem de ida e volta com potencialidades de ações no agora. A memória em Benjamin não é dissociada da narrativa. Esse atrelamento à narrativa é um diferencial, haja vistas que o narrar, o articular experiências no tempo e transmiti-las, está sob o risco de extinção na modernidade. Para Benjamin, não conta somente o lembrar em si, mas os sentidos atribuídos a este ato e a forma como ele se dá e como é narrado, articulado, simbolizado, é o que ele definiu como “memória artesã”.

Para o autor, que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração (1985, p. 37). Ou seja, rememorar para Benjamin é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Despertar que possibilita trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente. (Galzerani, 2021a.p. 73-74)

Assim sendo, Benjamin e sua postura de uma história a contrapelo, contra as tendências dominantes, se mostrou como inspiração e referencial teórico adequado a esta pesquisa e produção de conhecimento em história, uma vez que o intuito desta era a produção de conhecimentos históricos-educacionais sobre o bairro Morada Nova que, além de ser coletiva, pudesse também se voltar para outros sujeitos e colocasse os estudantes como protagonistas e narradores de si mesmos, de suas realidades e sensibilidades.

Para além de todas as ambivalências e contradições que Walter Benjamin via na modernidade burguesa e capitalista, ele ainda a concebia como paupérrima em narrativas.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1987.p. 197-198)

A decadência da narrativa e, por conseguinte, da comunicação de experiências coletivas entre gerações, se dá, concomitantemente, com as mudanças nos processos de produção. A passagem de um tempo que se baseava na natureza e em seus ritmos, para o tempo das fábricas, no qual a produção de mercadorias obedece a uma lógica maquinal, acelerada, não restrita ao ambiente das indústrias. As sociedades capitalistas e industrializadas fazem da famigerada expressão “tempo é dinheiro”, uma filosofia de vida que se estende para todas as suas formas relacionais e organizacionais. As consequências destes processos são várias, mas, dentre elas, destaco a perda de momentos compartilhados nas tessituras do narrar e do ouvir. Na correria do

dia-a-dia, onde cada vez mais é imperativo produzir incessantemente, quem tem tempo para uma boa história?

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão- no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1987.p. 205)

A figura do narrador como alguém que compartilha suas experiências, as articula no devir temporal e, com isto, transmite um ensinamento geracional, está em vias de desaparecimento. O que temos hoje são vivências, desarticuladas de uma coletividade, atomizadas e que se enunciam como novidades incessantes, mas, no fundo são mais do mesmo, uma vez que desprovidas de um sentido coletivo pungente. Para além desta fragmentação das experiências em vivências apartadas de um todo abrangente, a decadência do narrar também afeta as dimensões sensíveis, podendo inviabilizar o reconhecimento dos sujeitos como seres humanos complexos e sujeitos ativos no devir histórico, uma vez que a narrativa, por conter toda uma dimensão artesanal, é um importante veículo de formação de sensibilidades.

O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da short story que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas. (Benjamin, 1987.p. 206)

Tendo em mente minha realidade histórico-educacional, ressoa bastante em mim os apontamentos benjaminianos quanto à substituição da narrativa pela informação. A pressa no produzir não permite o deleite de ouvir uma boa história e, nem ao menos, pensar muito. É preciso que a mensagem venha quase que inteiramente decodificada, explícita em seus pormenores; ao contrário da narrativa que tem um ritmo e cadência ajustado em conformidade com quem narra e seu sentidos não são fechados e nem mesmo escancarados, cabendo aos ouvintes atribuí-los, estica-los até.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e ainda depois de muito tempo é capaz de se desenvolver. (Benjamin, 1987. p. 204)

O Bairro Morada Nova, como aponte na introdução deste trabalho, vem sendo constantemente delineado por notícias cujo foco é a criminalidade ou as defasagens físicas e culturais. Essas abordagens pejorativas influenciam sobremaneira na autopercepção de seus moradores que, muitas vezes, têm dificuldades em enxergar a si mesmos e este lugar para além destes estereótipos.

Pensando no alargamento/tensionamento destas visões negativas, acoplando-as a nuances outras, é que propus uma produção de conhecimentos histórico-educacionais coletiva, pautada nas rememorações, sentidos outros, sensibilidades e compartilhamento de experiências entre os estudantes. Para que isto ocorresse, foi necessário uma articulação de ensino de história que enxergasse os estudantes para além de meros receptores de conhecimento, subordinados a uma hierarquia na qual o professor detém conhecimentos prontos. Pretendia que os estudantes produzissem conhecimentos sobre o bairro Morada Nova a partir de suas próprias experiências vividas neste bairro.

(...) entendo as experiências como o meio pelo qual nos tornamos pessoas inteiras. Experiências como matéria de formação, historicamente situada no tempo e no espaço, produtoras de culturas, na relação contraditória, ambivalente, com “outras” práticas culturais, localizadas também historicamente. Considero que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano, desde os acontecimentos relacionados à família, ao lazer, ao trabalho, à igreja e a muitas outras possibilidades humanas (Thompson, 1981 apud França, 2015.p. 21)

Benjamin entendia que a memória, e seus inerentes exercícios de rememorações contínuas e partilhadas, em movimento no qual se intercambiam experiências vividas, eram profícuos meios de construções de conhecimentos históricos. Por sua vez, Maria Carolina Bovério Galzerani, que teve em Walter Benjamin seu principal referencial teórico-metodológico, defende que o ensino de história não seja um mero acúmulo de informações, mas algo capaz de mobilizar os sujeitos na percepção ampliada de suas vidas e dos contextos em que se inserem (Galzerani, 2021c).

Para ela, fator fundamental desse ensino é a compreensão do tempo vivido não como passado, mas como articulação entre presente, passado e futuro, visto que a história lida com o tempo e opera no tempo, potencializando outros passados, outros presentes e outros futuros. (Galzerani, 2021d)

A opção por esse viés de ensino de história é um posicionamento político que acredita no poder da memória, das sensibilidades e da narrativa. Em um mundo marcado pela fluidez e fugacidade, é comum que as experiências e sua rememoração estejam em baixa. O imperativo é que se siga sempre em frente, rumo a um futuro que não chega. Benjamin postula que a

rememoração é capaz de romper o continuum do tempo e trazer elementos até então negligenciados:

Em diálogo com Walter Benjamin, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani traz reflexões analíticas sobre a rememoração, destacando que esse ato possibilita a recuperação de dimensões pessoais perdidas, ou no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. [...] afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva. Rememorar, além disso, para este filósofo, significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre-igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação do presente, passado, futuro. [...] não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. [...] não se trata de não esquecer o passado, mas agir sobre o presente (2008, p.7). (França, 2015.p. 24-25)

Essa concepção deixa entrever que nada se perde para a memória e as constantes idas e vindas do rememorar tornam o passado um campo prenhe de potencialidades de entendimento e novas ações no presente. Desse modo, propiciar brechas e caminhos para que os estudantes pudessem rememorar, repensar e ressignificar os espaços nos quais transitam, cresceram e compartilham experiências foi uma oportunidade/possibilidade de criar sentidos outros, particulares, mas também coletivos, para além das atribuições hegemônicas.

Essa concepção de ensino de história dialógica e horizontalizada guarda semelhanças com o que Walter Benjamin definiu como o trabalho do lixeiro que, por sua vez, deve servir de inspiração para o ofício do historiador. Ambos, para Benjamin, possuem uma tarefa primordial de vasculhar os escombros, entulhos, aquilo que ninguém mais quer, e fazer destas sobras algo novo.

(...) que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder. Esse narrador sucateiro (o historiador também é um Lumpensammler) não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter importância nem sentido, algo com o que a história oficial não sabia o que fazer (Gagnebin, 2011.p.90)

Ter a possibilidade de conhecer e de refletir sobre o bairro Morada Nova coletivamente com os estudantes, mobilizando memórias outras e experiências outras na construção de uma história também outra foi algo estimulante, que alimentou minhas forças ao longo do mestrado no ProfHistória, ainda que no decorrer do processo eu tenha passado por momentos de muita aflição, que demandaram alguns desvios, fundamentais para que o percurso não se perdesse, como o(a) leitor(a) poderá ver ao longo do texto.

A ideia inicial era tatear o local, isto é, aproximar-se dele com os sentidos, buscando detalhes ainda não percebidos ou tornados invisíveis pela rotina do cotidiano. Para isso, considerei o que postula Rafael Samuel:

“A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler os seus grafites na parede, seguir suas pegadas nos campos.”
(Samuel, 1990)

Não era meu foco imediato a articulação do bairro com a história de Uberlândia. Primeiramente, quis compreender como os estudantes sentem e vivem naquele local. É evidente que ele(a)s possuíam/possuem suas próprias concepções sobre o bairro, vivem nele as mais variadas experiências, mas nem sempre percebiam/percebem alguma relação com a história local, regional ou em uma escala mais ampliada. São sujeitos históricos incontestavelmente, entretanto, muitas vezes não se enxergam enquanto tal.

Antes de investir na compreensão do caráter histórico desse lugar, desejava inicialmente que eles atribuíssem sentidos e interpretações próprias, não restritos às opiniões correntes, que podem ter considerável peso na forma como eles se veem e nas sensibilidades que vão constituindo a partir de suas experiências.

Na interação com os estudantes, estimei a rememoração de experiências e a elaboração e partilha de narrativas, como possibilidades para que outras imagens de si mesmo e do bairro viessem à tona. Estimular e criar ambientes para que os alunos pensem a si mesmos, seus lugares e espaços, suas experiências no devir temporal exigiu de mim estar aberta a uma profusão de imagens, nem sempre agradáveis, mas belas justamente por suas dimensões ambivalentes, contraditórias e, por conseguinte, humanas. Imagens potentes, capazes de tensionar estereótipos correntes. Foi preciso criar condições e ambientes dentro de uma perspectiva de ensino de história ainda muito restrita à sala de aula, à revelia de muitas pesquisas indicarem a construção de sensibilidades e inteligibilidades relativas ao tempo vivido para além dos muros escolares.

Segundo a professora Sonia Regina Miranda, ao adentrar a escola, a criança ou adolescente traz consigo saberes de experiências tecidas em diferentes ambientes, sendo o espaço público da cidade um importante ambiente para constituição de percepções relativas a si mesmo e ao outro.

Se a família é essa primeira instância na qual se apresenta para a criança a percepção de que algo já foi diferente, é, todavia, no espaço da cidade que temos a instância primeira na qual se aprende, em primeiras experiências formativas, a ver – ou a não ver – o outro. É no espaço da cidade que se deflagra – primeiramente para a criança mediada pelo adulto e mais tarde, pelo jovem em sua autonomia de deslocamentos – a perspectiva de alteridade presente na cidade, uma alteridade que vem exatamente pela qualificação fortuita dos lugares: “não passe por aquela rua”, “a linha de ônibus ‘x’ é perigosa”, “ali é o bairro mais bonito”, “tal lugar é seguro”, “aquela rua ou aquele bairro é muito perigoso”, “ali é um lugar de vergonha” ou “lugar de macumba”, “lugar de lixo”. (Miranda, 2022.p. 55)

Assim sendo, mais do que uma disciplina prescrita no currículo escolar, a história deve ser entendida como um campo do conhecimento capaz de ser mobilizado em ambientes outros e para além da materialidade de livros e afins. A cidade e seus variados espaços e aspectos é um excelente campo para o ensino de história, além de também influir consideravelmente na consolidação das sensibilidades relativas ao vivido e às relações sociais.

Partindo das experiências desses sujeitos, de suas memórias e vivências na interface com o local, objetivei a construção coletiva de conhecimentos históricos sobre o bairro Morada Nova, um espaço periférico da cidade de Uberlândia, abarcando vozes plurais, que pudessem significar um rasgo polifônico no tecido narrativo que toma uma imagem idealizada de progresso como cartão postal, relegando ao esquecimento tantas outras experiências subjetivas e temporais que, na maioria das vezes, convivem em tensão.

Segundo a historiadora Maria Silvia Duarte Hadler,

(...) se voltarmos a atenção para os diferentes espaços urbanos em que vivemos, podemos observar que as cidades são recobertas por diversas camadas de tempo, acolhendo muitas formas de memória, tanto individuais quanto coletivas. A cidade abriga diversos espaços de memória, espaços visíveis e não visíveis. Compreendendo-a com um espaço onde se desenrolam relações sociais que se movimentam sob determinadas dinâmicas culturais e políticas, podemos nos atentar, para além das construções, das ruas e praças que sinalizam o aspecto mais explícito e imediato da fisionomia de uma cidade, que as memórias também compõem o espaço urbano, são estruturadoras deste espaço, conferindo-lhe uma dada singularidade. Não sendo o passado um tempo homogêneo, a diversidade de memórias com que podemos nos deparar encontra correspondências na diversidade dos grupos sociais existentes. (Hadler, 2017, p. 12-13)

No movimento da aproximação com o bairro é que a dimensão histórica, na articulação com diferentes temporalidades, seria desencadeada. Busquei, assim, possibilidades metodológicas de colocar em prática minhas intenções.

III.2 – Produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade: percursos possíveis

A cidade como campo aberto ao ensino de história, com nuances e matizes presentes no banal cotidiano das ruas, profusão de elementos abertos a narrativas variadas, vem sendo bastante explorada e defendida por vários pesquisadore(a)s e professore(a)s, com ênfase na área da história. É uma perspectiva que entende a produção de conhecimento para além das instituições consagradas e extrapolando as dinâmicas tradicionais.

A professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, ao analisar uma experiência educativa da década de 1980, na cidade de Ouro Preto-MG, constatou o potencial do espaço urbano para tal. Ouro Preto figura no imaginário coletivo como um grande museu a céu aberto e abriga diversas instituições dessa natureza. Sua arquitetura, ruas, museus e instituições culturais são tidos como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. No entanto, aquilo que o poder público, por meio de políticas de tombamento, definiu como “histórico” e/ou digno de ser lembrado, nem sempre encontra consonância com a memória coletiva dos sujeitos comuns. Mais ainda: nem sempre essa seleção põe em cena a complexidade de sujeitos que perfazem os processos históricos. Há ainda que levar em consideração que os sentidos atribuídos àquilo que é tombado e preservado são vários, nem sempre coincidentes com os engendrados pela narrativa oficial.

Analisando uma experiência educativa desenvolvida em parceria com o Museu da Inconfidência, nomeada Museu-Escola, Nara Rúbia de Carvalho Cunha constatou o quanto esta foi potente em trazer novos e diferentes sentidos para a cidade de Ouro Preto e a própria instituição que o abrigou. Coordenado pela professora Elizabeth Salgado de Souza (mais conhecida como Bete Salgado) em parceria com monitores de variadas áreas do conhecimento, o Museu-Escola era um projeto coletivo que envolvia e mobilizava crianças em idade escolar que, pelas ruas de Ouro Preto, por meio de atividades diversas, pensavam e repensavam este espaço urbano tornado “Patrimônio Humanidade”.

No Museu da Inconfidência, o projeto recebeu o nome de Museu- Escola, inaugurando o Setor Educativo, ou Área Pedagógica, com atividades educativas de interação entre públicos e acervo museológico. No entanto, ao contrário do que o nome possa nos levar a imaginar, o Museu-Escola do Museu da Inconfidência não se caracterizava apenas por uma relação entre o público escolar e o Museu. Seu público era diversificado, assim como eram suas atividades, que mantinham características do projeto Atividades Artístico-Culturais para a População Infante-Juvenil de Ouro Preto. A cidade era o foco de desenvolvimento do projeto, apreendida através de seus diferentes espaços, saberes e fazeres. Neste cenário concretizava-se a interação com o Museu e com o objeto museológico. (Cunha, 2011.p 1)

O olhar das crianças pelas ruas da cidade era materializado em produções propostas pelo projeto. Nestas, os participantes contribuíam com novas perspectivas, sujeitos e elementos, tensionando e/ou alargando o sentido de Patrimônio Cultural da Humanidade. Aquele

patrimônio se consolidou às custas de quais apagamentos e silenciamentos? Que outros sentidos podem ser atribuídos a essa urbe? O olhar das crianças e suas produções traziam algumas respostas e suscitavam outras perguntas.

Outra referência para minha proposta, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani também via o espaço urbano como rico em possibilidades educativas e produção coletiva de conhecimentos históricos. Ela coordenou projetos com essa intencionalidade na cidade de Campinas, mobilizando diferentes sujeitos e instâncias, como universidades, escolas e até setores da segurança pública. Seus trabalhos permitiram questionar ideários cristalizados a respeito das cidades, que são, via de regra, homogeneizantes, ufanistas e escamoteiam as tensões.

No texto *Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública*, Galzerani (2021d) focaliza uma pesquisa-ação desenvolvida em escola pública no distrito de Barão Geraldo, em Campinas-SP, como projeto de extensão articulado entre universidade e escola. Entre as atividades por ela descritas, chamou-me a atenção uma passagem sobre lendas urbanas.

Nos deslocamentos dos estudantes pelo distrito, em atividade de estudo de campo, entraram em contato com a lenda “o boi falô”. Na narrativa em questão, um ex-escravizado, ao ser mandado para recolher os bois em uma sexta-feira santa, retorna e afirma: “o boi falô que num vai trabaia hoje não”. Essa narrativa, apresentada em uma de suas experiências educativas, causou certo estranhamento nos estudantes, que negavam a ser assimilados à mesma, bem como não conseguiam perceber nela expressão de estratégias de resistência dos escravizados.

Ora, para os alunos cujas vozes são aqui também rememoradas, tudo não passava de embuste, produzido por um homem escondido detrás da árvore onde o boi encontrava-se deitado. Negavam-se a reafirmarem as dimensões mágicas, nada racionais, ou “modernas”, inscritas nas versões predominantes nessa localidade. Ou, em outros termos, recusavam-se a conformar-se a um molde identitário que consideravam “atrasado”, “caipira”, “folclórico”. Recusavam-se, face à força imagética da expressão, “Barão Geraldo, terra do boi falô”, a serem aproximados, em suas origens, de lugares sociais não privilegiados, isto é, de não-lugares. Isso principalmente delineava-se frente às versões que cambiavam a figura do negro escravo, pelo trabalhador “livre”, italiano. É importante enfatizar que, nesse momento, a maioria dos alunos da escola era constituída por descendentes de imigrantes italianos. (Galzerani, 2021d, p.120-121)

Acostumados com as ideias correntes de uma “cidade grande”, “progressista”, os estudantes viram o “causo”, num primeiro momento, com desconfiança. A posteriori, com o trabalho feito pelos docentes, foram capazes de mobilizar outros e ricos sentidos, percebendo

diferentes camadas de tempo (da escravização, do desenvolvimento de ideias positivistas sobre trabalho e progresso, da opressão, da resistência, entre outras) comportadas pela lenda.

Ao ler esse texto pela primeira vez, a passagem me causou grande impacto, levando-me a pensar no potencial do trabalho com memória no espaço urbano e na dificuldade de desvelar camadas de outras experiências no tempo quando as sensibilidades correntes já são bastante marcadas por imaginários locais que escamoteiam o que não se enquadra no ideal de progresso.

A cidade de Uberlândia, como já muito frisado, tem boa parte de sua imagem articulada a um discurso de “cidade do progresso”, alimentado por diferentes práticas de memórias, desde narrativas memorialistas, museus, preservação de bens culturais tornados patrimônios públicos, calendário de comemorações, nomeação de ruas, praças e avenidas, narrativas históricas, entre outras práticas de memória, que ao mesmo tempo que promovem certas lembranças, também promovem esquecimentos.

Assim, resta indagar sobre quem ou o que é contemplado nas narrativas do progresso da cidade? A que grupos e interesses se ligam as memórias que enfatizam marcos temporais de uma história linear progressista, tomada como a história da cidade? Às custas de quais apagamentos e silenciamentos se promove tal discurso? Como o bairro Morada Nova é inserido nessa imagem de progresso? Os moradores do bairro Morada Nova sentem-se coparticipantes dele? Mais ainda: eles se veem como parte da cidade/história de Uberlândia?

A história enquanto um campo de conhecimento, atua na construção social da memória, tendo papel fundamental de promover questionamentos quanto aos esquecimentos promovidos pelas práticas de memória. Como professora de História, não quis continuar promovendo uma memória ufanista da cidade através do meu campo disciplinar, a serviço de um discurso de “Uberlândia, cidade do progresso”, sem maiores problematizações e questionamentos. Minha intenção era mobilizar memórias plurais acepções plurais, não instrumentais, ligadas a dimensões sensíveis, marcada pelos afetos, pelo lembrar e pelo esquecer, fazendo frente às grandes narrativas homogeneizadoras que se pretendem inabaláveis.

Segundo Galzernai, no pós-guerra e com a crise das utopias, houve um forte interesse pelas práticas de memória.

Grupos minoritários, com maior determinação, em diferentes partes do mundo, posicionam-se, requerendo as suas próprias e diferentes memórias. Diante das incertezas, o passado passa a seduzir muito mais do que o futuro, e tal sedução imbrica-se à lógica capitalista dominante, transformando memórias em meros objetos comercializáveis, fetiches para o consumo, pelo menos como tendência cultural prevalente (Huyssen, 2000). Fetiches, “fantasmagorias”, diria Walter Benjamin (benjamin, 2006; Kothe, 1985), escamoteando as singularidades espaço-temporais, bem como as relações sociais, plurais, contraditórias. (Galzerani, 2021a.p.70)

Reconhecendo o boom da memória no pós-Guerra, a autora chama atenção para os ricos dos abusos da memória, como também preconizado por diversos outros autores, como o filósofo Paul Ricoeur (2007), no clássico livro *A memória, a história e o esquecimento*, em que chama atenção também para os deveres éticos da memória nesse contexto. Posicionei-me, portanto, junto àqueles que se esforçam para combater práticas de memórias assimiladas pela indústria e pelos mantenedores do sempre igual.

No trabalho a ser desenvolvido com os estudantes, fez-se necessário criar espaços nos quais as memórias dos alunos, em suas múltiplas dimensões, pudessem ser mobilizadas como práticas narrativas de constante (re)elaboração dos sentidos do vivido, ao invés de promovê-las como objetos cognoscíveis imutáveis ou monumentos consagradores de poucos eleitos. Busquei incentivar a mobilização de vários saberes por parte dos estudantes, saberes que entendia/entendo como já intrínsecos a eles e suas experiências e vivências. Saliento aqui uma concepção dos estudantes enquanto sujeitos do conhecimento e não meros objetos ou receptáculos sobre os quais se depositam conhecimentos exteriores. Em consonância com os educadores Maria Andrea Angelotti Carmo e Anderson Aparecido Gonçalves de Oliveira, entendo que:

O estudante não é mais compreendido como um indivíduo “vazio” de saberes e conhecimentos e que pode ser preenchido de conteúdo. Esse sujeito agora também é responsável pela construção do conhecimento, assim como a escola passou a ser compreendida como espaço de formação/ construção/elaboração e não apenas de “transmissão de conhecimento”. Tal perspectiva deve-se, em parte, aos esforços de análises, reflexões e proposições que buscaram (re)conhecer o espaço escolar em sua dinâmica e diversidade com suas culturas, saberes e práticas e intensificaram o olhar sobre os conhecimentos produzidos por docentes e discentes a partir da percepção de que a escola, inserida em uma dada realidade, possui uma dinâmica social e poderia, de certa forma, responder às demandas e buscar a sintonia com os grupos que a compõem. (Carmo; Oliveira, 2022. p.61)

Partindo da compreensão que os lugares pelos quais transitamos moldam nossas sensibilidades e percepções, procurava mobilizar memórias, experiências e opiniões dos estudantes sobre o local em que vivem, agregando saberes, buscando lugares e temas capazes de tocar suas sensibilidades e conhecê-las melhor. Para colocar em curso minhas intenções, organizei diferentes atividades que nomeei de forma genérica como oficinas, especialmente para frisar o aspecto artesanal da proposta e a dimensão ativa dos estudantes no processo.

No desenvolvimento das oficinas, almejava tensionar as imposições e habilidades entrevistas nos currículos oficiais para o ensino de História, porque acredito que, mesmo sendo ele instituído verticalmente, há sempre possibilidades de subvertê-lo um pouco. Desta forma,

eu almejava um processo educacional que não fosse uma pura transposição didática de conteúdos curriculares.

As oficinas pretenderam mobilizar experiências e narrativas e, por conseguinte, engendrar produções de conhecimentos históricos sobre o bairro Morada Nova que fossem, se não questionadoras, ao menos ampliadas para além das visões pejorativas. Um processo educativo que almeje questionamentos encontrará sempre obstáculos, que vão desde infraestrutura e materiais adequados, a tempo de preparo de aula e mesmo entraves burocráticos que ditam que o proposto no currículo oficial é o que deve ser cumprido. Nestes momentos, as palavras de Paulo Freire devem trazer alento e compreensão de que a educação precisa ser libertadora e não instrumento de manutenção do status quo. Só assim, ela será propiciadora do “ser mais do Homem”, condição humana por excelência.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 1987.p.16)

Com a realização dessas oficinas, almejando uma produção de conhecimento histórico coletiva, dialógica e horizontalizada sobre o bairro Morada Nova, ansiava me aproximar das aspirações “freireanas” quanto ao “ser mais do homem”, bem como me nutrir de esperanças, com a mobilização das experiências e memórias destes sujeitos, numa proximidade com Walter Benjamin, para quem “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (Benjamin, 1987, p. 224-225)

No ProfHistória, as pesquisas resultam em conteúdos de dimensão propositiva, muitas vezes interpretados como produtos (didáticos ou pedagógicos) que possam inspirar ou orientar ações de outros docentes. Neste caso, reconheço as oficinas didáticas como um produto da minha pesquisa, que não será apresentado como um roteiro fixo, mas como uma possibilidade que se (trans)forma no caminho.

A seguir, apresento a proposta inicial das oficinas tecidas na articulação com os referenciais teóricos e na escuta atenta dos estudantes, com a pretensão de construção de

conhecimentos históricos sobre o bairro Morada Nova, de modo coletivo, dialógico, horizontalizado e mobilizando saberes diversos.²³

III.3 – Oficinas de produção de conhecimento histórico-educacional na interface com o bairro Morada Nova

Já delineada a concepção de Ensino de História a nortear este trabalho – um ensino que se preocupa com a inteireza dos sujeitos da aprendizagem, bem como os vê como “sujeito aprendiz”, “repleto de experiências e saberes múltiplos e participante direto de seu próprio processo formador, não mais mero espectador” (Carmo; Oliveira, 2020.p 57), nesta parte me deterei na apresentação e explanação das atividades que objetivaram a produção de conhecimento histórico sobre o bairro Morada Nova.

As atividades foram desenvolvidas durante minhas aulas na turma de oitavo ano de ensino fundamental. A turma em questão era composta por 20 alunos, uma turma pequena se comparada a outras da escola e mesmo em relação a outras instituições, nas quais são comuns turmas de 35 alunos. Dos 20 alunos, 06 são meninas e 14 são meninos, na faixa etária de 12 a 14 anos. Era uma turma de poucos alunos, porém agitada e participativa. A energia vital que demonstram, somada à disposição para realizar atividades variadas foram fatores que guiaram minha escolha por esta turma, para juntos realizarmos as oficinas, que foram assim planejadas:

Foram idealizadas inicialmente 05 oficinas.

A primeira intentava conhecer melhor as sensibilidades dos estudantes sobre o local em que vivem, com atenção aos impactos das mídias em suas sensibilidades. Eu a nomeei *Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos*.

Walter Benjamin (1994), no texto *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, se mostrava preocupado com a predominância da informação sobre a narrativa, entendendo esse processo como uma das facetas angustiantes da modernidade. Em consonância com Walter Benjamin, as atividades de questionamentos, troca de experiências e narrativas, produzidas neste espaço das oficinas, pretendiam mobilizar os alunos a perceberem como as imagens que circulam sobre o bairro tem potencial de moldar suas percepções sobre o mesmo. Como é através das mídias que muitas das imagens prevalecentes sobre aquele lugar são

²³ Saliento que a realização das oficinas dependeu de aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa. O projeto foi aprovado em 13 de maio de 2023 e está registrado na Plataforma Brasil sob o registro CAAE: 69109123.4.0000.5152

difundias e construídas, interessava-me ter noção de como os estudantes concebiam uma manchete sobre o bairro.

Partindo de um layout previamente elaborado e similar a um jornal, foi proposto que elaborassem uma manchete sobre o bairro, acrescida de pequena narrativa de caráter jornalístico, com algo que tivesse acontecido realmente ou que apenas fosse factível de acontecer naquele lugar. A expectativa era, por meio das manchetes criadas, ter uma noção do quanto as sensibilidades dos estudantes eram afetadas ou não pelo imaginário depreciativo recorrente e pelas instâncias midiáticas locais.

Para a segunda oficina, a intenção era uma maior aproximação com locais preferidos no bairro pelos estudantes e eu a intitulei *Um lugar para narrar e lembrar*.

Por ouvi-los sempre se referir à “pracinha”, propus uma atividade de rememoração de experiências vividas na “pracinha”, visto que o local tem centralidade nas interações sociais cotidianas e na construção dos sentidos de pertencimento ao bairro. Embora tenha variadas apropriações por diferentes grupos, em sala de aula este lugar é muito referenciado pelos alunos, evidenciado sua importância para os estudantes, especialmente devido à escassez de espaços coletivos voltados para a juventude.

Foi uma oficina inspirada nos trabalhos de Bete Salgado e Maria Carolina Bovério Galzerani, almejando que os estudantes percebessem que um mesmo espaço comporta diferentes apropriações e que estas são determinadas pelos sujeitos históricos que com eles interagem. Esperava ainda a percepção de sentidos variados, plausíveis a um mesmo lugar, bem como a apreensão de sua dinâmica temporal, na qual passado, presente e futuro podem ser articulados.

A terceira oficina foi proposta com vistas a levar os alunos a refletirem sobre as ruas e espaços desse bairro e eu a intitulei *Meu caminho diário*.

O espaço urbano e suas malhas como excelentes cenários educativos, por portar em suas ruas, casas, comércio e construções muitos signos e distintivos de mudanças. Além de seus espaços físicos, o próprio transitar de pessoas, carros, animais e suas intrincadas relações, também são indícios da historicidade dos lugares e das vivências que lhes são inerentes. A situação, precária ou não, destes espaços físicos, pode servir a propósitos educativos e de conscientização. Assim concebendo o espaço urbano, nesta oficina a proposta era que os alunos narrassem seus itinerários rotineiros pelo bairro, descrevendo o que encontravam pelo caminho, a situação das ruas, casas e etc. inspirei-me tanto nos trabalhos de Bete Salgado quanto de Sonia Miranda e Maria Silvia Hadler sobre produção de conhecimentos na interface com a cidade.

A quarta oficina teve como mote a mobilização de memórias das infâncias dos estudantes e a intitulei *Brincadeiras de criança*.

Inspirada por Walter Benjamin, no texto *Infância em Berlim* por volta de 1900 (Benjamin, 1995), e os sentidos políticos atribuídos por ele aos processos de rememoração, almejava-se que os estudantes, ao rememorem suas infâncias, dotassem-nas de sentidos outros, ressignificando-as e ressignificando os espaços nos quais suas experiências infantis aconteceram. Com este exercício, desejava ser possível uma conscientização da importância de suas experiências e uma apropriação de suas condições de sujeitos históricos que pensam, sentem, relembram, apropriam-se dos espaços e os reconfigura por meio de suas variadas ações. A mesma rua que serve ao trânsito rápido de pessoas e carros, presta-se a papéis inusitados como os de cenários para partidas de futebol e brincadeiras na infância.

O desenvolvimento desta oficina deu-se em uma roda de conversa, ocorrida embaixo de uma árvore que é o principal marco espacial de referência da escola para aqueles estudantes. Assim, além de uma reflexão sobre infâncias, memórias, experiências e rememorações, esta oficina prestou-se ainda a ampliação da noção de espaço educativo na escola, para além da sala de aula.

A quinta oficina esboçada pretendia a construção coletiva de uma exposição museológica na escola, com peças trazidas pelos estudantes de suas casas, com produções narrativas acerca do uso dessas peças e das histórias e memórias suscitadas por elas. Eu a intitulei *Um museu na escola*.

Foram várias as inspirações para essa oficina: os trabalhos de Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Bete Salgado, Cyntia Simioni França e Máira Wencel. A curadoria da exposição seria coletiva, protagonizada pelos estudantes, servindo como demonstrativo de que todo espaço museológico é resultado de escolhas, seleções, recortes, ou seja, é uma síntese de intencionalidades, não é neutro e nem cristalizado no tempo. Antes da realização, sugeria-se a transmissão de um pequeno vídeo sobre o museu virtual da cidade e seus acervos. Após a exibição, aos estudantes seria questionado sobre ausências e silenciamentos presentes e promovidos por tal documento. Intencionava-se questionar os museus como espaços de produção de sensibilidades históricas, não apenas tomá-los como objetos de contemplação, visto que

Muitos museus ainda guardam o aspecto de celebrar a memória de determinados grupos sociais. Contudo, estudos recentes sobre o trabalho no museu na interface com a educação e a história pública estão construindo novas possibilidades de diálogos, permitindo ressignificar, problematizar, acolher ou recusar as memórias e as narrativas produzidas sobre o passado. (França; Santos, 2020, p. 256)

Os museus e suas coleções são tomados, assim, como importantes espaços educativos. Sua materialidade enquanto instituição e a de seus objetos, ajudam a tornar o ensino de história mais palpável, cognoscível, uma vez que o contato, manuseio e reflexões sobre o acervo mobiliza mais do que exigiria uma aula tradicional, expositiva. A visita aos museus e o contato com seu acervo, pensados em perspectiva crítica, mobilizam saberes vários e são oportunidades de compreensão da construção social de narrativas de memória. Além disso, na produção da exposição de objetos realizada na escola, seria possível evidenciar e debater os diferentes usos e atribuições designados a um mesmo objeto, variantes em conformidade com os diferentes sujeitos que deles se apropriam.

A proposta das oficinas não ocorreu como eu idealizei inicialmente. Ao longo do percurso fiz alguns desvios, como já adiantei na primeira parte deste capítulo. Eu estava aberta a essas mudanças e havia sinalizado tal disposição desde o Exame de Qualificação, quando afirmei acreditar que as mudanças nas rotas são indícios de que a produção de conhecimentos histórico-educacionais é viva, dinâmica e atravessada pelos entraves cotidianos dos ambientes educativos, sendo a escola suscetível a várias imprevisibilidades.

De fato, eu tive que lidar na contramão do calendário e ir abrindo brechas no cotidiano para inserir as oficinas. Contudo, o que mais afetou seu andamento foi o impacto das produções dos estudantes em minhas sensibilidades. Ao me deter na leitura daquelas produções, percebi que eu também precisava de um tempo de (re)elaboração, que se fosse desrespeitado comprometeria irremediavelmente esta pesquisa em suas duas dimensões: por um lado, ela se volta a uma produção de conhecimentos histórico-educacionais de modo coletivo, dialógico e horizontalizado. Por outro, ela é uma pesquisa narrativa de uma formação em curso.

Após realizar três oficinas, que não foram exatamente como idealizei, analisando as produções dos estudantes, eu me vi diante de uma escolha: 1) dar continuidade à realização das oficinas, sabendo que estavam sacrificadas em alguns de seus pilares, a fim de cumprir o cronograma proposto e firmado com os próprios estudantes e seus responsáveis, no ato de assinatura dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa; 2) interromper as atividades e ouvir os que os estudantes me diziam através de suas narrativas, para em seguida reelaborar as atividades que dariam continuidade à proposta, ainda que isso significasse apresentar para a banca examinadora um trabalho que não se completou na sua proposta original.

Apesar da angústia, tomei a decisão de interromper, por considerar que era mais coerente com os princípios desta pesquisa, que tem apostado mais no percurso do que no ponto de chegada.

No processo de desenvolvimento das oficinas, eu estava o tempo todo me repensando enquanto docente e também como sujeito, pessoa humana, portadora de afetividades e sensibilidades as mais diversas, e, posteriormente, teci algumas possibilidades de reflexão e diálogos com e a partir delas. Busquei, na tessitura dessa interação, me atentar para perspectivas contra-hegemônicas e dotadas de sensibilidades e afetividades que não podem ser auferidas em documentos oficiais de urbanização do bairro e nem mesmo no Projeto Político Pedagógico da escola. No próximo capítulo compartilho com o leitor ensaios que produzi no contato com as produções dos estudantes, isto é, suas narrativas elaboradas a partir das oficinas.

IV – Capítulo 2 – Ensaios tecidos em diálogo com as produções dos estudantes

Nesta seção, reúno quatro ensaios que produzi em diálogo com as produções dos estudantes ao longo da realização das oficinas. Compreendo que trata-se de uma tessitura coletiva em que muitas vozes se entrecruzam: dos estudantes, dos referenciais teóricos e das minhas experiências. Fazendo uma alusão ao ato de tecer, podemos chamar os ensaios de tecedura, onde fios díspares são entretecidos para dar forma a uma produção que só é possível porque coloca em articulação diversas meadas.

São pequenos ensaios, tradução de reflexões potencializadas pelo material que tive à minha disposição e pelas questões de pesquisa que foram se delineando para mim enquanto essa experiência se desenvolvia. Nesse movimento, fiz algumas reflexões sobre minha própria trajetória pessoal e docente.

Compus um total de quatro ensaios, dialogando com as oficinas e o material produzido a partir delas. Creio que a elaboração desses ensaios tenha sido um dos momentos mais potentes desta pesquisa. O que eu almejava como sendo o momento de entender mais o bairro e meus estudantes, acabou se voltando muito para reflexões sobre mim e sobre minhas práticas docentes. Com surpresa, descobri-me plenamente como sujeito de minha pesquisa, o que, neste exato momento, já não estranho tanto, pois não é incongruente que eu me repense constantemente na profissão que escolhi para a vida e, acima disto, enquanto pessoa humana e, por isto mesmo, sujeita a mudanças e oscilações. A isso soma-se ainda minha condição de professora efetiva na Escola do bairro em questão, posição que não me deixa isenta da ação de também pensá-lo e repensá-lo constantemente.

Saliento que são reflexões pessoais, passíveis de ressignificação por parte dos leitores e até mesmo de minha própria parte, futuramente, uma vez que não sou um sujeito estático e com o devir temporal posso vir a olhar para o que foi produzido e ter novas percepções, destacar

outros elementos, que não os selecionados neste momento. As considerações feitas são frutos do seu tempo e da maturidade profissional que tenho hoje e não devem ser lidas como verdades absolutas, mas como possibilidades de diálogos numa produção de conhecimentos histórico-educacionais sempre em aberto.

IV.1 – “O sol nas bancas de revistas, me encham de alegria e preguiça. Quem lê tanta notícia?”

*Um presidente resolve
Construir uma boa escola
Numa vila bem distante.
Mas ninguém vai nessa escola:
Não tem estrada para lá.
Depois ele resolveu
Construir uma estrada boa
Numa outra vila do Estado.
Ninguém se muda pra lá
Porque lá não tem escola.
(Mendes, 1995)²⁴*

Walter Benjamin aponta em seu ensaio “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, as diferenças entre a informação moderna e as narrativas contadas em rodas, coletivamente, com ouvintes atentos e narradores cativantes, capazes de, ao contar e recontar uma mesma história, marcarem-na com seus estilos próprios e fluidos, modificando-as a cada nova narração.

“Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em narrativas surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.” (Benjamin, 1987.p. 203)

Na percepção benjaminiana, as narrativas com essas características, capazes de unir experiência de quem conta com as experiências de quem ou o quê está sendo narrado, se perderam muito com a modernidade capitalista e suas consequentes acelerações, individualizações e atomizações da vida moderna.

No entanto, mesmo com essas incongruências e fragmentações, as notícias e informações jornalísticas podem evidenciar o que é considerado importante para uma época, a ponto de figurar como notícia. E nesses destaques que saltam aos olhos nas manchetes, estão

²⁴ MENDES, Murilo. História do Brasil. In: **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

ocultos – ou nem tão ocultos assim – uma profusão de detalhes de construções linguísticas que são significativos quanto a imaginários populares, preconceitos e sentidos comuns de uma dada configuração de tempo e espaço. Assim, a falta de trabalhos intelectuais que se debruçam sobre o bairro Morada Nova, bem como, a constatação de reiteradas notícias midiáticas locais que o enquadram em estereótipos pejorativos, são rastros importantes que deixam entrever que, possivelmente, as sensibilidades dos moradores deste local foram e são afetadas por essas lacunas e informações correntes.

Ainda que sob o risco de reiteração desses sentidos comuns e estereótipos, a primeira oficina que desenvolvi, intitulada “*Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos*”, tinha como intuito inicial apreender as concepções enraizadas nas sensibilidades dos estudantes sobre este espaço. A proposta foi levar reportagens publicadas sobre este local e, a partir delas, sugerir que os alunos produzissem uma manchete, acrescida de uma pequena narração do enfatizado na manchete. No entanto, pensando um pouco melhor, intuí que talvez fosse mais condizente com minha proposta de produção de um conhecimento histórico coletivo, dialógico e horizontalizado, não levar nenhuma reportagem consolidada e publicada, optando por simplesmente sugerir que produzissem uma manchete sobre o bairro, com fatos reais ou apenas factíveis de acontecerem naquele lugar.

