

A POLIFONIA DAS MARGENS: PRODUÇÃO DIALÓGICA DE CONHECIMENTOS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS EM UM DISTRITO DE UBERLÂNDIA

THE POLYPHONY OF THE MARGINS: A DIALOGICAL PRODUCTION OF HISTORICAL-EDUCATIONAL KNOWLEDGES IN A DISTRICT OF UBERLÂNDIA

LA POLIFONÍA DE LOS MÁRGENES: UNA PRODUCCIÓN DIÁLOGICA DE SABERES HISTÓRICO-EDUCATIVOS EN UN DISTRITO DE UBERLÂNDIA

Mariane Mundim Borges¹
Nara Rúbia de Carvalho Cunha²

Resumo: O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado realizada junto a estudantes de escola pública de uma área periférica em importante cidade do interior de Minas Gerais. Objetivou-se na pesquisa mobilizar o Ensino de História na reelaboração de sensibilidades dos estudantes relativas ao lugar onde vivem, fortemente marcado por imagens depreciativas, endossadas pelas mídias e pela ausência de políticas públicas que se voltem para esse lugar e sua população. O recorte aqui apresentado privilegia o diálogo com produções narrativas dos estudantes na primeira fase das atividades, as quais levaram a reflexões sobre os desafios da docência em História na contemporaneidade, tendo em vista as demandas ético-políticas da disciplina em contexto de profundas desigualdades geradas pela modernidade capitalista. No arcabouço teórico-metodológico há diálogo com produções de professoras e pesquisadoras brasileiras, dedicadas à compreensão da produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade, e com o filósofo berlinense Walter Benjamin, importante crítico da modernidade, defensor de uma história vista a partir do que é deixado à margem, ou esquecido, e de caminhos que aderem aos desvios, ao invés de insistir nas rotas do sempre igual.

Palavras-chave: Ensino de história; ProfHistória; periferia; cidade; memória.

Abstract: This article is the result of a master's degree research carried out with public school students from a peripheral area in an important city located in the interior of Minas Gerais. The research aimed to mobilize History Teaching in the re-elaboration of students' sensibilities regarding the place where they live, strongly marked by derogatory images, endorsed by the media and by the absence of public policies aimed at this place and its population. The section presented here privileges the dialogue with the narratives produced by students in the first phase of the activities, which led to reflections regarding the challenges of teaching History in contemporary times, considering the ethical-political demands of the discipline in a context of profound inequalities generated by capitalist modernity. In the theoretical-methodological framework we dialogue with productions by Brazilian teachers and researchers, dedicated to understanding the production of historical-educational knowledge in the interface with the city, and with the Berlin philosopher Walter Benjamin. Benjamin was an important critic of modernity, defender of a history that considers what is left aside, or forgotten, adhering to deviating paths, instead of insisting on routes that are always the same.

Keywords: History teaching; ProfHistory; periphery; city; memory.

Resumen: El presente artículo es el resultado de una investigación de maestría realizada con estudiantes de una escuela pública ubicada en la periferia de una importante ciudad del interior del Estado de Minas Gerais. El objetivo de la investigación fue movilizar la enseñanza de la Historia en la reelaboración de las sensibilidades de los estudiantes respecto al lugar donde viven, fuertemente marcado por imágenes despectivas, avaladas por los medios de comunicación y por la ausencia de políticas públicas dirigidas a dicho lugar y a su población. El fragmento aquí presentado privilegia el diálogo con las producciones narrativas de los estudiantes en la primera fase de las actividades, lo que llevó a reflexiones sobre los desafíos de la enseñanza de la Historia en tiempos contemporáneos, considerando las demandas ético-políticas de la disciplina en un contexto de profundas desigualdades generadas por la modernidad capitalista. En el marco teórico-metodológico, hay un diálogo con producciones de profesoras e investigadoras brasileñas dedicadas a comprender la producción de conocimiento histórico-educativo en la interfaz con la ciudad, y con el filósofo berlínés Walter Benjamin, importante crítico de la modernidad, defensor de una historia vista desde aquello que ha sido marginado, u olvidado, y desde caminos que se adhieren a los desvíos, en lugar de insistir en rutas siempre iguales.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; ProfHistoria; periferia; ciudad; memoria.

Introdução

Qual é o papel a ser exercido pelo Ensino de História no século XXI? O que deve ter e como deve se comportar um bom professor de História? Indagações como essas são comuns a profissionais desta disciplina e refletem uma preocupação genuína em estar apto para exercer sua função profissional. Ao mesmo tempo, são sintomáticas quanto às significativas mudanças da realidade mundial nos últimos anos e das angústias que têm gerado entre docentes. Se, por um lado, vemos crescer importantes movimentos que objetivam melhorar as relações da sociedade com o meio ambiente e o respeito a diferentes culturas, ao mesmo tempo temos uma crescente onda conservadora, negacionista, muito mais comprometida com o enriquecimento de alguns do que com o desenvolvimento social das populações.

Esse quadro de constantes mudanças, tensões e incertezas interfere nos destinos da história ensinada, desde sua configuração como disciplina escolar. Quando retomamos brevemente a história do Ensino de História, vemos a movência dos sentidos dessa disciplina escolar, sempre alvo de disputas. Diferentes pesquisadores têm se voltado para o estudo da trajetória da história ensinada no Brasil, apontando os revezes pelos quais ela passou, sendo até mesmo apagada dos currículos escolares no período da Ditadura Militar (Schmidt, 2012).

Por sua vez, desde a reabertura política, nos anos 1980, tem-se um marco de mudança significativa nos sentidos a ela conferidos, redefinindo seu papel ético-político para a sociedade, fruto de intensas lutas de movimentos populares e com importante participação de docentes da educação básica. Contribuíram ainda para repensar o Ensino de História as renovações historiográficas oriundas de pesquisas em cursos de Pós-Graduação, fóruns científicos, especialmente o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e o Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas), além da própria Associação Nacional de História (ANPUH). No lugar da história tradicional, comprometida com a manutenção do *status quo*, almejava-se uma história problematizadora, crítica, capaz de colaborar com a formação de cidadãos engajados na reconstrução de um país democrático e no combate a diferentes formas de exclusão (Fonseca, 1993). Anos depois, leis como a 10.639, de 2003, e a 11.645, de 2008, destacaram-se como importantes marcos desse processo, que incorporava a necessidade de combater o racismo estrutural no país, garantindo às populações afro-brasileira e indígena direito à memória e à reparação.

Contudo, não foi e não tem sido fácil essa redefinição de caminhos, tanto do Ensino de História quanto da própria educação. Isso porque interesses divergentes, alinhados com políticas neoliberais e mais recentemente com pensamentos conservadores, passaram a ocupar cada vez mais espaço nas políticas públicas voltadas para educação em nosso país.

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 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).

Em um contexto de hipermodernização e neoliberalismo, a educação se consolida como importante mercadoria e como ambiente de formação de mão-de-obra. As recentes reformas curriculares fazem retroceder esforços em prol de uma educação que sonhava com o fortalecimento da democracia, sendo a História uma das principais disciplinas por elas atingidas. Professores e professoras de História têm sofrido com redução de carga horária semanal destinada à sua disciplina e com constantes ataques de pessoas e grupos ligados a movimentos conservadores, como o Escola sem Partido (Passos; Mendonça, 2021).

Ao mesmo tempo, a disciplina segue sendo essencial no combate às agruras do nosso tempo, marcado por situações que estão no alicerce da estrutura social em que vivemos, como a desigualdade.

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. Muitas vezes, a desigualdade se faz acompanhar da violência e das conflitualidades e daí surgem a violência de gênero, o racismo estrutural, a intolerância religiosa, a homofobia, o sexism, a xenofobia, o preconceito de classe, as desqualificações entre Oriente e Ocidente, o uso de estratégias autoritárias e a ausência de respeito pelos procedimentos democráticos, os microfascismos do cotidiano, o reforço de estímulos corporais e de estímulos aos portadores de agravos de saúde, o desrespeito à liberdade de expressão, a criminalização das culturas juvenis, as relações de poder muito assimétricas, o abuso de poder econômico, o classismo, o ageísmo e outras manifestações de semelhante teor (Seffner, 2021, p. 3).



Em consonância com o professor Fernando Seffner, consideramos o combate à desigualdade, em suas várias formas de manifestação, um importante pilar do Ensino de História no contexto democrático, e compreendemos que fazer opção por essa História, combativa, problematizadora e crítica é uma postura ético-política que se assume frente a forças que atuam no sentido contrário.

Nesse cenário e com esse compromisso se definiu a pesquisa que dá origem a este texto, que focaliza o trabalho em desenvolvimento junto a estudantes de uma escola pública, situada em um distrito da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais³. Esse lugar é marcado por um hibridismo peculiar, sendo simultaneamente tido como urbano e rural. O bairro onde se localiza a escola, dentro desse distrito, figura no imaginário popular do município como um local perigoso, assolado pela criminalidade, pobreza e todos os agravantes oriundos desta combinação. É classificado como um lugar periférico, portando as complexidades que este termo encerra, visto que

[...] 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 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).

Desde os primeiros contatos com a escola, a professora de história autora deste artigo foi tocada por falas dos estudantes moradores do bairro, visto que evidenciavam que suas sensibilidades já estavam bastante marcadas e embotadas pelas visões de senso comum sobre aquele lugar, opiniões que circulam tanto em falas cotidianas, quanto em noticiários e outras mídias locais. Almejando confrontar tais sensibilidades ou, pelo menos, mobilizar outras, em diálogo com a professora coautora deste artigo, essa situação foi tomada como mote de reflexão em pesquisa em nível de mestrado, iniciada no ano de 2022.

Como o Ensino de História poderia contribuir para a reelaboração dessas sensibilidades? Que estratégias e metodologias poderiam ser mobilizadas com esse intuito? Até que ponto isso seria possível?

Inspiradas pelo trabalho da professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2021a) e por outros autores que têm investido na produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com a cidade, pela via da racionalidade estética, procuramos desenvolver oficinas que se voltavam para as experiências cotidianas dos estudantes, a partir das quais poderiam colocar em discussão sua relação com o lugar onde vivem e a relação desse lugar com a cidade em diferentes contextos históricos. Buscamos no filósofo Walter Benjamin aporte teórico para promover um trabalho com memórias, no seio da disciplina História, por meio do estímulo a rememorações de experiências, tendo esse local como palco de experiências e vivências várias.