Para tal, contei com a ajuda de uma amiga²⁵, também professora da Escola, que criou um layout assemelhando-se a uma página de jornal. A expectativa era a de desenvolver esta oficina em aproximadamente três aulas. Apesar da estimativa não me prendi a uma necessidade de cumpri-la a ferro e fogo, até mesmo porque esses imperativos de prazos e metas, atados a uma concepção positivista, linear e racional de ensino, não eram minhas prioridades.

No entanto, ainda que abdicando de uma perspectiva cronológica de tempo e ansiando por uma produção de conhecimento que a burlasse e também questionasse aceções produtivistas embasadas em metas, percebi que os próprios alunos já estão bastante familiarizados com essa lógica e isto foi notório em indagações sucessoras da proposta de atividade, tais como “Vai valer ponto?”; “Se eu fizer eu passo de ano?”; “Preciso acabar hoje?”. Demonstrações de que as concepções de ensino embasadas pela racionalidade instrumental têm sido a tônica do cotidiano escolar, como demonstram alguns estudos.

Na medida em que o neoliberalismo monopolista venceu todas as batalhas e resistências, sua ideologia dominadora fincou raízes dentro da escola, como instituição de base da formação da sociedade e de construção do indivíduo, por meio de seus diversos instrumentos de dominação e de influência, sobretudo da razão

²⁵ Livia Maria Alves, professora de Ciências.

instrumental, em forma de racionalidade técnica e da indústria cultural que pode ser apontada como responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia, pois pelos seus mecanismos de manipulação, a consciência humana foi dominada pela comercialização e banalização dos bens culturais. (Betlinski; Santos, 2020. p. 345-346)

Assim, mesmo pontuando que haveria mais tempo para a execução da produção proposta, podendo exceder os limites temporais de cinquenta minutos de uma aula, a ampla maioria dos alunos terminou esta primeira parte em apenas uma aula.

Na primeira proposta de uma elaboração livre de manchete sobre o bairro Morada Nova, não foi sugerido que a manchete tivesse uma conotação positiva ou negativa sobre a cidade. Ficou inteiramente a critério dos estudantes tal decisão, de modo que as produções apresentam aspectos e detalhes um pouco diversificados, embora convergentes em muitos aspectos.

Coincidentes em muitos elementos que se repetem, essas narrativas podem ser entendidas, numa acepção benjaminiana, como “mônadas”. Como dito no capítulo anterior, Walter Benjamin se inspira em estudos do físico Gottfried Wilhelm Leibniz para sua defesa da noção de mônada. Se para Leibniz as menores partículas contêm os elementos constituintes do todo, para Benjamin, o menor detalhe ou traço da cultura é capaz de revelar o todo, pois nele singular e universal se encontram.

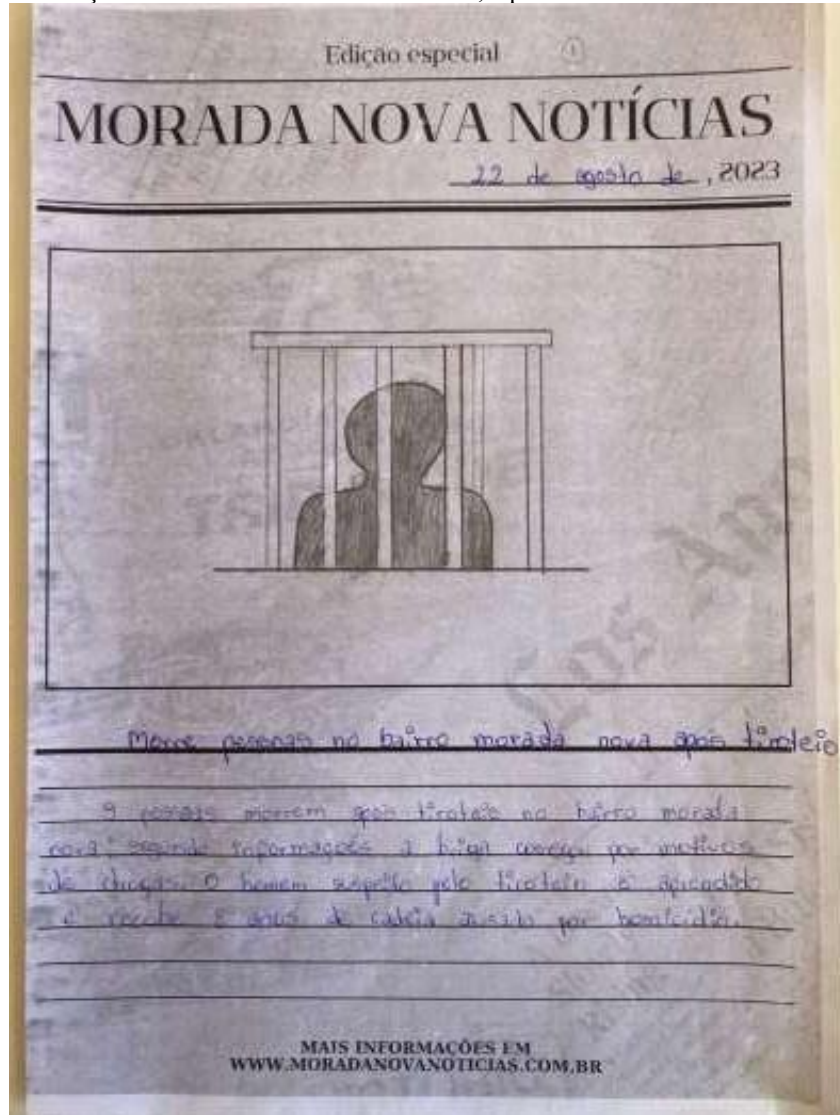
Assim, aproximei-me das produções dos estudantes lendo-as como mônadas, como fragmentos-todo, mais do que fragmentos do todo, pois capazes de expressar as tensões de uma época, vividas numa dada localidade, o bairro Morada Nova, em Uberlândia-MG. Pude entrevê-las repletas de sentido em si mesmas, podendo ser lidas separadamente ou reunidas em diferentes configurações.

(...) como pequenos fragmentos ou miniaturas de sentido, muito próximas à concepção imaginada por Benjamin na relação com o físico seicentista Leibniz. Mônadas que têm como característica serem produções sintéticas, rápidas, adequadas a um tempo concebido, igualmente, como passagem rápida, urgência. Mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm a potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo, portanto, muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas. (Galzerani, 2021e. p. 255)

Aproximando-me dessas produções, percebi que uma ampla maioria dos aspectos reincidentes no conjunto veiculam-se a narrativas de violências, criminalidade e punitivismos como consequências dessas últimas, o que sugere que há uma certa cristalização das sensibilidades destas crianças, já afetadas pelas concepções correntes sobre o bairro Morada

Nova. Apesar de, logicamente, não ser um espaço onde impera apenas violência e criminalidade, muitas produções tiveram estes elementos como tônica. Elementos como as drogas (lícitas e ilícitas) são também bastante citados e, não isoladamente, são tidos como os principais incitadores e motivadores da criminalidade, como sugerido nesta produção:

Figura 1 - Morrem pessoas no bairro. Reprodução de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.²⁶



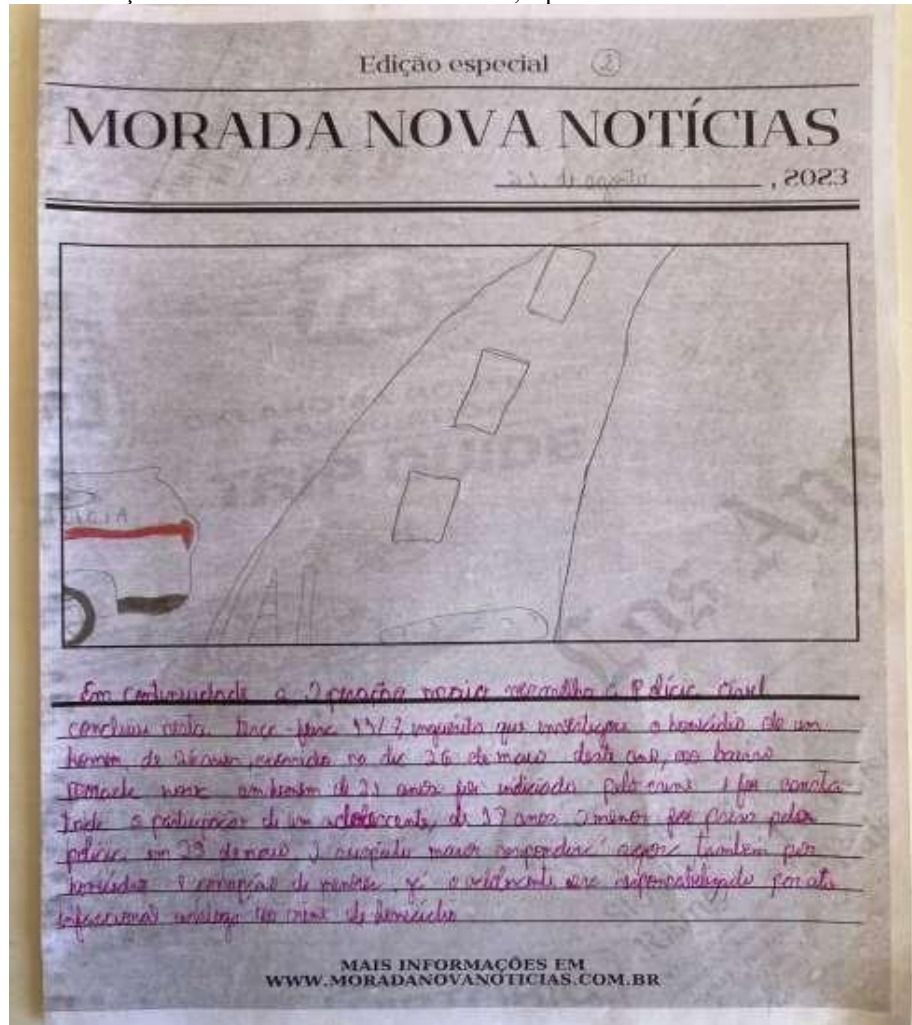
Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Há uma notória familiaridade com termos e acepções criminalísticas como “homicídios” e suas variadas tipificações (homicídio qualificado e outros), “corrupção de menores”, como

²⁶ Morre pessoas no bairro Morada Nova após tiroteio: 9 pessoas morrem após tiroteio no bairro Morada Nova; segundo informações a briga começou por motivos de drogas. O homem suspeito pelo tiroteio é apreendido e recebe oito anos de cadeia acusado por homicídio.

aponta outra produção, que pode, para além de denotar sensibilidades moldadas por contextos e situações de violência, ser um indício de que esse lugar é realmente palco de muitas situações com estas configurações.

Figura 2 - Operação Maio Vermelho. Reprodução de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.²⁷



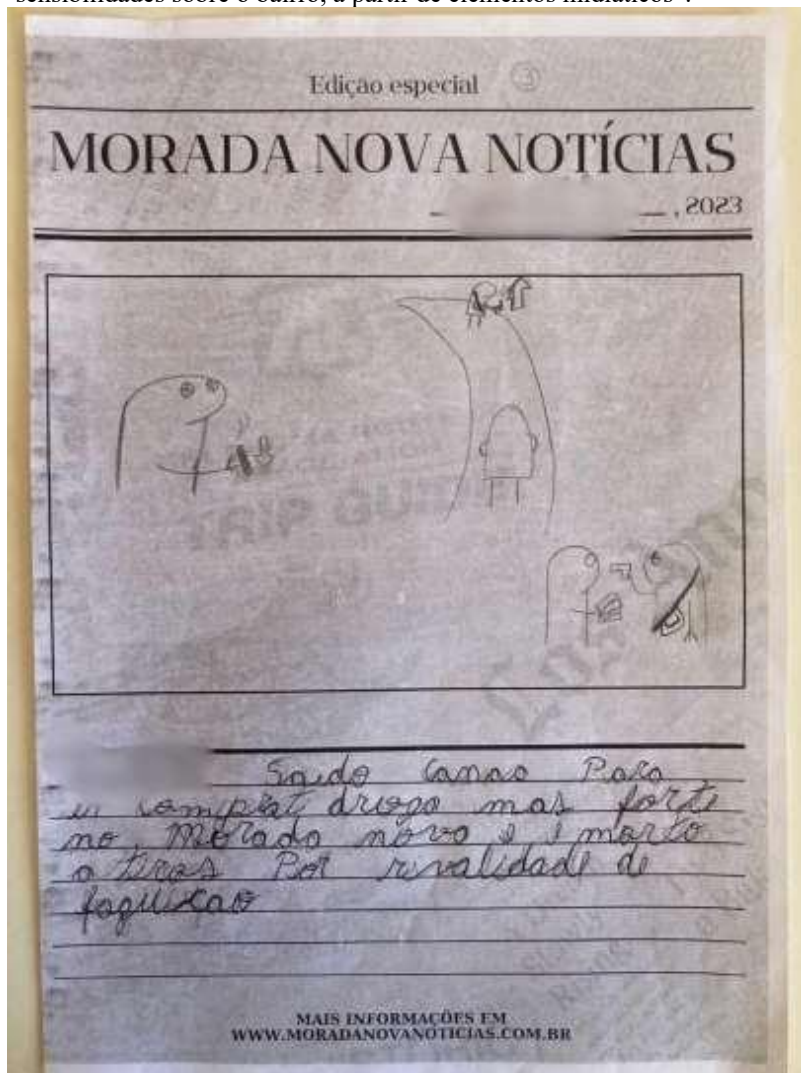
Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Uma produção que me chamou a atenção, também se enquadra nas reiterações de alusões a criminalidades e violências. Ela comporta ainda indícios que sugerem o quanto linguagens de violências podem estar tão amalgamadas em seus cotidianos. Sutilezas concernentes a entenderem o bairro como um local orgânico, com funcionamento e regras

²⁷ Em continuidade a operação maio vermelho a polícia civil concluiu nesta terça-feira 11/7, inquérito que investigou o homicídio de um homem de 26 anos, ocorrido no dia 26 de maio deste ano, no bairro Morada Nova um homem de 21 anos foi indiciado pelo crime e foi constatado a participação de um adolescente de 17 anos. O menor foi preso pela polícia em 29 de maio. O suspeito maior responderá agora também por homicídio e corrupção de menores. Já o adolescente será responsabilizado por ato infracional análogo ao crime de homicídio.

próprios, que se chocam com outros espaços da cidade, também imbricados de particularidades, não passam despercebidas.

Figura 3 - Morte ao comprar drogas. Reprodução de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.²⁸



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

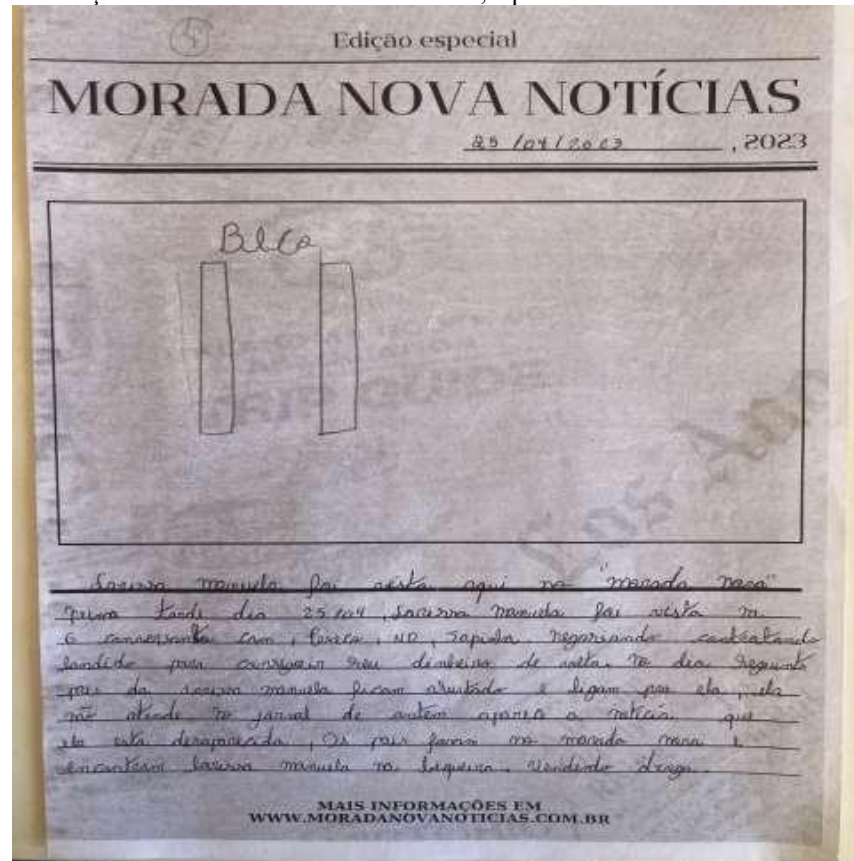
Esta primeira oficina foi proposta em agosto de 2023. Por esta época, ululavam na mídia reportagens sobre a atriz Larissa Manoela, e suas querelas com seus progenitores, acerca de seu patrimônio econômico.²⁹ Esta informação mostra-se relevante para a compreensão da próxima produção, que se refere a Larissa Manoela e seu possível refúgio no Bairro Morada Nova. Essa situação inusitada vem acompanhada de um pedido de ajuda de Larissa Manoela aos traficantes

²⁸ “Batata sai do Canaã para ir comprar drogas mais fortes no Morada Nova e morre a tiros por rivalidade de “fação”

²⁹ *Unfollow, exposed, milho na praia: a briga de Larissa Manoela com os pais*. Splash Uol, São Paulo, 25 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/08/25/larissa-manoela-pais-brigas.htm>

loais. É possível depreender uma imagem de como está se configurando nas sensibilidades do(a) estudante que a produziu a figura de um traficante, uma vez que este não é o “fora da lei”, malfeitor a ser punido, mas sim, ironicamente, um “herói” ou “anti-herói”, que vai devolver a dignidade perdida a uma atriz que é muito conhecida e admirada por pessoas de sua geração.

Figura 4 - Ajudando Larissa Manuela. Reprodução de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.³⁰



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Talvez não seja de todo infundado deduzir também que, apesar de ainda veiculado à criminalidade, o bairro Morada Nova extrapola esse limite ao ser apresentado como lugar que é capaz de trazer uma solução para o imbróglio de Larissa Manoela, uma sutileza que permitir entrever que há espaço, na visão destes estudantes, para concepções, de certo modo “positivas” sobre o lugar em que moram. Embora seja um local afetado por violências diversificadas, é

³⁰ Larissa Manuela foi vista aqui no “Morada Nova”: Numa tarde de 25/04, Larissa Manuela foi vista na 6 conversando com, Pereca, NO, Japinha. Negociando contrabando bandido para conseguir seu dinheiro de volta. No dia seguinte pais da Larissa Manuela ficam assustados e ligam para ela, ela não atende. No jornal de ontem aparece a notícia de que ela está desaparecida, os pais foram no Morada Nova e encontraram Larissa Manuela na biqueira... vendendo drogas.

também um lugar capaz de resolver de modo mais rápido (ainda que à margem da lei) uma questão de tamanha envergadura.

Para além de referências a violências atreladas a homicídios, drogas e rivalidades entre o bairro Morada Nova e outros espaços da cidade de Uberlândia, figurou em algumas produções a clemência por infraestruturas, como o asfalto. As ruas do bairro Morada Nova são majoritariamente de terra, sendo asfaltada apenas a avenida principal cujo nome é uma homenagem a um político da cidade e na qual se localiza a Escola. As demais estão sujeitas a dificuldades de acesso em caso de chuvas ou outras intempéries, já que não são asfaltadas e dificilmente recebem algum tipo de manutenção, como uma patrolagem, por exemplo.

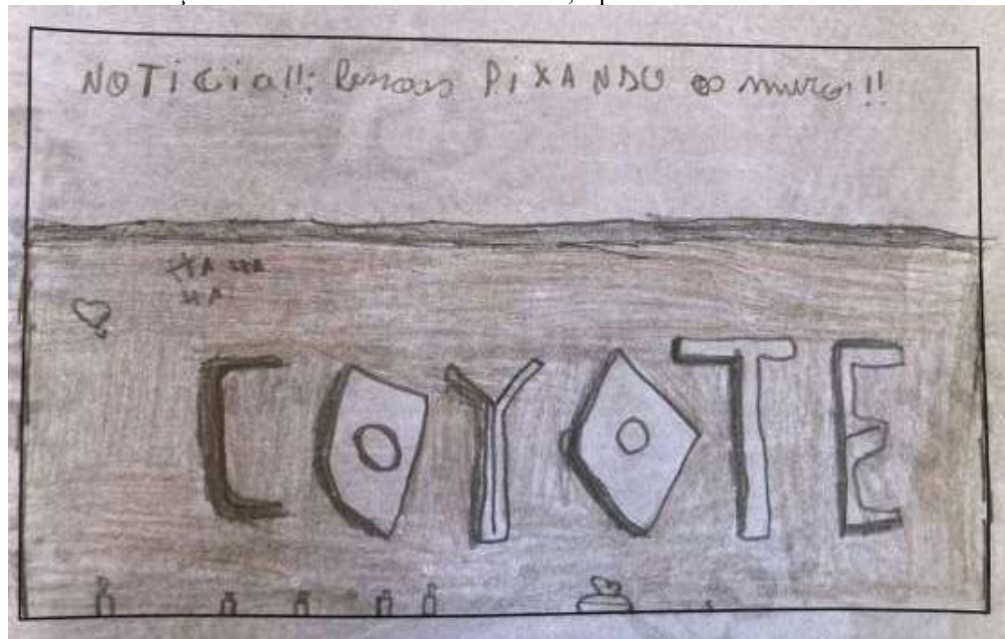
Nas conversas informais e paralelas, é comum ouvir reclamações acerca da ausência de asfalto e de suas consequências mais contundentes, como a poeira ou barro excessivos, conforme as estações do ano. Fazendo jus a estas constantes insatisfações estão outras três produções dos estudantes, das quais reproduzo a seguir o conteúdo verbal. Elas expressam nas manchetes criadas um desejo antigo dos moradores:

Asfalto no Morada Nova: Finalmente eles lembraram do Morada Nova e estão asfaltando as ruas. Nesta manhã de segunda feira os trabalhadores estão chegando para começar a asfaltar. (Fragmento de produção de estudante, referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”. Uberlândia-MG, agosto de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Prefeitura de Uberlândia se recusa a asfaltar as ruas do bairro. (Fragmento de produção de estudante, referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”. Uberlândia-MG, agosto de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Algumas contravenções também me saltaram aos olhos em tons de peculiaridades, não por serem ínfimas neste local, mas por terem sido reincidentes em produções geradas em outras oficinas. E, além disso, por uma delas estar relacionada a algo que foi bastante especulado no ano de 2022, no contexto da Escola, a saber, as pichações constantes e reincidentes associadas ao pseudônimo “Coyote”. Durante o ano de 2022, alguém, usando este pseudônimo, pichou várias partes da Escola e alguns muros do bairro. Muito foi comentado sobre a identidade do pichador, no entanto, ela não foi revelada até o momento. Há “burburinhos” sobre quem pode ser, mas nenhuma certeza. Uma das notícias produzidas faziam alusão ao caso:

Figura 5 - Coyote. Reprodução de fragmento de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

No texto abaixo da imagem, o estudante escreveu: “Numa noite um muleke chegou em um muro e começou a pixar e no outro dia todo mundo do bairro viu o desenho e ligou pros policiais a polícia está atrás do menino!”

Uma outra produção que trouxe exemplos de contravenção, muito frequentes em outras oficinas e sempre mencionada pelo(a) mesmo(a) estudante, traz em seus dizeres: “244 não é crime”. Semelhante linguagem me era estranha, e tive que pesquisar seu significado, embora intuísse, conhecendo o(a) estudante e alguns de seus hábitos, e pela própria narrativa que acompanha a manchete, que se tratasse de algo relativo a motocicletas. Contudo, o que encontrei em minhas pesquisas acerca disto, que trago a seguir, não é exatamente a concepção de “244” que parece ser a do estudante. O que encontrei sobre traz o seguinte:

O artigo 244 fala sobre a obrigatoriedade do uso de capacete para quem anda de motocicleta, motoneta e ciclomotor, seja como condutor ou passageiro. Além disso, triciclos e quadriciclos motorizados também devem usar capacete, segundo o Conselho Nacional de Trânsito, artigo 2º da Resolução n.º 940/22

O artigo 244 também define as especificações do capacete, que devem seguir o INMETRO:

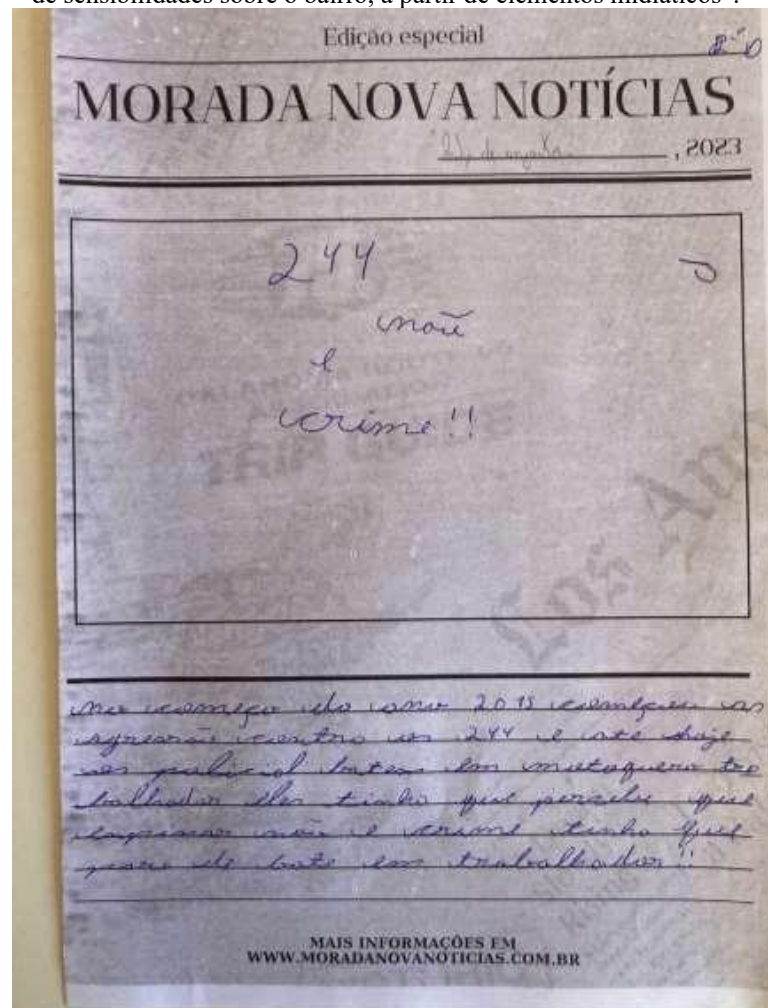
- * ter viseira transparente ou óculos de proteção apropriados para motociclismo;
- * usar modelos que cubram toda a parte de cima da cabeça;
- * ter uma tira que segura o capacete sob o queixo;
- * ser um capacete em boas condições.

O descumprimento dessas especificações quanto ao uso do capacete — como usá-lo com a parte que protege o rosto levantada — são enquadrados no art. 169. Este refere-

se à desatenção e/ou descumprimento dos cuidados essenciais para a segurança no trânsito. (Zuldigital.5 de set, 2023)

Enquanto a legislação entende o “244” como infração relativa à ausência do uso de capacete pelos motociclistas, ou uso de capacetes que não atendem aos critérios selecionados pelo Inmetro, o(a) estudante autor(a) de tal produção parece relacionar o “244” à prática de empinar moto. É significativo esta discrepância de significados para um mesmo termo, sugerindo sua variação conforme o tempo e espaço, bem como de acordo com experiências plurais. Para além das variações, é interessante pontuar os indícios de uma cultura permeada por gírias e significantes próprios, nem sempre inteligíveis para pessoas externas à comunidade ou que não vivenciam suas miudezas cotidianas.

Figura 6 - 224 não é crime!! Reprodução de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.³¹



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

³¹ “No começo do ano 2015 começou as agressões contra os 244 e até hoje os policiais batem em motoqueiro trabalhador eles tinha que perceber que empinar não é crime tinha que parar de bater em trabalhador”

Bastante peculiar nessa produção é, ainda, a compreensão expressa dos praticantes de “244” serem trabalhadores e, por conseguinte, ser “absurdo” serem importunados pelas autoridades policiais. Talvez o(a) autor(a) desta narrativa conceba que deveria haver preocupações outras a merecer a atenção da polícia.

Da primeira parte livre da oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”, selecionei as produções que mais profundamente tocaram minhas sensibilidades no encontro com minhas preocupações nesta pesquisa e, claro, como professora em exercício, que busca compreender as experiências dos seus estudantes. Assim, fui impactada na leitura das produções por seu teor criativo, ao misturar ficção e realidade, como na que versa sobre a ida de Larissa Manoela para o bairro Morada Nova; por apresentarem linguagem própria, cognoscível para aquele contexto do bairro e – talvez – para a fase da adolescência; e por aquelas em que se destacaram alusões à criminalidade e violências.

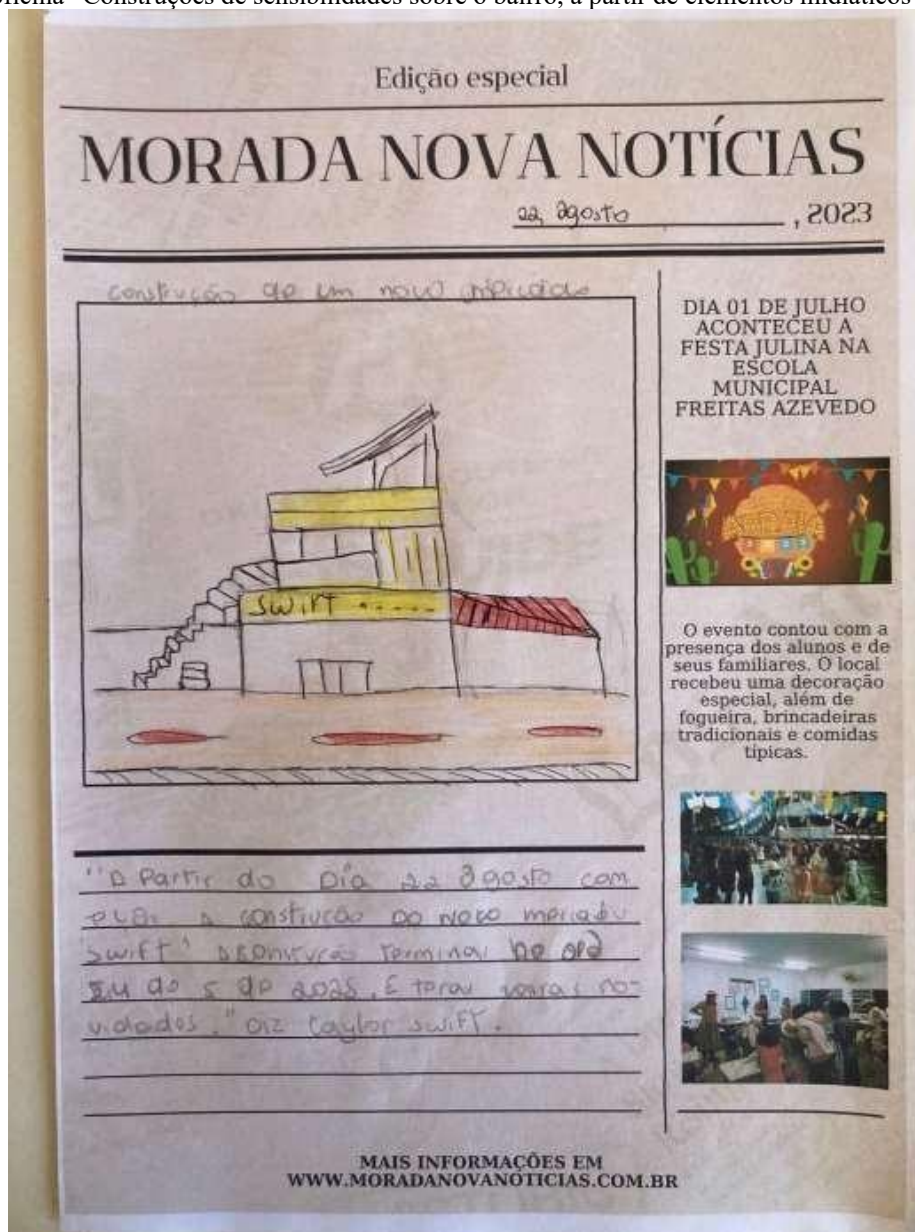
Na segunda parte da oficina, fiz questão de apresentar um direcionamento claro. Era preciso criar uma manchete acrescida de pequena narrativa, bem semelhante à proposta inicial, mas agora com um adendo: era necessário que fosse uma manchete associada a algo positivo, ocorrido, ou, simplesmente verossímil, tendo o bairro Morada Nova como cenário. Para enfatizar o critério exigido, optei por um layout colorido. Selecionei algumas fotos tiradas durante a festa “julina” do ano de 2023, transcorrida nas dependências da Escola, para ilustrar o layout.

A simples exigência de que a narrativa criada enfatizasse positividade relativas ao bairro, já contou com resistências. Minha sugestão foi recebida com comentários do tipo “Mas aqui não tem nada bom”; “Só tem poeira e droga” e outros similares. Foi preciso um certo jogo de cintura e um pouco de insistência para que vencessem esse pensamento condicionado e percebessem algo distinto. O conjunto de produções resultante dessa segunda parte conta com muitas machetes que classifiquei como “oníricas”, aqui no sentido de algo desejado e sonhado para este lugar.

Muitos alunos deram vazão a desejos, alguns até mesmo inusitados, como a construção de um mercado tendo a cantora Taylor Swift como proprietária. Para além de expressar uma vontade de um mercado que, creio eu, por receber o nome de uma cantora querida por esta geração, seja associado à alta qualidade, a produção permite entrever os gostos culturais daqueles adolescentes. Ainda que muitos fiquem majoritariamente circunscritos ao perímetro do bairro, saindo dele em ocasiões não muito numerosas, por via das mídias sociais, os estudantes estão em contato com a cultura de massa e com seus ditames globais. Apesar de ser um local que em diversos pontos parece alheio ao poder público local, tendo em vista várias

negligências, seus moradores compartilham dos gostos e aspirações de adolescentes de outros espaços e condições sociais.

Figura 7 - Supermercado da Taylor Swift. Reprodução de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.³²

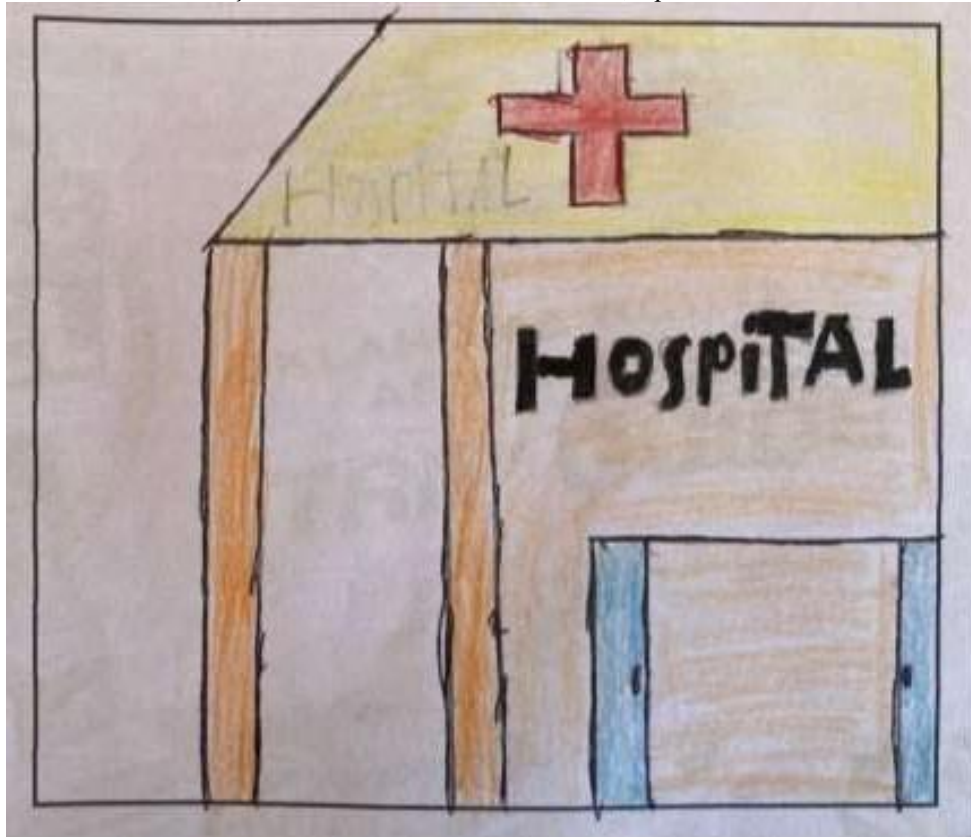


Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Houve, contudo, uma tônica e reincidência de clamores por direitos básicos como moradia, saúde e até mesmo alimentação. Muitas produções trouxeram em seu cerne essas reivindicações, como evidenciam os recortes a seguir:

³² "A partir do dia 22 de agosto começará a construção do novo mercado "Swift". A construção termina no começo de 2025. E terá muitas novidades, diz Taylor Swift"

Figura 8 - “Um novo hospital em Morada Nova”. Reprodução de fragmento de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.

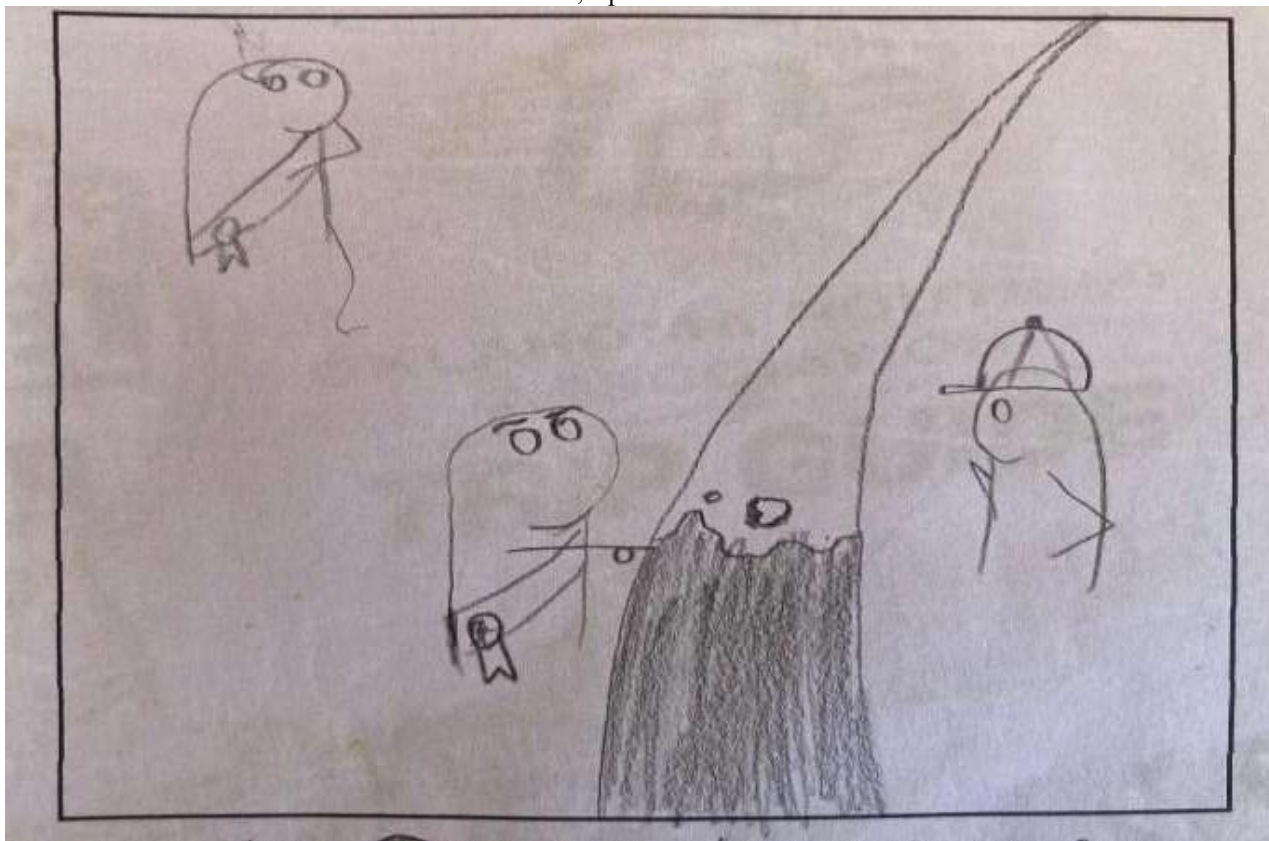


Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Embora breve e concisa, seus ditames são fortes: “um novo hospital em Morada Nova”. O bairro conta com uma UBS, ao lado da Escola, que sempre está lotada, com filas enormes, indícios de fortes demandas nem sempre atendidas de modo eficaz. Talvez por isso o sonho de um hospital para o lugar, distante consideravelmente de vários pontos da cidade de Uberlândia, algo considerável quando se refere à saúde.