Acreditamos, como tal filósofo afirma no texto Sobre o Conceito de História

(Benjamin, 1987), que para combater o cortejo dos vencedores é preciso escovar a história a contrapelo, buscando nos escombros da memória imagens outras que, embora soterradas, guardam sonhos que podem suscitar novas esperanças.

Nesse sentido, procuramos nos aproximar dos estudantes e ouvi-los, para juntos desenharmos outras imagens da cidade, ainda que tivéssemos que resgatá-las de escombros.

Em substituição à racionalidade instrumental que marca a educação escolar, caracterizada por uma supremacia da razão, apostamos numa racionalidade estética que entrecruza razão e sensibilidades e que não expulsa do campo do conhecimento afetos e emoções, isto é, “um modo de conhecer comprometido com as experiências dos sujeitos e não com a regulação dos seus comportamentos” (Cunha; França; Prado, 2020, p. 224).

Apresentaremos na sequência uma visão geral das atividades didáticas planejadas e em desenvolvimento junto à escola e, adiante, recortamos para análise um conjunto de produções dos estudantes, do qual buscamos nos aproximar puxando fios de sensibilidades que nos permitem pensar e repensar o Ensino de História e a formação docente na interface com as demandas deste tempo e daquele lugar.

Caminhando na cidade: oficinas para ler e (trans)ver o lugar

Em nosso país existe um conjunto considerável de estudos e pesquisas sobre o Ensino de História na interface com a cidade ou experiências urbanas. Pesquisadores de diferentes regiões têm contribuído para reflexões sobre o impacto da cidade na formação das sensibilidades relativas ao tempo, ao espaço e às relações sociais e sobre como tais sensibilidades participam da construção de inteligibilidades na produção do conhecimento histórico no ambiente escolar.

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 primeva 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).

A cidade em questão é um importante polo econômico do segundo estado mais rico do Brasil. Seu crescimento demográfico e expansão da ocupação geográfica foram muito intensos no último século. O distrito onde a escola aqui focalizada se localiza foi uma região pioneira de ocupação do espaço que deu origem à cidade. Contudo, com o desenvolvimento econômico da cidade, sua função dentro do município foi se modificando e sua distância em relação ao centro econômico e político se acentuando, levando-o à condição periférica em que hoje se encontra, realidade similar ao ocorrido em outras cidades do país.

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).

Já havíamos percebido o quanto as manchetes dos jornais e o senso comum atuavam fortemente na construção de uma visão pejorativa do lugar⁴. Atentas à complexidade da construção das imagens sobre esse lugar e seguindo os passos de algumas pesquisas sobre cidade no campo do Ensino de História, planejamos atividades didáticas que não objetivaram se sobrepor às sensibilidades dos estudantes, mas delas partir, buscando melhor compreendê-las e, se possível, trazendo à tona uma multiplicidade de visões sobre o lugar onde vivem.

Idealizamos inicialmente oficinas baseadas numa metodologia que privilegia o caminhar pela cidade mobilizando sentidos e memórias dos sujeitos. Como uma de nossas principais inspirações estava o trabalho da historiadora, professora e arte-educadora Elizabeth Salgado de Souza, desenvolvido na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, à frente da coordenação da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência (Souza, 1992). O projeto educativo pioneiro daquela área pedagógica se intitulava Museu Escola e buscava promover interações dos moradores com o espaço urbano, mediadas pelo Museu, que pudessem levar à compreensão da cidade para além da imagem de monumento, gestada desde a década de 1930, que ganhava as mídias após a conquista do título de Patrimônio

Cultural da Humanidade, conferido pela UNESCO em setembro de 1980. Preocupava à equipe interdisciplinar de monitores do Museu Escola, sob a coordenação daquela profissional, que a condição de objeto (monumento), fortalecida por narrativas oficiais e campanhas publicitárias que projetavam a cidade no mercado turístico nacional e internacional, pudessem promover um distanciamento entre os sujeitos e a cidade, quer eles fossem seus habitantes ou visitantes.

O Museu-Escola parte de algumas premissas: “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. Da mesma forma, se “só se preserva aquilo que fez ou faz sentido para a coletividade”, os sujeitos são vistos como aqueles que protegem os bens culturais, desde que estes bens façam sentido para a sua existência. Ninguém irá preservar algo por ser belo ou por ordem de outrem, sem que aquilo possa, de alguma forma, compor suas experiências vividas; ainda de acordo com esta idéia, não é possível falar de alfabetização cultural, visto que os sujeitos produzem cultura, zelam pelos bens culturais e são, portanto, alfabetizados no assunto (Cunha, 2011, p. 111).

Em consonância com Elizabeth Salgado de Souza, interessava-nos conhecer as sensibilidades e visões de mundo dos estudantes daquele bairro de um distrito de Uberlândia-MG, sabendo o quanto ele lhes é caro, uma vez que muitos o têm como lugar de fixação desde o nascimento, dele saindo em raras ocasiões.

O imaginário popular local que se tem sobre a cidade de Uberlândia, e projetado em nível nacional, toma-a como símbolo de progresso e prosperidade, como nos fala a pesquisadora Sandra Mara Dantas:

A cidade de Uberlândia, localizada na porção ocidental do estado de Minas Gerais, assenta-se em um imaginário bastante ufântico. 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).

Em face desse imaginário, percebe-se que o lugar ocupado pelo distrito na narrativa de desenvolvimento, riqueza e progresso, características da imagem de Uberlândia, é marcado pelo símbolo da exclusão, como um espaço à parte da cidade desenvolvida. Tão à parte que até as narrativas oficiais sobre ele são escassas ou quase inexistentes. Contudo, é necessário indagar sobre como os moradores do distrito percebem o lugar em que habitam e, se possível, como as visões que têm podem ser movimentadas em diferentes sentidos.



Almejando mapear, tensionar e quiçá deslocar sensibilidades endossadas por imagens depreciativas que vigoram nos jornais locais sobre o bairro, foram planejadas oficinas didáticas com os estudantes, envolvendo uma diversidade de procedimentos metodológicos, como estudos de meio, caminhadas coletivas, rodas de conversa, análise de fontes históricas, entre outros⁵.

O fio condutor das oficinas foi um trabalho com memórias na interface com a história, em que nos inspiramos também em projeto coordenado pela historiadora e professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2021c), de 1996 ao ano 2000, junto a uma escola pública do distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas, em São Paulo. Em uma pesquisa-ação articulada como projeto de extensão, envolvendo universidade e escola e voltada para a formação de professores, buscava-se a (re) construção de sensibilidades e inteligibilidades sobre a história local na interface com a macro-história. Nesse sentido, a experiência do viver urbano naquele local era problematizada no bojo do avanço da modernidade capitalista e da globalização.

Ancorada na crítica do filósofo Walter Benjamin à modernidade capitalista, nessa pesquisa-ação a cidade de Campinas não era tomada como símbolo de progresso, mas como ambiente das contradições de uma modernidade que não foi capaz de promover avanços sociais correspondentes aos avanços técnicos, que promoveu e promove ruínas sobre as quais se ergue.

Até que ponto temos sido, como autômatos, enredados pelas teias de uma sociedade filisteia global, cuja organicidade se associa a valores de mercado e de consumo, e que, em nome da circulação ampla das mercadorias e das pessoas – feitas também mercadorias –, impõe pensamentos únicos, hierarquiza os saberes, dilui singularidades culturais locais, desqualifica e exclui o “outro”, o diferente, e produz tanta violência?

Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal –, se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do *sempre igual*, se construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades socioculturais, distantes das nossas experiências? (Galzerani, 2021a, p. 98-99).

Em sintonia com o pensamento benjaminiano, a equipe de professores envolvida no pesquisa-ação apostou no trabalho com memórias, por meio de rememorações, mediadas pelo contato com a cidade (em estudos de meio ou através de objetos culturais, como fotografias), como forma de esgarçar o tecido da história oficial, buscando outros fios de compreensão do vivido.

Rememorar, além disso, para esse filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no *sempre igual* e recuperarmos a dimensão do

tempo, pela retomada da relação presente, passado, futuro. Nesse sentido, rememorar não significa, para Benjamin, um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente (Galzerani, 2021b, p. 103).

Partindo dessas inspirações, e agregando outras ao longo do percurso, idealizamos inicialmente 05 oficinas. A primeira intentava conhecer melhor as sensibilidades dos estudantes sobre o local em que vivem. Como é através das mídias que muitas das imagens prevalecentes sobre aquele lugar são difundidas e construídas, interessavamo-nos inicialmente 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 apenas factível de acontecer naquele lugar. A expectativa era, por meio das manchetes criadas, ter-se uma noção do quanto as sensibilidades dos estudantes eram afetadas ou não pelo imaginário depreciativo recorrente e pelas instâncias midiáticas locais.

Na segunda oficina, já com maior familiaridade com as experiências dos estudantes e de seus locais preferidos no bairro, foi proposta uma atividade de rememoração de experiências vividas na “pracinha”, uma vez que o local tem centralidade nas interações sociais cotidianas e na construção dos sentidos de pertencimento ao local. 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.

Com a inspiração de Elizabeth Salgado de Souza almejava-se que os estudantes percebessem que um mesmo espaço comporta diferentes apropriações e que estas são determinadas pelos sujeitos históricos que com eles interagem. Esperava-se 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. Assim como já salientado, entendemos o espaço urbano e suas malhas como excelentes cenários educativos, por portar em suas ruas, casas, comércios 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 foi proposto

que os alunos narrassem seus itinerários rotineiros pelo bairro, descrevendo o que encontravam pelo caminho, a situação das ruas, casas e etc.

A quarta oficina teve como mote a mobilização de memórias das infâncias dos estudantes. Inspiradas 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 rememorarem suas infâncias, dotassem-nas de sentidos outros, ressignificando-as e ressignificando os espaços nos quais suas experiências infantis aconteceram. Com este exercício, desejava-se 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 sugeria 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. A curadoria 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 toma-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.

Respeitando os limites e finalidades deste artigo, vamos no deter no diálogo com as narrativas propostas e tecidas em conformidade com a segunda oficina. Traremos a seguir alguns apontamentos e reflexões intimamente inspiradas pelas produções dos estudantes durante a referida oficina. Salientamos ainda que nossas reflexões não encerram as possibilidades de diálogo com as produções, sendo possível a cada leitor tecer as suas próprias, a depender dos enfoques teóricos e metodológicos escolhidos e de suas próprias perspectivas e concepções de mundo.