A mônada 11 traz uma expressividade que salta aos olhos. Com uma frase de impacto: “O prefeito lembrou de nós”, ela reitera o dilema das ruas asfaltadas, ou melhor dizendo, da ausência delas. Nela há a informação de que (finalmente) o prefeito foi até o bairro e “colocou” asfalto e, também, clubes. Merece destaque a sugestão de que o estudante que a produziu é ciente de quem exerce a autoridade executiva do município, o prefeito, e parece investi-lo de um poder incontestável de decisão final, atribuindo-lhe a culpa ou o bônus na questão do asfalto. A menção a clubes pode ser associada a um desejo de mais espaços de lazer públicos para este lugar.

Figura 9 - O asfalto. Reprodução de fragmento de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.

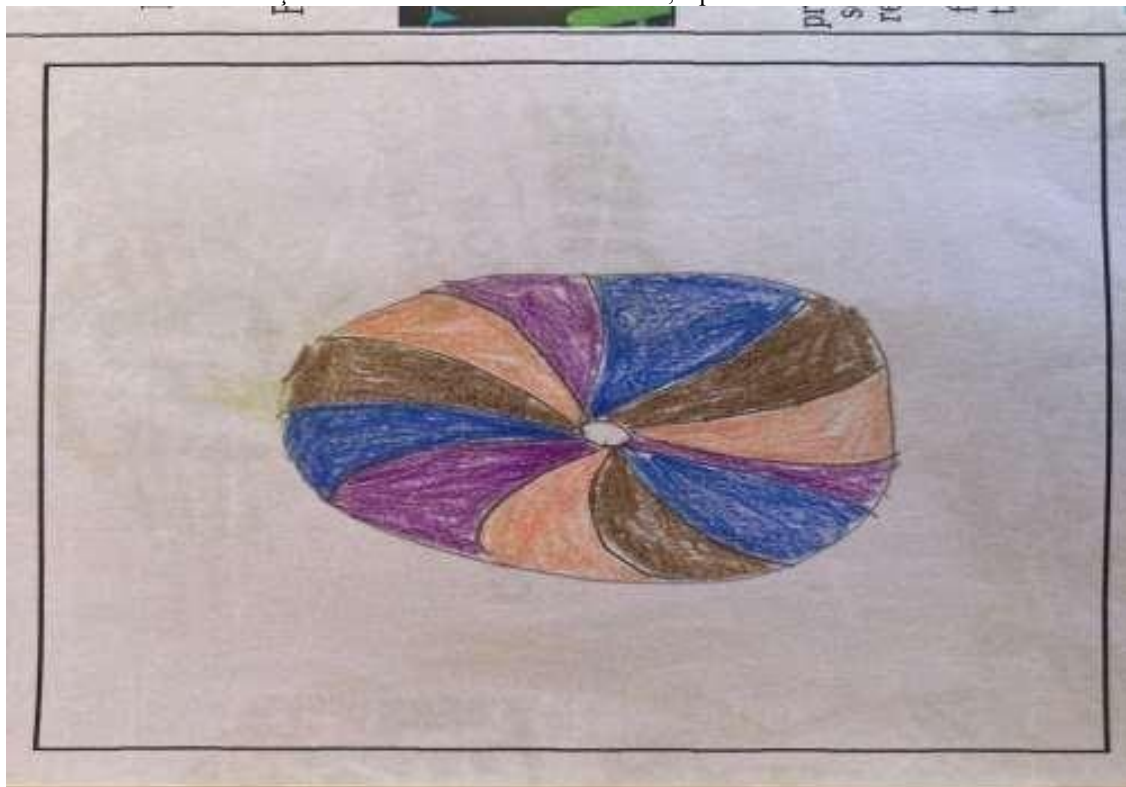


Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

A manchete que antecede a imagem é composta pela frase: “*O Prefeito lembrou de nós: Odelmo Leão vem no bairro e coloca asfaltos e clubes.*”

Além do desejo por infraestrutura, a ânsia por lazer figura em outras produções. Como a manifestação da vontade de que um circo chegasse ao bairro. Um tipo de diversão que, na modernidade capitalista, tecnológica e fugaz, parece ter ares de obsoleto para alguns grupos sociais, mas para sujeitos alijados de outras possibilidades pode conter mundos e possibilidades, realmente, mágicas. Nesta produção o circo é “disponibilizado” pela prefeitura e sua chegada deixa crianças felizes e animadas. Mais uma mostra de interpretação do poder público local como o responsável por atender demandas imprescindíveis e variadas.

Figura 10 - O circo chegou. Reprodução de fragmento de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

A manchete que compõe a imagem é: *“O circo chegou no Morada: Hoje, terça-feira a prefeitura disponibiliza o circo para que ele venha para o Morada Nova, crianças ficam felizes e animadas.”*

Algumas manchetes mencionavam moradias construídas e uma delas atribuída ao governo federal tal ação, sendo mais um indício de desejos por direitos básicos: *“O presidente anunciou que vai fazer prédio baratos em breve em todos os bairros para ajudar todos.”*

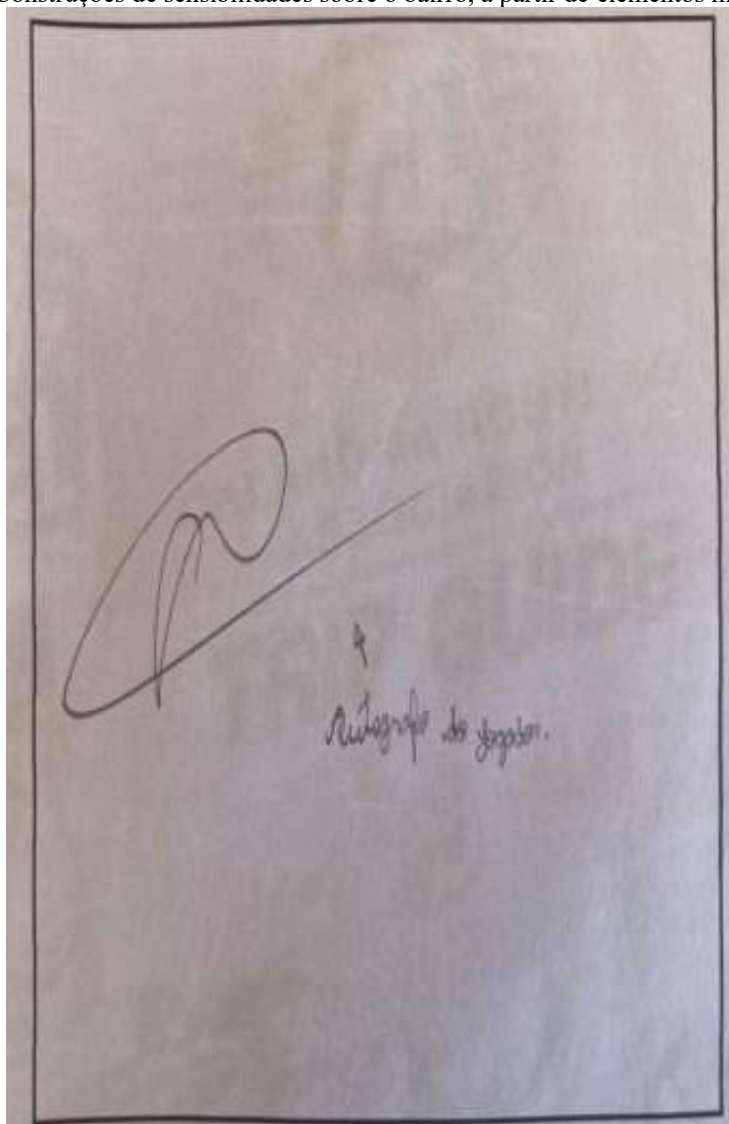
Criada por um estudante que reside no bairro e sabe que há consideráveis moradias em condições precárias. Seu desejo extrapola os limites do bairro e é uma expressão de um sonho para toda a cidade de Uberlândia.

Achei bastante interessante que o(a) mesmo(a) estudante que criou a manchete protestando contra a punição de praticantes de “244” tenha feito, na segunda parte da oficina, outra produção que dialoga com a primeira. Logo, em uma versão positiva daquilo que o incomoda, noticia a chegada do asfalto ao bairro, acrescida da criação de um espaço para os “244 empinar sem medo dos policiais”: *“Morada Nova com projeto para 2025 ia asfaltar o bairro todo, iria colocar muitas quadras de jogo e iria fazer um espaço para os 244 empinar sem medo dos policiais!!”*

Considerável número de produções menciona lazeres outros, como criações de quadras e clubes de futebol. Uma produção narra até mesmo a presença de um famoso jogador de futebol no bairro e a distribuição de autógrafos por parte dele. *“Em breve no bairro abriremos uma escolinha de futebol para todos os moradores que se interessarem na avenida principal do bairro...”*

Tantas manchetes compostas por esses clamores são sintomáticas da ausência de espaços e/ou projetos guiados pelo intuito de propiciar lazer e diversão, mas podem ser também típicos anseios da idade, que veem o futebol e seus jogadores sob uma perspectiva quase divinatória:

Figura 11 - O autógrafo. Reprodução de fragmento de produção de estudantes referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

A atriz Larissa Manoela e seu dilema com os pais voltou a figurar novamente na segunda etapa da oficina. Como dessa vez havia a exigência de ser algo positivo relacionado ao bairro, a manchete informava que “Larissa Manuela consegue dinheiro de volta”. Tal feito foi possível com a ajuda do traficante, segundo outras informações trazidas na narrativa. No enredo, Larissa Manoela contrata traficantes para auxiliarem-na. Uma vez mais temos a associação de traficantes aos estereótipos de “heróis”, aqueles que resolvem e solucionam quaisquer problemas que acometam este espaço e seus habitantes:

Larissa Manuela Consegue dinheiro de volta

“Numa tarde, Larissa Manuela depois de contratar traficante pra conseguir seu dinheiro de volta, consegue conquistar seu dinheiro e se vingar dos seus pais, e consegue sua independência de volta. Não precisa dividir seu dinheiro.” (Fragmento de produção de estudante, referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”. Uberlândia-MG, agosto de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A oficina desdobrou-se ainda em uma atividade de listagem de pontos positivos e negativos do bairro Morada Nova. Nas listas feitas, a questão do asfalto, no caso a ausência do asfalto, é a campeã na tipificação de “pontos negativos”. Muitas listas mencionam o bairro como muito movimentado o tempo todo, e veem isto como um ponto positivo. Destacam a profusão de lojas e comércios, convivendo com ruas sem estruturas e cheias de lixo. Algumas dessas listas vêm acompanhadas de sugestões de melhorias para o bairro, como a construção de mais áreas de lazer e melhoria das ruas, em estreito diálogo com as narrativas produzidas anteriormente com “coisas boas” sobre o bairro já existentes ou que poderiam vir a ser/existir.

Dentre as listas, uma me tocou bastante por mencionar que, num trabalho coletivo com o pai, um estudante havia começado a construir, no ano passado, sua casa. Está subentendido, portanto, que é um ponto tido como positivo e minha interpretação é corroborada pelos meus contatos e conhecimentos cotidianos do estudante que a produziu. Um estudante bastante comprometido e atento, com uma estreita ligação com sua família e sua crença religiosa. Para além de me alegrar por ele e admirar sua maturidade, este fragmento dialoga com muitas outras produções, de estudantes distintos, sobre o bairro e seus desejos e anseios de direitos básicos para este espaço e seus moradores.

Ano passado eu e meu pai começamos a construir a minha casa. Um dos pontos positivos do Morada Nova é a escola e que o bairro está sendo asfaltado. Eu e meus pais moramos aqui a 9 anos, e antigamente não tinha muitas casas, e só tinha asfalto nas ruas principais. (Fragmento de produção de estudante, referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”. Uberlândia-MG, agosto de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

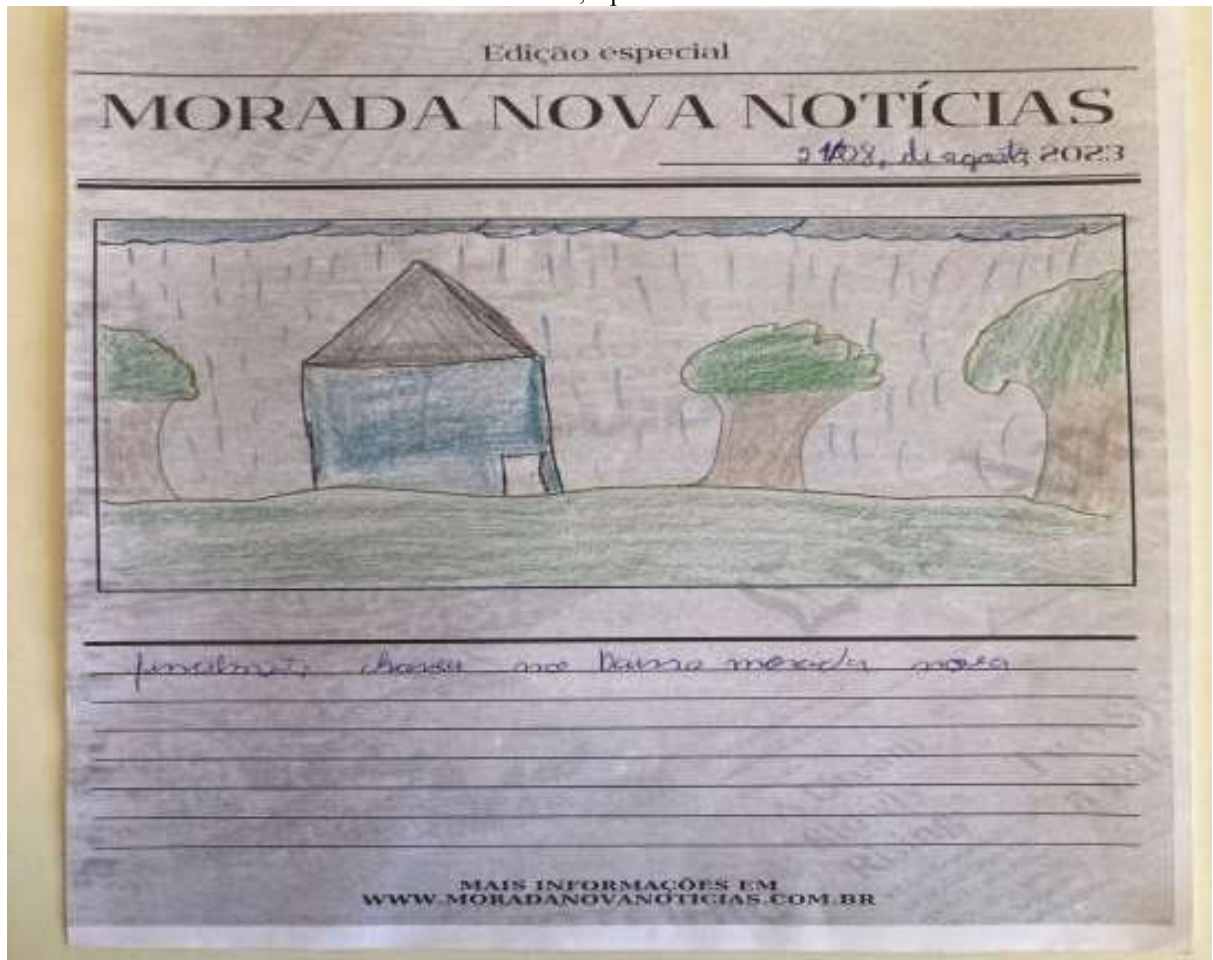
Enquanto experiência didática e pedagógica, com vistas a construir um conhecimento histórico-educacional sobre o bairro Morada Nova, minha pretensão era a de ressignificar a relação destes estudantes com o bairro em que vivem. Ao colher suas impressões sobre o lugar, e percebendo-as marcadas por uma ótica pessimista e pejorativa, almejava sacudir essas sensibilidades já um tanto quanto embotadas. Se num primeiro momento – parte um da oficina – eu esperava a confirmação de minhas suspeitas, analisando o que foi produzido encontro elementos que a reiteram, mas há também muitos outros que deixam perceber ambiguidades e complexidades que me permitem vislumbrar o quão desafiador é o trabalho docente.

O bairro Morada Nova tem seus problemas estruturais, mas mais do que um local comumente associado e reduzido a estes imbróglis, ele é o local onde vivem esses estudantes, onde eles estudam, se divertem, sociabilizam, riem e amam. Por essas mesmas configurações imbricadas, ele é palco de sonhos e ambições, haja vista as produções que “noticiavam”, “sonhavam” com situações e elementos que poderiam/podem vir a figurar naquele lugar.

Pela mídia e sob a ótica de um senso comum, o bairro Morada Nova é um lugar periférico, à margem das noções “progressistas” que são o cerne do discurso uberlandense. Porém, em consonância com Benjamin, é preciso questionar este mesmo progresso e entendê-lo como sendo bastante seletivo e feito às custas dos sofrimentos e mazelas de muitos. Simultaneamente a construções que não param nas zonas centrais e sul da cidade, lixos e ruas poeirentas, esburacadas e, em épocas de chuva, lamacentas, são a realidade de muitos outros que sonham quimeras que já deveriam ser reais, como moradias, asfalto e lazer.

Na falta do básico e do primordial, banalidades que, por vezes, passam despercebidas ou não são dignas de nota por grupos sociais que não estão alijados do essencial, viram motivo para se comemorar e até mesmo figurar como uma notícia sobre o bairro Morada Nova, como traz uma das produções em resposta ao que fora proposto na primeira parte da oficina. A presença do termo “Finalmente” é que me induz a interpretá-la como algo positivo e, também, as condições climáticas atuais, com temperaturas beirando ao insalubre.

Figura 12 - finalmente chuva! (Fragmento de produção de estudante, referentes à oficina “Construções de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos”.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Ainda que o formato sugerido por esta oficina tenha sido o de confecção de uma notícia - na era da informação fugaz e, comumente, a serviço do capital e seus ditames - cada produção foi lida enquanto um fragmento narrativo de sumária importância, por conter, ainda que com poucas palavras testemunhos preciosos de narradores benjaminianos tradicionais (Benjamin, 1987), muitas vezes não saindo do bairro nem mesmo para uma rápida ida ao centro, e, por isso mesmo, como uns dos mais confiáveis, quando o assunto é o lugar no qual vivem e experimentam os sabores e dissabores da existência.

IV.2 – Pelas ruas da cidade: belezas e fissuras cotidianas

Este é o meu nome

As cidades têm luzes nas palavras. Ofuscam a linguagem dos homens. Dizem-lhes: Este é o meu nome. E piscam e rebentam o olhar. E há cidades avariadas, escurecidas. Sem cor: só asfalto na memória. De lâmpadas caídas sobre as ruas, de ruas caídas sob os passos. / Dizem-nos: Este é o teu nome. E todos cumprimos o vazio.

Os homens desejam a cidade. Tocam-lhe por dentro, no vermelho, preparam-na para o abandono. Dizem-lhe: Este é o teu corpo. E partem. À noite, as cidades afixam as imagens dos que vão — restos de esperma nas árvores mais altas. Dizem: Este é o meu corpo. Porque todas as cidades têm o seu letrado. O seu homem. (Leal, 2006)³³

Em tempo não tão distante, era um dito espirituoso meu - repetido a exaustões de clichês- dizer que eu não morava em Uberlândia, mas sim, no bairro Santa Mônica, que ainda é meu bairro residencial. Quase toda brincadeira tem seu fundo de verdade, e esta exibia uma quase verdade: a de que dificilmente eu saia dos limites do bairro Santa Mônica. Raras exceções eram as relativas a necessidades de trabalho (quando trabalhei no bairro Marta Helena, em 2017) e as visitas esporádicas aos parentes de outro bairro. Outras vicissitudes como lazer, alimentação, práticas de esportes, dentre outras, eram supridas de modo satisfatório nesse reduto da cidade, fortemente influenciado pela Universidade Federal de Uberlândia, que se localiza em seus limites.

Abrigar a Universidade Federal de Uberlândia e seu público- discentes, docentes, técnicos, dentre outros- traz seus bônus e ônus para esse local. Se por um lado essa profusão de pessoas fomenta o surgimento e manutenção de lojas, farmácias, mercados, açougues, bares, shopping e suas estruturas suntuosas, ainda que marcadas por contradições, por outro, esta mesma demanda humana por consumo, lazer e conforto, faz com que os preços de tudo o que envolve essa maquinaria disparem. Os aluguéis no bairro são, muitas vezes e em muitos imóveis, bem mais caros do que até mesmo no Centro. Os mercados e seus produtos precificados assustam meus amigos de outro bairro, que porventura vêm me visitar e dão um “pulinho” por seus corredores.

Ainda que “confinada” voluntariamente neste espaço, se comparado à cidade de onde vim, ele me parecia mesmo “o mundo”. E eu transitava por suas ruas e avenidas, maravilhada com seus tamanhos e agitos. Sensação que se assemelha um pouco com a descrita por Michel de Certeau quando ele, do alto de um prédio de Manhattam, contemplava Nova Iorque. Do cimo de um prédio opulento, Nova Iorque lá embaixo, com luzes cintilantes, parecia uma miragem homogênea, sem percalços ou contradições:

(...) a que erótica do saber se liga o êxtase de ler tal cosmos? Apreciando-o violentamente, pergunto-me onde se origina o prazer de ‘ver o conjunto’, de superar, de totalizar o mais desmesurado dos textos humanos. Subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até o domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; nem possuído, jogador ou jogado, pelo rumor de tantas diferenças e pelo nervosismo do tráfego nova-iorquino. Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e

³³ LEAL, Filipa. **Cidade Líquida e Outras texturas**. Deriva Editores, 2006.

tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores. Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em voyeur. Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava possuído. Ela permite lê-lo, ser um Olhar solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber. (Certeau, 1994, p. 170)

Contudo, para conhecer suas múltiplas faces era necessário descer do “pedestal”, aventurar-se pela Times Square, mas também por seus becos, vielas e quiçá por escombros e esgotos. Para conhecer satisfatoriamente uma cidade é preciso ter uma postura que seja mais próxima do flâneur benjaminiano e sua aptidão para caminhar a esmo, esquecido do tempo cronológico e de quaisquer outros imperativos da modernidade capitalista. A pressa e um destino certo não fazem parte dos objetivos e preocupações deste caminhante, pois o que ele procura é “perder-se”, para, paradoxalmente, encontrar o que quase ninguém mais repara ou valoriza.

Segundo Walter Benjamin, "saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução" (Benjamin, 1995, p.73). O olhar do *flâneur*, assim como o olhar do observador que vê do alto do World Trade Center, é um olhar distinto do caminhante trivial, distraído em suas pressas e obrigações. O caminhante benjaminiano parece mais atento às complexidades e contradições da cidade, que podem passar despercebidas por aquele que vê do alto.

De certo modo, guardadas as devidas proporções, já que, infelizmente, eu não posso ignorar por completo as demandas capitalistas e de produção, uma vez que vivo neste sistema econômico e de relações sociais, ainda sou muito *flâneur* do bairro Santa Mônica. Porém, agora que trabalho em um bairro no lado oposto da cidade, que exige em média duas horas divididas em ida e volta, as horas para flunar são um pouco limitadas. No entanto, a limitação de tempo para me “perder” pelo Santa Mônica, me permite “encontrar”, mesmo que em pequenos lampejos – pela janela da van, na conversa rotineira com a moça que vende quitutes na porta da Escola, no convívio com os alunos e, agora por meio das narrativas confeccionadas nas oficinas- esse outro recanto da cidade, que é o bairro Morada Nova.

Como já apontado no memorial que inicia esta dissertação, meus primeiros contatos físicos com o bairro Morada Nova deram-se em plena pandemia, e eu me deparei com um bairro e Escola esvaziados. Antes disso, havia tido a pesquisa prévia, que me deixou ciente da ocorrência de um triplo homicídio no final de semana anterior à minha posse como professora efetiva da escola municipal deste lugar. No entanto, ainda que a escola estivesse funcionando em regime híbrido, com grupos de estudantes em revezamento, já era perceptível algumas

complexidades deste local e de seu público. Elementos que despertaram minha atenção e interesse.

Seria, contudo, no ano de 2022, cursando o mestrado profissional em ensino de História, que duas disciplinas da grade curricular deste curso me acordariam de vez para as possibilidades de aprendizagens contidas neste bairro, ruas e entornos; oportunidades de produção de conhecimento histórico- educacional que fossem fecundas e mobilizassem a mim, em consonância com os estudantes, convidados a pensarem e repensarem esses lócus.

As disciplinas em questão foram *História Local: usos e potencialidades pedagógicas, e Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História*. A primeira me fez ter um olhar novo e mais acurado para conceitos como “História Local”, ampliando minhas concepções e questionando-as, afinal, qual o parâmetro usado para definir o local? É local em relação ao quê? Além destes deslocamentos de visões estereotipadas, textos como o *Objeto gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história*³⁴, me atentaram para a fecundidade que é o trabalho com artefatos da cultura material, que mais do que evidências materiais de uma dada sociedade, ancorada no tempo e espaço, presta-se ao papel de despertar familiaridade e proximidade nos estudantes, que ressignificam esses objetos e seus usos, demonstração de que o material de estudo da História- os seres humanos no tempo e espaço- é pulsante, vivaz e dado às mais variadas peripécias de invenções e reinvenções.

Já a disciplina *Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História* me colocou em posições questionadoras quanto às configurações- democráticas ou não democráticas- das cidades. Para quem são pensadas as cidades? Suas ruas, seus meios de transportes, áreas de lazer e suas localizações, suas praças, áreas verdes, disposição logística das melhores escolas e hospitais? Um dos textos lidos me colocou defronte com algo que intuía, mas que nunca tinha disposto um tempo para pensar sobre: as cidades são muito pouco ornadas e planejadas pensando nas necessidades femininas. São projetadas tendo como inspiração, na ampla maioria dos casos, o homem branco, com certo poder aquisitivo, que possui carro, e visando aos seus deslocamentos.

As mulheres sempre foram vistas como um problema para a cidade moderna. Durante a Revolução Industrial as cidades europeias cresceram rapidamente e trouxeram para as ruas uma mistura caótica de classes sociais e imigrantes. As normas sociais vitorianas da época incluíam limites rígidos entre as classes e uma etiqueta firme destinada a proteger a pureza das mulheres brancas da alta classe. (Kern, 2021.p. 14)

³⁴ RAMOS, F. R. L. OBJETO GERADOR: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. *Revista Historiar*, [S. l.], v.8, n. 14, 2016. Disponível em: [//historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/234](http://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/234). Acesso em: 29 jan. 2024.

A ausência, carência e precariedade de áreas verdes, de lazer, de ruas limpas e transitáveis e seguras, torna-se ainda mais pulsante em bairros e/ou locais enquadrados pelo poder público como periféricos ou dignos de pouca atenção, por não propiciarem os status e lucratividades tão valorizados pelo capital. E é com essas questões como pano de fundo de minha mente, que percorro diariamente a Avenida Aldo Borges Leão, chegando ou indo embora da Escola. Observando aquela que é considerada a via principal de entrada e saída do bairro -a “artéria” que a liga a outras partes da cidade de Uberlândia- vislumbro essas ausências, no entanto, não deixo de pensar também que para aqueles que têm neste cenário o seu cotidiano, estas lacunas são, de certo modo, recompensadas em ressignificações e reapropriações das paisagens que lhes são dispostas.

Se pensamos “patrimônio” enquanto categoria ampliada, para além daquilo que os poderes instituídos e as instituições sob sua jurisdição consideram como digno de atenção e preservação, e concebê-lo como tudo aquilo que é validado por um determinado grupo social, que o utiliza, dele se apropria e desfruta de múltiplas maneiras, abrimo-nos a possibilidades frutíferas de novos aprendizados e questionamentos, bem como, temos a chance de enriquecer nossas sensibilidades.

Frontalmente influenciada pelos textos destas disciplinas, e suas discussões em salas de aulas virtuais, com minha turma de mestrado e os correspondentes professores que as ministraram, mais as autoras anteriormente citadas como Maria Carolina Bovério Galzerani e Elizabeth Salgado de Souza, foi que esta oficina foi pensada. Com o título “*Um Lugar para se lembrar e narrar*”, a proposta era, por meio de uma fotografia de um lugar do bairro próximo à Escola, na supracitada avenida Aldo Borges Leão, propor aos estudantes que escrevessem uma narrativa sobre algo que já tivessem vivido/presenciado neste local.

A fotografia foi tirada no mês de setembro de 2023, por uma amiga e também professora da Escola, num dos nossos momentos de módulo³⁵ compartilhados.

³⁵ Uma parte da jornada de trabalho, cumprida fora da sala de aula, destinada a planejamentos pedagógicos. A professora que tirou a fotografia leciona a disciplina de matemática e se chama Desirée Moura Rodrigues da Silva.

Figura 13 - "A Pracinha"



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Com um olhar externo, e influenciado por outros pontos da cidade que contém aparelhagens semelhantes, imagino que o poder público municipal, ao compor o espaço com objetos destinados a atividades físicas, almejou que fossem usados como meios para práticas de exercícios. No entanto, em minhas sondagens cotidianas, sempre ouvia fragmentos de conversas sobre experiências vivenciadas naquele espaço, que destoavam do uso para fins desportivos. Atiçada pelos diversos usos atribuídos à “pracinha”, propus que colocassem no papel suas experiências.

Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes mobilizaram suas memórias e todas as engrenagens que tal ação exige. A exemplo de Benjamim, interpreto as memórias como dotadas de ambiguidades, com elementos racionais e sensíveis; uma amálgama de razões e emoções.

Para esse pensador berlinense, que viveu no fim do século XIX e na primeira metade do XX (de 1892 a 1940), a memória constitui uma viagem no tempo até as impressões matinais da pessoa humana, com direito à ida e à volta. Apoiando-se em Aristóteles, reconhece que o registro mnemônico, por si, não tem valor: também alguns animais têm essa capacidade, assim como os computadores têm essa possibilidade. O desafio

para o animal histórico está no que chama de rememoração (Galzerani, 1999a, p. 102). Ao desenhar o perfil da rememoração, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas culturais consolidadas com o avanço do capitalismo, principalmente a partir do fim do século XIX. Práticas individualistas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes (tanto no que se refere às relações espacotemporais, às dimensões pessoais), maquínicas. (Galzerani, 2021d, p. 102)

O ato de rememorar, é um ato político, no sentido de que pode dar novas percepções sobre algo transcorrido e, deste modo, ensejar um futuro que não seja uma emulação, disfarçada de novidade - mas que em seu cerne ainda sustenta os mesmos “vencedores”- daquilo que passou.

A fotografia tirada foi colocada em um layout. Havia a fotografia e um espaço com linhas, este último a ser usado na confecção da narrativa, rememorando algo vivido naquele lugar. Quanto ao teor da narrativa, não estipulei previamente, nem mesmo sugeri sobre o que seria, deixando os alunos livres com suas memórias e o desejo de compartilhá-las.

O resultado foi uma miscelânea de experiências, sugerindo que aquele espaço é, paradoxalmente, “muitos”, levando-se em conta seus usos distintos, bem como, os horários nos quais ele é frequentado, seja por uma ou mais pessoas e grupos.

Sob a coordenação de Bete Salgado, o trabalho com as crianças no Museu da Inconfidência pelas ruas de Ouro Preto, no projeto “Museu Escola”, não se ateve somente a visões midiáticas consolidadas desta cidade, que a consagram como Patrimônio Cultural da Humanidade. Ela estava interessada na multiplicidade de perspectivas e imagens da e sobre a cidade. Essa postura marcou os integrantes da equipe de monitores do Museu- Escola, que compreenderam ser mais profícuo buscar os sentidos próprios, atribuídos pelas crianças em suas explorações e desbravamentos dos espaços da cidade, como foi dito por Elizeth Aparecida Lima em entrevista concedida à pesquisadora e professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha:

A criança mora num bairro num subúrbio, num bairro afastado da cidade, e aí a criança questiona que Ouro Preto é só cidade turística no miolo, Praça Tiradentes; saiu da Praça Tiradentes, não é mais Ouro Preto. Aí começava a indagação: é mesmo? Será que não? Onde você mora? Você sabe a história? O que acontece lá? O que tem ali? E aí ele vai descrevendo, e você vai mostrando que de repente você está no bairro que começou a história de Ouro Preto e você não sabe que lá é que começou a história de Ouro Preto; e há uma visão deturpada que o centro é que está concentrada a história de Ouro Preto. Não é só Rua Direita, não é só Rua do Ouvidor, não é só Praça [Tiradentes] que são pontos turísticos e que contam a história de Ouro Preto. Toda a Ouro Preto conta. Então, vamos conhecer onde você mora, vamos ver o que tem lá, e começava a puxar a linha. (Elizeth Aparecida Lima, em entrevista a mim concedida em abril de 2005. p.16) (Cunha, 2011, p. 97)

Em uma perspectiva aproximada, concebo que o espaço selecionado só possui relevância se propicia aos sujeitos que o desfrutam experiências que eles consideram valiosas. Experiência aqui usada no sentido benjaminiano, de aquilo que imprime marcas nas vidas dos sujeitos.

A intuição benjaminiana parte do desejo de elaboração de um conceito de experiência que possa ser superior a percepção kantiana. O autor coloca em questão a possibilidade da busca da certeza de uma experiência que permaneça, tenha dimensão atemporal e duradoura, em contraposição a uma experiência temporal e passageira. (Betlinsk; Santos, 2020, p. 351)

Com isso salientado, quero ainda pontuar que essa foi uma das oficinas que mais renderam produções elucidativas para mim, enquanto professora-pesquisadora, mas também no papel de transeunte do bairro Morada Nova, que tinha uma curiosidade acerca daquele espaço, de como era utilizado em outros momentos, como à noite, por exemplo. Sempre que mencionava esse lugar, perguntando se costumavam ir lá, se já tinham ido, etc. As respostas eram duplamente afirmativas, acrescidas de alguns comentários jocosos do tipo “É a pracinha dos “malas”. Obviamente, ela pode até ser conhecida, no linguajar corrente, sob esse adjetivo, mas levando em conta os diversos motivos pelos quais os estudantes a frequentam, ela é um espaço que extrapola finalidades de comércio de drogas.

Aproximando-me das narrativas apresentadas pelos estudantes nesta oficina, percebo que me detenho no que me marca tanto como professora-pesquisadora quanto como “turista” deste lugar, desejosa de saber mais sobre ele. Tais produções fazem parte de um anseio e de um processo de compreender este espaço e seus usos pelos estudantes, possibilitando desdobramentos na reflexão sobre produção de conhecimentos histórico- educacionais sobre e no bairro Morada Nova.

Reitero que estou lendo as narrativas dos estudantes como mônadas, buscando elementos do todo no pequeno fragmento. Grande parte das narrativas produzidas nesta oficina falam das possibilidades de sociabilidades proporcionadas por este espaço. A maioria dos estudantes frequenta este espaço com desejos de lazer, para encontrar amigos, jogar conversa fora e observar outros grupos, que por acaso também estejam no local. Como esta mônada, que enquanto a lia, senti “nostalgia”³⁶ pois fez ressoar em mim as minhas memórias de adolescente de cidade pequena, que também ia para espaços similares “fofocar” com minhas amigas:

³⁶ “Em grego, retorno se diz nóstos. Álgos significa sofrimento. A nostalgia é, portanto, o sofrimento causado pelo desejo irrealizado de retornar.” (Kundera, 2015.p. 8)

*Um dia que eu a [nome de uma amiga] e a [nome de uma amiga] fomos nessa “pracinha” para praticar exercícios físicos e conversar. Foi muito legal a experiência. Rimos muito, se divertimos muito e fofocamos das pessoas da escola e depois fomos embora. Quando elas chegaram em casa elas me avisaram pelo whatsapp.*³⁷ (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

O final da narrativa, quando o estudante relata que as amigas mandaram uma mensagem de *whatsapp* avisando que chegarem em casa, me remeteu ainda aos questionamentos que me fiz, anteriormente, sobre as cidades e para quem são pensadas. Esse pequeno fragmento oculta camadas significativas, que talvez, só quem é mulher ou tem amigas mulheres, que vez ou outra circulam em determinados espaços e horários sozinhas, entende. A cultura patriarcal e machista impõe seus medos e os corpos femininos são os mais suscetíveis a estes receios. Desde muito cedo quem é mulher fica ciente disto.

Assédios e demais tipos de violência não são incomuns, por vezes, são a tônica, a regra de um mundo treinado para odiar mulheres. Crescemos com discursos e advertências do quanto é perigoso andar por determinados espaços sozinhas, em alguns horários em específico. A frase “Avisa quando chegar em casa” já foi dita e ouvida inúmeras vezes por quem é mulher, ao ponto de sua banalização. Porém, se nos detemos para pensar, não era para ser algo naturalizado. Poderia ser de outra forma, começando pela maneira como a sociedade concebe e educa os papéis de gênero e suas atribuições, até chegar no planejamento urbano e suas execuções.

No entanto, ainda que socializadas para temer estarem sozinhas à noite, em determinados espaços, as estatísticas apontam que são nos espaços privados que muitas mulheres sofrem os piores tipos de violência, o que nos leva a questionar duplamente o porquê de uma socialização que as leva a temerem o espaço público e, ao mesmo tempo, não o planeja de modo a atender suas necessidades. Esse trecho da narrativa, apesar de me permitir essas inquietantes conjecturas, traz uma centelha de esperança, ao demonstrar que apesar dos pesares, as adolescentes se organizam/ são agraciadas com, de certo modo, redes de apoio que se atentam a suas integridades.

Um(a) outro(a) estudante, relata que vai muito a este lugar, porém, a estrutura de seu discurso me permite intuir que os grupos que ele encontra por lá, “empinando bicicleta”, não o deixam muito contente, além das pessoas “fumando” e “bebendo” na porta da igreja. A igreja referida é uma instituição católica e seu átrio é realmente, quase sempre, ocupado por grupos

³⁷ Foram preservados os nomes citados na narrativa.

de pessoas conversando durante o dia e, creio eu, que no período da noite haja mesmo pessoas fumando. Uma mescla de sagrado e profano, bem banal em cidades do interior. Em minha época de adolescente, por exemplo, era comum usar a porta da Igreja matriz, localizada na praça da cidade³⁸, e seus recônditos, como lugar propício para namoricos. “*vou muito pouco na praça mais quando eu vou é muitas pessoas empinado bicicleta e na porta da igreja muitas pessoas fumando e bebendo e umas brincando nos brinquedos.*” (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Esta narrativa explicita ainda os muitos usos de um mesmo espaço, compartilhando algumas vezes até o mesmo lapso temporal, numa polifonia de grupos, indivíduos e vozes que dele se apropriam, modificam e estabelecem renovados significados.

As três narrativas abaixo reforçam as noções e sentidos deste espaço como um local propício a passeios em grupos. Ações como conversar e fofocar com os amigos, e, até mesmo, tomar um sorvete, são reincidentes. O termo “fofocar” é bastante popular no contexto da Escola, tendo até mesmo uma conotação positiva, ao que parece. Uma distração comum a esta fase, e também em espaços de sociabilidades nos quais há a partilha de um cotidiano comum, com as mesmas pessoas interagindo dia a dia, intercambiando experiências coletivas. Fofocar é um ato, neste espaço e nesta fase, que exige todo um preparo e tempo, quase uma burla ao sistema capitalista e seus utilitarismos. Não se enquadra em noções da racionalidade instrumental, mas se presta a entretenimentos singulares para esses sujeitos. Não entrarei aqui em questões morais e éticas quanto a esta predileção por comentar a vida alheia, por não ser o foco de minhas reflexões, que se norteiam por um mapeamento de sensibilidades.

O dia que eu passei aí foi quando eu tava com meus amigos. Nós ficou conversando e nós ficou muito tempo lá. E depois nós foi embora. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

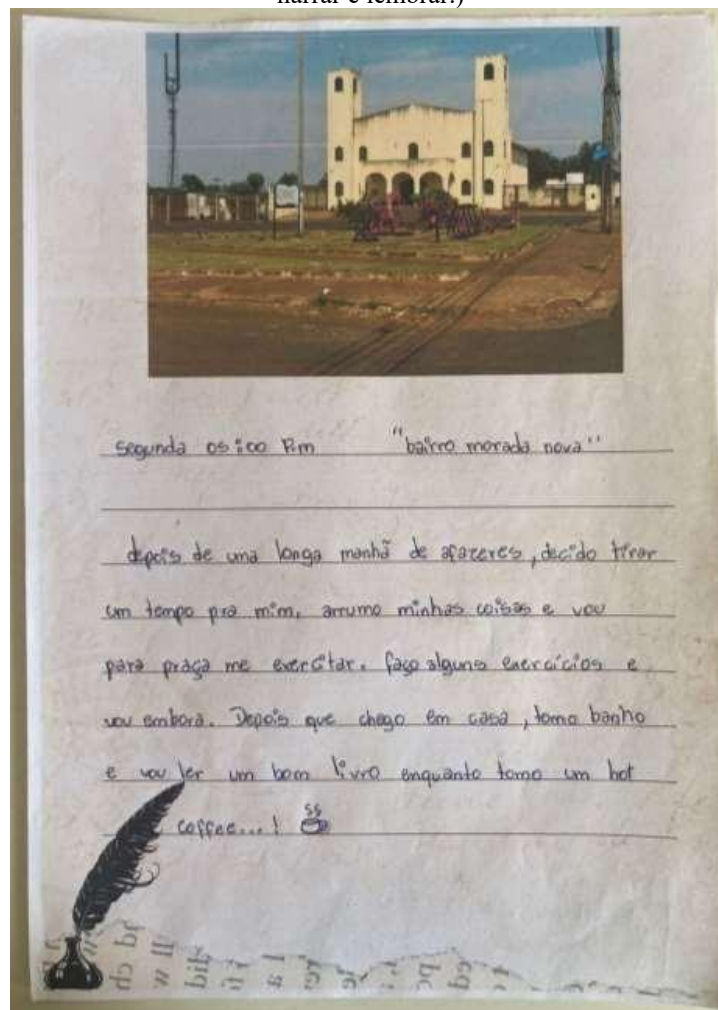
Quando eu fui com meus amigos e nós brincamos, se exercitamos, tomamos sorvete, fofocamos, rimos e se divertimos muito. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Um dia eu e meus amigos fomos até a praça para conversar e fazer uns exercícios. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

³⁸ Em cidades do interior, era muito comum a centralidade das igrejas católicas. As cidades, geralmente, cresciam em seus entornos. Hoje isso vem mudando, as igrejas evangélicas assumindo uma posição quase predominante.