Imagens do vivido na “pracinha”: dialogando com narrativas dos estudantes

Após realizada a primeira oficina, continuando a refletir com a turma de estudantes sobre como percebemos e vivemos cotidianamente a vida na e do bairro, foi proposto que narrassem memórias de momentos vividos na “pracinha”, como carinhosamente se referem à praça central do bairro. A escolha do local se deu por percebermos o quanto é ele é importante para os moradores locais, pois é seu principal espaço de lazer e os estudantes sempre se referiam a ele durante as aulas.

Na conversa que antecedeu e orientou a atividades, os estudantes foram estimulados a rememorar experiências que considerassem significativas para eles, tendo como palco a “pracinha” e, para registrar sua narrativa foi entregue uma folha de papel com foto do local e espaço para escreverem seu texto. Apostamos na potência de suas memórias como elemento importante para fazê-los compreenderem a si mesmos e a seus espaços de vivências como integrantes de processos históricos complexos e incessantes, e ansiávamos que percebessem que o bairro não é definido somente por criminalidade, violência e demais experiências controversas.

O local em questão, é bastante popular no bairro. É uma espécie de “pracinha”, designação comum em cidades do interior para espaços que contenham alguns elementos como grama, banco, brinquedos e/ ou equipamentos a servirem de uso para fins de atividades físicas. No corriqueiro linguajar do cotidiano escolar, os estudantes se referiam a esse lugar como “a pracinha dos malas”. Porém, como pincelado anteriormente, um mesmo espaço urbano é passível de apropriações e usos diversificados, a depender dos grupos e sujeitos a fazerem tais ações.

Findada a oficina, que usufruiu do tempo de duas aulas de cinquenta minutos, tínhamos em mãos um vasto material, ornado com narrativas compostas por experiências e lembranças dos estudantes.

Em contato com o conjunto de narrativas produzidas pelos estudantes, e delas nos aproximando em movimento dialógico que busca primeiramente ouvir o que o outro tem a dizer, foi iniciada uma leitura comprometida com uma racionalidade estética, aberta à inteireza dos sujeitos, considerando suas mentes e corpos, uma leitura que seja também “intensa e leve”,

[...] atenta à materialidade da linguagem, concebida não apenas como máscara, mas como prenhe de sentidos, pautada na busca da superação dos hiatos, muitas vezes prevalecentes no ato de produção de conhecimentos históricos, sobretudo entre o leitor e o texto, e aberta às novas significações (Galzerani, 2021c, p. 183).

Assim, por meio das narrativas buscamos tecer aproximações dialógicas com as experiências vividas dos sujeitos, ampliando a nossa própria percepção do bairro e também dos estudantes, conforme se vê nos conjuntos de fragmentos de narrativas produzidas por estudantes do 8º ano, no ano de 2023:

“Um dia que eu a (nome de uma estudante) e a (nome de outra estudante) 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 a (nome de uma estudante) e a (nome de outra estudante) foram embora quando elas chegaram em casa elas me avisaram pelo whatzap.” (Fragmento de narrativa 1)

“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 de narrativa 2)

“O dia que eu passeei aí foi quando eu tava com meus amigos. Nós ficou conversando e nós ficou muito tempo lá. E depois nós foi embora.” (Fragmento de narrativa 3)

“Quando eu fui com meus amigos e nós brincamos, se exercitamos, tomamos sorvete, fofocamos, rimos e se divertimos muito.” (Fragmento de narrativa 4) “Um dia eu e meus amigos fomos até a praça para conversar e fazer uns exercícios.” (Fragmento de narrativa 5)

(Conjunto de fragmentos de narrativas de estudantes, produzidas durante

oficina 2: Acervo particular de Mariane Mundim Borges)

Em um primeiro momento de contemplação das narrativas, o que salta aos olhos é uma banalização do uso de uma linguagem mais informal, muitas vezes permeadas por gírias e outros tipos de palavras correntes entre os jovens. O que nos leva a pensar que os estudantes possuem uma linguagem que lhes é própria, destoante do formal, mas que se presta satisfatoriamente a uma comunicação entre eles. Se por um lado podemos pensar que essa é uma linguagem que destoa dos padrões tomados como ideais, aproximando este lugar de uma das características do que é periférico (Jesus, 2021), não se deve ignorar os impactos da pandemia da Covid19 no processo de escolarização desses estudantes, que afetou de forma mais dura estudantes de escolas públicas e periféricas, geralmente compelidos a dividir seu tempo entre trabalho e estudo, situação agravada no contexto do isolamento social que impôs a esses jovens ter acesso a tecnologias que não possuíam ou que não dominavam, acirrando ainda mais as desigualdades (Seffner, 2021).

As narrativas falam desse lugar como um espaço para sociabilidades diversas. Ao lado de opiniões correntes e pejorativas como as que preconizam que é a “pracinha dos malas”, também há relatos afetuoso que expõem momentos de partilha entre amigos que não se reconhecem nessa definição.

Nelas também é possível perceber que desde muito cedo as estudantes são cientes de que há certos horários tidos como “perigosos” para as mulheres transitarem sozinhas em espaços públicos. O fragmento de narrativa 1, com um dos estudantes solicitando que as amigas avisassem quando chegassem em casa, demonstra isso. Este detalhe, por sua vez, nos traz alguns questionamentos sobre o direito à cidade e a seus espaços. Para quem são pensadas as cidades? Em consonância com a autora Leslie Kern (2021) as cidades parecem pensadas para os homens, brancos e com boa renda. Isto posto, numa sociedade patriarcal e machista, desde muito cedo as mulheres são cientes de que há lugares e horários que elas precisam evitar.

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).

Outros protótipos de cidade e sociedade deveriam ser pensados, no entanto, enquanto isso não ocorre, o fragmento narrativo produzido pelo estudante, denota que há algumas estratégias, como redes de solidariedade. O pedido para avisarem

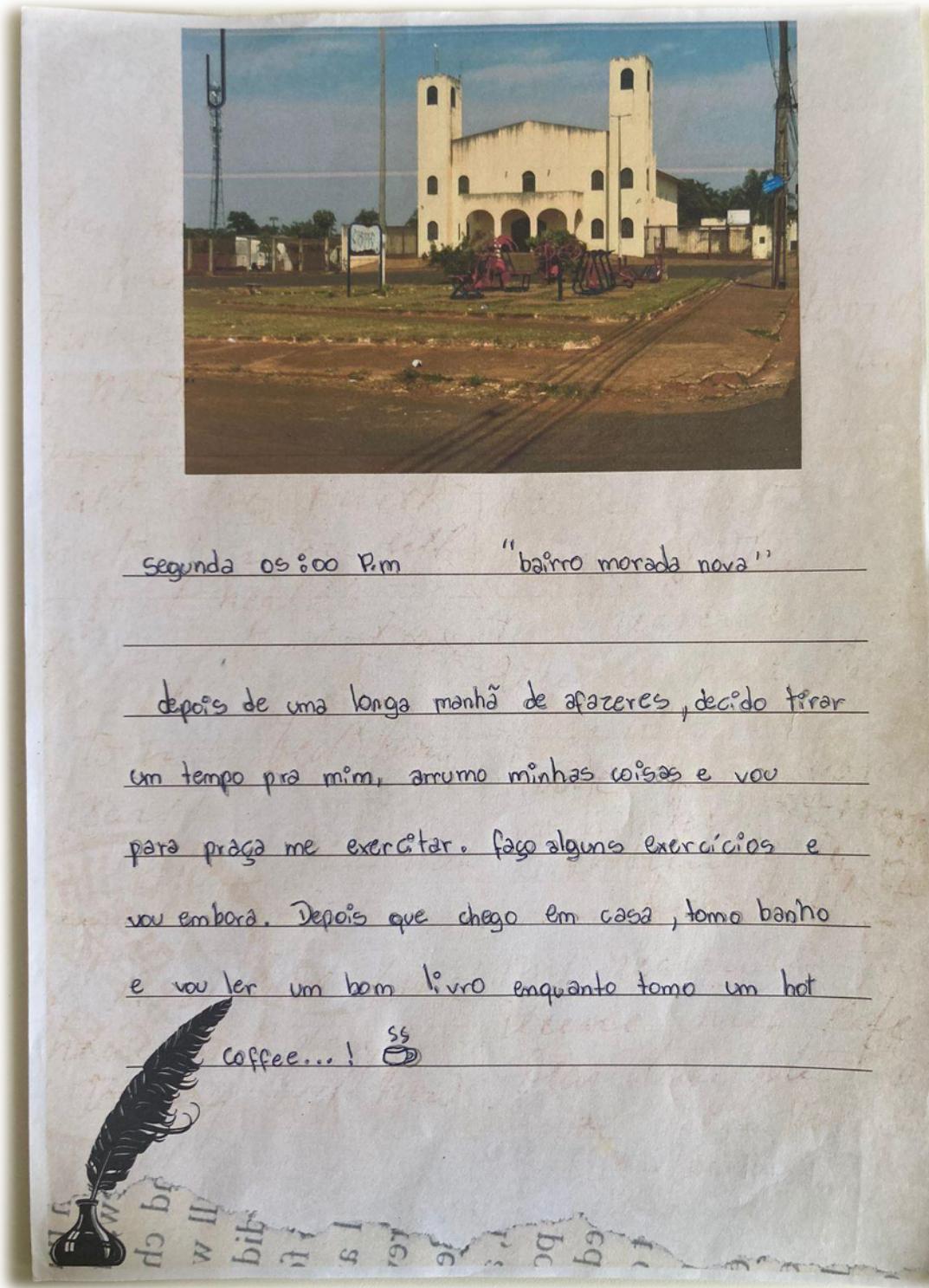
quando chegassem em casa evidencia isso. Esse trecho da narrativa traz uma centelha de esperança, ao demonstrar que apesar dos pesares, as adolescentes buscam se organizar em estratégias de proteção, como as redes de apoio que, de certo modo, ajudam a garantir sua integridade física.

O fragmento de narrativa 2 elenca alguns dos usos daquele espaço, que podem ser vários. Ainda é notório que o estudante que a compôs não se sente à vontade com algumas das apropriações deste lugar, por outros grupos de pessoas. Fica demonstrado a multiplicidade de sentidos e usos que um mesmo espaço comporta. Evidenciando os espaços urbanos como dinâmicos e extrapolando os discursos e manuais oficiais que querem, muitas vezes, essencializá-los, e ditar quais devem ser as atividades, sociabilidades e usos dos mesmos.