Nesse espaço de uso tão coletivo, de trocas e afetos compartilhados, há ainda brechas para solitudes. É o que permite entrever a narrativa abaixo. Escrita por uma estudante que destoa da grande maioria dos alunos, pela linguagem adotada, mais próxima da língua culta e formal. A maior parte dos adolescentes desta turma se expressa em linguagem coloquial, com gírias, termos, expressões e grafias próprias. Esta não. Opta por uma narrativa estruturada, bem próxima de uma linguagem padrão, usando até mesmo expressões em língua estrangeira. Me afeiçoei bastante a esta narrativa, pois este fragmento ressoa familiar. Sou uma pessoa que também é muito afeita a ter momentos de comunhão comigo mesma e, ao lê-la (a narrativa da estudante), fui teletransportada para este espaço que eles popularmente chamam de “pracinha”. Parecia que era eu lá, a me exercitar. E voltar para casa e tomar um “hot coffee”, é algo que eu faria, com certeza.

Figura 14 - Um hot coffee após passeio na Pracinha. (Produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar.)



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Adolescentes são uma caixinha de surpresas em muitos aspectos; com suas singularidades e individualidades, mas tratando de transformar qualquer experiência em uma aventura cheia de reviravoltas, parece haver coesões entre os representantes deste grupo, de lugares diversos. Os fragmentos abaixo contam com a narração de uma peripécia que é também uma experiência e memória compartilhadas. As duas adolescentes que protagonizam o episódio, rememoram juntas o ocorrido – durante a oficina - mas cada uma produziu sua narrativa, a partir de seu ponto de vista, o que faz com que uma experiência coletiva seja, simultaneamente, singular.

Não me esqueço o dia em que eu e a [nome de colega] fomos de bicicleta na padaria para a vó dela, na ida foi até de “boa” tirando que ela ficou com a perna roxa, mais na volta não sei porque eu não consegui levar ela e lá na frente da igreja a gente quase caiu e a mulher do mercado começou a rir ela e um homem que tem uma casa de ração e foi isso. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Todo dia que passo em frente a igreja lembro do dia que eu e a [nome de colega] fomos na padaria para minha vó de bicicleta, nós indo foi de boa e engraçado, agora na hora de voltar nós quase caímos os velhos da ração ficaram rindo muito de nós, a mulher do mercadinho também estava rindo, no meio do caminho o pneu ainda furou bem na hora que agente passou em frente a casa da mulher macumbeira. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

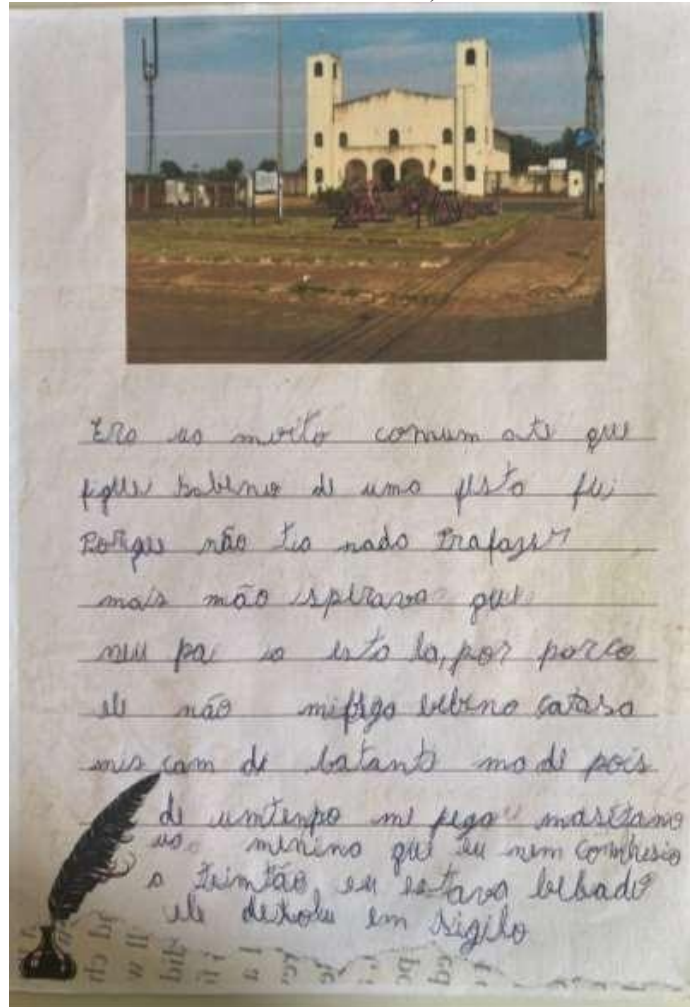
Essa última narrativa é mais rica em detalhes deste episódio, mencionando a “mulher macumbeira”. A escolha desse termo pode, talvez, indicar uma certa intolerância religiosa, pela maneira e lugar de expressão na narrativa. Permite ainda, dar uma noção da complexidade deste perímetro do bairro, que conta com uma Igreja Católica próxima, um templo da Congregação Cristã e, ao que indicia o fragmento, algum espaço de culto para religiões de matrizes africanas.

As duas narrativas partilham algo vivido e que foi marcante para quem viveu; que tocou e ainda reverbera. Mais do que simplesmente preocupadas em me deixarem a par do que é possível fazer neste espaço, as estudantes rememoraram algo cheio de sentido para elas; um momento íntimo e de partilha, com conotações de vexame e humor, mas que, talvez por isso mesmo, seja ótimo para se contar e, desse modo, fortalecer os laços.

No entanto, nem só de levezas e amenidades, se faz este espaço. Ele também parece ser palco de experiências lúgubres. Como deixa entrever a próxima narrativa, que remete a uma experiência à noite, com alusões a bebidas alcoólicas e cenas de cunho sexual. Em linguagem bem própria, com gírias locais e aviltantes, o estudante que a compôs é bastante imaginativo, o

que me deixa em dúvida se é ou não uma narrativa embasada em algo que aconteceu realmente. Em todo caso, a linguagem usada, seu teor, a presença do pai acobertando tudo, são bastante simbólicos.

Figura 15 - Macetando uma menina. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar.)³⁹



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Um mesmo espaço, um caleidoscópio de imagens narradas. Uma amostra da potencialidade das cidades e seus lugares para o ensino. Indo além da compartimentalização do ensino em disciplinas e suas especificidades-mais uma das muitas influências do iluminismo e sua fixação pela razão e ordenamento do mundo, as cidades prestam-se como material didático vivo e pulsante para todas as áreas do conhecimento, por serem, por excelência, abrigos de seres

³⁹ Era dia muito comum até que fiquei sabendo de uma festa fui porque não tinha nada para fazer mas não esperava que meu pai ia estar lá, por pouco que ele não me pega bebendo (...) mais depois de um tempo me pega “masetando” uma menina que eu nem conhecia até então eu estava bêbado e ele deixou em sigilo.

humanos, suas contradições, ambiguidades, complexidades e sensibilidades diversas, sempre em tensionamentos e releituras constantes de si mesmos, seus espaços e experiências de vida. Garantindo assim as impermanências, mas simultaneamente, os movimentos de suas existências.

Continuando os percursos pelas ruas da cidade, realizamos a oficina intitulada *Meu Caminho Diário*, na qual solicitei que pensassem nos itinerários que fazem pelo bairro, seja de suas casas até à Escola - ou até qualquer outro lugar - propiciou narrativas importantes para que eu tivesse alguma noção da relação dos estudantes com outros espaços do bairro que não a própria Escola ou o selecionado por mim, como a Pracinha. No conjunto das narrativas houve reincidentes menções à ausência de asfalto, à presença de lixos nas ruas, bem como de animais como vacas e cavalos. Apareceram também muitos indícios de afetos variados, despertados e vivenciados neste lugar, a exemplo do fragmento narrativo abaixo:

Morar aqui no Morada Nova tem seus privilégios, um lugar que eu gosto bastante de ir aqui é na pracinha da igreja, apesar de muita gente falar que lá é cheio de noia e que virou uma biqueira, eu não acho nada disto, a igreja ainda funciona, são muitos católicos lá ainda, outro lugar que eu gosto de ir são as chácaras de eventos, são enormes e bem bonitas. (...) aqui tem várias chácaras de evento então não sei qual a minha preferida e qual eu recomendo, inclusive estão construindo mais 5 chácaras e eu vi que estão ficando lindas (...)

Muitas pessoas falam que aqui é perigoso, mas não é, aqui é super tranquilo, nem é tão perigoso como eles dizem, eu não vejo esse perigo aqui não. Moro aqui praticamente desde que nasci e gosto muito daqui, conheço todos aqui, aqui é muito Bom. (Fragmento de produção de estudante, referente à oficina Meu caminho diário. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A estudante autora deste fragmento narrativo aponta muitas coisas no bairro que ela enxerga como “boas”, destacando que mora no bairro desde que nasceu. O fim desta narrativa é muito simbólico pois, após apresentar vários argumentos favoráveis ao bairro, ela parece estar se defendendo de possíveis enquadramentos desse espaço - que lhe serve de lar desde seu nascimento – como um lugar “perigoso”.

Um outro estudante apontou que anda muito de bicicleta pelo bairro, apesar de alguns inconvenientes, como ele aponta: “*para chegar nos lugares do bairro eu vou mais de bicicleta (...) as ruas algumas não tem asfalto onde tem mais asfalto é na avenida e na linha do ônibus não tem muitas plantas nas ruas algumas ruas tem um cheiro muito forte de esgoto (...).*” (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Meu Caminho Diário. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

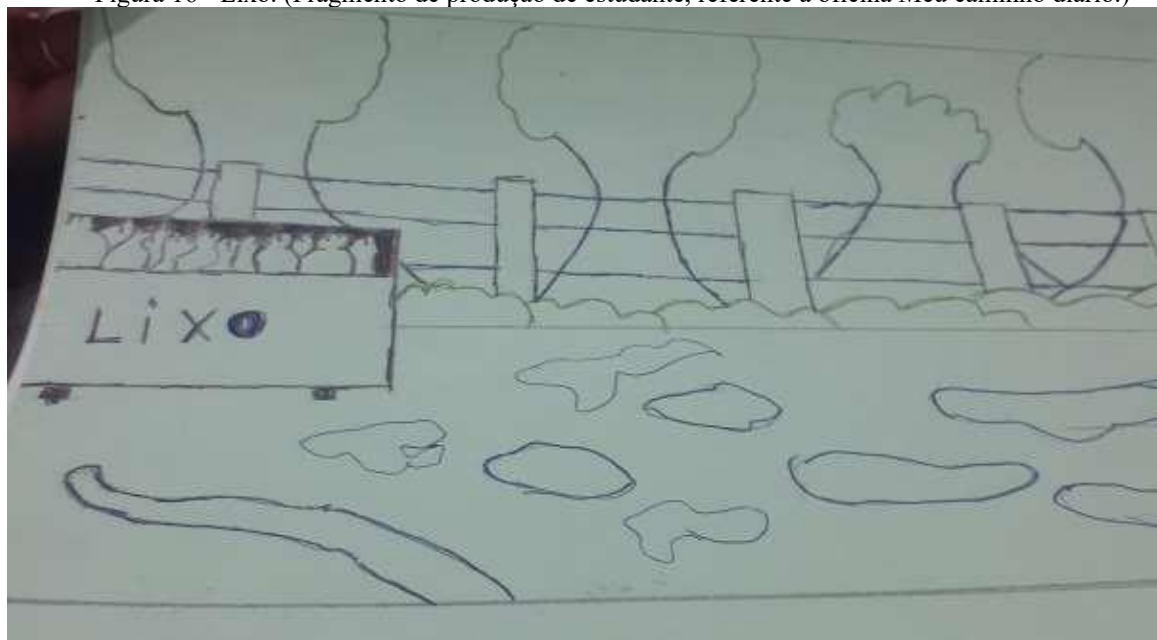
Mais uma vez, temos alusão à ausência de asfalto e destaque para a insuficiência de saneamento, demandas que são da ordem de direitos básicos. Um outro estudante apresentou detalhes do que vê pelas ruas do bairro:

os lugares que eu vou é pra escola, pra igreja, na casa de alguns amigos, na padaria e pra chegar nesses lugares eu às vezes vou de carro ou a pé no percurso eu vejo umas casas, umas árvores, cachorros, cavalo, a maioria das ruas não tem asfalto eu encontro várias pessoas, tem vários estabelecimentos, a sensação é de que eu sou pobre. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Meu Caminho Diário. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

O final de sua narrativa, que vinha assumindo um fluxo descritivo do que ele vê em seus caminhos pelo bairro, chega até a ser cômico, com a conclusão ao qual ele chega, isto, se não beirasse o trágico que é reiterar algumas condições de abandono deste lugar, que não passam despercebidas a ele.

Um outro estudante optou por desenhar o caminho de sua casa até a Escola. Seu desenho bem simples, que lembra até mesmo desenhos infantis, é bastante revelador daquilo que as outras narrativas já vinham apontando com palavras:

Figura 16 - Lixo. (Fragmento de produção de estudante, referente à oficina Meu caminho diário.)



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

De tudo o que ele poderia destacar do seu itinerário, a questão da quantidade de lixo pelas ruas foi uma vez mais a tônica. Destas constantes citações de coisas ou ausência de coisas é possível entrever que este bairro se enquadra em algumas das prerrogativas usadas na

definição do que vem a ser uma “periferia” e, ao longo da pesquisa e escrita deste trabalho essa categorização foi ganhado mais sentido.

Como já salientado anteriormente, definir ou não uma área como “periférica” mobiliza critérios variados, pois

(...) é preciso considerar que a periferia não é apenas um lugar geográfico, uma espacialidade física, uma construção das cidades, mas também um lugar social que pode vir a determinar diversos aspectos da vida dos sujeitos, ao condicioná-los a uma experiência marcada pela segregação, em que agem operadores materiais e simbólicos instrumentalizados por forças estatais e mercantis com o objetivo de alimentar e manter uma estrutura socialmente desigual. Isso atravessa o acesso a direitos, a própria cidadania, os processos de sociabilidade e a construção da identidade que se forja na vida cotidiana. (Jesus, 2021, p. 66-67)

Assim como conceituar e definir o que é uma “periferia” não é tão simples quanto parece, os sentimentos e afetos de quem habita um espaço que se aproxima desta definição são controversos e ambivalentes, como ficou exposto em alguns fragmentos narrativos. Ao lado de queixas que, por tantas reincidências beiram a denúncias, é possível entrever relações de bastante apego a este lugar, me levando a pensar que ele pode ser periférico em muitos pontos e parâmetros usados para tal, mas, concomitantemente, para quem o habita e faz dele lugar/lar, ele é o centro do mundo.

IV.3 – Conhecimento se produz andando: caminhando pela Escola e tecendo saberes para além da sala de aula

“Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. (...) vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me de minhas certezas. Nesse território eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável.”. (Couto, 2016)⁴⁰

Eram meados de setembro. As condições climáticas mostravam-se impiedosas, com a estiagem prolongando-se quase ao insuportável e o sol mostrando toda sua indiferente inclemência. Neste cenário pouco aprazível, numa sexta feira cuja aurora trazia todos esses indícios, foi que propus uma aula destoante do "convencional", geralmente concebido como estudantes enfileirados, dentro de uma sala de aula, sentados e ordeiros. Esse modelo de sala de

⁴⁰ COUTO, Mia. **Se Obama fosse africano e outras intervenções**. São Paulo. Companhia das Letras, 2016.

aula disciplinar por vezes é esvaziado de espaços e meios para a vazão de aprendizagens outras, que não as preconizadas nos currículos oficiais.

Os currículos oficiais, por sua vez, mostram-se saturados de ideias embasadas em objetivos e metas a serem realizados com prazos pré-determinados, como se o tempo para aprendizagens pudesse ser mensurado com calendários e relógios e fosse de um tipo homogêneo, o mesmo para todos os estudantes. Na acepção latina da palavra "curriculum", este se define por uma trajetória linear, a ser seguida tendo em vista um objetivo, como aponta o fragmento abaixo:

Tradicionalmente, a imagem de currículo associada à raiz etimológica da palavra curriculum (scurrere) leva à visualização de uma pista, um percurso, um caminho. Ainda é comum, encontrarmos definições que o associam a uma pista, um percurso formativo, caminho pré-determinado a ser percorrido. Essa pré-determinação relaciona-se tanto ao “formato” desse percurso - geralmente imaginado como linear e constituído por etapas e séries - quanto ao modo como se espera que se execute a corrida, isto é: há sempre um modo “correto”, mais eficiente e competente de correr. (Corrêa; Júnior; Ramos; Rosa, 2011.p. 200)

No caso dos currículos escolares, via de regra, preconizados por especialistas, os objetivos coadunam com princípios neoliberais, pautados por imperativos produtivistas e mercadológicos, a serem conseguidos pela via da competição, da meritocracia e em uma otimização do tempo, de modo que este seja aproveitado ao máximo, sem tempo para desvios que burlam seu uso para a máxima produção.

Acontece que na escola, ainda que seja uma instância socializadora com considerável inclinação à disciplinarização dos corpos e que, quase sempre, preocupa-se em seguir esses ditames e planos curriculares, na prática, as aprendizagens se dão em outros tempos, e nem sempre são resultados exclusivos de técnicas formais.

O tempo da Escola, que aqui uso como sinônimo do tempo de aprendizagem dos estudantes, é um tempo outro, marcado por tensões, ambivalências, contradições. Sua cadência não pode ser medida por relógios, prazos e metas, mas antes, tem um ritmo que lhe é próprio e distinto, mais condizente com condições humanas e suas vicissitudes. Estudantes e professores não são máquinas, ainda que, muitas vezes, sejam submetidos a ritmos maquínicos. Ser submetido não é sinônimo de submissão total, e há nos ditames brechas para ações outras e distintas.

Pensando em explorar essas ditas brechas, minha proposta foi feita. Uma proposta simples, nada estapafúrdia ou fora do comum, já executada por inúmeros professores, das mais diversas disciplinas, pelas escolas mundo afora. Em suma, não foi uma “invenção da roda” e

sequer estava prevista em minhas propostas anteriores de oficinas. Entretanto, intuí que seria interessante e prazeroso, um momento que mobilizaria saberes racionais e mais ainda outros sentidos, numa amálgama mirando uma racionalidade estética no sentido preconizado por Olgária Matos:

Um modo de conhecer comprometido com as experiências dos sujeitos e não com a regulação dos seus comportamentos. A racionalidade estética estimula a ampliação das visões de mundo dos sujeitos, incentivando o entrecruzamento de razão e sensibilidades. (Cunha; França; Prado, 2020. p. 224)

O que sugeri aos alunos foi um passeio pelas dependências da escola. Um flunar alheio ao tempo cronológico, durante o qual eles se atentassem ao ambiente escolar não apenas com suas aptidões visuais, mas mobilizando outros sentidos como audição, tato e olfato. Um escrutínio livre, que faríamos juntos, mas cada um segundo seu próprio ritmo; podendo ainda, ser feito em grupos, pares ou individualmente. Permiti que usassem o celular para tirarem fotos do que mais chamasse suas atenções durante a aula-passeio, ou mesmo gravassem vídeos. Depois, as fotos poderiam ser usadas na composição de suas narrativas sobre essa aula passeio.

Como salientei acima, a estratégia de aula passeio não constitui nenhuma novidade, mas, via de regra, mostra-se como um excelente meio para a mobilização de outros saberes e mesmo outros sentidos e sensibilidades. Em consonância com o mestre em ensino de História, pelo programa nacional de mestrado em ensino de História, PROFHISTÓRIA, o professor, historiador e pesquisador Diego Quintanilha Guimarães Maia,

Entender o estudo do meio através das aulas-passeio como importante e potente estratégia metodológica para o ensino de história é, ao meu ver, compreender a complexidade dos saberes históricos mobilizados em rede: tempo, espaço, memória, narrativa, identidade, patrimônio etc. São noções/conceitos/categorias abstratos e interligados que, no estudo do meio, durante as aulas-passeio, são apresentados como visíveis e concretos, capazes de despertar a curiosidade sobre o passado e sobre as diferentes formas de fazer, saber, pensar, sentir e ser do passado e do presente. (Maia, 2021, p. 34)

Por sua escolha de referencial metodológico, Maia concebe as aulas-passeios como brechas para um ensino decolonial, que poderiam confrontar saberes instituídos e embasados em uma epistemologia eurocêntrica. Como meu foco - embora também questionador de visões de ensino centradas sob perspectivas positivistas e elitizadas - é um outro, tomo essa experiência de aula-passeio enquanto pequena fenda na ordenação cronológica do ensino, como uma oportunidade fugidia, mas muito promissora de tensionar sensibilidades já, provavelmente, um tanto embotadas, acostumadas a percorrerem todos os dias esse espaço escolar. Esperava que

os estudantes se “abrissem” para este espaço e seus recônditos e surpresas, vendo-o não apenas enquanto construção arquitetônica destinada à formação de estudantes e conclusão de etapas de ensino, mas como um lugar para sociabilidades e sentimentos variados, capaz de lhes proporcionar deleites e alegrias.

Importante frisar que esta aula-passeio, realizada no dia 15/09/2023, aconteceu à revelia dos ditames pedagógicos daquele momento, que preconizavam a necessidade de atividades de revisão, com vistas às avaliações que se aproximavam. Numa posição rememorativa, hoje a concebo como uma peripécia, uma burla do tempo cronológico e de suas articulações com uma cultura escolar engessada, meritocrática e quantitativa, que mensura as aprendizagens por sistemas avaliativos incipientes. Em contrapartida, seu acontecimento em um ritmo peculiar, figura como tentativa de fazer emergir uma temporalidade próxima ao kairós de acepção benjaminiana: um instante fugaz, saturado de agoras, tensões, contradições, mas também oportunidades. “Kairós, portanto, é um termo cujo campo semântico pode ser inicialmente definido pela articulação dos sentidos da mutabilidade, do (sopro) repentino, da fugacidade e do irreversível.” (Pinho, 2020, p. 193)

Não posso deixar de dizer sobre as reações das outras pessoas ao nos verem perambular. Surpresa e curiosidade foram as tônicas. Perguntavam o que estávamos fazendo e alguns mostraram-se confusos com a resposta simplória e um tanto explícita “Estamos andando pela Escola”. E por alguns segundos eu mesma me questioneei quanto às finalidades pedagógicas dessa ação. Porém, segui. Neste momento, rememorando o passeio e os sentimentos por ele suscitados, bem como, ancorando-me em minhas leituras, percebo a potencialidade desta proposta de passeio. Para além de incomodar sensibilidades – aqui incluo até as minhas-moldadas pela racionalidade técnica, que procura finalidades e utilitarismos em tudo, essa atividade foi prazerosa. Eu mesma vi e reparei recônditos, objetos e demais coisas que estão/estavam na paisagem escolar, as quais, pela pressa cotidiana, transitando entre uma turma e outra, eu não percebia.

Esses apontamentos e percepções me levam a refletir sobre os sentidos dados ao conhecimento e educação nos dias de hoje. Se algo tão simples, que poderia até mesmo ser corriqueiro, embora não seja, despertou tanto espanto no cotidiano escolar, que concepções educacionais estamos priorizando? Será que estamos tão somente seguindo os ditames e habilidades prescritos na BNCC? Estamos formando indivíduos, futuros técnicos e especialistas em algo, sem arsenal humano, incapazes de refletir sobre si mesmos e suas próprias vidas e existências? Ainda predomina na comunidade escolar uma visão estreita de que somente a sala de aula, com estudantes enfileirados e copiando do quadro, é capaz de propiciar aprendizagens?

Há espaço para a fruição, para o prazer na escola e no ensino? É possível um ensino de história que priorize os estudantes em suas inteirezas e singularidades? Que dê vazão as suas inquietudes, percepções e dimensões sensíveis?

Analisarei as narrativas confeccionadas após este passeio, numa perspectiva próxima à apresentada pelos autores Maria Inês Petrucci Rosa, Bianca Rodrigues Corrêa, Admir Soares de Almeida Júnior e Tácita Ansanello Ramos (2011), que propõem exercícios narrativos como alternativas aos currículos oficiais. Para esses autores, as produções de narrativas, podem ser um bom exercício para uma aproximação do ensino com as vidas e experiências dos sujeitos que dele participam.

Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos aqui, inspirados na leitura de *A Infância em Berlim* por Volta de 1900 (Benjamin, 1994), de mônadas, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis. Do nosso ponto de vista, a construção de mônadas permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento. (Corrêa; Júnior; Ramos; Rosa, 2011, p. 203)

Esses autores me inspiraram ainda quanto a ideia de propor que esse passeio fosse feito mobilizando outros sentidos, além da visão, e que os alunos tentassem, depois, salientar suas percepções guiadas por esses princípios em suas narrativas. Pressupondo que a visão é o sentido mais mobilizado por eles em seu cotidiano, almejei atentá-los para outras possibilidades de apreender o mundo. Os autores, por sua vez, buscaram uma aproximação com Peter Burke e seu texto *Uma História Cultural dos Odores*:

(...) ainda lembro vivamente de um odor da minha infância, o cheiro azedo que impregnava as ruas dos bairros pobres por onde eu passava a caminho da escola. Marcel Proust, como não poderia deixar de ser, dava muita atenção aos odores assim como ao sabor de sua célebre madeleine, e alguns anos, caminhando por Hong Kong tive o que se poderia chamar de experiência proustiana. (Burke, 2004)

É importante frisar ainda que a Escola, na configuração espacial e social do bairro Morada Nova, assume um protagonismo enquanto um dos principais locus de encontros e contatos humanos daquela sociedade. Mais do que associada a processos pedagógicos e suas implicações, ela é vista como um local para encontros, conversas e demais sociabilidades. O que só reforça a importância de outros olhares e atenções para este espaço rotineiramente frequentado.

Por parte dos estudantes, lembrando aqui as condições meteorológicas do mês de setembro - o calor e seca inclementes - a proposta foi recebida com “vivas” e entusiasmos. Sair

um pouco do trivial ambiente da sala de aula, em um dia tão quente, não foi tomado como algo ruim, ao qual eles se opuseram. Ressaltei a importância da desaceleração, do olhar, olfato e escutas atentos ao que, na pressa do dia a dia, pode/poderia passar imperceptível. Após o passeio, propus a confecção de narrativas, versando sobre o passeio. As narrativas, bem como as fotografias tiradas durante o passeio, serão lidas enquanto mônadas desta experiência. Ressalto uma vez mais a potencialidades das mônadas enquanto capazes de expressar um todo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, algo bem singular:

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador. (Corrêa; Júnior; Ramos; Rosa, 2011, p. 205)

O conjunto de narrativas desta oficina traz reiteradas alusões ao pé de pequi. Ele foi um dos elementos mais citados dentre os que compõem o espaço escolar. Isso pode ser entendido se levarmos em conta a ausência de outros lugares com sombra na Escola.

Essa lacuna, paradoxalmente, criou um espaço para que esta árvore frutífera adquirisse ares de majestade, o que orna mesmo com seu aspecto físico, como pode ser observado na fotografia tirada por um dos estudantes durante o passeio:

Figura 17 - O pé de pequi. Fotografia produzida por estudante, referente a atividade de aula-passeio na escola.)



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Outros estudantes também fotografaram esta árvore. Importante ressaltar que, numa cultura imagética como a que estamos inseridos, a imagem não fala por si e não tem um sentido único como representação do real. A leitura que faço do pé de pequi como um lugar popular nessa Escola só é plausível porque, enquanto professora deste lugar, eu tenho outros ângulos de observação, além da visão, e também vivencio o seu cotidiano o suficiente para saber, dentre outras coisas, que os estudantes clamam por oportunidades de irem para debaixo de sua sombra. Portanto, para ler as fotografias tiradas pelos estudantes enquanto mônadas, é preciso certas acuidades.

(...) toda imagem (um desenho, uma pintura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem em vídeo...) é portadora de um pensamento, isto é, carrega consigo e veicula um pensamento, pelo menos do autor que a fez; toda imagem, por sua vez, nos faz pensar e sempre nos oferece algo para pensar: por vezes um estrato/pedaco do real, ou uma faísca de imaginário para sonhar; toda imagem é “uma forma que (se) pensa”, isto é, independente de nós, as imagens seriam formas que, entre elas, se comunicam e dialogam (Corrêa; Júnior; Ramos; Rosa, 2011.p. 209)

O pé de pequi aparece também nas narrativas, sempre associado a um lugar agradável, fresco; como é possível ler nesta narrativa:

O passeio foi muito legal observamos várias coisas como: pombos, filhotinhos, várias salas legais a parte infantil que lá é bem grande tem vários brinquedos muito divertidos e também o pé de pequi que é muito fresco, os alunos amam sentar lá de baixo pra ler um livro e ficar relaxado gostei muito do passeio observei várias coisas que eu nunca tinha reparado e a parte que eu mais gostei foi do pé de pequi. (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Neste fragmento é flagrante ainda, um contraponto ao pé de pequi: a quantidade de pombos citada. O que acaba figurando em outras narrativas. O estudante ainda cita a possibilidade de se ler um livro à sua sombra, o que coaduna com as vezes que vi uma das professoras de literatura da Escola, usando este lugar como palco para suas aulas. Possivelmente, devido a isso, os estudantes comumente façam tal associação.

Essa narrativa traz ainda alusões à área de educação infantil da Escola, apartada, um tanto quanto afastada, da área de circulação dos estudantes do Ensino Fundamental II. Devido à distância, não é um lugar com o qual os estudantes tenham contato rotineiro. A reiterada citação daquele espaço, seus brinquedos, flores e crianças, pode ser indício da ausência de contato frequente, mas também pode revelar um certo saudosismo dessa fase da vida, ainda tão próxima para esses estudantes.

A narrativa abaixo, também alude ao pé de pequi, suas maravilhas, como a sombra, mas também seu contraponto: a infinidade de pombos. Eu, como frequentadora assídua da Escola, me preocupo com esta proliferação de pombos, que permeiam não só o espaço do pé de pequi. Nos últimos dias de aula, com a quantidade reduzida de estudantes na semana destinada as recuperações anuais, era possível ouvir seus arrulhos e, pela potência deles, inferir que são um número considerável, digno de atenção.

“O passeio foi bom, deu para conhecer melhor a escola, na escola tem vários pombos e tem algumas árvores o pé de pequi é uma das árvores mais antigas da escola, essa árvore abriga vários pombos.” (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Mas, optando por focar nos encantos e belezas, ao menos neste momento, selecionei uma imagem da flor do pequi, tirada por um dos estudantes. Na data do passeio, uma semana antes da chegada da primavera, o pé de pequi estava em plena floração, o que nos permitiu sermos agraciados com esta formosura:

Figura 18 - Flor do pequi. Fotografia produzida por estudante, referente a atividade de aula- passeio na escola.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Esta narrativa cita como parte mais apreciada o “bombeiro”, que é que um pequeno espaço na Escola que tem um extintor de incêndio. O estudante define este lugar como “calmo e tranquilo”. Levando-se em conta que Escola comporta várias turmas, da educação infantil ao nono ano de ensino fundamental, dá para se ter uma noção de que a calma e o silêncio não são a tônica e, talvez, este estudante estivesse sequeioso de um pouco de sossego naquele dia de intenso calor. Ele menciona ainda a área do “parquinho”, que é onde ficam as salas da educação infantil e conclui sua narrativa dizendo que havia gostado de tudo o que viu, e que pôde reparar em coisas que nunca tinha reparado antes. *“No passeio a parte que mais gostei foi no bombeiro lá é calmo, muita grama, muito calmo, as criancinhas ficam quietinhas tem parquinho lá, mas em geral gostei de tudo, teve coisas que eu vi que com muitos anos aqui nunca vi.”* (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A narrativa seguinte me chamou a atenção por o estudante citar que o que havia mais gostado no passeio era da “sala de violão”. Ao ler esta narrativa fiquei bastante intrigada, já que não sabia da existência de uma “sala de violão” na Escola. *“Fizemos um passeio pela escola no dia 15, observamos várias coisas, que no dia-a-dia agente não para pra observar, uma das coisas mais legais que achei desse passeio foi a sala de violão.”* (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

Até cheguei a pensar, ironicamente, que a aula-passeio, nesse sentido, parecia mais necessária a mim do que aos estudantes, pois nem durante ela eu vi a “sala de violão”. Perguntei aos outros professores sobre esta “sala misteriosa”, mas nenhum dos que perguntei soube me responder num primeiro momento. Até que um professor teve uma “revelação” e intuiu que a referida “sala de violão” era a sala da educação especial (AEE), na qual há alguns violões pendurados na parede.

A sala atende a estudantes da educação especial, buscando atentar-se às suas diversas particularidades. Os alunos que apresentam especificidades especiais de aprendizagem a frequentam no contraturno, tendo aulas com professores e professoras habilitados para tal. Durante nossa aula-passeio, haviam alguns estudantes do turno vespertino em aula nesta sala, por isso, só a vimos por fora. Em retrospecto, me arrependo de não ter pedido licença aos professores para entrarmos um pouco nela, pois a narrativa, a definindo como “sala de violão”, me fez perceber que há um desconhecimento por boa parte dos alunos da educação especial e suas atribuições. Desconhecimento que não justifica, mas ajuda a entender o porquê de haver

preconceitos em relação aos alunos que necessitam de acompanhamento e atendimento especializado.

A próxima narrativa corrobora minha opinião de que a aula passeio era muito necessária para mim, enquanto professora naquela escola. Tendo os estudantes como guia, fizemos o trajeto em grupos, duplas, alguns sozinhos, porém, sempre em interação. Às vezes parávamos para trocar impressões e os estudantes rememoravam coisas que haviam mudado, ou experiências vividas nos diversos lugares da Escola. Num dado momento, todos paramos, estupefatos com o tamanho grandioso de uma caixa de marimbondo, acoplada ao telhado da quadra da Escola. Eu sequer suspeitava de sua existência. Deparar-me com ela e perceber seu tamanho monumental me deu pistas de que a aula passeio estava dando certo enquanto possibilidade de tensão na rotina escolar e alargamento das concepções e visões do espaço, bem como de estreitamento de laços e trocas entre estudantes e professora. Para o estudante (a) que a produziu, a dúvida se era uma caixa de marimbondo ou abelha traz indícios de que era uma novidade também para ele.

O passeio foi muito legal, eu percebi que tem muito ninho de marimbondo. Quando agente tava andando eu vi uma pomba com seu filhotinho tão bonitinho. Ele parecia ser bem bebezinho. Em cima da quadra tem um ninho gigante de abelha ou marimbondo. (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A caixa de marimbondo foi tão emblemática que foi representada também numa narrativa fotográfica:

Figura 19 - A caixa de marimbondo. Fotografia produzida por estudante, referente a atividade de aula-passeio na escola.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

A narrativa a seguir foi produzida por um estudante que ainda está em processo de alfabetização e vem se mostrando bastante interessado e empenhado em todas as atividades propostas. Sua narrativa traz elementos novos, que nunca antes eu havia notado no ambiente escolar, como a menção à planta – uma espécie de trepadeira - acoplada ao coqueiro. Sua atenção aos detalhes mostra que, apesar de suas eventuais dificuldades em relação aos conteúdos propostos em currículos, sua capacidade de observação e apreensão do mundo é bastante atenta e sensível. *“Eu achei legal. Tinha coisas que eu nunca tinha observado antes, como o pé de amora, tinha uma planta num coqueiro que também nunca tinha visto.”* (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula- passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A próxima narrativa é reincidente no tocante à educação infantil. Uma vez mais o espaço destinado aos pequenos é citado, enquadrado como o “melhor lugar” por ser “quieto” e ter muitas crianças “fofinhas”. Percepções muito pessoais e que talvez tenham mais a ver com o horário em que percorremos a escola, ainda no início da manhã. As crianças estavam dentro da sala, e não brincavam no parquinho no momento. Se elas estivessem no parquinho quando lá estávamos, talvez o adjetivo “quieto” não tivesse sido empregado. *“O dia do passeio foi bom por que nós foi em todos os lugares da Escola. O lugar que eu mais gostei foi lá na educação*

infantil por que lá é muito quieto e tem muitas crianças fofinhas e foi muito bom.” (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A próxima narrativa é a mais extensa de todas, trazendo uma descrição detalhada do passeio e um escrutínio minucioso de alguns lugares e coisas observadas durante o nosso flunar. Ela me atenta para a instigante constatação de que o pé de pequi, tão citado, não dá frutos, somente flores. Nestes três anos que estou trabalhando na Escola nunca vi um fruto do pequizeiro. Em seu corpo a narrativa traz detalhes emblemáticos quanto à situação dos bebedouros da Escola (às vezes falta água), a ausência de espaços recreativos com sombras, a situação precária dos extintores de incêndio, o abandono da horta, bem como a presença de lixeiras para lixo reciclável, mas que não são usadas.

O dia que nós fomos passear pela escola, fomos observar coisas na escola que nunca observamos no dia a dia na escola, eu observei muitas coisas, como o cata-vento, nunca tinha visto aquilo aqui na escola. Foi engraçado o passeio também porque nós estávamos tacando as flores na cara um dos outros deu agonia.

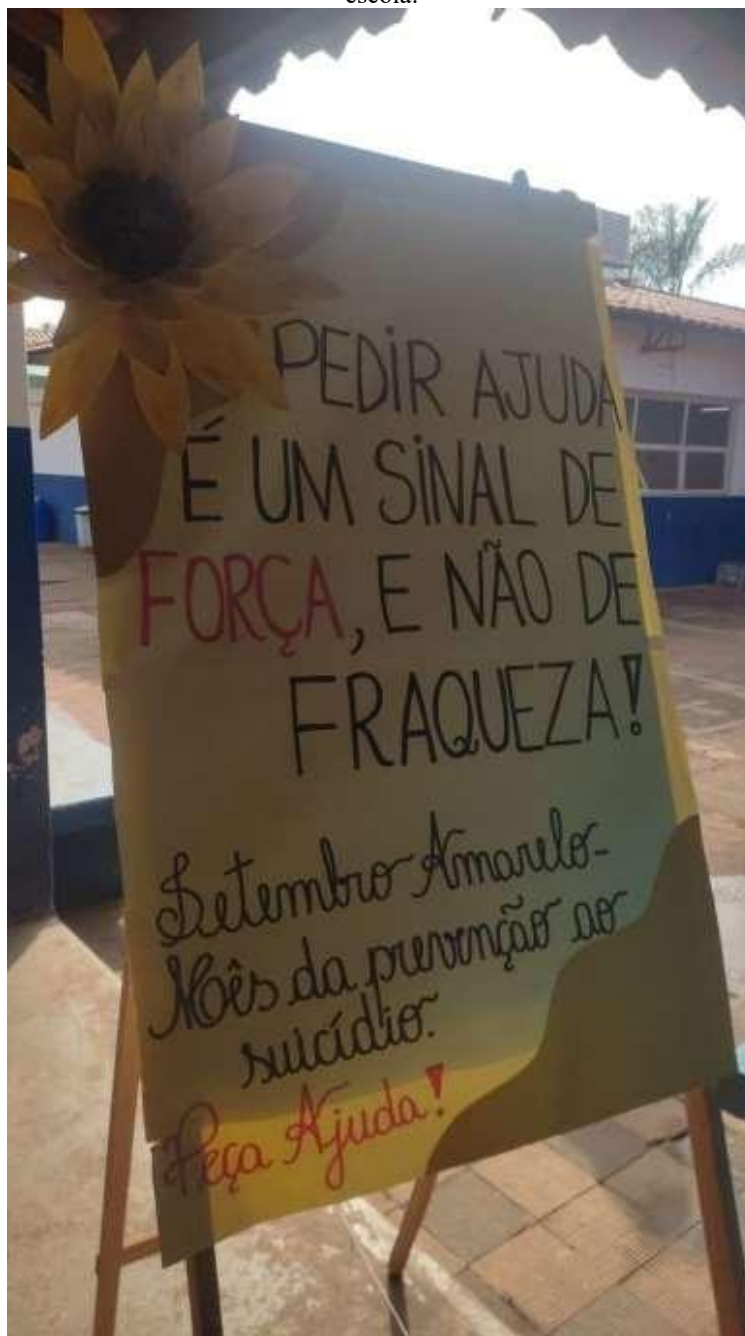
Eu vi também o tamanho da caixa de marimbondo, ela está enorme. Vi também que a ortinha morreu, tinha uma ortinha linda perto dos novos brinquedos, mas morreu, vi um trem de ferro parecia um gol mas acho que era não. Percebi que está precisando dar uma aparada na grama também, vi que aqui na escola não temos árvores o suficiente para deixar a escola mais fresca, mais charmosa, a única que sobra é o pé de pequi e eu nunca vi um pequi, só dá flores e olhe lá. Vi também que tem muita pombinha branca, é cheio de ninho aqui também. Vi que tem uma placa avisando das câmeras sendo que na verdade a metade delas não funcionam. O extintor de incêndio tá todo enferrujado. Percebi que os bebedouros estão quase sem água, quebrados, percebi que tem as lixeiras de reciclagem mas ninguém usa. Percebi que os 5º e 6º anos são mais comportados que os 8º e 9º anos. Vi os trabalhos colados na parede também muito lindos e bem feitos. (Narrativa produzida por estudante, relativa a atividade de aula-passeio na escola. Uberlândia, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

A proposta inicial do passeio era observação, deleite de lugares pouco ou nunca reparados, mas essa narrativa mostrou que uma aula-passeio tem a potência de fazer emergir constatações do que precisa ser mudado/ melhorado. A estudante que a compôs soube fazer da atividade uma oportunidade de vazão de algumas incongruências daquele ambiente escolar. A Escola não possui um colegiado ou grêmio estudantil, talvez a estudante tenha visto na aula-passeio e na confecção da narrativa um lugar seguro, na ausência de outros, para expor alguns descontentamentos.