Os fragmentos 3, 4 e 5 reiteram esse lugar como um local de sociabilidades diversas. Eles têm em comum a menção a passeios e atividades em grupos. Ações como conversar e fofocar com os amigos, e, até mesmo, tomar um sorvete, são reincidentes. “Fofocar” foi algo bastante mencionado nas produções narrativas, o que nos remete a ações comuns a pequenas cidades interioranas. Esse detalhe pode ser indicativo de que, apesar de o bairro em questão pertencer a uma cidade de grande porte, seus habitantes, talvez por ficarem muito circunscritos aos seus limites espaciais, têm hábitos e sociabilidades parecidos com os de uma cidade pequena.

O fragmento narrativo abaixo chama a atenção por ser destoante dos demais. Já supracitadas as vivências na “pracinha” como um local de encontros grupais, uma menção de uso individual, beirando à solidão, torna-o peculiar. A estudante que o produziu se destaca ainda por ter sido a que usou uma linguagem mais próxima da língua culta, sem tantas gírias locais. No entanto, desde a indicação da hora (5:00 P.M) e também na conclusão de sua narrativa (“tomei um *hot coffee*”), denota estar intimamente conectada com uma cultura globalizada, que torna corriqueiras expressões em Inglês.

Figura 1- reprodução de narrativa 6, elaborada por estudante de 8º ano, no ano de 2023



Fonte: Acervo particular autor.

Por fim, no segundo conjunto de fragmentos de narrativas, abaixo reproduzido,

têm-se a narração de uma aventura, uma peripécia, contando com dois pontos de vista sobre o episódio narrado.

“Não me esqueço o dia em que eu e a *-----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 dela e um homem que tem uma casa de ração e foi isso.” (Fragmento de narrativa 7)

“Todo dia que passo em frente a igreja lembro do dia que eu e a *----- fomos na padaria para minha vó de bicicleta, nós indo foi de boa e engracado, 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 de narrativa 8)

(Conjunto de fragmentos de narrativas de estudantes, produzidas durante oficina 2: Acervo particular de Mariane Mundim Borges)

Escritas por duas estudantes, amigas bem próximas, elas relatam uma experiência em comum, cada uma a seu modo. Porém, o fragmento 8 é mais rico em detalhes e reflexões. Há uma menção à “mulher macumbeira”. A opção por este termo, e o modo como foi colocado na narrativa da estudante, induz a interpretações de uma possível intolerância religiosa, bem como evidencia o racismo estrutural que marca a sociedade brasileira. Permite, ainda, ter uma noção da complexidade desse perímetro do bairro, que conta com uma Igreja Católica próxima, um templo da Congregação Cristã e, ao que indica este fragmento de narrativa, algum espaço de culto em religiões de matrizes africanas.

As duas estudantes, ao narrarem uma experiência compartilhada, cada uma a seu modo, rememoraram algo íntimo e significativo para elas; um momento de partilha, com conotações de vexame e humor, mas que, talvez por isso mesmo, marcou suas memórias e ajudou a fortalecer os laços de amizade.

Em todos os conjuntos dessas narrativas, observa-se o que muitos autores preconizam sobre a cidade moderna, marcada por contradições e alteridades diversas, palco de encontros e estranhamentos, dado a diferentes formas de apropriação e ressignificação. Para um mesmo lugar, uma miscelânea de narrativas e descrições de variadas formas de vivenciá-lo.

Essas produções potentes e significativas, dão novos matizes a um lugar solapado por estereótipos pejorativos, e também se prestaram a exemplificar a potência de práticas de ensino e produção de conhecimentos histórico-educacionais coletivos, dialógicos e horizontalizados, que questionam a centralidade do professor nos



processos de ensino-aprendizagem, a supremacia de currículos externos, produzidos por especialistas sem muito contato com as realidades escolares, eurocentrados e, muitas vezes, positivistas.

Tomadas por esse prisma, as narrativas aqui reunidas são potentes elementos para investigar e criticar discursos ou narrativas simplificadoras da cidade, que a tomam como símbolo do progresso técnico e da riqueza. Para quem o progresso? Para quem a riqueza? Por serem espaços vivos e pulsantes, as dinâmicas citadinas oferecem uma gama de possibilidades para o Ensino de História, prestando-se como espaços de educação não formal, por serem palco e abrigo de seres humanos em suas diversidades e multiplicidade de existências. Seres humanos esses ambivalentes, contraditórios, sempre em tensionamentos e releituras constantes de si mesmos, de seus espaços e experiências de vida, garantindo, assim, as impermanências e os movimentos de suas existências.

Considerações finais

O caminho pretendido com as oficinas não era tomar como mote das aulas uma narrativa oficial e singular do município, transformada em sua história, mas buscar com os estudantes uma primeira sensibilização para a relação deles com a cidade, partindo do lugar em que vivem.

A cidade, trabalhada como um texto a ser lido, e seus espaços, mais especificamente o bairro em questão, bem como as relações sociais nele tecidas foram tomados como elementos capazes de estimular uma aproximação com diferentes memórias e saberes históricos. Os espaços urbanos e suas dinamicidades, bem como as diversas relações sociais que os têm como palco principal, são excelentes quadros vivos de processos históricos e seus variados revezes e matizes. Ao puxar os fios de inteligibilidades e sensibilidades que tecem as narrativas dos estudantes, a reflexão se volta para a figura docente, para os sentidos da história a ser ensinada, para as memórias que se quer ajudar a construir, as sensibilidades que se quer endossar ou combater.