Como era setembro, mês de conscientização sobre o suicídio, alardeado na mídia como “Setembro Amarelo”, uma das fotografias flagrou um cartaz feito pela equipe pedagógica da Escola sobre a campanha nacional acerca do tema. A escolha por esse enquadramento, por parte dos estudantes, pode ser simplesmente porque o cartaz figurava em destaque na Escola, no

entanto, não posso deixar de mencionar o quanto esta temática tem estado presente no cotidiano escolar, seja em falas entrecortadas, ou mesmo, lamentavelmente, de modo duramente concreto. O ano passado tivemos um episódio deste tipo. A questão não foi tratada frontalmente e é, hoje, uma das muitas feridas abertas, que pairam no ar sobre nossas cabeças.

Figura 20 - setembro Amarelo. Fotografia produzida por estudante, relativa à atividade de aula- passeio na escola.



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Essa experiência de aula-passeio, para além de uma brecha na rotina escolar de atividades em sala, pode ser lida enquanto uma oportunidade fugaz, mas que foi aproveitada em toda sua

potencialidade. Algo bem próximo à temporalidade “Kairológica” preconizada por Walter Benjamin.

Benjamin, opondo-se à tradição que concebe o tempo como *chronos* linear e indiferente, propõe que tal instância deve ser compreendida como intensidade e inovação. O filósofo retoma a antiga tradição do momento oportuno, do *kairós* – categoria essencial para o pensamento político antigo (saber agarrar o instante decisivo da transformação possível), mas também retórico (o momento da iluminação e da conversão (Gagnebin, 2014. p. 241)

Ensejo que foi aproveitado coletivamente, como tempo de qualidade, com interações e trocas profícuas entre estudantes e professora, a atividade me levou a questionar o motivo de não realizar mais vezes estratégias como essa, capazes de tensionar mesmo os de fora, a exemplo dos professores que se mostraram curiosos e/ou intrigados com minha postura pedagógica. Talvez, optar mais vezes por estratégias narrativas, que dão liberdades plenas de expressão aos sujeitos da experiência, que assim irão falar sobre o que lhes é caro, importante e que os toca, seja uma alternativa a currículos impostos verticalmente, muitas vezes apartados dos sujeitos a quem são destinados e que não potencializa suas experiências e nem seus sonhos de transmutação, tendo em vista a possibilidade de

(...) trabalho e construção de um currículo que leve em conta as dimensões pessoais, sociais e históricas, que não tem a prescrição como fator determinante. Um currículo permeado por histórias de vida avança além de processos formativos prioritariamente focados em processos de racionalidades. (Corrêa; Júnior; Ramos; Rosa, 2011.p. 215)

IV.4 – O brincar como forma de interpretar e agir sobre o mundo

“Na nossa infância, todos nós experimentamos esse primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino.”. (Couto, 2016)⁴¹

Acho que era sábado. Tenho essa impressão porque era um dia em que minha mãe, professora, estava em casa, de folga, e por isso podia se dar ao luxo de fazer visitas. Acompanhada de nossa vizinha, mãe da minha melhor amiga da infância, saiu com esse intuito e deixou a mim e meu irmão, sozinhos em casa. Tempos distintos, não sei se melhores, mas diferentes, em que crianças como eu eram mais livres no seu ir e vir. Talvez reflexos de um

⁴¹ COUTO, Mia. Se Obama fosse africano e outras intervenções. São Paulo. Companhia das Letras, 2016.

viver menos individualizado, anterior à massificação da Internet, advento que modificou os modos de brincar e, paralelamente, com seu espalhar rápido de notícias, parece deixar as mães, pais e responsáveis, mais inseguros e temerosos de que coisas ruins possam acontecer aos filhos. O que também pode ser entendido como consequência do declínio do homem público e dos espaços também coletivos, atomização da vida e consequente empobrecimento das experiências e de seus intercâmbios.

(...)temos dificuldade em intercambiar experiências; temos dificuldade em nos comunicar; temos excessivos obstáculos entre nós, da ordem da linguagem, da ordem da cultura, da ordem das classes das quais nós proviemos, da ordem das nossas complicações. (Galzerani, 2021f, p. 155)

Enfim, nesta tarde de um sábado ensolarado, em que eu e meu irmão ficamos sozinhos em casa, nos juntamos aos nossos amigos da rua e quarteirão para juntos preenchermos o tempo longe de nossa mãe, com brincadeiras diversas. Foi uma tarde memorável, pelas brincadeiras e divertimentos, mas ainda mais por seu desfecho. Esse culminou com bronca e castigo de nossa mãe que, ao dobrar a esquina, chegando de sua visita, se deparou com seus filhos e mais umas sete crianças, em mimetização de uma "guerrilha urbana". Dois times. Um de cada lado. Acertando uns nos outros, grãos de café, colhidos/roubados da plantação de um vizinho, que, para seu próprio azar, não estava em casa naquele dia.

Não adentrando muito em conjecturas dos prejuízos financeiros que causamos - não me lembro se houve um ressarcimento ou só um pedido de desculpas -, ficou deste episódio uma lembrança fugidia, sempre atualizada em rememoração e, por isso mesmo, constantemente resignificada. Na época, em minha mente de criança, não tinha uma dimensão exata do prejuízo em termos financeiros, por isso achei exagerada a reação de minha mãe. Hoje, já adulta e no contexto de escrita dessa dissertação, sou ciente do quanto nossa ação pareceu absurda aos olhos de adultos, incorporados ao sistema capitalista e seus ditames. No entanto, a bronca, apesar de bastante contundente, não foi acrescida de explicações mais detalhadas do porquê daquilo tudo. Como se pelo simples fato de sermos crianças, não fossemos dignos de maiores esclarecimentos.

Aliás, essa é uma das sensações que tenho ao relembrar muitas coisas de minha infância. Falas sussurradas, entrecortadas; proibições e censuras, porém, sem preocupações em explicar os motivos das interdições. Lendo textos de Benjamin, e de alguns de seus interlocutores sobre a temática da infância, percebo que os adultos a minha volta incorriam em maus entendidos quanto a esta fase, tratando a nós, as crianças, ou como completamente ingênuos, ou como

potenciais “vir a ser”, depositando altas expectativas quanto ao nosso futuro. Crianças não vistas em suas inteirezas e complexidades.

A própria acepção do termo infância, remete a "aquele sem linguagem". Como se a criança fosse inferior. Somente um ser em fase transitória.

Refiro-me à visão de criança como território do perigo, como território da "não-linguagem", da "não-razão", como locus do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de infância vem de in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado e a ser educado. (Galzerani, 2021f. p. 163)

Walter Benjamin, ao escrever sua obra "Infância em Berlim, por volta de 1900", o faz em sua fase adulta, num contexto cheio de fissuras e atrocidades, como foi a década de 30, do século XX, na Europa. Perseguido pela política nazista e sua ideologia excludente e violenta, exilado na França, Walter Benjamin rememora a criança que foi, mas a partir de seu presente em fase adulta. Nessa ação, essas temporalidades se cruzam e Benjamin nos apresenta a uma infância marcada por interdições, rupturas e expectativas adultas quanto a seus comportamentos. Tensionando tudo isso estava a criança que ele foi, atenta aos "restos", aos lixos, detritos e sujeitos que, muitas vezes, tentavam dela ocultar:

A criança transforma o seu mundo, tornando-o diferente daquele que o adulto e o professor (a) tentam lhe impor, são com os restos, os detritos que não servem mais no mundo adulto, com os objetos inutilizados e com toda a sua potencialidade inventiva a criança é capaz de subverter a ordem dos adultos e fugir das suas regras. (Santos, 2022.p 46)

Assim, Benjamin nos apresenta uma visão de infância como uma fase complexa, com sujeitos igualmente imbricados, ambíguos, marcados por contradições, anseios e desejos. Sujeitos inteiros, que atuam no mundo e são por esse afetados, mas não de forma ingênua e passiva, mas sempre atuantes, ressignificando aquilo que lhes acontece, bem como o que deles é inteiramente dependente, a exemplo da ação que, no senso comum, lhes é inerente, a saber: o brincar.

O brincar não é algo puramente lúdico. No brincar as crianças têm experiências significativas, e também, nessa ação, interpretam, reinterpretam e modificam o mundo. Não sendo o brincar uma mera imitação do mundo adulto, mas uma ação com lógicas próprias, que extrapolam as simplificações adultas.

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastinina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (Benjamin, 2017, p. 92).

Mas quem são as crianças que brincam? Onde brincam e com quem brincam? Assim como qualquer ação humana, o brincar possui historicidades. E, se há um tempo não tão distante a rua mostrava-se como o palco majoritário das brincadeiras de boa parte das crianças, no mundo atual, globalizado e pautado por relações mercadológicas, essa ação é muitas vezes solitária e restrita ao âmbito privado, especialmente se levarmos em conta uma noção genérica de criança, sem recortes de classe ou gênero, por exemplo.

Em pesquisa feita nos idos dos anos 2000, tendo a obra de Ruth Rocha como mote, Thaís Otani Cipolini (2006) observa que os livros desta autora tratam temas recorrentes. Em consonância com o contexto ditatorial brasileiro, mas criticando-o sutilmente, Ruth tece histórias como “O Reizinho Mandão”, abusando de alegorias que denotavam suas insatisfações com esse período da história brasileira. Além dessa demonstração de descontentamento, a julgar pelo público ao qual o livro é destinado, Ruth Rocha parece conceber as crianças como capazes de intervir em suas vidas e contextos históricos; como seres potentes e atuantes, algo bem próximo da perspectiva benjaminiana. Ao longo de suas obras, sempre em consonância com os contextos nos quais são escritas, Ruth apresenta interpretações e concepções diversas sobre infância e algumas questões intrínsecas a essa fase, como visões mesmo da Escola e suas atribuições. Assim, em seus livros de meados dos anos 2000, é possível entrever em seus personagens, características de indivíduos marcados por contextos neoliberais, para os quais as soluções para os imbróglis parecem não ser mais coletivas e públicas, mas individualistas e restritas ao âmbito privado.

Quase vinte anos depois, em um cenário no qual o neoliberalismo só tem ganhado força, as crianças brincam do quê? E mais: brincam sozinhas ou em grupos? Em quais espaços? No âmbito público ou privado? Foi pensando em ter uma noção sobre isso que a oficina Brincadeiras de Criança foi pensada. Mas, mais do que um simples mapeamento do que brincavam as crianças, agora recém adolescentes do bairro Morada Nova, a intenção era estimular memórias acerca desta fase de suas vidas, permitir que elas repensassem-na e toda a potência que poderia advir disso.

Segundo Maíra Wencel Santos (2022), “as crianças não estão preocupadas com as exigências dos adultos, das pedagogias tradicionais prevalecentes na contemporaneidade, pois subvertem a ordem” (Santos, 2022, p. 45). A autora afirma, na articulação com o pensamento benjaminiano, que para a criança, brincar significa libertação. Assim, objectivei nesse exercício que poderiam entender a si mesmas como seres autônomos e capazes de atribuir diferentes significados ao mundo e ao lugar que habitam.

Por meio da rememoração de inspiração benjaminiana, partindo da dimensão presente e “passa pelo filtro do juízo crítico do intelectual, o qual, por sua vez, passa também pelo crivo da maneira poética de ver da criança” (Galzerani, 2021f, p.162), concebia os estudantes como produtores de conhecimentos históricos que, em seus momentos lúdicos, podem repensar a si mesmos e os espaços pelos quais circulam, sociabilizam e brincavam/brincam e também como seres humanos inteiros, complexos, capazes de se reinventar pelo brincar.

Para que se sentissem mais estimulados a rememorar, escolhi para ser o palco dessa oficina, o aclamado “Pé de Pequi”. Esperava que a escolha por este espaço fosse convidativa a esse rememorar, movimentando as memórias em todas as suas dimensões- afetivas e racionais e mobilizasse memórias sem aspirações de sacralização, algo próximo ao que preconiza a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani:

(...)trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a potencialidade de ressignificarmos os conceitos de história e de Educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea. (...). Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas (...) (Galzerani, 2021a. p. 78)

Assim que propus que fôssemos para o pé de Pequi. Como de costume, a sugestão foi recebida com entusiasmo, ainda mais porque, à época desta oficina, coincidiu com os jogos de interclasse, que acontecem na quadra, defronte à amada árvore. Além da temática – brincadeiras de infância – por si só convidativa, unir isto à possibilidade de dar uma espiadinha nas partidas de futebol, parecia perfeito, ainda mais para um último horário de mais uma manhã bem quente.

Importante que se diga ainda que, por mais que seja algo prazeroso rememorar suas brincadeiras, isso não é sinônimo de uma infância tranquila e aprazível. Segundo os parâmetros burgueses, há uma noção de infância como uma fase de transição, associada ao brincar, ao não lugar; uma fase que, numa perspectiva linear e etapista, conduziria à fase adulta.

Benjamin traz em vários de seus textos discussões sobre a importância da linguagem e da infância. Não se pode deixar de considerar que ele não entendia a história como linear, e por isso, não trata do homem como aquele que faz parte de um processo de evolução, em que há diferentes fases, onde ele aprende a expressar sentimentos por meio de gestos, depois aprende a falar, a andar e chega a ser um adulto. Benjamin considerava a totalidade desses processos e a construção coletiva, o homem sempre se constituindo enquanto sujeito e a infância não deve ser entendida como um momento menos importante que os outros (Corsino, 2009 apud Santos, 2022).

Predominam noções simplistas, a definir essa fase como um oásis de pureza e inocência e uma certa tendência a evitar se tocar em certos assuntos perto de crianças, numa expectativa de “preservá-las” e a esta suposta “inocência”. Walter Benjamin concebe a criança e a infância como completos. Bem próximo à psicanálise, ele as entende como dotados de ambiguidades, contradições e capacidades de, não só absorver o mundo ao seu redor, como também de interferir neste e nas situações, modificando-os.

Devemos falar a elas sobre impostores e criminosos que desrespeitam as leis para fazer uma fortuna em dólares e, pior, assim conseguem alcançar seus objetivos? Sim, esta é uma questão que deve ser colocada, e eu ficaria com a consciência pesada, se simplesmente chegasse aqui e ficasse contando histórias com tiros de pistolas disparados para todos os lados. Eu preciso dizer algumas palavras a vocês sobre as leis importantes e os grandes propósitos que constituem o pano de fundo das histórias em que os contrabandistas de álcool são os heróis (Benjamin, 2020, p. 209 apud Santos, 2022).

Uma das muitas problemáticas engendradas pela modernidade é justamente a tendência a interpretar o mundo e os sujeitos como esfacelados, apartados; como se não houvesse uma relação dialética entre sujeito e objeto, em permanente diálogo. Sendo afetados e afetando-se, reciprocamente. Para Benjamin, uma das saídas para a falta de sentido que pode advir dessa compartimentalização do mundo, seria a aposta na socialização de experiências e narrativas. Pensando isto no campo educacional, uma das formas de se driblar essa falta de sentido, seria a aposta em práticas educacionais dialógicas, horizontalizadas, que sejam capazes de possibilitar aos sujeitos envolvidos neste processo - estudantes e professores- se reconhecerem enquanto sujeitos inteiros, participantes da história, com poderes de escolha e decisão; ainda, como sujeitos coletivos, compartilhando um tempo-espço, afetados por suas dinâmicas, mas plenamente potentes para nelas também interferirem.

Diante disto, os estudantes da Escola, residentes no bairro Morada Nova, compartilham duplamente espaços de sociabilidade. A Escola e o bairro lhes são cenários em comum, pelos quais transitam há um tempo considerável. Assim, no momento em que anunciei que estávamos debaixo do pé de pequi para conversarmos sobre nossas infâncias, houve um murmúrio geral, muitos falando ao mesmo tempo, desejosos de exporem suas brincadeiras preferidas. Por

partilharem um mesmo bairro e escola, muitos tiveram momentos de brincar em comum, brincando e se divertindo juntos. Porém, antes de socializarmos as brincadeiras de fato, pedi que pensassem em uma palavra que fosse mais adequada para definir suas infâncias. Neste momento houve os clichês “foi uma época maravilhosa”, mas, sorrateiramente e bem baixinho, pude ouvir algumas definições como “traumática”, “difícil”, “ruim”.

O fato de esses adjetivos não agradáveis terem sido ditos em vozes baixas, pode ser indicativo de sentimentos de vergonha e inadequação. Talvez, os estudantes que as disseram tão discretamente tenham uma imagem de infância próxima à idealização coletiva e de senso comum, como uma fase “pura”, “mágica”, “inocente”. A opção por falarem baixo pode denotar sentimentos de inadequação, por achar que somente a sua infância não fez jus às expectativas. Por isso a importância da partilha, da socialização, para que os sujeitos possam aprender algo com experiências distintas.

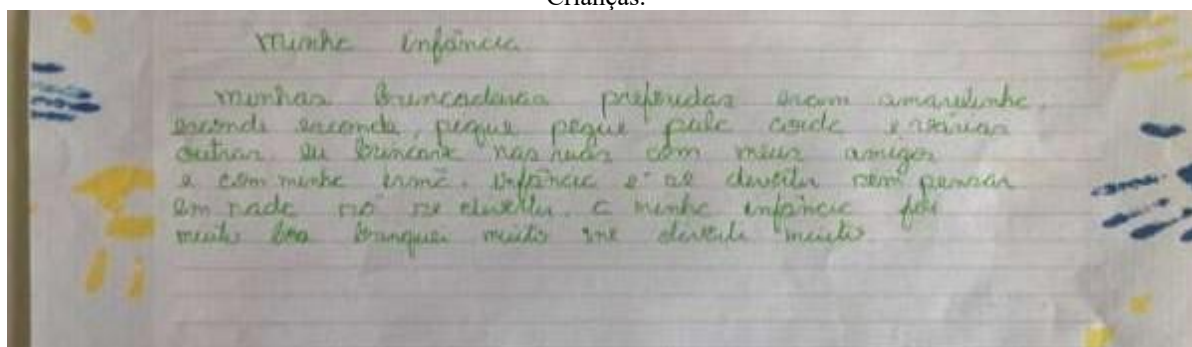
Pensando ainda, que a concepção de infância feliz e harmônica é uma interpretação de ordem burguesa, muitas vezes, nos grupos sociais nos quais os pais ou responsáveis precisam trabalhar quase em tempo integral, relegando as crianças a cuidados diversos e muitas vezes mínimos, essas idealizações não passam de falácias. A essas crianças privadas de um cuidado mais intenso pelas condições sociais e materiais, muitas vezes, ao invés de carinho e proteção, há a submissão a violências e despojamentos os mais variados, sem que quanto a estes, nada lhes seja poupado.

Quanto à roda de conversa debaixo do pé de pequi, rememorando nossas infâncias e brincadeiras, pude notar que, apesar da distância espacial e mais ainda temporal, já que sou, no mínimo dezoito anos mais velha que a grande maioria desses estudantes, houve uma aproximação de nossas infâncias, no sentido de que uma grande parte das brincadeiras que os estudantes mencionaram, eram brincadeiras de rua.

Tendo vivido minha infância em uma cidade bem pequena, do interior de Minas Gerais, como já mencionado em meu memorial e mesmo no início deste ensaio, a rua era meu palco preferido para divertimentos. Numa cidade do porte de Uberlândia, quase 20 anos depois, não imaginava que as narrativas dos alunos fossem coincidir com minhas experiências. No entanto, talvez essa noção corriqueira que temos hoje de que as infâncias estão mais atomizadas, restritas ao âmbito privado, com o uso imperativo de recursos tecnológicos e individualizantes, não seja a tônica de um bairro como o Morada Nova, distante do centro da cidade, no qual seus moradores compartilham por muito tempo experiências similares. Muitas vezes, confinados neste espaço, sem sair muito dele, esses atores estreitam laços e compartilham experiências diversificadas, e, nesta fase em específico, intercambiam brincadeiras.

Assim, após a aula no pé de pequi, na qual, de maneira descontraída e informal, falamos sobre nossas infâncias e compartilhamos experiências, pedi na aula seguinte que colocassem no papel suas impressões e opiniões sobre esta fase de suas vidas, bem como, do que costumavam brincar. Como já explanado, muitos estudantes citam em suas narrativas brincadeiras de ruas, com participação e interação coletivas. Por ser um bairro no qual muitas pessoas nascem, crescem e nele permanecem, é muito rotineiro terem famílias inteiras habitando e convivendo bem próximos. Muitos estudantes citam amigos e amigas, que até hoje são seus colegas, e também primos e primas, como os principais parceiros dessas brincadeiras. Como esta narrativa que diz “*eu brincava nas ruas com meus amigos e minha irmã*”:

Figura 21 - Minha Infância. Recorte de narrativa elaborada por estudantes durante a oficina Brincadeiras de Crianças.⁴²



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

Nota-se na narrativa uma concepção de infância idealizada, como uma fase em que não era necessário “pensar em nada”, só se divertir. Esta romantização pode ser efeito da rememoração, os olhos do presente fazendo com que o passado pareça “melhor”, “mais fácil”. Semelhante visão aproxima-se de concepções de senso comum que tendem a enxergar esta fase sob uma perspectiva positiva, homogênea, inserindo-a ainda sob um prisma linear, etapista; como se fosse uma fase com início e fim predeterminados pela idade cronológica. Essa acepção acerca da infância colide com a perspectiva benjaminiana, esta que interpreta a infância como imbricada por vários sentimentos e complexidades; não sendo somente uma etapa “pura”, “feliz”, que precede a vida adulta.

Para Benjamin, a infância não é o ponto zero da existência humana, assim como a velhice não é o ponto final, todos esses momentos são construções que não desaparecem com a morte do indivíduo, mas transcendem e se transformam em uma

⁴² Minha Infância- Minhas brincadeiras preferidas eram amarelinha, esconde esconde, pique pique, pule corda e várias outras. Eu brincava nas ruas com meus amigos e com minha irmã. Infância é se divertir sem pensar em nada só se divertir. A minha infância foi muito boa brinquei muito me diverti muito.

criação coletiva (Souza; Pereira, 1998). É na infância que a criança deixa de apenas dar nomes aos objetos e ao mundo e passa a atribuir sentidos. Em outras palavras, “[...] a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica” (Souza, 2009, p. 192 apud Santos, 2022)

Na narrativa abaixo o estudante cita os lugares onde morou no bairro Morada Nova e destaca as brincadeiras “pique-pegas”, “pique-esconde”, “carrinho”.

Meu nome é [retiramos a identificação], tenho 15 anos eu morei dois lugares morei no Morada Nova no chácara Bonanza. Eu brincava de muitas brincadeiras pique-pegas, esconde-esconde, carrinho e etc. Brincava na rua, no quintal de casa mais o tempo vai passando e vai perdendo a grama não brinco mais de nada mais algumas vezes ainda brinco de uma brincadeira. (Narrativa produzida por estudante durante a oficina Brincadeiras de Crianças. Uberlândia-MG, outubro de 2023. Acervo Projeto Moradas Novas)

Seu fragmento narrativo me soou nostálgico “mais o tempo vai passando e vai perdendo a grama não brinco de mais nada mais algumas vezes ainda brinco de umas brincadeiras”. Seu tom já saudosista parece denotar uma noção linear de tempo, como se o avançar desse tirasse a graça das coisas e, talvez, uma consciência de que é uma fase que precisa ser superada. Uma vez mais, quando não idealizada e romantizada como na narrativa anterior, essa fase da vida é vista como atípica, tida como somente uma etapa da existência, esfacelada das demais.

Benjamin em suas obras como um todo, destaca esse esfacelamento como mais um dos problemas e contradições da modernidade, esta, que para ele, ergue-se sob ruínas e incongruências.

(...)focaliza a modernidade com a expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente articulado à ordem burguesa, capitalista, chamado “modernização”, contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas. Chega à conclusão que, apesar das novas possibilidades técnicas do século XIX, essas não resolveram as questões sociais fundamentais, tais como o esfacelamento do social, a dominação e a opressão. (Galzerani, 2021f, p. 158)

O próximo fragmento se soma aos já expostos no quesito idealização da infância. Novamente essa fase é associada a despreocupações, diversão, alegria, enfatizando a importância desta fase da vida, talvez numa perspectiva de que o que está por vir exigirá esforços e seriedade.

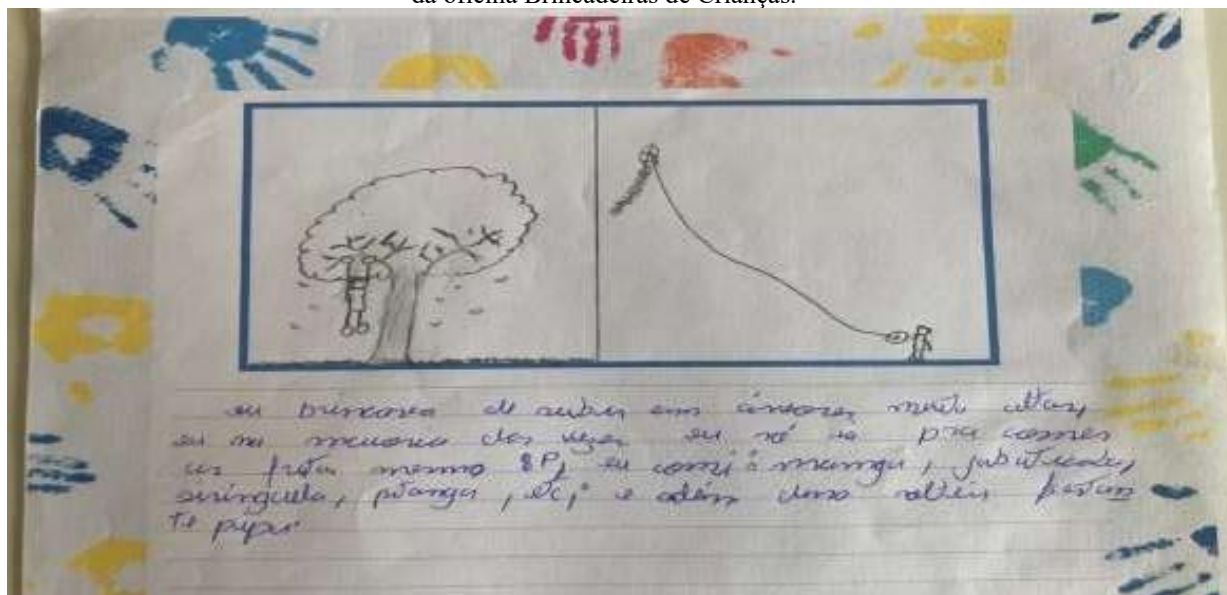
Meu nome é [retiramos a identificação]. minhas brincadeiras preferidas era jogar uno (jogo de carta), futebol, eu brincava na frente de casa com os meus vizinhos, o lugar onde eu brincava continua tendo mato (a mesma coisa de antes). A minha definição de infância é um tempo onde nós não temos preocupação com nada é um tempo de diversão e de alegria é um momento importante da vida. A minha infância

foi boa cheia de brincadeiras e com muitos colegas. (Narrativa produzida por estudante durante a oficina Brincadeiras de Crianças. Uberlândia-MG, outubro de 2023. Acervo Projeto Moradas Novas)

Concepção que se aproxima do discurso capitalista, sempre pontuando a necessidade de produtividade e máximo esforço. Por se tratar de um estudante que já trabalha, provavelmente suas experiências já o permite estar em contato com essas máximas do sistema, influenciando em suas leituras de mundo, nas suas sensibilidades. Achei digno de atenção também suas constatações fatalistas: “o lugar onde eu brincava continua tendo mato (a mesma coisa de antes”. Em outras de suas narrativas, nas oficinas anteriores, este estudante apresentou opiniões similares, taxativas; e seus discursos em sala de aula também denotam uma certa descrença quanto aos aspectos físicos do bairro, que, na visão dele, “não mudam”.

A próxima narrativa trouxe uma outra faceta da infância: a peripécia de subir em árvores com objetivo de comer as frutas. Por ser um bairro híbrido - mesclando urbano e rural - não é algo incomum. No entanto, o que achei destoante de outras narrativas foi a ausência de citações de brincadeiras coletivas. Há a menção a pipas, mas isso pode ser feito individualmente. Por se tratar do estudante que na conversa debaixo do pé de pequi disse baixinho que infância para ele era “traumas”, achei curioso o que ele rememorou.

Figura 22 - Brincando de subir em árvore e soltar pipas. Narrativa produzida por estudantes durante a realização da oficina Brincadeiras de Crianças.⁴³



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

⁴³ “eu brincava de subir em árvores muito altas, e na maioria das vezes eu só ia para comer as frutas mesmo; eu comi manga, jabuticaba, siriguela, pitanga, etc e tbm soltei bastante pipa.”

A narrativa a seguir traz novamente acepções da infância romantizadas, sem muitas fissuras.

Meu nome é [retiramos a identificação], tenho 15 anos, as minhas brincadeiras preferidas é peteca, o mestre mandou e carimbada, eu brincava na rua com meus primos e amigos, hoje em dia continua a mesma coisa não mudou nada. Infância para mim são muitas lembranças dos melhores momentos que eu tive quando eu era mais nova com meus amigos e primos, infância é uma coisa muito especial para mim. Minha infância foi perfeita, lembro de todos os detalhes, foi muito bom cada momento que eu passei brincando. (Narrativa produzida por estudante durante a oficina Brincadeiras de Crianças. Uberlândia-MG, outubro de 2023. Acervo Projeto Moradas Novas)

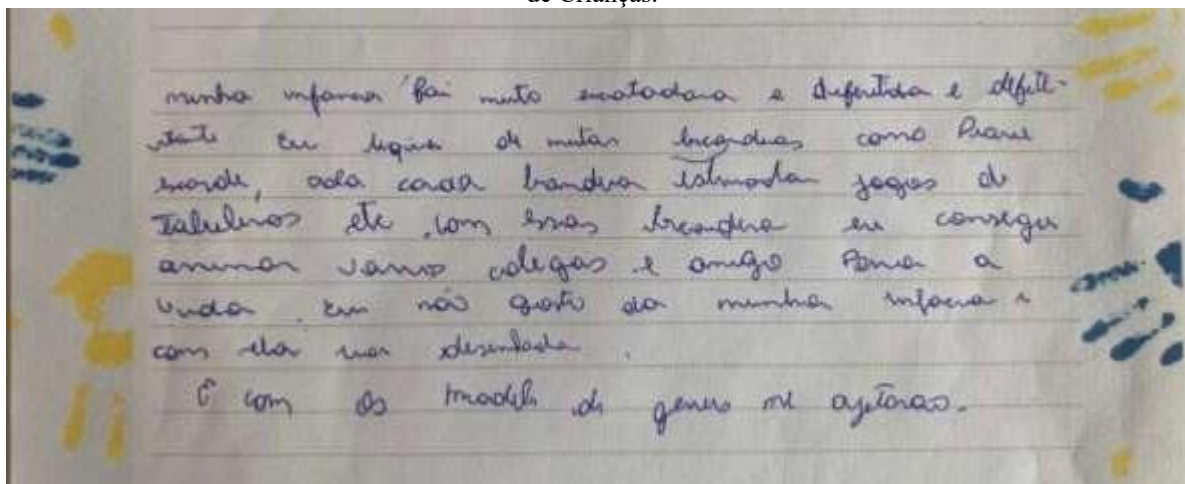
A estudante que a compôs até a define como “perfeita” e se diz lembrar de todos os detalhes. Por conhecer um pouco da sua história, intuo que sejam mesmo idealizações:

Tais concepções persistentes contemporaneamente podem ser lidas como tentativas de assegurarmos, a nós mesmos, que, a despeito do caos que prepondera em nosso mundo adulto, podemos ser felizes. Isso porque desejamos acreditar que a criança é feliz, que outrora – num movimento de idealização do passado – nós já fomos felizes. (Galzerani, 2021f, p. 165)

Ela disse ter brincado muito na rua, com primos e amigos e que “*hoje em dia continua a mesma coisa não mudou nada*”, denotando uma certa dificuldade de percepção do tempo histórico, pois, possivelmente, muitas coisas mudaram; entretanto, talvez, por ainda serem lembranças recentes, isso tenha dificultado sua compreensão das mudanças.

A sexta narrativa apresenta muitos elementos ambíguos e contraditórios. Um estudante confuso, que primeiro sentencia que foi uma fase “encantadora”, para, posteriormente se contradizer, dizendo que não gosta de como sua infância foi “desenhada”. Apresenta no final uma percepção de que os modelos de gênero que lhe foram impostos, podem ter sido o que estragou essa fase de sua vida. Por se tratar de um estudante que não se enquadra em estereótipos preconizados como o “padrão” para indivíduos do gênero masculino, suponho que tenha sofrido algum tipo de bullying ou assédios morais diversificados, por conta dessa fuga à regra.

Figura 23 - Infância encantada. Narrativa produzida por estudantes durante a realização da oficina Brincadeiras de Crianças.⁴⁴



Fonte: Acervo particular Projeto Moradas Novas Uberlândia – MG, agosto de 2023

O desenvolvimento desta oficina contribuiu para que eu me aproximasse desses estudantes e percebesse fissuras, mas também continuidades entre nossas infâncias, tão distantes temporalmente e também espacialmente, mas próximas quanto a algumas brincadeiras e seus respectivos lugares de desenvolvimento. Porém, importante salientar que o brincar nunca é igual, nem mesmo quando se trata da mesma criança, no mesmo lugar, entretida com a mesma brincadeira. O brincar é sempre invenção e reinvenção, num movimento incessante.

Deste modo, retirando o caráter sagrado das coisas, a criança como profanadora apresenta novos usos e significados. Ela faz dos objetos a sua volta, das palavras, dos próprios brinquedos algo diferente do uso habitual. Assim, aquele conhecimento sobre os objetos, seus usos, ao tornarem-se públicos e chegarem a criança profanadora, são ressignificados. (Santos, 2022, p.47)

Esta oficina me permitiu ainda, conceber o “brincar” enquanto metáfora para o ensino de História. Como alternativa a uma perspectiva de ensino linear, cronológica, etapista, que valoriza o macro e os grandes nomes, o ensino de História deve proporcionar mais espaços para o lúdico, o infantil em nós. Talvez, desta maneira, seja possível resistir às ruínas da modernidade perpetuadas pelos “adultos” ou compor com seus fragmentos, como tão bem fazem as crianças, em diferentes infâncias.

O desenvolvimento do conjunto de oficinas foi uma tentativa de produção de um conhecimento histórico-educacional na articulação com o bairro, voltando-se para como se

⁴⁴ “Minha infância foi muito encantadora e divertida. Eu brinquei de muitas brincadeiras como pique-esconde, pular corda, bandeira estourada, jogos de tabuleiro e etc. Com essas brincadeiras eu consegui arrumar vários colegas e amigos (...) eu não gosto da minha infância e da maneira como ela foi desenhada. E como os modelos de gênero me afetaram”

relacionam com ele. Nessa produção eu não deveria estar num lugar central, mas sim os estudantes, enquanto habitantes do local e, portanto, os melhores cicerones que eu pude ter. Além de conhecimentos sobre maneiras de habitar e desfrutar dos espaços e relações sociais deste lugar, foi uma experiência educacional na qual eu também me envolvi enquanto sujeito que transita pelo bairro, já que nele está meu local de trabalho, mas também no papel de professora em constante estudo e revisão de seus próprios métodos e práticas.

O sujeito que pesquisa nas ciências humanas olha o mundo ou seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes teóricas que ele possui ou de suas crenças. Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas. A polissemia dos fatos acrescentam-se as diversidades dos olhares e a polifonia das vozes que compõem o ponto de vista, essencialmente autoral. Isso confere riqueza à pesquisa nas humanidades. O olhar do pesquisador sobre o vivido é autoral porque enfeixa em si este conjunto de diversidades. (Geraldi; Geraldi; Lima, 2015.p. 29-30)

As oficinas realizadas junto aos estudantes figuram como um processo no qual havia sim, intencionalidades, porém, não eram inflexíveis. Interessava-me propiciar outras possibilidades metodológicas no ensino de história, marcado por imposições da racionalidade instrumental, sem articulações mais próximas e profundas com as realidades dos estudantes, bem como, questionar e repensar minhas próprias posições, concepções e prioridades enquanto professora. Portanto, esta pesquisa se enquadra numa perspectiva de pesquisa-narrativa, na qual eu analiso e narro uma experiência pedagógica realizada por mim e por estudantes com os quais estou produzindo conhecimento histórico-educacional numa escola pública de um bairro periférico de uma das principais cidades do Brasil.

V – Capítulo 3: Reelaborações do vivido: um produto encharcado de experiências.

Até o presente momento, o processo de pesquisa e elaboração deste trabalho tem me feito repensar e refletir sobre o que eu entendia por ensino de história, as metodologias empregadas e as expectativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Antes de ingressar no mestrado profissional em ensino de história, não havia passado por minhas reflexões a riqueza de possibilidades que podem ser despertadas e usadas na interface com a história local. Nem mesmo eu via como plausível uma construção de conhecimento histórico horizontalizado. A experiência de ser uma docente da educação básica, cursando um mestrado profissional em história, tem sido enriquecedora nestes e outros aspectos e, quanto a estes últimos, destaco

principalmente as trocas possíveis com outros docentes da educação básica, de níveis e lugares variados.

As leituras que tenho feito são vieses teórico-metodológicos que viabilizam conhecimentos históricos para além da sala de aula e tiram a centralidade do professor como único agente detentor do conhecimento. O trabalho com memórias e suas múltiplas dimensões- racionais, mas também afetivas- propicia conhecimentos históricos plurais, abrangendo sujeitos históricos alijados da narrativa oficial e, na maioria dos casos, esquecidos também pelas políticas públicas e inclusivas.

A produção de conhecimento histórico coletiva, feita por moradores deste local, revivendo e atribuindo sentidos diversos a suas memórias de experiências tecidas na interface com o lugar que habitam propiciou narrativas alternativas, na qual sujeitos marginalizados mostram-se como dotados de saberes, práticas e experiências, singulares e plurais e não apenas como objetos a serem vigiados e cerceados, dentro de uma perspectiva que, via de regra, os vê como periféricos.

Apesar de ser uma experiência muito enriquecedora, o mestrado profissional em ensino de história é bastante corrido, tendo em vista que, distintamente do acadêmico, no qual o aluno já entra com um projeto de mestrado elaborado, no PROFHISTÓRIA, a definição de tema de pesquisa e construção de projeto se dá apenas no segundo semestre do curso, o que, de certa forma, não deixa de limitar o tempo para a pesquisa; sem contar a sobrecarga de aulas na educação básica, que devem ser conciliadas com o curso das disciplinas. O fator tempo é limitante, mas não inviabiliza que o processo da pesquisa e produção de conhecimento ocorra, ainda que, ao longo do caminho, alguns ajustes precisem ser feitos e expectativas analisadas e revistas.

Enquanto estudava para elaborar o projeto da pesquisa e acompanhava as discussões das disciplinas cursadas, fui percebendo que para que o trabalho coletivo ocorra, outro viés de ensino de história precisa ser mobilizado. Um que conceba o conhecimento histórico-educacional como fruto de uma interação coletiva entre os sujeitos que dele participam. Um ensino de história que, ao invés de se restringir a seguir competências e habilidades propostas na BNCC, permita que os estudantes se percebam no tempo, no espaço e nas relações sociais como sujeitos históricos ativos. Não se trata de ignorar as mazelas e problemas locais, nem tampouco de tomá-los como definidores exclusivos desse local. O que se busca é um olhar capaz de captar as ambivalências e complexidades, as possibilidades outras de ser e estar. Nesse sentido, as experiências e sensibilidades dos sujeitos que habitam ou frequentam o bairro precisam ser mobilizadas no processo de produção de conhecimentos histórico-educacionais.

Trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a potencialidade de ressignificarmos os conceitos de história e de educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea. (Galzerani, 2021a, p. 78)

Em conformidade com Maria Carolina Bovério Galzerani e também com outras pesquisadoras, como Cyntia Simioni França e Nara Rúbia de Carvalho Cunha, entendo que o conhecimento histórico pode ser produzido na interface com diferentes sujeitos e espaços, não se restringindo à sala de aula. Ao invés de mera transposição didática, há que se entender o ensino de história e o professor de história como mediadores de conhecimentos, saberes e práticas produzidos e engendrados em diferentes lugares, por uma gama variada de sujeitos. Os próprios sujeitos do conhecimento devem ser entendidos como produtores de sentidos, e não meros receptores de um conhecimento que os antecede, produzido em um outro lugar:

A produção de conhecimentos histórico-educacionais¹ está cada vez mais imbricada com outras elaborações de sentidos sobre os passados (e presentes) produzidas em diversos ambientes e meios, protagonizadas por profissionais variados e voltadas para públicos mais amplos. De acordo com Ricardo Santhiago (2016), estamos alargando os espaços de diálogos com os públicos, intensificando a produção de conhecimentos históricos pelo viés coletivo para além dos muros acadêmicos e divulgando conhecimento por diferentes canais de comunicação (...) (Cunha; França, 2022, p. 124)

Junto a essas percepções do ensino de história como um território em disputa, venho percebendo ao longo do tempo como docente da educação básica, que não são os anos organizados cronologicamente que dão sustento às minhas práticas educativas. Com o fluir dos anos, é preciso que eu, enquanto professora, esteja constantemente me repensando, tensionando e reinventando. Numa postura investigativa mesmo, cujo objeto central da investigação é a minha prática docente e tudo o que a ela se relaciona: teorias, métodos, sujeitos aos quais ela pretende tocar, sujeitos outros igualmente imbricados no contexto escolar, tais como: outros docentes, equipe pedagógica, gestão e a comunidade escolar como um todo. Se não há essa postura, que tem conotações políticas, de estar o tempo todo se questionando, repensando e buscando novos caminhos em conformidades com os contextos de espaço, tempo e sujeitos, não há produção de conhecimentos, mas sim, somente, transmissão de informações, como defende Maria Amélia Santoro Franco:

Uma pesquisa deve produzir conhecimentos a partir da coleta de dados que vai realizando. Conhecimento implica o trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Mas ainda há mais para se caminhar na direção da utilização e do sentido do conhecimento. Para isto será preciso a articulação do conhecimento com a inteligência, com a consciência, com a sabedoria. “Consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização” (Pimenta, 1999, p. 22). Esse conhecimento que se articula em ações pertinentes e emancipatórias, na direção de transformação das condições de existência, passa a ser considerado um saber, um conhecimento engajado, circunstanciado, transformador, integrado às estruturas cognitivo-emocionais do sujeito. (Franco, 2017, p. 22)

A defesa de professores enquanto pesquisadores da própria prática também afronta concepções utilitaristas e mecanicistas de formações docentes e corrobora para uma outra visão e postura docente, uma que considera a teoria indissociável da prática e de uma constante investigação desta, bem como, reafirma ainda as relações constantes e de afetação mútua entre sujeito e objeto na pesquisa.

Esse envolvimento, essência do ato investigativo em educação, implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa e isto impõe a necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento. Importa realçar que não se trata da consideração de uma concepção subjetivista, mas de considerar que o sujeito, ao produzir conhecimento, transforma e é transformado; neste processo elabora e organiza sentidos, compreende e interpreta a partir de matrizes conceituais preestabelecidas e que essa ação de produzir sentidos, de objetivar o objeto para interpretá-lo, também constitui a realidade a ser compreendida. (Franco, 2017, p. 22)

Considerar o professor como pesquisador da própria prática implica ainda em reconhecê-lo como sujeito capaz de narrá-la e, também nesta outra ação e por meio dela, ter a oportunidade de se repensar, reinventar, se posicionar e produzir novos sentidos para o seu fazer. Além disso, como afirmado pelo professor-pesquisador Marcemino Pereira, “ao narrar-me, nestas condições, estou exercitando uma resistência” (PEREIRA, 2008, p. 130). Resistência a contextos neoliberais que querem fazer da educação algo despersonalizado, tecnicista, apagando a autonomia do professor e transformando-o em um mero transpositor didático, negando a ele sua condição de sujeito atuante e plenamente capaz de, em seu cotidiano, produzir conhecimentos:

Formar um professor para trabalhar na/com as contradições da realidade educativa requer, fundamentalmente, formar um professor que se utilize da pesquisa para compreender e dialogar com essa realidade. É preciso reafirmar a inerência da pesquisa com a práxis docente e enfrentar a questão política/pedagógica que converge para esclarecer as intencionalidades dessa formação: Formar para quê? Formar como? Questões que expressam valores e posicionamentos. Assim perguntaríamos: Quem tem medo do professor-pesquisador? (Franco, 2017, p. 15)

É com essa bagagem adquirida no percurso que chego a este capítulo final, após me fragmentar e me refazer na pesquisa. É neste momento que consigo me voltar para momentos essenciais do projeto e reelaborar o vivido, de modo a entregar para o leitor um “produto” que é fruto de uma experiência, não uma prescrição esvaziada de vida.

A realização das oficinas estava prevista para ocorrer de agosto a outubro de 2023. Havia proposto 5 oficinas, no entanto, citando Guimarães Rosa “o correr da vida embrulha tudo”, e a vida parece ainda mais intrépida e veloz no contexto escolar e, em decorrência de percalços de fim de ano letivo, dentre outros mais ligados ao impacto da pesquisa em minhas sensibilidades, a realização das oficinas não se deu conforme o planejado. Algumas delas se desdobraram em várias outras possibilidades além das que eu havia preconizado de antemão. Fazendo jus às leituras que fiz durante a escrita desta dissertação, creio que semelhantes contratempos sejam comuns a pesquisas que se proponham a trabalhar e dialogar com seres humanos em sua inteireza, entendendo que uma das muitas facetas das experiências humanas é justamente o transbordar para além das linhas e limites que, porventura, outros sujeitos e até eles mesmos tentam lhe e se impor. Neste caso em especial, eu, enquanto pesquisadora e professora da turma, estabeleci um roteiro, mas sempre estive aberta às “linhas de fuga”.

Mais uma vez evocando Guimarães Rosa, concordo com a afirmação de que “o que a vida quer da gente é coragem”, e talvez esta dissertação tenha mesmo se aproximado deste substantivo e o transformado em verbo, em uma “ação com o coração”. Busquei olhar para essas produções com carinho, dialogando com elas e, simultaneamente pensando nos sujeitos que as produziram, em suas dificuldades cotidianas de várias ordens, mas mais ainda em suas potencialidades. Sujeitos corajosos, capazes de, aos seus modos, pensarem a si mesmos e o lugar em que vivem.

Ainda que a não realização de algumas oficinas possa ser explicada evocando minha própria concepção de ensino de história defendida ao longo desta dissertação, que é embasada no diálogo com os sujeitos, horizontalizada, permeada de afetos e não restrita a utilitarismos, portanto, passível de sofrer desvios de rotas, não deixo de estar simultaneamente pesarosa por não ter havido tempo suficiente para a realização da oficina intitulada “Um museu na Escola”. Acredito que esta oficina em específico teria propiciado um farto material para diálogos com as memórias dos estudantes sobre o bairro Morada Nova. Contudo, reconheço que o primordial na pesquisa não era a produção de fontes, mas a mobilização de sentidos. Não era meu objetivo colocar os estudantes a serviço da pesquisa, mas coloca-la a serviço deles.

Assim, na sequência o(a) leitor(a) poderá entrar em contato com o conjunto de oficinas que reelaborei após o percurso realizado. Não fiz grandes alterações, mas busquei lapidar alguns

aspectos e criar outras possibilidades de continuar interagindo com os estudantes, no entrecruzamento de vozes. Agora mais próxima de suas percepções e compreendendo melhor as demandas sensíveis que a especificidade local apresenta ao meu trabalho, consegui vislumbrar outras formas de tematizar diferentes narrativas, tanto historiográficas quanto jornalísticas e das próprias experiências dos estudantes.

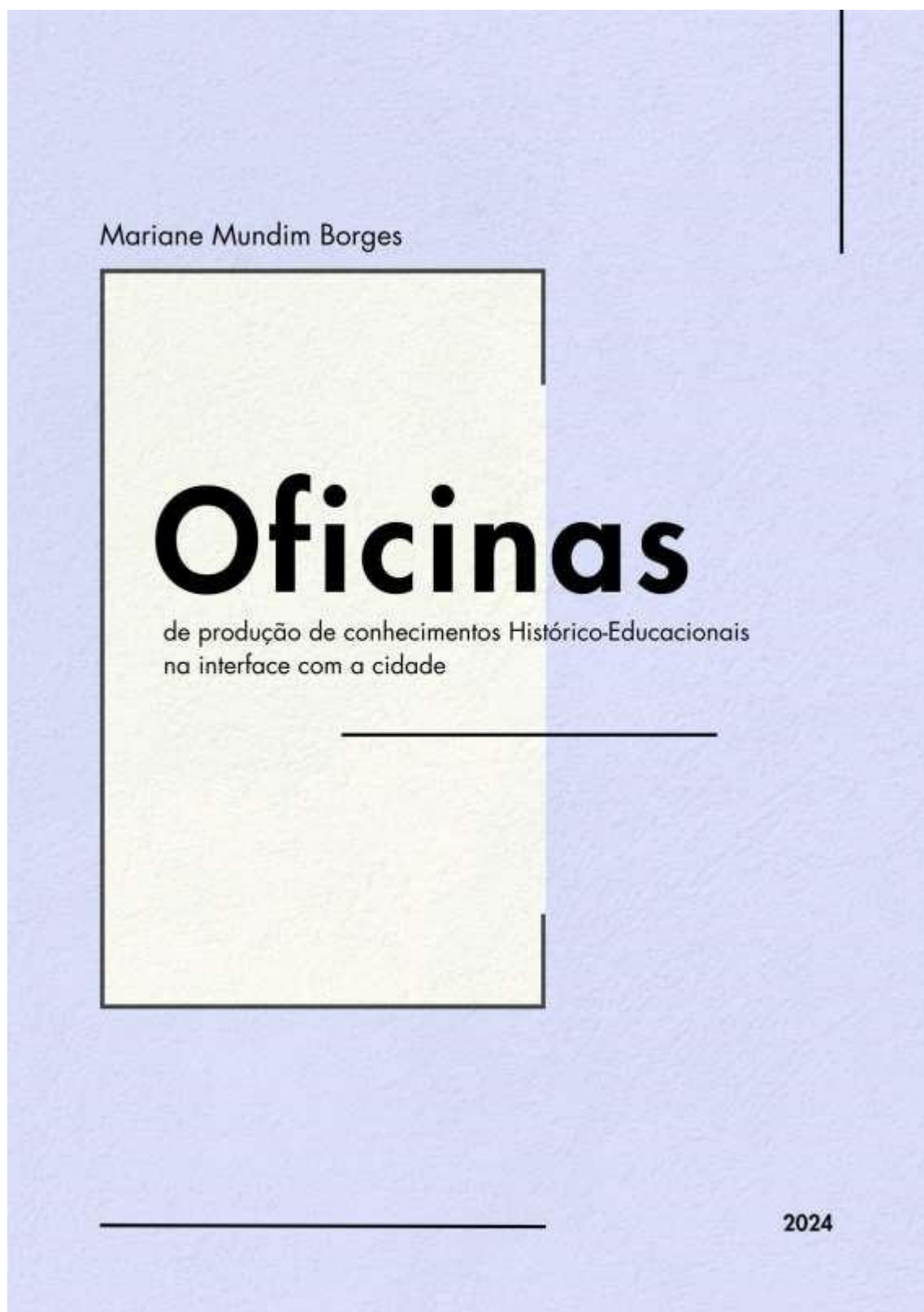
Havia percebido, no percurso, que eu precisava recuar na intenção de problematizar os esquecimentos e apagamentos da história de Morada Nova na historiografia oficial sobre Uberlândia, porque aqueles sujeitos já estavam marcados demais pela exclusão. Tive que fazer uma pausa para repensar o processo e as formas de prosseguir numa perspectiva crítica, mas sensível. E assim, repensei algumas oficinas e recursos didáticos.

Do meu processo de leitura/escuta atenta às narrativas dos estudantes, elaborei um jogo de cartas para, de modo um pouco descontraído e na interação com suas experiências, problematizar a história local na interação com outras espacialidades. O jogo está compondo uma das oficinas, como um “puxa conversa”⁴⁵ capaz de promover questionamentos e potencializar investigações. Continuo com a intenção de dar continuidade ao trabalho na escola e o material reelaborado vai me ajudar com essa tarefa. Além disso, busquei na reelaboração abrir o material para outras realidades, deixando-o mais flexível para que outros e outras docentes dele se apropriem ou nele se inspirem em suas experiências didático-pedagógicas.

Apresento a seguir, as oficinas repensadas e o jogo criado por mim, inspirado no “puxar conversa”. Apresento-os como “produto” didático desta dissertação, aptos para serem manuseados, servirem de inspiração para outros contextos e docentes. E em seguida, apresentarei minhas considerações finais sobre a pesquisa, escrita, ensino de história e o programa de mestrado profissional em ensino de história. Como já destaquei, são conclusões pessoais e pertinentes à minha maturidade de então, ou seja, sempre passíveis de mudanças.

⁴⁵ “Puxa Conversa” é uma ferramenta comercial (espécie de jogo), vendido em sites como a *Amazon*. Consiste em uma caixinha com vários “cartõezinhos”. Cada cartão contém um texto, seguido de uma pergunta relacionada a tal texto. Pega-se um cartão aleatoriamente e, sem seguida, responde-se ao que está sendo perguntado. Existe “puxa-conversa” de assuntos diversos. Esse jogo serviu de inspiração para a elaboração de um semelhante que pretendo jogar com os estudantes. Em sua tessitura, busquei criar estratégias para que os estudantes produzam conhecimentos histórico-educacionais, na interface com o bairro Morada Nova e a cidade de Uberlândia. Articulei outros temas também, usando produções dos estudantes, reportagens e artigos acadêmicos. Para a sua articulação, pretendo sugerir uma roda com os estudantes, distribuir um cartão/carta para cada e, cada um na sua vez, lerá o cartão em voz alta para os demais e responderá ao que está sendo perguntado. Posteriormente, pedirei que coloquem no papel as respostas, devidamente numeradas com o número das cartas. Futuramente, desejo escrever um artigo versando sobre essa experiência.

V.1 – Oficinas de produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade



Oficinas de produção de conhecimentos Histórico-Educacionais na interface com a cidade

Mariane Mundim Borges, professora da rede municipal de Uberlândia, graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia e mestranda* em ensino de história pelo mestrado profissional em ensino de história, PROFHISTÓRIA UFU.

Arte gráfica: Yago Araújo Pinto, graduando em História - Licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia.

*Esse caderno pedagógico é parte da dissertação de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História—UFU, ficando o título de mestre condicionado à aprovação do autor pela banca de análise.

SUMÁRIO

Apresentação.....	04
Oficina 1: Mobilizando sensibilidades sobre o bairro a partir de elementos midiáticos.....	05
Oficina 2: Um lugar para se narrar e lembrar.....	11
Oficina 3: Brincadeira de criança.....	17
Oficina 4: Meu caminho diário.....	24
Oficina 5: Um museu na escola.....	33

Apresentação

Este material pedagógico faz parte da dissertação de mestrado “Moradas Novas: reelaborações da história a partir de experiências do vivido”. Ele reúne cinco propostas de oficinas que podem ser feitas em conjunto, ou separadas.

Elas são possibilidades metodológicas de produção de conhecimento histórico-educacional na interface com a cidade e se basearam na experiência docente da autora, em contexto de desenvolvimento de pesquisa em nível de mestrado dentro do programa de pós graduação em ensino de história da UFU, vinculado à rede nacional ProfHISTória.

Este conjunto resulta do processo de reflexão e reelaboração tecido em diálogo com os estudantes que foram sujeitos da pesquisa.

Não é um roteiro fixo, mas um incentivo é convite a outras reelaborações.



Oficina 1: Mobilizando sensibilidades sobre o bairro a partir de elementos midiáticos

Mariane Mundim Borges

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em narrativas surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.

(Walter Benjamin, 1987. p. 203)



I- Apresentação

Como sugere Walter Benjamin, a modernidade com sua profusão de informações e notícias molda nossas sensibilidades, de modo que no tempo acelerado da informação constante, rapidamente substituída por uma outra, a arte de narrar encontra-se em baixa.

Se pensarmos isto em relação às cidades e seus veículos midiáticos, não é incomum que corroborem com os discursos hegemônicos, dando ênfase a áreas privilegiadas, em detrimento da não atenção a áreas periféricas. Esta atenção, quando acontece, quase sempre engloba manchetes sobre acontecimentos violentos ou ausência de infraestruturas.

Em consonância com autor Edson Silva de Jesus (JESUS, 2021), que discorre sobre áreas periféricas, considero que uma alternativa às simplificações dos discursos que querem fazer dessas áreas, zonas de perigos, apagamentos e silenciamentos, seria ouvir o que os moradores destes lugares têm a dizer sobre eles. Deste modo, uma sugestão para o despertar de narrativas contra-hegemônicas, produzidas pelos moradores destas áreas vilipendiadas, seria o estímulo para que eles pensem estes lugares, suas limitações e potencialidades.

Devido à profusão de informações na era digital, é importante considerar os mecanismos de busca da internet e verificar qual(is) imagem(ns) circulam nas mídias sobre o bairro. Ao propor a elaboração de notícias, o(a) professora terá uma oportunidade de, acolhendo o que é produzido pelos moradores, perceber até que ponto essas imagens são assimiladas e endossadas por eles.

Como imagens recorrentes nas mídias incidem diretamente sobre a autoestima de seus moradores, moldam suas sensibilidades e, muitas vezes, afetam suas expectativas?

Contudo, esta oficina almeja estimular os estudantes a pensarem sobre este lugar, para além dos estereótipos correntes, veiculados pelas notícias. Por isso ela se desdobra em dois momentos. Inicialmente é pos-

-sível captar como as sensibilidades dos estudantes têm sido afetadas por tais imagens, depois é necessário abrir possibilidades para o sonho, ou seja, para outras imagens possíveis.

Walter Benjamin, ao discorrer sobre o empobrecimento da narrativa na modernidade, preconizava que ela foi sendo substituída pela informação. As notícias e informações são fugazes, rápidas e reducionistas. Para confrontar semelhante intrepidez das notícias, uma alternativa seria o investimento na partilha de experiências. Estas últimas, capazes de colocar os sujeitos como protagonistas e artífices da própria existência.

Maria Carolina Bovério Galzerani (2015) também é uma intelectual que muito ajuda a pensar possibilidades para o ensino de história que confrontem os poderes instituídos e a constituição de saberes histórico-educacionais em diferentes ambientes. Pensando na produção de conhecimentos históricos na interface com a cidade, Galzerani figura como importante pensadora e pesquisadora, inspirando esta oficina. Em sua pesquisa de doutorado investigou a construção de sensibilidades modernas capitalistas a partir de almanaques que circulavam na cidade de Campinas, no interior de São Paulo. O processo de educação dessas sensibilidades, mediado por diferentes objetos culturais, como os almanaques, educa as pessoas nas formas de relação com o outro, bem como na leitura do espaço e do tempo.

A sedução do progresso tem levado à naturalização das desigualdades e insensibilidade em relação ao outro, ao diferente, ao que destoa da paisagem. O que não acompanha o progresso precisa ser excluído, superado. Uberlândia cresce sob a égide de um discurso de progresso. Entretanto, como lembra Benjamin em seus escritos sobre a história, o progresso é feito às custas de muitas ruínas, apagamentos e silenciamentos.

Em consonância com esses autores, a oficina se torna espaço para reflexão sobre o lugar do bairro em face do propagado progresso urba-

-no. Além disso, é momento de reelaboração de sensibilidades, porque o bairro é importante para quem o habita e, por isto mesmo, merece ser repensado a contrapelo dos parâmetros hegemônicos.

Mesmo que seja um bairro, como Morada Nova, que se enquadra em definições genéricas sobre periferia (Jesus, 2021) - levando-se em conta sua distância do centro da cidade e suas muitas condições de abandono- constitui importante cenário para quem o habita e, por isto mesmo, está mais apto a pensá-lo, repensá-lo e sonhá-lo outro. Assim, a segunda etapa da oficina tem como proposta a elaboração de narrativas ou outras notícias possíveis/sonhadas para o bairro.

II- Objetivos

- Estimular os estudantes/ moradores a pensarem sobre o local em que vivem. Descortinando estereótipos e confrontando estes com discursos hegemônicos sobre o todo da cidade;
- Levá-los a questionarem, colocarem em xeque as informações constantemente divulgadas sobre o local em que vivem. Convida-los a pensarem este mesmo lugar por vieses outros, trazendo outras matizes;
- Convidá-los a pensarem este lugar para além do que já está posto em termos objetivos, levando-os a sonharem e terem esperanças de melhoramentos e de um olhar mais cuidadoso do poder público.

III- Procedimentos

Esta oficina será um exercício imaginativo. Pode ser sugerido aos estudantes que elaborem uma manchete sobre o lugar em que vivem, acrescida de uma narrativa sobre o que foi destacado na manchete. A intenção é ficar a par do que eles selecionam como importante, bem como, mapear seus desejos, sonhos e aspirações para o lugar em que vivem, interação e tecem variadas experiências.

Podem ser usado jornais- locais ou outros- como exemplos do que é um texto jornalístico. A discussão pode ainda ser enriquecida com olhares críticos quanto as notícias, essas que são sempre marcadas por intencionalidades específicas. O estudante pode ser levado a compreender que nunca há neutralidade na informação e que está sempre está a serviço de alguém ou algo. Desta maneira, o estudante é convidado a ter uma postura sempre atenta, não tomado tudo o que lê nos jornais como uma verdade incontestável.

Entre a primeira e a segunda etapa, uma possibilidade seria confrontá-los com notícias já publicadas sobre o lugar. Como alternativa às notícias que o estigmatiza e estereotipa, propor aos sujeitos que elaborem notícias positivas sobre este mesmo local. No exercício, que pode ser puramente imaginativo – no sentido de que as notícias podem ser imaginadas/inventadas- é possível ter um vislumbre dos sonhos dos moradores para o bairro lugar, bem como, transmuta-los em apelos com vistas à concretização.

IV- Recursos

- Jornais e revistas jornalísticas;
- Celular para acessar jornais virtuais, se for possível;
- Papel em branco para a confecção das narrativas; lápis; borrachas; canetas; lápis de cor.

V- Tempo estimado para a atividade: 2 aulas de 50 minutos.

VI- Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880*. Campinas, SP: Unicamp / CMU-Publicações, 2015.

JESUS, Edson Silva de. *Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades*. Movimentos Sociais e dinâmicas espaciais. Recife, 2021. p 58-78



Oficina 2: Um lugar para se narrar e lembrar

Mariane Mundim Borges

Se as coisas existem é porque existe o indivíduo”, logo, é impossível falar de patrimônios, culturas, museus e memórias sem falar dos sujeitos que os constituem (...)

(Bete Salgado apud CUNHA, 2011).



I- Apresentação

As cidades são territórios em disputas constantes. E semelhantes contendas não se limitam ao campo material. O que lembrar e ovacionar; o que esquecer e escamotear são antíteses em dialéticas constantes. No entanto, via de regra, o que é instituído como patrimônio a ser preservado e, constantemente celebrado e rememorado, o é a partir de disputas com forte participação de poderes hegemônicos, quase sempre a serviço de narrativas unificadoras e homogêneas.

A pesquisadora Elizabeth Salgado de Souza (Bete Salgado), ao trabalhar no Museu da Inconfidência, em Ouro Preto-MG, o fez a partir de uma postura a contrapelo das tendências dominantes. Ouro Preto é reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade desde 1980. No entanto, a imagem corrente desse patrimônio por vezes escamoteia tensões e sujeitos que, concomitantemente aos grandes nomes e narrativas selecionados para figurarem como os protagonistas deste cenário, também são partes importantes de histórias negligenciadas (CUNHA, 2011). Isso posto, é importante se atentar para uma noção de patrimônio que extrapole as escolhas consagradas e que se limitam aos espaços físicos.

Conceber os patrimônios culturais numa perspectiva alargada é mais do que reconhecer sua dupla dimensão, material e imaterial, é levar em conta as experiências dos sujeitos. Desse modo, os espaços elencados como “patrimônios”, e os modos de apropriações dos mesmos pelos diferentes sujeitos no tempo, tendem a ser plurais, em função das diferentes experiências vividas por diferentes grupos. Além disso, é necessário pensar os bens culturais significativos para uma população além daqueles já reconhecidos ou divulgados como patrimônios.

As apropriações, resignificações e experiências diversas, variam até mesmo em conformidade com as horas do dia. Algo próximo ao observado pelo sociólogo Antônio Arantes, em observação antropológica da Praça da Sé, em São Paulo. Arantes (ARANTES, 1994)

em suas observações constatou que a mesma praça presta-se a palco para atores sociais diversos, a enredarem as mais diversificadas tramas cotidianas.

Pensando a noção de patrimônio numa perspectiva alargada, ou seja, como aquilo que é importante para um determinado grupo de sujeitos, como algo ou lugar cabível as muitas experiências e seus inerentes intercâmbios, foi que selecionei como lugar a ser usado no disparo de rememorações, uma “pracinha” do bairro Morada Nova, localizada em sua avenida principal. A partir de uma fotografia deste lugar, almejava inspirar rememorações de experiências vividas pelos estudantes neste lugar.

Usar a fotografia de um lugar muito frequentado no bairro, a bem dizer, um dos poucos espaços públicos destinados ao lazer, me parecia adequado e profícuo no sentido de despertar rememorações, já que os estudantes frequentam este espaço com certa regularidade e, por isto mesmo, o enriquece com usos e sentidos variados a ele atribuídos.

Elizabeth Salgado de Souza e sua metodologia desenvolvida no “Museu Escola”, projeto educativo atrelado ao “Museu da Inconfidência”, foi uma importante inspiração para este conjunto de oficinas, mas, para esta oficina em especial, ela mostrou-se imprescindível. Sua visão de patrimônio como algo intimamente ligado aos sujeitos e suas ações no tempo, me ajudou a compreender que um espaço simples, de um bairro periférico, pode sim ser concebido como patrimônio, uma vez que, à luz e experiências dos sujeitos que por ele transitam, este espaço é imprescindível para as suas sociabilidades mais diversas.

A pesquisadora e professora Sônia Maria Regina Miranda, e suas experiências educativas que extrapolam a sala de aula, bem como, sua defesa de que a cidade e seus espaço diversos se prestam a excelentes palcos educativos, também foi um exemplo metodológico. Assim como ela, entendo a cidade e seus variados cenários como prenes de pos-

-sibilidades de conhecimento, uma vez que suas ruas, avenidas, transportes coletivos, comércios e afins estão saturados de diversidades e de tensões e diálogos oriundas destas mesmas diferenças.

Maria Carolina Bovério Galzerani (2021) e Nara Rúbia de Carvalho Cunha (2011) também figuram como importante base para esta oficina. Em permanentes diálogos e aproximações, tais pesquisadoras concebem os espaços das cidades como potentes para o ensino de história, e os lugares consagrados como patrimônios, plausíveis de serem ressignificados, constantemente, por grupos e sujeitos diversos que, sempre atados ao devir temporal, os reinterpreta e reelabora pelas vias da rememoração de inspiração benjaminiana.

II- Objetivos

- Estimular rememorações acerca de experiências vividas em lugar importante para a comunidade do bairro Morada Nova;
- Estimular nos estudantes a percepção de que suas vivências e experiências são importantes e estão inseridas no fluxo da história, na medida em que partem de um lugar físico e espacial;
- Levá-los a pensar a noção de patrimônio como algo alargado, intimamente ligado as suas experiências e sensibilidades.

III- Procedimentos

Por meio de uma fotografia de importante espaço de sociabilidade, assim concebido pelo grupo de sujeitos, no caso os estudantes com quem essa prática pedagógica, de conhecimentos históricos educacionais venha sendo feita, solicitar estes (os estudantes) que pensem este lugar à luz de suas experiências e, deste modo, narrem algo significativo para eles, tendo este lugar como palco.

O intuito é fazer com que, neste rememorar, eles compreendam esse local como dinâmico, com apropriações variadas, a depender dos sujeitos que por ele transitam e assim intercambiam experiências.

Neste exercício rememorativo, é esperado ainda que os estudantes percebam a si mesmos e este espaço como pertencentes aos movimentos da história e, por isto mesmo, sempre passíveis de ressignificações. Ainda é possível articular as narrativas produzidas com indagações acerca das políticas patrimoniais que, via de regra, ainda são muito restritas a uma historiografia de grandes nomes e lugares centralizados. Uma outra possibilidade diz respeito a demandas por mais espaços de sociabilidades para o lugar em questão.

IV- Recursos

- Fotografia de algum lugar relevante para o grupo de sujeitos participantes das oficinas;
- Folhas sulfites;
- Canetas;
- Lápis;
- Borracha.

V- Tempo estimado para a atividade: 2 aulas de 50 minutos.

VI- Referências bibliográficas

ARANTES, Antônio A. A guerra dos Lugares: sobre fronteiras simbólicas e liminaridades no espaço urbano. *Revista do IPNHAN*, nº 23, 1994. p. 184-294.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *CHÃO DE PEDRAS, CÉU DE ESTRELAS: o Museu-Escola do Museu Inconfidência, Ouro Preto, Década de 1980*. Campinas, 2011.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilida-*

sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.p 95-137.

MIRANDA, Sônia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como jogo de saberes e potências educadoras. In: *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43-63,set./dez. 2022.



Oficina 3: Brincadeira de criança

Mariane Mundim Borges

Bola de meia, bola de gude

(...)

Bola de meia, bola de gude

O solitário não quer solidão

Toda vez que a tristeza me alcança

O menino me dá a mão

(...)

Milton Nascimento



I- Apresentação

A bela canção de Milton Nascimento nos remete ao mundo onírico das crianças, que se alegram com brincadeiras as mais diversas, em espaços e com materiais simples. Ele apresenta uma imagem idealizada de infância feliz, na qual se constituem valores que alimentam o adulto, como amizade, esperança, fé. Embalados pela voz suave do cantor, suas palavras nos levam a um mundo encantado, que, infelizmente, nem sempre corresponde à realidade de muitas crianças, porque nem todas as infâncias são iguais.

Nas suas descobertas do mundo, as crianças se interessam por desde um pedaço de madeira sem uso a um papel abandonado no quintal. Tudo isso pode se transformar em algo espetacular na mente inventiva da criança. “A criança recria os objetos, reconstrói com os destroços, refaz a partir das ruínas seus brinquedos e atribui sentidos e significados. Ela produz cultura do lixo da história, daquilo que foi desprezado, que não tem mais utilidade pelo mundo dos adultos. (SANTOS, 2022. p. 42).

O filósofo Walter Benjamin, ao escrever “Infância em Berlim, por volta de 1900”, o faz pelas vias de rememoração. Escrevendo em situação de exílio na França, nos anos trinta do século vinte, Benjamin relembra a criança que foi, a partir do adulto que era no presente. E o presente era incerto e, - para um judeu, filho de judeus que haviam ido à falência na Alemanha hitlerista-, tenebroso.

Pelas vias de rememoração que, para Benjamin, tem caráter político e não é um resgate puro do passado (GALZERANI, 2021), Benjamin traz à tona uma Berlim cheia de nuances, com prostitutas, bandidos e outros tipos que, comumente, são marginalizados materialmente e também na própria historiografia. A criança que foi Benjamin, rememorada por este na fase adulta, apesar de burguesa e criada com todo luxo e conforto, atentava-se para as disparidades e injustiças a sua volta, mesmo com os adultos que o cercavam tentando dissimular a crueza das coisas.

Assim, a criança benjaminiana foge a idealizações. Em oposição à criança idílica da ordem burguesa- inocente e como um vir a ser-, Benjamin aproxima-se das concepções da psicanálise, que entendem essa fase da vida como complexa, cheia de ambivalências e plenas capacidades de compreensão do mundo ao seu redor e de, ainda, nele intervir. A criança como um ser completo em si mesmo, não uma transição para um algo mais no futuro, mas como já apta no presente para observar, sentir, experimentar o mundo a sua volta e, assim, produzir suas próprias conclusões e conhecimentos.

A criança, como autora e produtora de conhecimentos histórico-educacionais, é o norte da proposta desta oficina. Assim como Benjamin, pela via de rememoração, é possível solicitar aos estudantes que repensem suas infâncias, do que costumavam brincar, como, onde e com quem. Por mais simples que seja, o brincar é revelador de muitas coisas e, por meio deste ato, a criança desvela suas visões de mundo, bem como, cria outros sentidos para o que, supostamente, já está dado.

A visão da criança como produtora de conhecimentos históricos-educacionais posta, -nesta oficina -, para além da mobilização de memórias da infância e de suas socializações entre os estudantes e professora ou professor -, é possível ainda entrever as mudanças e permanências no brincar e seus modos; Perceber mudanças nos espaços das cidades, nos modos de convivência e socialização, também é algo plausível, enfatizando assim, o brincar como algo histórico e, por isto, passível de mudanças, ressignificações e até mesmo indicativo dos embates e tensões sociais do tempo presente.

Para o delineamento desta oficina, me aproximei desses intelectuais como Walter Benjamin, Maria Carolina Bovério Galzerani(2021) , Maíra Wencel Santos (2022) e Thaís Otani Cipolini (2006). Os escritos destas autoras me ajudaram a pensar as crianças como portadoras de sentidos, sensibilidades, afetos e racionalidades, enfim, como seres humanos em suas inteirezas, e não simplesmente “mini adultos” ou futuros “vir a ser”.

Para estes intelectuais, as crianças, em suas ações pelo espaço urbano, são capazes de não apenas observá-lo, mas de refletir sobre ele e até mesmo nele intervir, que seja pela via das brincadeiras.

O brincar é histórico e, por isto mesmo, sujeito a variações no tempo e no espaço. E esta ação (brincar), levada a cabo no espaço urbano, nas vias públicas, é capaz de subvertê-lo um pouco, no sentido de que uma rua que, para os adultos do planejamento urbano, se presta ao trânsito rápido de veículos, vira o palco perfeito para um pega-pega, amarelinha ou até mesmo, uma partida de futebol.

Thaís Otani Cipolini, ao dialogar com as obras de literatura infantil de Ruth Rocha, percebe que os enredos da autora, focados em acontecimentos a partir da perspectiva de personagens crianças, sofrem deslocamentos no devir temporal. Deste modo, se em meados da década de 80, quando o Brasil vivia uma ditadura militar, nas histórias de Ruth as personagens se mostravam mais abertas a soluções coletivas para seus impasses, nos anos 2000, as crianças do universo infantil da escritora, apresentam-se mais individualistas e presas a um brincar no ambiente doméstico, longe das ruas.

A recente dissertação de Maíra Wencel Santos, apresenta exemplos de crianças como produtoras de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade. Focada na cidade de Campo Mourão- PR, Maíra estimula as crianças a pensarem o espaço urbano daquela cidade para além do que está posto pelo discurso hegemônico, assim, fazendo-as compreender que, embora não figurem na historiografia oficial, suas histórias privadas, íntimas e familiares, são igualmente importantes para os processos históricos da urbe.

Maria Carolina Bovério Galzerani orientava e participava de muitas pesquisas focadas no espaço urbano, suas modificações e os diferentes sujeitos que as fazem e são por estas afetados. Galzerani, assim como Walter Benjamin, compreendia a infância como uma fase complexa, ambivalente e produtora de sentidos e sensibilidades variadas. Para ambos- Galzerani e Benjamin- a infância não é uma fase linear e nem

mesmo possível de ser encapsulada em uma lógica cronológica. A infância extrapola tentativas de delimitação temporal, e a criança que um dia se foi, reverbera no adulto que somos.

A criança é, ainda, para esses autores, um ser completo em si mesmo, enraizado historicamente, mas livre e potente para pensar e ressignificar seus contextos; e, o brincar, o modo como este é feito, é um dos meios à disposição da criança para suas reinterpretações e construções de sentido próprio acerca de suas realidades.

II- Objetivos

- Estimular processos rememorativos por parte dos estudantes, que os levem a compreensão de si mesmos como sujeitos históricos, pertencentes a um contexto, mas capaz de neste intervir;
- Evidenciar o brincar e o modo como isto é feito como variante no tempo-espaço, como ações com lógicas próprias, mas que extrapolam o lúdico; o brincar presta-se a processos complexos de interpretação e reinterpretação dos universos múltiplos, das diferentes crianças.

III- Procedimentos

Para que a oficina e seu desenvolvimento coadune com seu tema central- infância-, sugiro que seja feita em um ambiente mais lúdico, de preferência em algum espaço que não seja a sala de aula.

No meu contexto particular, realizei esta oficina debaixo de uma árvore da Escola que, naquele ambiente em específico, presta-se como um local de aconchego para os estudantes. Abrigados em sua sombra, tivemos uma roda de conversa na qual socializamos experiências de nossas infâncias: brincadeiras, episódios marcantes, lembranças variadas. Posteriormente, solicitei aos alunos que escrevessem sobre suas infâncias, destacando suas brincadeiras, o modo como as faziam, onde e com quem, bem como, estimei-os a lembrarem episódios que o marcaram.

Neste exercício de rememoração, é aconselhável que todas as lembranças sejam acolhidas- as boas e ruins- evidenciando as complexidades do lembrar numa aproximação com Walter Benjamin, ou seja, como uma ação permeada de lembranças, mas também esquecimentos; com racionalidades e afetividades.

Após a elaboração das narrativas, pode haver um movimento de socialização destas, o que pode ser um excelente espaço para que as crianças percebam as aproximações e distanciamentos entre os seus “brincades”, potencializando ainda mais a noção desta ação como histórica.

IV- Recursos

- Um ambiente aconchegante, que estimule rememorações;
- Folha sulfite;
- Lápis;
- Borracha;
- Lápis de cor;
- Canetas.

V- Tempo estimado para a atividade: 2 aulas de 50 minutos.

VI- Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____
Rua de Mão Única – Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CIPOLINI, Thaís Otani. *TRAMAS TRAMADAS DE UM TAPETE*: fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha. Campinas, 2007.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. *Imagens que*

lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.p 154-176.

SANTOS, Maira Wencel Ferreira dos. *As crianças na relação com os espaços das cidades*: possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais. Campo Mourão, 2022.



Oficina 4: Meu caminho diário

Mariane Mundim Borges

No Meio do Caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra*

Carlos Drummond de Andrade



I- Apresentação

Em poema tão curto, ao mesmo tempo que muito expressivo, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, por meio da alegoria da pedra, nos remete a obstáculos que insistem em se materializar nos nossos caminhos. Concomitantemente, alude às nossas “fatigadas retinas” que, muitas vezes, aos obstáculos se acostumam e até mesmo os recalca. A correria do dia a dia, ainda mais intensa nas grandes cidades, nos compele a esse olhar viciado, acostumado às mazelas sociais do espaço urbano, ao ponto de naturaliza-las. Esquecendo que o espaço urbano e tudo o que o compõe é histórico e, por isto mesmo, passível de mudanças, corremos o risco de adotar uma atitude passiva e resignada perante os imperativos do tempo presente.

O espaço urbano é fluido, dinâmico e, por isto mesmo, um texto a ser lido e explorado. Walter Benjamin (1995) postulava que o “perder-se” numa cidade é o mais difícil, pois requer desnaturalizar ou romper com os automatismos dos caminhos, ousando percorrer outras rotas. Além disso, o perder-se requer uma outra disposição frente ao tempo, no sentido de se deixar levar pelas ruas da cidade, a exemplo do flâneur, sem se preocupar com uma direção, sem ater-se ao tempo cronológico; apenas fluindo livremente e, desse modo, observando os recônditos e sujeitos mais ocultos, que a pressa do dia a dia e o olhar utilitarista invisibilizam.

É com esta perspectiva benjaminiana de atenção aos detalhes que passam despercebidos na pressa do dia a dia, ao “inútil”, àquilo que a sociedade quer esquecer, apagar, ou ao que não dá a devida importância, que a oficina Meu Caminho Diário é pensada. O intuito é instigar os estudantes a olharem de modo mais atencioso e prazeroso para seus caminhos rotineiros, de modo a perceber suas “pedras”, detalhes e potencialidades.

A atenção despertada para os detalhes pode desencadear percepções outras, atenção ao precisa ser modificado na paisagem e, a partir desta

constatação, mobilizações de iniciativas que almejem mudanças nesta direção (SOUZA, 1992). Pode, ainda, ser uma oportunidade de se reconhecer como agente transformador, capaz de interferir nesta paisagem diretamente, ou por meio de discursos e outros recursos que despertem ações e políticas afirmativas por parte dos poderes públicos.

Elizabeth Salgado de Souza, ou Beth Salgado como é mais conhecida, trouxe inspirações para esta oficina, uma vez que seu trabalho educativo na interface com a cidade Ouro Preto estava comprometido com o repensar da relação entre sujeitos e objeto, isto é, entre os moradores e a cidade. Os bens culturais reconhecidos como patrimônios eram historicizados e busca-se tensionar noções cristalizações, desvelando outros sujeitos, outros objetos e percepções numa acepção plural. Nesse tipo de trabalho, os sujeitos não se sobrepõem aos objetivos, nem esses se sobrepõem àqueles. O movimento proposto é de conhecimento e resignificação tanto do objeto quanto do próprio sujeito, ou melhor, dos grupos que dele se aproximam ou já se aproximaram em outros momentos da história.

Maíra Wencel Ferreira dos Santos (SANTOS, 2022), ao desenvolver um trabalho coletivo com crianças da cidade de Campo Mourão, com vistas a produção de conhecimentos históricos-educacionais na interface com os espaços urbanos, também inspira a composição desta e das outras oficinas, no sentido de que também acredita numa história a contrapelo das tendências hegemônicas. Ao invés de focar nas narrativas positivistas, que defendem uma elite pioneira, Maíra Wencel Ferreira dos Santos tem um olhar atento para objetos e pessoas comuns, cotidianas que, embora esquecidos, silenciados ou completamente apagados, em alguns casos, também são parte essencial deste espaço urbano, suas construções e transmutações.

Sonia Regina Miranda (2022) argumenta quanta à necessidade de ousarmos nos despir de nossas próprias rotas e percepções consolidadas na e sobre a cidade. A fim de promover o deslocamento

de sensibilidades para outros espaços e sujeitos, guiada por seus alunos promovia aulas em locais da cidade tido como periféricos ou ainda desconhecidos para grande parte da turma. Ela constatou que os saberes mobilizados são múltiplos e que o ensino passou a ser mais dialógico e horizontalizado, sem centrar-se no professor como alguém que detém o saber e simplesmente o transmite. Os alunos ficavam mais envolvidos e motivados, contribuindo eles mesmos para o processo de produção de conhecimentos. Sonia advoga que a cidade é um excelente espaço para ver o outro, percebê-lo em sua alteridade, e também ser outro. Mas isso requer uma reelaboração de sensibilidades, uma vez que,

É no espaço da cidade que se deflagra –primeiramente para a criança mediada pelo adulto e mais tarde, pelo jovem em sua autonomia de deslocamentos –a perspectiva de alteridade presente na cidade, uma alteridade que vem exatamente pela qualificação fortuita dos lugares: “não passe por aquela rua”, “a linha de ônibus ‘x’ é perigosa”, “ali é o bairro mais bonito”, “tal lugar é seguro”, “aquela rua ou aquele bairro é muito perigoso”, “ali é um lugar de vergonha” ou “lugar de macumba”, “lugar de lixo” (MIRANDA, 2022, p. 55).

Assim, nesta oficina é importante estar atento à não repetição do senso comum, buscando explorar novas rotas ou outras percepções das rotas cotidianas, com sentidos mais abertos. Sentidos esses que questionam discursos sobre o lugar, que lhes são externos e, portanto, aplacados das experiências vividas, tão primordiais para transformar um espaço físico em lugar preñado de afetividades e significados.

Walter Benjamin nos provoca à reflexão sobre o automatismo dos rituais de memória, quando, muitas vezes, não compreendemos sua constituição histórica e articulação com nossas vidas, “pois qual o valor de todo patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994 p. 115).

Na esteira benjaminiana, pensando as cidades como produto da modernidade e, portanto, compostas por ambivalências e contradições, Maria Carolina Bovério Galzerani (GALZERANI, 2021) desenvolveu projetos educativos tendo a cidade de Campinas como cenário propício a questionamentos e produções de conhecimento histórico. Em trabalho coletivo com estudantes e professores de uma escola pública em Campinas-SP, Galzerani e outros sujeitos da pesquisa se dispuseram a reelaborar narrativas correntes sobre a cidade paulista, confrontando-as com outras narrativas, muitas delas vivas nas memórias dos habitantes do local - quer seja em lembranças pessoais ou no imaginário coletivo - e buscaram ressignificar as narrativas à luz do presente.

Assim, nesta oficina é importante não desatrelar as vicissitudes do tempo presente com outras temporalidades. Compreendemos, com Benjamin, que a cidade expressa o seu tempo e é ambiente de sua elaboração, sempre aberto a novas e constantes configurações e/ou reconfigurações. Mas esse tempo é saturado de outras camadas temporais, muitas vezes preches de possibilidades ainda não realizadas. Por isso o trabalho de reelaboração de narrativas sobre a cidade, no movimento incessante de desvelar comadas de tempo, através de narrativas e memórias outras, é fundamental para potencializar os desvios de rotas prontas.

Por isso, na sequência do exercício de observação vem a construção de narrativas a serem partilhadas com os demais colegas e professor(a) (CUNHA, 2023). Espera-se que o(a)s estudantes, juntos, possam perceber outros detalhes, sujeitos e elementos para os quais ainda não haviam dado atenção. Espera-se, ainda, que possam despertar a curiosidade para diferentes camadas de tempo sedimentadas no movimento dinâmico da história, presentes nas mudanças ou permanências das paisagens, quase sempre convivendo em tensão e conflito (CUNHA; OLIVEIRA, 2018).

Na oficina que realizei com os estudantes de Morada Nova, um dos

elementos que nos levaram à reflexão foi a segurança das mulheres na cidade. A autora Leslie Kern (2021), no texto *A Cidade Feminista* promove questionamentos acerca das estruturas das cidades e para quem e com quais objetivos são pensadas. A julgar pela escassez ou ausência de espaços como áreas verdes ou outros plausíveis para lazer e descanso, as cidades parecem priorizar os sujeitos do mundo do trabalho, sempre rápidos e sem tempo para descanso; tal sujeito é, quase sempre, associado a figuras masculinas. As mulheres e suas necessidades figuram em um plano secundário.

Esta oficina, ao convocar um olhar atento, calmo e sem pressa para caminhos corriqueiros e, por isso mesmo, às vezes pouco explorados para além das retinas fatigadas, pode ser um convite a um olhar mais cuidadoso com estes espaços e, quem sabe deste modo, também uma convocação a se responsabilizar por eles e, numa postura ética e política, organizar-se por meio de ações afirmativas e solicitações de melhorias perante os órgãos e atividades competentes.

II- Objetivos

- Mobilizar e despertar a atenção dos estudantes, para com os caminhos por eles percorridos no perímetro do bairro;
- Perceber como as paisagens urbanas são dotadas de historicidades e, por isso mesmo, sujeitas a mudanças;
- Reconhecer-se sujeito histórico ativo, capaz de problematizar sobre os lugares pelos quais transita;
- Atentar-se à historicidade e singularidade do ambiente/paisagem que habita, reconhecendo-o como passível de intervenção, seja diretamente, com ações coletivas e afirmativas ou, indiretamente, por meio de ações conjuntas com vistas a despertar a atenção dos poderes e políticas públicas para este espaço negligenciado.

III- Procedimentos

Solicitar aos estudantes que pensem sobre os itinerários percorridos por eles nas cidades; seja até à escola, à casa de um amigo (a) ou qualquer outro. Sugerir que se atentem ao miúdo, ou que se esforcem para enxergar detalhes que a pressa, o andar maquínico, automático não permite perceber. O incentivo ao uso de outros sentidos, além da visão, pode também ser instigante; a atenção aos ruídos, cheiros, texturas pode trazer nuances e constatações profícuas.

Em caso de realidades escolares que permitam que os estudantes, acompanhados do professor, saiam da escola e façam itinerários destinados a observações do espaço urbano, será uma experiência valiosa, que extrapola os muros escolares, indo ao encontro das concepções teórico-metodológicas que defendem que o conhecimento não é produzido somente entre as quatro paredes da sala de aula.

Depois das observações, pedir que elaborem narrativas descrevendo como são os caminhos que percorrem, suas sensações e descobertas. No diálogo promovido, o(a) professor(a) deve estar atento ao que os estudantes trazem como achados do percurso e ir provocando questionamentos, de modo a potencializar mais desvios.

A atividade pode evoluir para outras etapas, como elaboração de cartas destinadas ao poder público, exposição dos trabalhos dos estudantes, além de outras pesquisas.

IV- Recursos

- Folhas para a produção das narrativas;
- Lápis, caneta, borracha e lápis de cor;
- Podem ser utilizadas máquinas fotográficas ou celulares, se todos possuírem.

V- Tempo estimado para a atividade: 2 aulas de 50 minutos.

Obs: em caso de uma aula-passeio, acrescentar mais 1 aula de 50 minutos.

VI- Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Rua de Mão Única – Obras Escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Uma Flânerie por Ouro Preto: experiência de formação docente inspirada em Walter Benjamin. In: PAIM, Elison Antonio; SANTANA, Giovanna; HADLER, Maria Silvia Duarte; PEREIRA, Pedro Mülberty (Orgs.). *Conhecimentos Histórico-Educacionais: diálogos com Walter Benjamin*. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, v. único, p. 277-308.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. Tempo e fotografia: sensibilidades entrecruzadas na cidade de Ouro Preto. *RESGATE - Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 26, p. 79-98, 2018.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani*. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.p 95-137.

KERN, Leslie. *Cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021. Tradução de: Thereza Roque da Motta.

MIRANDA, Sônia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como jogo de saberes e potências educadoras. In: *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43-63, set./dez. 2022.

SANTOS, Máira Wencel Ferreira dos. *As crianças na relação com os espaços das cidades: possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais*. Campo Mourão, 2022.

SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. *Amae Educando*, ano XXV, n. 228, p. 4-7, Jun/1992.



Oficina 5: Um museu na escola

Mariane Mundim Borges



I- Apresentação

O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1987, p. 224-225)

Em passagem tão emblemática, o filósofo Walter Benjamin alerta para algo que, infelizmente, ainda não foi de todo superado nas historiografias: a tendência em se enfatizar os feitos de classes e grupos dominantes, em detrimento de muitos outros grupos e sujeitos, que têm suas histórias e memórias solapadas, denegadas ou, até mesmo, distorcidas.

Mesmo que o final do século XX tenha sido marcado por imperativos de memórias, de vários grupos e sujeitos no mundo todo, ainda não é incomum que haja espaços mnemônicos, como muitos museus e acervos, que priorizem narrativas hegemônicas, homogêneas e que aspiram a uma totalização da história. Versões dominantes, que servem a uma memória singular, com grandes nomes e feitos, que escamoteiam tensões e ambivalências, igualmente presentes nas configurações dos espaços urbanos.

Uberlândia é uma das muitas cidades, cuja narrativa de seu surgimento e expansão, obedece a esses imperativos de progresso, acompanhados de silenciamentos e apagamentos de sujeitos, paisagens e demais elementos que não coadunam com esta imagem forjada. Em seus espaços de memórias: museus, acervos, sites oficiais como o da prefeitura e afins, a imagem prevalecente é a de uma cidade que só cresce, sua expansão parece não conhecer limites, ao mesmo tempo,

esse progresso é bastante seletivo, e parece só agraciar as áreas centrais e algumas outras tidas como território e moradia das elites.

A cidade de Uberlândia, localizada na porção ocidental do estado de Minas Gerais, assenta-se em um imaginário bastante ufânico. Desde os primeiros anos de sua emancipação político-administrativa, em 1888, Uberlândia arvorou-se destinada ao progresso. E a fim de concretizar tal ideal, foi forjado, na primeira metade do século XX, um discurso que buscou imprimir à cidade uma imagem de ordem e progresso, civilidade e modernidade. (DANTAS, 2008, p. 19).

Como já salientado, a priorização de uma narrativa e o escamoteamento de tensões, não é uma exclusividade da cidade de Uberlândia. Outros espaços de memória, de outras cidades, obedecem a lógicas similares. No entanto, cabe aos historiadores e sujeitos, comprometidos com seus tempos presentes, “despertar as centelhas da esperança”, e isso pode ser feito por meio de brechas disponíveis no espaço mesmo desses museus. Ainda que estes sejam espaços permeados pelos espólios dos “vencedores”, eles podem ser revistos a contrapelo das tendências.

A historiadora e professora Cyntia Simioni França, em atividade pedagógica realizada no espaço museológico da cidade de Campo Mourão, com estudantes do curso de história da UNESPAR, (Universidade Estadual do Paraná), desenvolveu experiências educativas com este norte de “escovar a história a contrapelo”. Em visita a um museu da cidade, fortemente marcado por narrativas de exaltação de grupos dominantes, Cyntia e os estudantes se inspiraram na metodologia do “objeto gerador”, proposta por Francisco Régis Lopes Ramos (RAMOS, 2016). Ramos, por sua vez, busca em Paulo Freire e na sua “palavra geradora”, o mote inspirador.

Se para Freire, palavras usuais, do cotidiano de certos grupos, poderiam servir como ponte para facilitar a alfabetização desses sujei-

-tos, para Francisco Régis Lopes Ramos, objetos expostos nos museus podem servir como despertar de reflexões profundas acerca de suas historicidades, ou seja, seus usos, por quem e quando, bem como, suas apropriações por outros grupos e sujeitos, assim, ressignificando-os:

O objetivo primeiro do trabalho com o objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber –leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras. (RAMOS, 2016).

Se pensarmos os museus e os objetos neles presentes sob essa perspectiva do “objeto gerador”, conseguimos interpela-los para além de suas propostas ufanistas, usando-os como espaços privilegiados de aproximação, dado as suas materialidades. Os museus mostram assim sua potência como espaços educativos, sua materialidade enquanto instituição e a de seus objetos, ajudam a tornar o ensino de história mais palpável, cognoscível, uma vez que o contato, manuseio e reflexões sobre o acervo mobiliza mais do que exigiria uma aula tradicional, expositiva. A visita aos museus e o contato íntimo com seu acervo mobilizam saberes com o corpo todo.

Acreditamos que é preciso nos relacionar com os objetos que vemos e lemos, sentindo-os e tocando-os. A produção de conhecimentos históricos e educacionais acontece por meio dos sentidos, na relação com o corpo inteiro com os objetos e o ambiente, e não restrito à visão e à audição (RAMOS, 2004; PEREIRA, 2009). (In. FRANÇA; SANTOS, 2020, p. 254).

Deste modo, esta oficina presta-se ainda como uma profícua demonstração dos espaços museológicos enquanto construção datada no tempo e espaço, questionando suas supostas neutralidades e, nestas tensões, desvelando sujeitos e histórias outros.

II- Objetivos

- Propiciar a compreensão, por parte dos estudantes, de que os museus são espaços em construção contínua; seus objetos selecionados não são neutros e servem, na grande maioria das vezes, como instrumento de exaltação das elites;
- Estimulá-los a pensarem a si mesmos, como sujeitos históricos que compõem e modificam os espaços pelos quais transitam e, por isto mesmo, são capazes de selecionar objetos e narrativas que lhes são próprios e importantes, sendo assim, artífices de suas próprias existências;
- Levá-los a interrogar os espaços museológicos, questionando suas lacunas e silenciamentos; fazendo-os perceber que, embora, por vezes, não figurem nos espaços e narrativas oficiais, sujeitos outros – inclusive eles mesmos- também influenciam o curso da história.

III- Procedimentos

Para a realização desta oficina, os professores podem dispor de materiais já configurados, que tragam narrativas sobre a construção do espaço urbano, ainda que estes sejam marcadamente tradicionais e hegemônicos. Basta que estes sejam lidos como uma, dentre muitas, possibilidades de construções historiográficas, e que sejam interpelados acerca de seus silenciamentos, apagamentos e dissimulações das tensões próprias do devir histórico.

Documentários, visitas a museus, reportagens, visitas a patrimônios consagrados, são possibilidades ricas, desde que, devidamente questionados sob uma perspectiva crítica. Semelhantes veículos informativos sobre a história da cidade tendem a ser, assim mesmo, no singular; a trazerem uma história única concebida como uma verdade incontestável e, portanto, precisam ser questionados quanto ao que silenciam, denegam ou, até mesmo, deturpam.

Após o contato com essas narrativas prontas, e o devido questionamento de suas exaltações, seus silenciamentos, apagamentos e mistificações, pode ser sugerido aos estudantes que montem uma exposição com objetos selecionados de seus usos cotidianos, que eles tenham em casa ou em outros lugares acessíveis, que para eles tenham importância e significado. Assim ficará evidente os espaços de memórias enquanto construções, com intencionalidades que variam conforme os grupos que os molda e constroem.

Pensando em meu contexto específico, elaborei um jogo pedagógico o qual, -mesclando produções dos alunos sobre o bairro no qual a Escola está inserida, com outras narrativas sobre a cidade de Uberlândia-, tem como anseio a elaboração de conhecimentos históricos-educacionais, por meio da articulação entre os espaços do bairro, com o todo da cidade. Assim, intercambiando experiências do micro, com o macro da cidade, tensionando memórias e desvelando camadas temporais. O jogo virá como anexo desta dissertação. O jogo em si, é bastante particular da historiografia uberlandense, mas pode servir de inspiração para construções lúdicas com objetivos semelhantes, ou seja: produções de conhecimentos históricos-educacionais, na interface com o espaço urbano.

Nesta seleção de objetos é possível ainda, que os estudantes percebam a si mesmos como sujeitos capazes de tecer narrativas a partir do que foi selecionado, evidenciando suas configurações de sujeitos históricos que moldam e são moldados pelas historicidades de seus tempos.

Esta curadoria servirá como demonstrativo de que todo espaço museológico é resultado de escolhas, seleções, recortes, ou seja, é uma síntese de intencionalidades, não é neutro e nem cristalizado no tempo.

Essa atividade pode ser usada como estratégia de tensionamento de historiografias únicas, homogêneas, que servem a manutenção e justificativa de uma ordem dominante nas cidades.

IV- Recursos

- Visitas a museus;
- Visitas a lugares consagrados como “patrimônios”;
- Exibição de documentários;
- Visitas a acervos e exposições.

V- Tempo estimado para a atividade: 5 aulas de 50 minutos.

VI- Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.p. 222-249.

DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Orgs.). *Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 17-50.

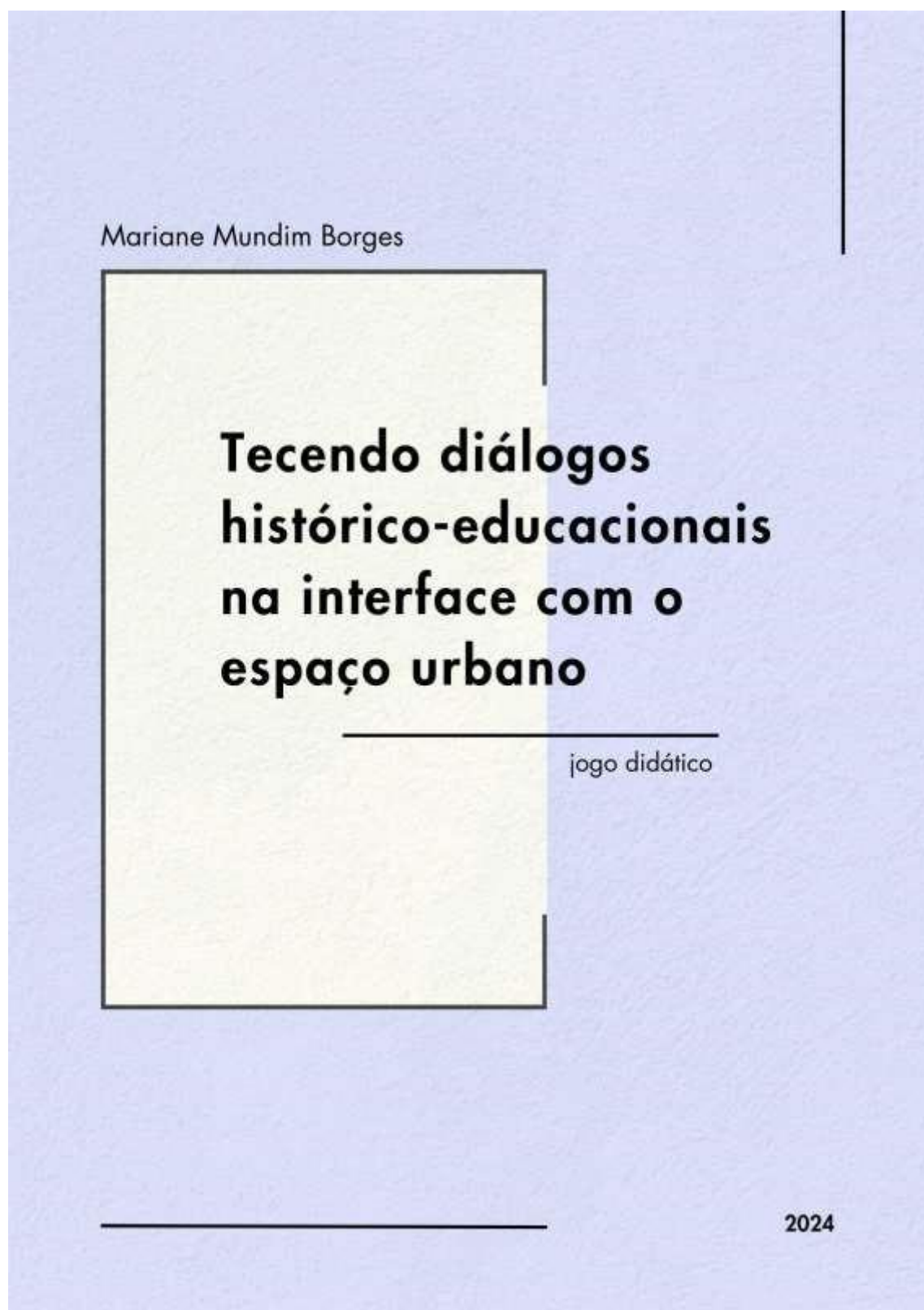
FRANÇA, Cyntia. Simioni.; SANTOS, Máira Wencel Ferreira dos. Museus e seus Públicos: possibilidades dialógicas, inventivas e interativas. *Cadernos De Pesquisa Do CDHIS*, 33(2), 251–279, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n2.2020.57384>

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Objeto Gerador: considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de História. *Revista Historiar*. Universidade Federal do Ceará. V.8 n. 14. 2016. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/234>

Autora: Prof. Mariane Mundim Borges
Orientadora: Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha
Arte e diagramação: Yago Araújo Pinto



V.2 – Jogo Didático “Tecendo diálogos histórico-educacionais na interface com a cidade”



Apresentação

Este jogo foi produzido com o intuito de ser um material didático que possibilite que estudantes e professora produzam conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade, processo já iniciado com as oficinas.

As cartas que o compõem foram produzidas a partir de fragmentos de narrativas dos estudantes, nas quais busquei flagrar mônadas da cultura moderna capitalista, isto é, fagulhas de sentido que expressam sensibilidades modernas de estudantes que vivem numa região periférica da cidade de Uberlândia.

Essas narrativas me levaram a várias possibilidades interpretativas e potencializam férteis debates sobre o engendramento histórico dessas sensibilidades. As narrativas dos estudantes foram associadas, em um conjunto de cartas com o intuito de iniciar uma conversa a outros fragmentos de narrativas historiográficas, de memórias e jornalísticas, além de narrativas visuais, como fotografias e cartões postais.

Para sua articulação, farei uma roda de conversa, na qual cada estudante receberá uma carta contendo fragmentos narrativos e perguntas. De maneira descontraída, cada um, na sua vez, lerá a carta e buscará formular hipóteses para o que está sendo perguntado. Almejo nesta dinâmica, conseguir trocas profícuas, com todos os estudantes podendo participar e, se assim desejarem, formular respostas distintas e diversas para o que está sendo interrogado nas cartas, mesmo que não seja sobre a sua carta em específico.

Após esta roda de socialização, solicitarei que cada um coloque no papel uma possível resposta para a pergunta de sua carta.

Nesta dinâmica de produção de conhecimentos histórico-educacionais, é importante estar aberto a possibilidades férteis de produção de conhecimentos, não se deixando guiar por uma racionalidade técnica que preconiza que há um “certo” e um “errado”. A experiência, troca de saberes e conhecimentos é o que devem ser priorizados.

Carta 1

"Um dia que eu e a — e a — fomos nessa "Pracinha" para praticar exercícios físicos e conversar. Foi muito legal. Rimos e nos divertimos muito e fofocamos das pessoas da Escala e depois a — e a — foram embora quando chegaram em casa elas me avisaram pela whatsapp." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Por que as mulheres, comumente, precisam avisar quando chegam em casa?

Você conhece algum outro espaço em Uberlândia, que seja uma praça, ou semelhante a isto, no qual as pessoas vão para jogar conversa fora?



Carta 2

"depois de uma longa manhã de afazeres, decido tirar um tempo para mim, arrumo minhas coisas e vou para a praça me exercitar. Faço alguns exercícios e vou embora. Depois que chego em casa, tomo banho e vou ler um bom livro enquanto tomo um hot coffee"
(Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Esses momentos de pausa e autocuidado são comuns para a maioria das pessoas? Por que?

Na cidade de Uberlândia, você conhece ou sabe da existência de lugares onde é possível ter esses momentos de pausa, descanso e reflexão? No bairro Morada Nova existe muitos espaços nos quais é possível fazer isto?



Carta 3

(Praça Tubal Vilela-
Uberlândia. Tripadvisor.
Disponível em:

[https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303400-d3249680-](https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303400-d3249680-Reviews-Praca_Tubal_Vilela-Uberlandia_State_of_Minas_Gerais.html)

[Reviews-](https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303400-d3249680-Reviews-Praca_Tubal_Vilela-Uberlandia_State_of_Minas_Gerais.html)

[Praca Tubal Vilela:
Uberlandia State of Min
as Gerais.html](https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303400-d3249680-Reviews-Praca_Tubal_Vilela-Uberlandia_State_of_Minas_Gerais.html). Acesso
em: 10 de mar, 2024).

Você conhece o lugar retratado nesta imagem?

Pesquise quem foi o personagem que dá nome a este lugar.



Carta 4

"Dando continuidade às manifestações do 8 de março do ano passado, diversas mulheres estão organizando um abaixo-assinado, com o objetivo de alterar o atual nome da praça Tubal Vilela, na região central de Uberlândia, para Ismene Mendes. Em 2017, houve a troca simbólica do nome da praça pelas manifestantes, com adesivos colados nas placas oficiais." (CABRAL, Julia. Mulheres fazem abaixo-assinado para alterar nome de praça em Uberlândia. Brasil de Fato, 2018. Disponível em:

<https://www.brasildefatomg.com.br/2018/03/13/mulheres-fazem-abaixo-assinado-para-alterar-nome-de-praca-em-uberlandia-mg/>).

Apresente o motivo que move as mulheres nessa manifestação pela mudança de nome de um dos principais cartões postais da cidade de Uberlândia.

Essa luta pode ser considerada uma disputa por memória, pelo que deve ser lembrado na cidade de Uberlândia?



Carta 5

"Toda vez que eu passo em frente da igreja lembro do dia que eu e a — fomos na padaria para minha vó, de bicicleta. Na ida foi de boa e engraçado, agora na hora da volta, nós quase caímos. Os velhos da ração ficou rindo muito de nós. A "mulher do mercadinho" também estava rindo. No meio do caminho o pneu ainda fura, bem na hora que a gente passou em frente à casa da mulher "macumbeira", (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

O que é uma mulher macumbeira?



Carta 6

"A falta de ruas asfaltadas no Bairro Morada Nova, na Zona Oeste de Uberlândia, é uma reclamação que perdura por anos na região. A ausência de estrutura na malha viária causa uma série de transtornos a quem vive no local. Moradores ouvidos pelo Diário relataram a existência de buracos nas vias, bem como a terra e a lama, agravadas no período de chuva." (MARTINS, Igor, "População do Morada Nova reivindica asfalto e melhorias no bairro. Diário de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/34599/populacao-do-morada-nova-em-uberlandia-reivindica-asfaltamento-e-melhorias-no-bairro>).

"Eu brincava na frente de casa com os meus vizinhos, o lugar onde eu brincava continua tendo mato (a mesma coisa de antes). A minha definição de infância é um tempo onde nós não temos preocupação de nada, é um tempo de diversão e alegria é um momento importante da vida. A minha infância foi boa cheia de brincadeiras e com muitos colegas." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Brincadeiras de Criança, Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

O que esses dois relatos deixam perceber quanto as ruas do bairro Morada Nova?

Por que isso acontece?



Carta 7

"Minhas brincadeiras preferidas eram amarelinha esconde esconde, pique pega, pular corda e várias outras. Eu brincava nas ruas com meus amigos e com minha irmã. Infância é se divertir sem pensar em nada só se divertir. A minha infância foi muito boa. Brinquei muito me diverti muito" (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Brincadeiras de Criança. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"eu brincava de subir em árvores muito altas, eu na maioria das vezes só ia para comer as frutas mesmo. Eu comi manga, jaboticaba, seriguela, pitanga, etc e soltei bastante pipa." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Brincadeiras de Criança. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Qual opinião sobre "infância" pode ser percebida nessas narrativas?

Você concorda que a infância é uma fase de "inocências"?



Carta 8

Vou muito pouco à praça, mas quando eu vou é muitas pessoas empinando bicicleta. Na porta da igreja muitas pessoas fumando e bebendo, e umas brincando nos brinquedos." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"Quando eu fui com minhas amigas, NÓS brincamos, nos exercitamos, tomamos sorvetes e fofocamos; rimos e nos divertimos muito." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Um lugar para narrar e lembrar. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Essas duas narrativas se referem a experiências vividas em um mesmo espaço- a "Pracinha" próxima à Escola- por pessoas diferentes. O que podemos perceber ao comparar as duas?



Carta 9

"A cidade de Uberlândia, localizada na porção ocidental do estado de Minas Gerais, assenta-se em um imaginário bastante ufânico. Desde os primeiros anos de sua emancipação político-administrativa, em 1888, Uberlândia arvora-se destinada ao progresso. E a fim de concretizar tal ideal, foi forjado, na primeira metade do século XX, um discurso que buscou imprimir à cidade uma imagem de ordem e progresso, civilidade e modernidade." (DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes [Orgs.]. Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 17-50.)

Desenho feito por estudante.
(Fragmento e produção de
estudantes, referente à
oficina Meu Caminho Diário.
Uberlândia-MG, setembro de
2023. Acervo particular
Projeto Moradas Novas.)



**O progresso, que é tido
como a principal
característica da cidade
de Uberlândia, presente
nos discursos oficiais,
chega a todos os
lugares igualmente?**



Carta 10

"Agora neste momento um time de futebol acabou de chegar ao bairro, corra bem rápida porque todos os jogadores estão distribuindo autógrafos para todos que estão visitando na praça, corra!! Porque já eles se encontrarão em outro local. Então venha correndo garantir seu autógrafo porque o tempo para isso é limitado." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"Uma grande personalidade de reconhecimento internacional chega a Uberlândia e gera o maior alvoroço. Simpatizante de todas as idades querem conhecê-la pessoalmente (...). Mas, ao ser levado para conhecer um dos lugares mais vistosos da cidade, foi barrado logo na entrada. (...) No caso da personalidade barrada, o pivô da história era o ex jogador Pelé, que no início da década de 1980 veio a Uberlândia (...) para um amistoso. Antes da partida a equipe visitou o Praia Clube. Por muitos anos o boato que correu na cidade era de que o Rei do Futebol foi proibido de entrar no clube por causa de sua cor: "Ele não só entrou como passou a tarde inteira no clube." (...) (TORRES, Wallace. Lendas Urbanas e contos marcam a história de Uberlândia. Diário de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/16266/lendas-urbanas-e-contos-marcam-historia-de-uberlandia>).

A história de que Pelé foi barrado no Praia Clube em Uberlândia, sendo ou não um boato, coloca a questão racial como algo a ser pensado. No futebol é comum haver situações de racismo? Você tem conhecimento sobre alguma situação envolvendo racismo na cidade de Uberlândia?



Carta 11

Patrimônio Cultural é definido como um conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação é de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. São também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou criados pela indústria humana. ("Bens Tombados. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Decreto,ou%20etnogr%C3%A1fico%2C%20bibliogr%C3%A1fico%20ou%20art%C3%ADstico>).

Você acabou de ler a definição de patrimônio dada pelo IPHAN, instituição brasileira responsável por listar, zelar e divulgar o que é considerado de interesse público a ser preservado. Em Uberlândia, você conhece ou já ouviu falar de um lugar que seja considerado patrimônio a ser preservado?

Em relação ao bairro Morada Nova, se você pudesse escolher algo a ser preservado, o que escolheria?



Carta 12

"O passeio foi muito legal, observamos várias coisas como: pombos, filhotinhos, várias salas legais a parte infantil que lá é bem grande tem vários brinquedos muito divertidos e também o pé de pequi que é muito fresco, os alunos amam sentar lá embaixo para ler um livro e ficar relaxado gostei muito do passeio observei várias coisas que eu nunca tinha reparado e a parte que eu mais gostei foi do pé de pequi." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Meu Caminho Diário. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"O passeio foi bom, deu para conhecer melhor a escola, a escola tem vários pombos e tem algumas árvores o pé de pequi é uma das árvores mais antigas da escola, essa árvore abriga vários pombos." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Meu Caminho Diário. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Essas duas narrativas foram feitas após um passeio de observação pela Escola. Ambas mencionam o pé de pequi como um lugar muito querido pelos estudantes. Você concorda com estas opiniões?

Relate alguma experiência já vivida por você, tendo a sombra dessa árvore como cenário.



Carta 13

"Morar aqui na Morada Nova tem seus privilégios, um lugar que eu gosto bastante de ir aqui é na praçinha da igreja, apesar de muita gente falar que lá é cheio de nola e que virou uma biqueira, eu não acho nada disto, a igreja ainda funciona, são muitos católicos lá ainda, outro lugar que eu gosto de ir são as chácaras de eventos, são enormes e bem bonitas. (...) aqui tem várias chácaras de evento então não sei qual a minha preferida e qual eu recomendo, inclusive estão construindo mais 5 chácaras e eu vi que estão ficando lindas (...)" (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Meu Caminho Diário. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"Moradores reclamam das condições de vida do Morada Nova". (Moradores reclamam das condições de vida do Morada Nova. MGTV 1ª edição, Uberlândia, 08 de fev. 2024. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12338434/>).

As duas narrativas se referem ao mesmo local. Podemos perceber diferenças entre elas? Quais?

É possível que um mesmo lugar seja visto e sentido de diferentes maneiras?



Carta 14

"Eu tô aqui na Morada Nova há 12 anos e depois me mudei, mas já voltei. Minha experiência é boa. Aqui antes tinha menos comércio, as ruas principais não era asfaltada, as casas eram simples, maioria sem muro, agora quase todas têm, tenho muitas lembranças boas e muitas ruins. Tenho com meus primos e etc.". [Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Meu Caminho Diário, Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas].

Por este relato, é possível perceber mudanças no bairro Morada Nova? Quais?

O que você acha que precisa mudar neste bairro hoje?



Carta 15

"Miraporanga é o distrito mais antigo no município brasileiro de Uberlândia, do estado de Minas Gerais. Também é conhecido por "Santa Maria", que foi seu nome até 1943, e também como os moradores designam o distrito até nos dias atuais. Em 1982 foi aprovada o chácreamento Morada Nova dentro do distro de Miraporanga, sendo declarado por lei, perímetro urbano do distrito de Miraporanga, no primeiro semestre de 2014, se transformando em bairro Morada Nova."

[CASTANHEIRA, Irineu. Miraporanga é o distrito mais antigo do município brasileiro de Uberlândia. Jornal a voz do Povo. Uberlândia, 21 de nov. 2021. Disponível em: <https://www.jornalavozdopovo.com.br/noticia/38263/miraporanga-e-o-distrito-mais-antigo-no-municipio-brasileiro-de-uberlandia/>].

"As raízes da cidade estão em um bairro conhecido hoje por Fundinho. As pequenas e tortuosas ruas que entrecortavam o arraial se formaram ladeadas pela sequência de casas, quintais e antigos muros que emprestaram à geografia urbana o seu sentido." [São Pedro da Uberabinha: entre memórias e histórias. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/#:~:text=As%20ruas%20da%20cidade%20s%C3%A3o,geografia%20urbana%20e%20seu%20sentido>].

As duas narrativas apresentam versões diferentes sobre onde teria tido início o povoamento da cidade de Uberlândia. O site da Prefeitura Municipal quer que o bairro Fundinho seja considerado o marco zero da cidade, no entanto, outras versões apresentam outros lugares. Há, até mesmo, uma que aponta Miraporanga, como este lugar onde tudo começou. A quem interessa manter o bairro Fundinho, bairro rico e da região central, como esse lugar de início da cidade de Uberlândia?



Carta 16

"A concepção de Uberlândia como uma cidade que "deu certo" (...) e que é, de certo modo, hegemônica entre a população uberlandense, levou-nos a compreender a formação do ideal de progresso e das práticas que a tornaram viável." (DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Orgs.). Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 17-50).

"Finalmente eles lembraram da Morada Nova e estão asfaltando as ruas. Nesta manhã de segunda feira os trabalhadores estão chegando para começar a asfaltar." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Na noção de "progresso", que está presente no imaginário sobre a cidade de Uberlândia, o bairro Morada Nova está incluso?



Carta 17

"O presidente anunciou que vai fazer prédios baratos em todos os bairros, para ajudar todos." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"Um novo hospital em Morada Nova." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Essas duas narrativas, em forma de manchetes jornalísticas, podem ser consideradas expressões de desejos por direitos básicos?

O que são direitos básicos?

Na cidade de Uberlândia todos estão tendo seus direitos básicos atendidos? Justifique com exemplos.



Carta 18

"[...]Brincava na rua, no quintal de casa, mas o tempo vai passando e vai perdendo a graça. Não brinca mais de nada." (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Brincadeiras de Criança. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas)

"Minhas brincadeiras preferidas é peteca, o mestre mandou e carimbada, eu brincava na rua com meus primos e amigos. (...) Infância para mim são muitas lembranças dos melhores momentos que eu tive quando eu era mais nova com meus amigos e primos, infância é uma coisa muito especial para mim (...)" (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Brincadeiras de Criança. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

As duas narrativas falam de infância. Ambas a relacionam com lembranças sobre o brincar, com exemplos de lugares e brincadeiras. Apresente o que mudou e o que permaneceu parecido, em relação as brincadeiras das crianças de hoje e as brincadeiras da sua infância.



Carta 19

"O circo chegou ao Morada Nova: Hoje, terça-feira, a prefeitura disponibiliza o circo para que ele venha para o MoradaNova, crianças ficam felizes e animadas" (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

"Morada Nova com projeto para 2025 ia asfaltar o bairro todo, iria colocar muitas quadras de jogo e iria fazer um espaço para os 244 empinar moto sem medo das policias. (Fragmento e produção de estudantes, referente à oficina Construção de sensibilidades sobre o bairro, a partir de elementos midiáticos. Uberlândia-MG, setembro de 2023. Acervo particular Projeto Moradas Novas).

Os dois fragmentos narrativos expressam desejos de que haja mais atividades culturais e de lazer no bairro Morada Nova. O que você costuma fazer para se divertir no espaço do bairro Morada Nova?

Apresente sugestões de projetos e atividades que poderiam ser feitas no bairro para divertimento e lazer de seus moradores.



Carta 20

“...Houve uma ocasião apanhou-se um costume, mas eu nunca vi proibir. De um lado andava branco do outro andava preto. Se você descer hoje pela av. Afonso Pena à direita, do lado direito descendo daqui para lá, do lado direito andava os brancos e do lado esquerdo andava os pretos”. Sebastião Messias de Oliveira Projeto Depoimentos - SMCultura – 1990. (Cartilha “Lugares e Memórias”. São Pedro da Uberabinha: entre memórias e histórias. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: [https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/#:~:text=As%20ra%C3%ADzes%20da%20cidade%20est%C3%A3o,geografia%20urbana%20o%20seu%20sentido\).](https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/#:~:text=As%20ra%C3%ADzes%20da%20cidade%20est%C3%A3o,geografia%20urbana%20o%20seu%20sentido).)

Essa narrativa polêmica narra acontecimentos de uma via central de Uberlândia, a Avenida Afonso Pena. Você sabe quem foi Afonso Pena?

Que tipo de violência podemos perceber neste relato?

Pesquise sobre os nomes das principais ruas de Uberlândia e estabeleça o que a relação de seus nomes têm em comum.



Autora: Prof. Mariane Mundim Borges
Orientadora: Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha
Arte e diagramação: Yago Araújo Pinto



VI – Para não concluir

Quando me inscrevi no ProfHistória e, após subsequente aprovação, minhas perspectivas de possíveis intenções de pesquisa esbarravam em algo que envolvesse literatura. No entanto, como sublinhei ao longo da dissertação, algumas matérias cursadas durante o processo acabaram por me enveredar por outras estradas. Porém, durante a pesquisa e escrita, constatei que não eram caminhos tão distantes ou dissonantes como pareciam ser, a princípio. Hoje, entendendo tudo o que sou, com ênfase para o meu lugar enquanto professora de História da educação básica, como resultados de processos, a maioria não lineares, concebo que ainda que eu não tenha envolvido diretamente materiais literários em meu trabalho, estes estiveram presentes o tempo todo. Seja na maneira como escrevo, um pouco destoante dos moldes acadêmicos, seja na composição de minhas sensibilidades, atentas ao pequeno, ao “inútil” aos olhos da modernidade acelerada e capitalista.