Estimular lembranças e reflexões dos estudantes sobre um espaço de sociabilidade que lhes é comum foi profícuo por ser mote de compreensão da historicidade dos lugares e seus diferentes usos e apropriações, pelos mais diversos sujeitos. Foi ainda propício para trazer à tona experiências dos estudantes em sua inteireza, embasadas em afetos diversos, desde lembranças alegres e afetivas a descontentamentos com os tipos de apropriações do espaço.

Contudo, não se pode perder de vista que as imagens formadas a partir dessas narrativas comportam ambivalências reveladoras de seu engendramento histórico em processos tensos e conflituosos, produtores de exclusões. Ao mesmo tempo que

evidenciam o ritmo mais pacato de um local com algumas características interioranas e costumes mais singulares, em muitos aspectos à margem do desenvolvimento econômico e material do município, as mesmas narrativas revelam o quão implicado esse local está numa cultura que se pretende globalizada, marcada pelo avanço da modernidade capitalista. Apesar de revelarem arranjos coletivos para driblar limitações de usos dos espaços públicos impostos às mulheres, as narrativas expõem desigualdades que afetam as mulheres, perpetuadas ao longo do tempo em nossa sociedade. Laços de solidariedade e respeito dividem espaço com preconceitos que estão entranhados no seio da sociedade. Essa polissemia de imagens é também polifônica e nos permite tanto ver diferentes aspectos do cotidiano dos estudantes, na interação com o lugar em que vivem, quanto nos possibilita escutá-los por si mesmos, sem idealiza-los ou subestimá-los.

As imagens que derivam dessas narrativas são matizadas por construções culturais complexas, conflituosas, que naturalizam a historicidade dos costumes e das percepções de si e do outro. Portanto, são imagens que devem ser tomadas como elemento crucial de uma produção de conhecimentos histórico-educacionais comprometidos com a investigação crítica da construção social da memória e com o combate às desigualdades. Elas devem também ser tomadas como possibilidades de um dizer outro, que se inicia quando conseguimos romper com imagens monovalentes sobre os sujeitos, os lugares em que vivem, a escola e os conhecimentos nela produzidos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1995. v. 2, p. 71-142.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BETLINSKI, Carlos; SANTOS, Maurício Inácio dos. Experiência e racionalidade estética no trabalho docente. *Devir Educação*, Lavras, v. 4, n. 2, p. 343–372, 2020. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/223>. Acesso em: 29 fev. 2024
- CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Chão de pedras, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de 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 da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 219–234, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8281>.

Acesso em: 29 fev. 2024.

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 (org.). *Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 17-50.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1993.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SANTOS, Maíra Wencel Ferreira. Museus e seus públicos: possibilidades dialógicas, inventivas e interativas. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 251–279, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/57384>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021a

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para produção de conhecimentos históricos*. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021b p. 176-189.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades*. Campinas: FE/UNICAMP, 2021c p. 95-137.

HOMEM é morto com golpes de faca ao receber suposto “corretivo” no morada nova em Uberlândia. V9, Uberlândia, 6 jan. 2025. Disponível em: <https://v9vitoriosa.com.br/homem-e-morto-com-golpes-de-faca-ao-receber-suposto-corretivo-no-morada-nova-em-uberlandia>. Acesso em: 3 jan. 2025.

JESUS, Likem Edson Silva de. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. *Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, Recife, v. 10, p. 58-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistamseu/article/view/244989/38612>. Acesso em: 27 fev. 2024.

KERN, Leslie. *A cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

MARTINS, Igor. Moradores do Morada Nova, em Uberlândia, reivindicam asfaltamentos de rua do bairro. Diário de Uberlândia, Uberlândia, 17 ago. 2022. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/31918/moradores-do-morada-nova-em-uberlandia-reivindicam-asfaltamento-de-ruas-do-bairro>. Acesso em: 27 fev. 2024

MIRANDA, Sonia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras. *NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43-63, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/4819/4976> Acesso em: 27 fev. 2024

PASSOS, Pâmela; MENDONÇA, Amanda. *O professor é o inimigo: uma análise sobre perseguição docente no Brasil*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 29 fev. 2024.

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, p. 1-30, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0107>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. *Amae Educando*, Belo Horizonte, ano 25, n. 228, p. 4-7, jun. 1992.

Notas

¹Mestre em Ensino de História (UFU), professora da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

²Doutora em Educação (Unicamp), professora da Universidade Federal de Uberlândia.

³Neste texto optamos por não identificar os nomes da escola e dos participantes da pesquisa, seguindo compromissos assumidos com os mesmos e registrado na documentação que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

⁴Destacamos algumas reportagens recentes, que exemplificam formas corriqueiras de fazer referência ao distrito em questão. A violência e o descaso do poder público aparecem em imagens e adjetivos que são constantemente mobilizados para definir o local: (Homen [...], 2025); Martins (2022).

⁵Cabe reforçar que não se pretendia a manipulação de narrativas ou a criação de versões distantes do vivido. O intuito do trabalho era ampliar formas de perceber o distrito, ao contrário de restringi-las.