Durante as leituras do referencial teórico, ficou bastante nítido minha contemporaneidade para com Walter Benjamin. Entendendo o contemporâneo como algo que nos toca, que reverbera em nossos modos de pensar, ser e agir, posso dizer que eu e Walter Benjamin, apesar de não sermos coincidentes no tempo e espaço, somos próximos quanto a concepções de mundo. Suas reflexões sobre a modernidade e as contradições, ambivalências e ruínas deste projeto, me parecem mais atuais do que nunca e, mais do que isto: bastante contundentes para me propiciarem melhores e mais acuradas visões sobre minhas práticas de ensino, meu papel enquanto professora de História e até mesmo ampliar minha compreensão do espaço que é o bairro Morada Nova e também acerca de seus moradores.

Ainda que a modernidade, na concepção benjaminiana, seja um projeto excludente, de esfacelamento de experiências, enfraquecimento de laços comunitários, individualização e atomização da vida dos sujeitos, sempre há brechas para tensionar estes processos individualistas, mecânicos, utilitaristas e afins, sendo estas brechas, também inerentes a este processo que é a modernidade. A visão e o discurso dominantes se prestam à produção de ideais de homogeneização e progresso ininterrupto. Cabe aos sujeitos comprometidos com seus tempos e espaços sociais, a tarefa de questionar esse ideal de progresso, de escovar a história a contrapelo e, nas fendas desse ideário, e mesmo a partir delas, sonhar e lutar por outros mundos possíveis.

Esses outros mundos possíveis prestam-se a oportunidades amplas, e uma delas diz respeito a concepções de ensino de História e expectativas quanto a este. Como já salientei no memorial e também ao longo de toda a dissertação, ao me defrontar com a realidade do bairro

Morada Nova, ficou um tanto quanto evidente que o que eu entendia por ensino de história até então, era incipiente. Tanto as visões dominantes que concebem ensino de história como utilitarista, geralmente como necessário a aprovação em um ensino superior, tanto as bem-intencionadas acepções de um conhecimento imprescindível para a emancipação de sujeitos e justiça social, não dão conta da complexidade deste lugar. Precisei adotar uma postura de aprendiz, me despir das certezas de até então, e ser uma flâneur deste lugar. Sob os auspícios dessa personagem benjaminiana, me deixei conduzir pelo processo das oficinas e, ainda mais, pelos sujeitos da pesquisa, os estudantes do oitavo ano que foram meus narradores benjaminianos. Refletindo sobre o lugar em que vivem e suas experiências nele, os estudantes compuseram um vasto material que me deu matizes deste lugar, sem torná-lo essencializado e/ou estático.

Compreendo as oficinas como uma experiência alargada, não um simples experimento com vistas a resultados concretos e herméticos. Havia uma prerrogativa inicial que diz respeito a uma expectativa de tensionar as sensibilidades, que eu julgava embotadas por estereótipos; na minha visão inicial, limitada e fortemente influenciada por vieses positivistas, estava o desejo de que as oficinas transmutassem a visão dos alunos sobre o espaço do bairro Morada Nova. Hoje, após o contato com as produções narrativas, percebo que estava imbuída de uma perspectiva “messiânica”- eu acreditava que minhas oficinas e atividades a serem desenvolvidas nelas, pudessem fazê-los “amar” o bairro em que moravam, assim, supostamente aumentando suas autoestimas- que foi, devidamente e oportunamente questionada.

Os estudantes e sujeitos da pesquisa não são pessoas a serem “salvas” ou a quem eu deva ensinar como devem olhar para o lugar em que vivem, bem como para suas experiências e aspirações. O que suas produções me propiciaram compreender foi uma multiplicidade de sentidos e afetos em relação a este lugar, imbricadas, amalgamadas; visões cheias de significado afetivo, convivendo com insatisfações, sentimentos de inadequação, bem como sonhos de melhorias para este espaço. Enfim, os sujeitos e autores desta pesquisa são humanos, demasiado humanos, no sentido latente da palavra, com suas ambiguidades, certezas, incertezas e desejos os mais controversos, influenciados por um contexto neoliberal, mas não vítimas passivas deste. Ao lado de insatisfações quanto a faltas de coisas básicas para o bairro, figuram também orgulho de pertencer a este lugar e nele viver experiências valorosas e construir laços sólidos e comunitários.

Ainda que eu terminasse a pesquisa e escrita da dissertação imbuída de aspirações utilitaristas e, talvez frustrada por não ter conseguido transmutar totalmente a visão dos estudantes quanto a este lugar, cabe indagar: alguns meses de oficinas seriam suficientes para

deslocar sentidos e sensibilidades construídos por anos a fio? Pergunta um tanto quanto retórica para historiadores que são cientes de que a existência é complexa e não linear, portanto, ainda que as visões pejorativas não tenham sido necessariamente suplantadas, foram, no mínimo, interrogadas, questionadas, o que, creio eu, não é algo insignificante. Não há como dimensionar com exatidão o quanto essa experiência influenciou nas sensibilidades destes sujeitos. Não só esta experiência, como qualquer outra de característica educacional ou não.

Esta pesquisa e escrita me confrontaram com realidades duras, acirradas ainda mais pela pandemia, mas que não são novidades desta. O abandono, descaso, precariedade que são comuns a áreas enquadradas como periféricas. Uma vez mais ressalto a complexidade deste termo, – periferia – suas nuances, e o fato de ele ser definido, a priori, por olhares externos aos moradores das áreas enquadradas como tal. No entanto, tendo por base algumas dessas características tais quais: distância da área tida como “central”, ocupação habitacional aleatória, sem planejamento urbano, ruas maltratadas, dificuldades de acesso da população a coisas básicas e da ordem da dignidade, o bairro Morada Nova pode ser enquadrado enquanto tal.

A situação pandêmica rasgou ainda mais a fenda desse tecido já um tanto frágil e puído que é a educação pública brasileira. Na pandemia ficaram nítidos os abismos sociais que, infelizmente, não são algo novo em nosso país. Se as escolas privadas e suas respectivas clientelas podiam se dar ao “luxo” de não interromperem seus planejamentos, pois seus alunos estavam munidos de todos os equipamentos e suportes para tal, os discentes da escola pública – uma grande parte- viram-se confinados em um ambiente doméstico dividindo-o com várias outras pessoas, sem equipamentos básicos para assistir às aulas, como um bom computador, por exemplo. E, como apontou Fernando Seffner, o fato de estarem mais tempo no espaço doméstico, convivendo em tempo integral com muitos de seus familiares, os expôs a violências diversas (SEFFNER, 2021). Esses abismos, lacunas e deficiências da educação básica pública saltaram aos olhos nos trabalhos dos meus estudantes: erros básicos de ortografia, letras, algumas, quase ilegíveis, falta de ordenamento no espaço do papel para compor as narrativas, narrativas com dificuldade de serem transcritas no papel seguindo uma linha reta foram algumas das incipiências que saltaram aos olhos que, não são uma novidade nesta Escola, mas, como já supracitado, escancararam-se ainda mais com a pandemia.

Mais uma vez evocando meu referencial teórico, partilho com Benjamin a concepção de que a existência, bem como a memória, não são lineares, nem encerradas em si mesmas de modo decisivo, mas sim, são abertas a constantes ressignificações. Eu mesma, enquanto professora e sujeito histórico, me pego rememorando episódios de minha trajetória educacional e só então os compreendendo de um jeito novo, quicá mais ampliado. Assim concebo essa

experiência como indo além das oficinas e até mesmo da escrita da dissertação. Ela terá implicações e reverberações que estão além da minha capacidade de auferir e mesurar. Ainda bem! Pois, desse modo, essa pesquisa fica ainda mais íntima da perspectiva benjaminiana que entende que o viver humano vai muito além de metrificações e metas a serem cumpridas e/ou ultrapassadas.

Porém, ainda que minha pesquisa e escrita não tenham se norteado por questionamentos de visões utilitaristas e lineares do ensino de história, ela não deixa de ser ancorada em um programa de ensino que, por mais que seja uma oportunidade ímpar para que professores de história repensem suas práticas e a si mesmos, questionando suas condições, atribuições e visões de mundo, ainda está atrelado a perspectivas de produção, com prazos a serem cumpridos, metas e demandas utilitaristas. A própria exigência de, além de uma dissertação, ser feito um “produto” a servir para uso no ensino de História, é ilustrativa quanto a concepções utilitárias. Após as leituras que fiz durante a pesquisa, questiono veementemente essa ideia reducionista de “produto”, beirando a uma concepção hierárquica de que é preciso algo pronto e acabado, a servir de uso para o professor da educação básica, como se este e suas experiências de docência não fossem por si mesmos produtores de conhecimento e precisassem que outros docentes que, porventura, tiveram experiências de formação continuada ancoradas em instituições, elaborassem materiais a serem aproveitados por ele em suas aulas. Mesmo as defesas desta concepção de “produto” que se pautam por argumentos de que a elaboração desta espécie de material didático seria em si mesma, significativa para o docente cursando o ProfHistória, parecem não conceber como importante por si só, o processo de elaboração da dissertação, bem como, o curso do programa como um todo e até mesmo as experiências diversas e diversificados do professor de história como um sujeito que vai além de sua profissão, como um ser humano em suas inteirezas e contradições.

Além desta visão utilitária e reducionista de “produto”, o prazo para o curso e conclusão deste programa de ensino é outro ponto que acho que precisa ser revisto. Levando-se em conta que é um programa de ensino voltado para docentes da educação básica, que não exige um projeto para o ingresso, justamente porque parte da prerrogativa de que sujeitos nestas condições enfrentam, comumente, jornadas triplas de trabalho e uma grande parte está a tempo considerável afastado do ambiente acadêmico, o tempo para desenvolver a pesquisa e escrita é muito estreito e atabalhado. Um mestrado que tem como público alvo o docente da educação básica, precisa se pautar por outras expectativas, distantes de lógicas produtivistas que demandam prazos a serem cumpridos com rigor, com vistas a manutenção de um conceito estipulado pela Capes.

Outro ponto a ser revisto passa justamente e necessariamente pelos critérios a serem adotados na avaliação de um programa de mestrado dessa envergadura, que, creio eu, não podem ser os mesmos utilizados em avaliações de mestrados acadêmicos.

Ainda no tocante ao tempo para a pesquisa e escrita, preciso esclarecer alguns pontos de meu itinerário. O texto de qualificação, no qual apresentei as oficinas, contava com propostas de 5 oficinas, porém, ao longo do percurso, tive que prescindir de uma e mesmo de algumas propostas presentes em outras, bem como, realizei coisas que não estavam previstas. Contratempos comuns em processos de pesquisa que estejam abertos a reinvenções constantes, ao inesperado e as reformulações de perguntas, em suma, que estejam aptos e preparados para tudo que é humano e, por isso mesmo, fluido e dinâmico. Isto posto, é preciso que eu diga e até mesmo lamente a falta de um pouco mais de tempo para realizar a oficina 5, que havia intitulado como “Um museu na Escola”. Imagino que teria sido muito rica e potente, porém, com o final do ano letivo se aproximando, com suas demandas de fim de bimestre e até mesmo de uma feira com a temática de “Consciência Negra”, ela não ocorreu. Fica, entretanto, como possibilidade futura, mais uma vez, tensionando noções reducionistas de que uma pesquisa e escrita de dissertação ficam restritas e circunscritas ao prazo estipulado pelo programa.

Com as limitações temporais já devidamente sublinhadas, preciso frisar ainda algo curioso, que não sei ser comum aos mestrados: com o correr do curso e dos prazos, parece que é somente agora que estou conseguindo entender melhor o que fiz e a potência da minha pesquisa. Bem como, talvez por esse entendimento tardio, não deixe de estar um pouco frustrada quando vislumbro que poderia ter feito um pouco mais, ou talvez diferente algumas coisas. Entendo, contudo, que é o preço a ser pago por algo que é um processo, nada linear e que não se encerra aqui. Essa experiência terá reverberações para além da conclusão da dissertação e ainda que seja falha em muitos aspectos foi algo que me mudou, me tensionou, me tirou da zona de conforto e sacudi minhas certezas que eu julgava solidificadas.

Ler Benjamin foi um desafio, não é um autor fácil, mas além disto, foi um encontro. Desses que eu não sabia que precisava ter, mas que quando aconteceu fez todo o sentido, harmonizando-se com minhas sensibilidades, mas também confrontando-as em muitos momentos. Sua atenção ao ínfimo, ao inútil são pontos compartilhados por mim, mas seu mesmo cuidado para não se tornar porta-voz do outro, ou mesmo um salvador do outro, foi algo que precisei desenvolver ao longo desta pesquisa. Hoje entendo os estudantes participantes desta pesquisa como seres de inteirezas, mas principalmente incompletudes, a quem não cabe a mim julgar ou mesmo estabelecer um caminho a ser seguido. São autônomos para tal, e não é porque compõem a paisagem urbana de um lugar muitas vezes alijado de coisas básicas, que

terão suas existências reduzidas aos estereótipos correntes. Há brechas e saídas que um ensino de História pode até apontar, mas nunca definir como únicas ou mesmo julgar as que destoem do que se concebe como as mais corretas.

A postura é mais de entendimento, compreensão e aprendizado, portanto, evocando uma outra intelectual bastante presente e importante para esta pesquisa, Maria Carolina Bovério Galzerani, que gostava de encerrar seus escritos com um “Para não Concluir”, concebo que essa experiência de pesquisa está aberta, extrapolando a prerrogativa inicial de um ensino de história coletivo, dialógico e horizontalizado sobre o bairro Morada Nova com os estudantes do oitavo ano, e estendendo-se a um público mais amplo, entendendo meus possíveis futuros leitores como leitores ativos, sujeitos históricos com todas as implicações advindas disto, capazes de dar a este mesmo lugar sentidos outros, estes também nada estáticos ou herméticos, sujeitos a revisões e questionamentos constantes e, ainda, fortemente influenciados por seus próprios lugares sociais e visões de mundo. Em suma, como um conhecimento humano que, por esta mesma característica, está sujeito a mudanças e deslocamentos incessantes e impossíveis de serem mensurados.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. A Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II- Rua de Mão Única**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994, p. 73- 142.

BENJAMIN, Walter. Imagens do Pensamento. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II- Rua de Mão Única**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994, p. 143- 274.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas- Rua de Mão única**. Volume III. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2017.

BENJAMIN, Walter. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau editora, 2020. In: SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. **As crianças na relação com os espaços das cidades: possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais**. Campo Mourão, 2022.

BETLINSKI, Carlos. SANTOS, Maurício. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. **Revista Devir Educação**, Lavras, v.4, n.2, jul./dez., 2020, p. 343-372. <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.223>.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Orgs.). **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-172-7>

BURKE, Peter. Uma história cultural dos odores. **Folha de S. Paulo**, 15 fev. 2004.

CAIMI, Flávia. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n.4, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>.

CARMO, Maria Andrea Angelotti; OLIVEIRA, Anderson Aparecido Gonçalves de. Experimentando saberes: práticas de ensino de História integradas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. In: Cunha, Nara Rúbia de Carvalho; NORONHA, Gilberto César. **Na Terceira Margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2022.

CIPOLINI, Thaís Otani. **Tramas tramadas de um tapete: fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

CONCEIÇÃO, Deine Queiroz da. **A Educação Ambiental entre assentados do distrito de Miraporanga, Uberlândia/MG: percepções quanto à exploração e conservação dos recursos hídricos**. 2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019, Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27830>.

CORRÊA, Bianca Rodrigues; JUNIOR, Admir Soares de Almeida; RAMOS, Tácia Ansanello; ROSA, Maria Inês Petrucci. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, 2011, p. 198-217. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/14.pdf>.

CORSI, Elaine. **Patrimônio cultural arquitetônico e plano diretor em Uberlândia: uma proposta de revitalização para os distritos de Miraporanga, Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006, Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16174?mode=full>.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas: o Museu-Escola do Museu Inconfidência, Ouro Preto, Década de 1980**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; FRANÇA, Cyntia Simioni; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Ressignificar a formação docente na relação com as experiências vividas. **Revista FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, 2020, p. 219-234. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeba2358-0194.2020.v29.n57.p219-234>.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; FRANÇA, Cyntia Simioni. Experiências Limiares: produção de conhecimento histórico educacional pelo viés da história pública. In: ÁLVAREZ Sebastián Vargas; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra (Orgs). **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2022, Ebook (198.p). ISBN: 978-65-88090-32-9. p. 124-137. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/documentos/ebook-final-historia-publica-e-ensino-de-historia.pdf>.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (Orgs.). **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 17-50.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60. p. 13-33. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2015.

FRANÇA, Cyntia. Simioni.; SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. Museus e seus Públicos: possibilidades dialógicas, inventivas e interativas. **Cadernos De Pesquisa Do CDHIS**, 33(2), p. 251–279. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n2.2020.57384>.

FRANCO, Alécia Pádua; GUIMARÃES, Selva; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 28 mar. 2024. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>.

FREIRE, Paulo. Justificativa da pedagogia do oprimido. In: . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 16-32.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor-Pesquisador: utopia ou necessidade político-pedagógica? In: AZEVEDO, Crislane Barbosa de (Org.). **Docência em História: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRN, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23323>.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo, Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, áurea e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo, Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes escolares: o lugar das memórias In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani**. Campinas: FE/UNICAMP, 2021a. p. 66-81.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani**. Campinas: FE/UNICAMP, 2021b, p. 176-189.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em ensino de história: saberes e poderes na contemporaneidade. In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021c, p. 45-65.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. IN: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: FE/UNICAMP, 2021d, p. 95-136.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Contar a aula, reencantar a escola, (re) inventar a imagem de produção de saberes docentes. memórias In: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: FE/UNICAMP, 2021e, p. 252-263.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens entrecruzadas de infância e de produção desconhecimento histórico em Walter Benjamin**. IN: KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, FE/UNICAMP, 2021f, p. 154-175.

HADLER, Maria Silvia Duarte. Prefácio. In: GUIMARÃES, Maria de Fátima; PAIM, Elison Antonio (Orgs.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. Florianópolis: Editora Copiart, 2017, p. 9-18.

JESUS, Edson Silva de. Periferia: um termo crítico. Distanciamento espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 10, 2021, p.58-78. <https://doi.org/10.51359/2238-8052.2021.244989>.

KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: FE/UNICAMP, 2021.

KERN, Leslie. **Cidade feminista**: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens. Editora Oficina Raquel, 2021.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999, p. 125-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação . **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.1, jan-mar 2015, p. 17-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. **Meter-se a besta na feitura**: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sobre o ato de aprender a olhar**: a cidade como jogo de saberes e potências educadoras. In: Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 14, n. 33, set-dez, 2022, p. 43-63. <https://doi.org/10.33871/nupem.2022.14.33.43-63>.

PASSOS, Pâmela, MENDONÇA, Amanda. **O professor é o inimigo**: uma análise sobre perseguição docente no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PEREIRA, Marcemino Bernardo. **Múltiplos Projetos**: produção de vida variada no ofício de professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2008.

PINHO, Amon.. Walter Benjamin: arte do kairós no tempo-de-agora. **ArtCultura**, 22(41), 2020, p 186–199. <https://doi.org/10.14393/artc-v22-n41-2020-58651>.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Freitas Azevedo. Uberlândia. 2020/2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Objeto Gerador: considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de História. **Revista Historiar**. Universidade Federal do Ceará. v.8, n. 14, 2016. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/234>.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh: v.9, n.9, set.89-fev, 1990.

SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. **As crianças na relação com os espaços das cidades**: possibilidades de produção de conhecimentos históricos educacionais. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual do Paraná, PROFHISTÓRIA UNESPAR. Campo Mourão, 2022.

SEFFNER, Fernando. Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, 2021. DOI: 10.5965/2175180313332021e0107. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0107>. Acesso em: 28 mar. 2024. <https://doi.org/10.14393/artc-v22-n41-2020-58651>.

SOUZA, Aparecida Darc de . Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 29–49, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i16.494. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/494>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. **Amae Educando**, ano XXV, n. 228, p. 4-7, jun/1992.

SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e a infância da linguagem. Uma teoria crítica da

culturae do conhecimento. In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2009.

Sites:

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/01/11/triplo-homicidio-em-festa-de-uberlandia-e-investigado-pela-policia-civil-ninguem-foi-preso.ghtml>

<https://www.brasildefatomg.com.br/2020/06/22/movimento-social-denuncia-medidas-adotas-por-prefeito-de-uberlandia-mg>

<https://brasildefatorj.com.br/2021/07/28/em-uberlandia-mg-professores-denunciam-contaminacao-de-covid-19-em-escolas>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Morada_Nova_\(Uberl%C3%A2ndia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Morada_Nova_(Uberl%C3%A2ndia))

<https://sites.google.com/a/ntecemepe.com/freitasazevedo/home/historico>

<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31918/moradores-do-morada-nova-em-uberlandia-reivindicam-asfaltamento-de-ruas-do-bairro>

<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/15096/populacao-pede-asfalto-no-morada-nova>

<https://tvparanaiba.com.br/arquivos/videos/moradores-do-bairro-morada-nova-pedem-solucao-para-falta-de-asfalto-balanco-geral>

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/06/11/interna_politica,1505486/aumento-de-20-centavos-marcou-o-inicio-dos-protestos-de-junho-de-2013.shtml

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>

ANEXOS

ANEXO A – Projeto enviado para o Comitê de Ética

Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido

Pesquisadora responsável: Mariane Mundim Borges

Orientadora: Profa. Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Dissertação de Mestrado

Pesquisadora responsável:

Mariane Mundim Borges

Instituto de História- Universidade Federal de Uberlândia/ Campus Santa Mônica Avenida João Naves de Ávila, 2121

Santa Mônica CEP 38408- 100

Uberlândia

Telefone/whatsapp: [REDACTED]

Lattes:

Orientadora:

Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Instituto de História- Universidade Federal de Uberlândia/ Campus Santa Mônica Avenida João Naves de Ávila, 2121

Santa Mônica CEP 38408- 100

Uberlândia

Telefone/whatsapp: [REDACTED]

Lattes:

Resumo

O projeto de pesquisa apresentado tem como objetivo primordial a construção colaborativa, horizontal e dialógica de narrativas historiográficas sobre o bairro Morada Nova, um bairro pertencente ao distrito uberlandense de Miraporanga. Por ser um bairro do distrito de Miraporanga, este, zona rural de Uberlândia, a localidade aludida apresenta algumas peculiaridades, a saber: mescla de características rurais e urbanas, que podem ser vistas nas ruas do local; um crescimento significativo nos últimos anos de estabelecimentos comerciais, acompanhado de crescimento demográfico, dentre outras singularidades que são percebidas no convívio com os moradores e/ ou frequentadores deste local.

Já em meu terceiro ano de trabalho como professora neste lugar, consigo perceber suas peculiaridades e nuances. No imaginário popular, é um bairro comumente associado à pobreza, periculosidade e violência. No dia a dia, em meu convívio com os alunos e moradores deste local, percebo o quanto essas associações são simplistas, preconceituosas e – por que não? - perigosas. Uma mesma narrativa, repetida várias vezes, cristaliza estereótipos que, além de difíceis de serem destruídos, afeta a autoestima dos sujeitos que habitam, circulam e fazem

desse lugar, palco de suas vivências e tudo que isso implica.

Pensando nisto, neste senso comum cristalizado que vê este local como periférico e violento, foi que pensei este projeto. Por meio de oficinas a serem feitas com meus alunos de oitavos anos, estudantes da [REDACTED], localizada no bairro Morada Nova, almejo “enxergar” este local pela ótica de quem o vive e habita, ou seja: pelo olhar destes discentes.

As oficinas serão realizadas na própria Escola, durante as aulas de história ministradas por mim. Serão norteadas por um tema e, dentro da temática elencada, seguindo as metodologias propostas em cada uma delas, os alunos produzirão narrativas, desenhos, imagens diversas sobre experiências vividas por eles neste local supracitado.

Para a realização deste estudo, construção historiográfica e colaborativa, serei norteadada pelos escritos de Walter Benjamin, Maria Carolina Bovério Galzerani, Nara Rúbia de Carvalho Cunha, dentre outros autores e autoras que veem o conhecimento histórico como dotado de múltiplos sentidos, vivências e experiências e não como algo cristalizado e alheio aos sentidos atribuídos pelos diversos sujeitos históricos. Ao fim das oficinas a serem executadas, os trabalhos produzidos pelos alunos da [REDACTED], localizada no bairro Morada Nova, se autorizados, poderão vir a ser expostos em exposições na própria escola e também a serem usados e analisados em minha escrita de dissertação.

Relevância Social

Os benefícios dessa pesquisa não podem ser medidos em termos materiais e financeiros. Entretanto, se bem conduzidas, as oficinas propostas trarão novas percepções e concepções sobre o bairro Morada Nova e, não mais simplesmente, estereótipos negativos.

Essas mudanças de concepções sobre o local em que vivem, serão benéficas para que os alunos e moradores deste bairro o entendam, e também a si mesmos, como sujeitos históricos ativos, dotados de singularidades e capazes de, por si mesmos, atribuírem múltiplos sentidos a suas experiências e ao local em que vivem.

Introdução

Minhas motivações para a realização desta pesquisa partem do pressuposto de que, como professora efetiva da [REDACTED], localizada no bairro Morada Nova, transitarei por este espaço por muito tempo. Assim posto, conhecê-lo para além do senso

comum, e do perímetro que circunda a Escola, seria benéfico no sentido de garantir uma maior proximidade com meus alunos e suas vivências.

Acreditando em um ensino de história que não se limita a currículos impostos verticalmente, fazer esta produção de conhecimento histórico coletiva sobre o bairro Morada Nova, iria ao encontro de um anseio de adotar metodologias em sala de aula que fazem do discente um autor de conhecimento e não, meramente, um receptor.

Objetivo

Construir, coletivamente e horizontalmente, narrativas historiográficas sobre o bairro Morada Nova que sejam centralizadas nas experiências e vivências de seus habitantes/frequentedores e que são, também, meus alunos e estudantes [REDACTED]

Adotando esta metodologia, através da realização de oficinas, almejo construir narrativas sobre este local que o enxerguem em várias nuances e matizes e, não apenas o referenciem como lugar periférico e perigoso.

Hipótese

Acredito que este estudo me permitirá um conhecimento, senão mais amplo, ao menos mais diverso, sobre o bairro Morada Nova, seus sujeitos e experiências.

E, além disto, também propiciará o uso de metodologias diversificadas em sala de aula, que valorizarão mais os conhecimentos dos discentes, suas experiências e atribuições de sentidos.

Local de realização da pesquisa

A pesquisa será feita com alunos da [REDACTED], no âmbito desta instituição. A [REDACTED] é uma escola que atende crianças e adolescentes, a partir do 1º ano da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Essa instituição conta ainda com a modalidade EJA para alunos de ensino fundamental II. A [REDACTED] está localizada

População a ser estudada

Os sujeitos convidados a participarem desta pesquisa serão os alunos do oitavo ano da [REDACTED], da turma D, do ano de 2023. Esta turma conta com 20 alunos matriculados.

Garantias éticas aos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa não terão seus nomes divulgados, de forma a garantir o anonimato.

Dessa maneira, os nomes dos participantes serão trocados por pseudônimos escolhidos pelo pesquisador. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Método a ser utilizado

A metodologia se dará pela realização de oficinas com os alunos, feitas no âmbito da [REDACTED]. Apenas uma, norteadas por uma aula-passeio, contará com um deslocamento a ser feito à pé, pelo bairro Morada Nova, possivelmente, no entorno da Escola.

Com a realização destas oficinas pretendo que, como resultados, sejam produzidas narrativas diversificadas tanto quanto a forma de narrar, tanto em relação a seus conteúdos, sobre as experiências vivenciadas por esses alunos no espaço do bairro Morada Nova.

CRONOGRAMA

Apresentação do projeto para comunidade escolar (pais e estudantes)	03/07/2023	07/07/2023
Exame de qualificação	29/09/2023	29/09/2023
Estudos bibliográficos	03/04/2023	31/01/2024
Desenvolvimento de oficinas didáticas junto aos estudantes	07/08/2023	15/09/2023
Reunião de documentação TCLE e Termo de assentimento	10/07/2023	14/07/2023

Redação da dissertação	17/07/2023	29/02/2024
Elaboração de oficinas didáticos para estudantes	01/05/2023	30/06/2023
Análise de dados obtidos (narrativas dos estudantes produzidas ao longo das oficinas)	21/08/2023	29/09/2023
Socialização de textos produzidos pela pesquisadora para aprovação de pais ou responsáveis e estudantes	16/10/2023	27/10/2023
Defesa da dissertação	29/03/2024	29/03/2024

Orçamento

Tal pesquisa não contará com financiamento externo. Os eventuais gastos com papel e outros materiais serão custeados pela pesquisadora. Estima-se que sejam gastos um valor máximo de R\$ 1,400.

CrITÉRIOS de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

Todos os estudantes da turma de oitavo ano D, da [REDACTED], serão convidados a participarem da pesquisa. O delinear e correr da pesquisa se darão em minhas aulas de História ministradas nesta turma.

A exclusão dar-se à se o aluno a solicitar, não importa em que momento da pesquisa. Portanto, mesmo que o aluno aceite participar a princípio, somente a sua própria vontade definirá sua participação.

Riscos e benefícios envolvidos na execução da pesquisa

Acredito no potencial desta pesquisa para fornecer aos alunos uma outra visão do ensino de história. Uma forma de conceber este ensino mais dinâmica e próxima de suas vivências. Historicizar, junto com eles, o local em que vivem, poderá ajuda-los com suas próprias identidades, além de fazê-los perceber que a história não é somente aquela que aparece cristalizada em livros didáticos. A história é viva, pulsante, intermitente, e abrange a todos, inclusive e, neste caso de estudo, principalmente, eles.

Apesar dos cuidados tomados há riscos de exposição da identidade e violação de privacidade, como toda pesquisa envolvendo seres humanos. Entretanto, comprometo-me a tomar todos os cuidados para que isto não ocorra.

Resultados do Estudo

Após as produções realizadas pelos estudantes e minha análise, comprometo-me a entregar os materiais produzidos pelos estudantes a seus responsáveis e, somente com a permissão deles, publicar na dissertação, realizando, inclusive, modificações apontadas por eles.

Divulgação dos resultados

Também me comprometo a caminhar em consonância com a equipe pedagógica da escola, para compartilhar o conhecimento produzido, e também me reunir com a comunidade escolar para apresentar os resultados obtidos.

Requisitos específicos dos protocolos de pesquisa

Os materiais que serão produzidos nesta pesquisa, pelos estudantes, serão narrativas em e com materiais diversos. Tais materiais serão utilizados somente nesta pesquisa.

Bibliografia Básica

Belitz Quaiatto, Denise. **“Ensino de História Local: uma história didática de Santa Maria eregião”**. / Denise Belitz Quaiatto. - 2016. 85 p. ; 30 cm

BENJAMIM, W. **“Teses sobre o conceito de história”** In: **Magia e Técnica, Arte e Política/ Obras Escolhidas**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996. Vol. 1, 10ª reimpressão.

BEZERRA, Auda Augusta Celestino; TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. **Pesquisa- ação sob a ótica de René Barbier e Michell Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas**. Rev.Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015. p. 12.

COSTA, Gerson Eduardo da. **A cidade e o ensino de história: patrimônio, museu e história local** / Gerson Eduardo da Costa. – 2016. 146f

MALERBA, Jurandir. **Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital**”. Rev. Bras. Hist. 37 (74) • Jan-Apr 2017

MESESES, José Newton C. **A vivência e a musealização da vida: Experiências, memória social, interpretação do patrimônio cultural e museu**. Anais do XXVII Ensino Nacional de História. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364752618_ARQUIVO_ANPUH_Natal_Texto.pdf

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Objeto Gerador: considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de História**. Revista Historiar. Universidade Federal do Ceará. V.8 n. 14. 2016. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/234>

SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh: Vol.9, n.9, set.89/fev. 1990.

SANTANA, Maria Aparecida Teixeira. GUISSO, Luana Frigulha. **A história local como contribuição para a formação dos discentes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 13, pp. 56-89. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/formacao-dos-discentes>

KOYAMA, A.C.; PRADO, G.V. T.; GALZERANI, J. C.. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades** / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Mariane Mundim Borges (discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do INHIS-UFU, professora da e pesquisadora assistente responsável pelo projeto de pesquisa Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido) e Nara Rúbia de Carvalho Cunha (Docente do INHIS-UFU, pesquisadora principal, orientadora da pesquisadora Mariane Mundim Borges nesse projeto de pesquisa).

Nesta pesquisa nós estamos buscando construir conhecimentos histórico-educacionais acerca do Bairro Morada Nova, de forma dialógica, horizontalizada e coletiva por meio de trocas de saberes e experiências, bem como, trazendo memórias e percepções, sobre este bairro e as vivências que o moldam e são por ele moldadas. Essas trocas de saberes se darão entre aluno(a)s, moradore(a)s deste bairro, frequentadores deste espaço, enquanto alunos da , e a pesquisadora Mariane Mundim Borges, que é também professora de História desta citada instituição de ensino.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Mariane Mundim Borges, na sequência da apresentação do projeto aos pais e responsáveis, em reunião específica que ocorrerá na , antes de darmos início às atividades do projeto. Você terá o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016).

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) desenvolverá atividades que foram elaboradas em formato de oficinas didáticas temáticas, que permitirão vir à tona diversas narrativas e trocas de experiências quanto ao bairro Morada Nova, as situações nele vividas, as vivências que o compõem, as histórias que o têm como cenário principal e as possibilidades que ele comporta. As oficinas ocorrerão ao longo de dois meses, dentro das aulas de História e poderão envolver rodas de conversa, passeios pelo bairro, estudos de textos e fontes históricas e trocas de saberes entre as pessoas envolvidas. A partir delas serão produzidos materiais diversificados, tais como narrativas verbais, fotografias e desenhos, que podem vir a ser expostos no trabalho de dissertação a ser elaborado pela professora idealizadora do projeto. O resultado dessas trocas de saberes e experiências serão mobilizados na construção de uma pesquisa em Ensino de História, que resultará em texto de dissertação de Mestrado, que será publicado em formato digital na biblioteca da UFU e do PROFHISTÓRIA. As narrativas produzidas e materializadas, de forma escrita ou por outros meios, poderão vir a ser divulgadas nessa dissertação. Para utilizar na pesquisa as narrativas verbais e não verbais, produzidas pelo(a)s estudantes durante as oficinas, o nome do(a)s autore(a)s será substituído por pseudônimos e, caso tenha alguma imagem do rostos dessas pessoas, a imagem será borrada para evitar identificação. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo

3º, Inciso IV).

Nem ele(a) e nem você terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Apesar de todos os cuidados que estamos tomando, pode haver riscos quanto à identificação dos participantes, sendo este comum a todas as pesquisas realizadas com seres humanos. Contudo, garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, garantimos a não violação e a integridade dos documentos durante todas as fases da pesquisa.

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão indiretos, a médio e longo prazo, considerando-se a possibilidade que este estudo proporcione conhecimentos e subsídios teóricos e práticos para o ensino de História. Espera-se que durante e após a pesquisa estudantes e professora/pesquisadora possam construir e compartilhar experiências a partir das vivências experimentadas no espaço do Bairro Morada Nova, desta maneira colaborando para a construção de um conhecimento coletivo, dialógico e horizontalizado sobre este bairro.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ela também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Nara Rúbia de Carvalho Cunha, pelo telefone 31 998095310 ou com a pesquisadora Mariane Mundim Borges, pelo telefone celular/whatsapp (34) 991339066, e-mail: marianemundim@gmail.com

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408- 100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Mariane Mundim Borges (discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do INHIS-UFU, professora [REDACTED] e pesquisadora assistente responsável pelo projeto de pesquisa Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido) e Nara Rúbia de Carvalho Cunha (Docente do INHIS-UFU, pesquisadora principal, orientadora da pesquisadora Mariane Mundim Borges nesse projeto de pesquisa).

Nesta pesquisa nós estamos buscando construir conhecimentos histórico-educacionais acerca do Bairro Morada Nova, de forma dialógica, horizontalizada e coletiva por meio de trocas de saberes e experiências, bem como, trazendo memórias e percepções, sobre este bairro e as vivências que o moldam e são por ele moldadas. Essas trocas de saberes se darão entre aluno(a)s, moradore(a)s deste bairro, frequentadores deste espaço, enquanto alunos da [REDACTED], e a pesquisadora Mariane Mundim Borges, que é também professora de História desta citada instituição de ensino.

O Termo/Registro de Assentimento está sendo obtido pelo pesquisador pela pesquisadora Mariane Mundim Borges, na sequência da apresentação do projeto aos pais e responsáveis, em reunião específica que ocorrerá na [REDACTED], antes de darmos início às atividades do projeto. Você tem o tempo que for necessário para decidir participar ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você participará de atividades que foram elaboradas em formato de oficinas didáticas temáticas, que permitirão vir à tona diversas narrativas e trocas de experiências quanto ao bairro Morada Nova, as situações nele vividas, as vivências que o compõem, as histórias que o têm como cenário principal e as possibilidades que ele comporta. As oficinas ocorrerão ao longo de dois meses, dentro das aulas de História e poderão envolver rodas de conversa, passeios pelo bairro, estudos de textos e fontes históricas e trocas de saberes entre as pessoas envolvidas. A partir delas serão produzidos materiais diversificados, tais como narrativas verbais, fotografias e desenhos, que podem vir a ser expostos no trabalho de dissertação a ser elaborado pela professora idealizadora do projeto. O resultado dessas trocas de saberes e experiências serão mobilizados na construção de uma pesquisa em Ensino de História, que resultará em texto de dissertação de Mestrado, que será publicado em formato digital na biblioteca da UFU e do PROFHISTÓRIA. As narrativas produzidas e materializadas, de forma escrita ou por outros meios, poderão vir a ser divulgadas nessa dissertação. Para utilizar na pesquisa as narrativas verbais e não verbais, produzidas pelo(a)s estudantes durante as oficinas, o nome do(a)s autore(a)s será substituído por pseudônimos e, caso tenha alguma imagem do rostos dessas pessoas, a imagem será borrada para evitar identificação.

O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo

de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, mesmo que seu responsável legal tenha consentido. Assim, você é livre para decidir se quer participar ou não. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é tratado e a sua identidade será preservada com padrões profissionais de sigilo, ou seja, você não será identificado em nenhuma publicação. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Apesar de todos os cuidados que estamos tomando, pode haver riscos de identificação do participante e, em alguns casos, você pode ficar constrangido, mas esses são riscos inerentes a todas as pesquisas com seres humanos. Contudo, é fornecida a garantia de manutenção do sigilo, de preservação da identidade dos participantes e garantia da não violação e integridade dos documentos dos participantes.

Os benefícios proporcionados por esta pesquisa serão indiretos, a médio e longo prazo, considerando-se a possibilidade que este estudo proporcione conhecimentos e subsídios teóricos e práticos para o ensino de História. Espera-se que durante e após a pesquisa estudantes e professora/pesquisadora possam construir e compartilhar experiências a partir das vivências experimentadas no espaço do Bairro Morada Nova, desta maneira colaborando para a construção de um conhecimento coletivo, dialógico e horizontalizado sobre este bairro.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Nara Rúbia de Carvalho Cunha pelo telefone [REDACTED]

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ... de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE DA EQUIPE EXECUTORA

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE DA EQUIPE EXECUTORA

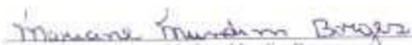
Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado "Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido" de acordo com a **Resolução CNS 466/12 e/ou 510/16 e normas complementares**. Declaramos cumprir com todas as implicações abaixo:

- a) Que a etapa de coleta de dados ou o acesso a dados registrados em prontuários de pacientes ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- b) Que o acesso aos dados será feito por um membro da equipe de pesquisa, abaixo assinado, que está plenamente informado sobre as exigências de confidencialidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidade dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;

Declaramos ainda que os itens **Objetivos, Riscos e Benefícios, Critérios de Inclusão e Exclusão e Metodologia**, bem como o **Cronograma de Execução e Orçamento** do Projeto de Pesquisa (Detalhado) anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil (Informações Básicas).

Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato ".pdf" terá, nos itens acima mencionados, o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Uberlândia, 05 de abril de 2023.


Mariane Mundim Borges


Nara Rúbia de Carvalho Cunha
Docente do INHIS-UFU

Pesquisadora principal, orientadora da pesquisadora Mariane Mundim Borges no projeto de pesquisa *Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido*


Rubrica pesquisador principal

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, ... diretora responsável pela Escola,
situada à Avenida Morada Nova, Uberlândia, Minas Gerais , declaro
estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 510/2016 e suas complementares e declaro
que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente
pesquisa estão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado:
“Morada Nova: reelaborações da História a partir de experiências do vivido”, sob
responsabilidade da pesquisadora Mariane Mundim Borges após a aprovação do referido
projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia.