

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Francisco Gonçalves de Almeida

Dandarense: o ensino de história local e a identidade periférica, em diálogo.

Belo Horizonte

2024

Francisco Gonçalves de Almeida

Dandarense: o ensino de história local e a identidade periférica, em diálogo.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Professor Doutor Pablo Luiz de Oliveira Lima

Belo Horizonte

2024

A447d
T

Almeida, Francisco Gonçalves de, 1992-
Dandarenses [manuscrito] : o ensino de história local e a identidade periférica, em diálogo / Francisco Gonçalves de Almeida. -- Belo Horizonte, 2024.
138 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima.

Bibliografia: f. 136-138.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino -- Teses. 3. História local -- Estudo e ensino -- Teses. 4. História -- Métodos de ensino -- Teses. 5. Comunidade e escola -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Periferias urbanas -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Dandara (Belo Horizonte, MG) -- Teses.

I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO FRANCISCO GONÇALVES DE ALMEIDA

Realizou-se, no dia 21 de junho de 2024, às 14:00 horas, Sala 3102, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 524ª defesa de dissertação, intitulada Dandarenses: o ensino de história local e a identidade periférica, em diálogo., apresentada por FRANCISCO GONÇALVES DE ALMEIDA, número de registro 2022658986, graduado no curso de HISTORIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador (UFMG), Prof(a). Ana Paula Giavara (UFMG), Prof(a). Edgar Rodrigues Barbosa Neto (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Pablo Luiz de Oliveira Lima (Doutor)

Prof(a). Ana Paula Giavara (Doutora)

Prof(a). Edgar Rodrigues Barbosa Neto (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Pablo Luiz de Oliveira Lima, Professor do Magistério Superior**, em 03/07/2024, às 23:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Giavara, Professora do Magistério Superior**, em 04/07/2024, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edgar Rodrigues Barbosa Neto, Membro**, em 05/07/2024, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3343607** e o código CRC **53EA9081**.

À luta pela educação pública de qualidade.

À tia Célia. (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente aos alunos das turmas 701 e 702 da Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, pois eles foram os grandes protagonistas desta pesquisa, tanto na construção do mural da comunidade Dandara quanto nas conversas amistosas pela escola. Rhayra, Arthur Pierre, Sarah, Robson, Jully, Ricardinho, Isabelly, Higor, Kaique Vitor, Júlio, Beatriz e Emily Gabrielly, vocês foram demais nas entrevistas e no trabalho. Agradeço às alunas Maria Eduarda e Nicole pelas “fofocas” e pelo empenho em sala de aula. Principalmente, agradeço à Mariana pela participação nas entrevistas, pela dedicação no trabalho e por apresentar a história da comunidade Dandara com louvor. Muito obrigado a todos!

Agradeço à minha mãe, Conceição “Baixinha” Aparecida, pelos apoios emocionais e pelo carinho. Agradeço ao meu pai, Geraldo “Rasputim”, pelas piadas, pelo jeito “avacalhado” e pelos “causos”, que compõem esta dissertação. Agradeço ao meu irmão, Geraldo “Dinho”, pelo apoio e incentivos vindos da França.

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Pablo Lima, pelo acompanhamento e pelos diálogos que vêm desde a graduação. Agradeço ao professor doutor Heli Sabino de Oliveira pelos diálogos e incentivos. Às professoras doutoras Nayara de Carie e Ana Paula Giavara pelos bons encontros da orientação coletiva. Agradeço à Grazielle Schweig por me apresentar a etnografia.

Agradeço muito aos amigos de toda a vida, Augusto e Bruninho. A edição gráfica do produto educacional e a revisão textual são essenciais. Vocês são parte deste trabalho.

Agradeço aos meus irmãos. Ao Gabriel “Biel”, por todos jogos do Galo e pelo companheirismo. Ao Pedro, pelo exemplo de pai, dedicando-se à Carol e à Luiza. Ao Vinícius, que não é irmão de sangue, pelas farras e pelas inúmeras aventuras. Agradeço à minha tia do coração, tia Soninha, por todas as dicas e apoio. Agradeço (*in memoriam*) à tia Célia por incentivar o melhor a todos os sobrinhos. Agradeço a todos da família Almeida, da família Felizardos e da família Gonçalves.

Agradeço aos colegas de trabalho, professores da Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, à Gilmara, à Sílvia, à Edilene, ao Ricardo, ao Álvaro, ao Sérgio, à Claudete, à Valéria, à Mari, ao diretor Leonardo, à supervisora Ângela e a cada um que passou pela escola. Foram três anos letivos de vitórias, construídos dia a dia.

Agradeço a todos que, de certa maneira, contribuíram para minha trajetória.

Muito obrigado!

RESUMO

A pesquisa explora as possibilidades do uso das histórias das periferias urbanas e busca contribuir para a formação cidadã. A história da ocupação Dandara, na região periférica de Belo Horizonte entre os bairros Céu Azul e Trevo, é o foco de estudo da pesquisa. A metodologia empregada foi a etnografia, para explorar o cotidiano da escola, definir os conceitos êmicos e dar voz aos sujeitos. Também foram realizadas duas entrevistas de roteiro semiestruturado em que se esmiuçou a formação da identidade da periferia. A elaboração do produto educacional compõe parte da metodologia de pesquisa, com análises do mapeamento participativo em sala de aula. Os conceitos da educação popular são utilizados para balizar as atividades didáticas propostas. O objetivo da pesquisa é visibilizar a memória da periferia no contexto escolar. Além disso, houve uma busca constante em analisar o contexto escolar e as superações de estigmas. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, bairro Trevo.

Palavras-chave: Ocupação Dandara, Ensino de História, Educação Popular, Periferia Urbana, Mapeamento Participativo e História

ABSTRACT

This research explores the possibilities of using the history of the urban peripheries and seeks to contribute to citizen formation. The history of the Dandara occupation, in the peripheral region of Belo Horizonte, between the Céu Azul and Trevo neighbourhoods, is the focus of this research study. The methodology used was ethnography, to explore the daily life of the school, define the concepts and give voice to the subjects. Two semi-structured interviews were also conducted in which the formation of the identity of the periphery was analysed. The elaboration of the educational product is part of the research methodology, with analysis of participatory mapping in the classroom. The concepts of popular education are used to guide the proposed didactic activities. The objective of the research is to visualize the memory of the periphery in the school context. In addition, there was a constant search to analyse the school context and the overcoming of stigmas. The research was conducted at the Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, Trevo neighbourhood.

Keywords: Occupation Dandara, History Teaching, Popular Education, Urban Periphery, Participatory Mapping and History

Lista de siglas e abreviaturas

APM – Arquivo Público Mineiro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAHis – Centro Acadêmico de História

CARPE – Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos prédios escolares do Estado.

CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais

COEP/ UFMG – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

COHAB – Companhia de Habitação

DA/Fafich – Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

DCE/UFMG – Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

EEDAS – Escola Estadual Deputado Álvaro Salles

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

Fafich – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FestiVale – Festival de Cultura do Vale do Jequitinhonha

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel

ICEx – Instituto de Ciências Exatas

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e mais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OP – Orçamento Participativo

PET – Plano de Ensino Tutorado

PM – Polícia Militar

PPP – Projeto Político-pedagógico

PRA – Plano de Recomposição das Aprendizagens.

PROBAN – Processamento Bancário de Minas Gerais.

Prodabel – Empresa de informática e informação do Município de Belo Horizonte

Prodemge – Companhia de tecnologia da informação do Estado de Minas Gerais

PROMESTRE – Mestrado Profissional em Educação e Docência

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SinDados-MG – Sindicato dos Empregados em Empresas de Processamento de Dados,
Serviços de Informática e Similares do Estado de Minas Gerais

Sind-UTE/MG – Sindicato da União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SRE Metropolitana C – Secretaria Regional de Ensino da Metropolitana C

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1: O lugar da Pesquisa	16
1.1. Para início de conversa:	16
1.2. Memorial, uma narrativa autobiográfica	22
1.3. Contextualizado o campo de pesquisa: disputas na visão de educação e ensino de História:	31
1.4. A História do Dandara em sala de aula	40
Capítulo 2: Etnografia da pesquisa docente	49
2.1. A escolha “metodológica” ou “Etnografar” a prática docente	49
2.2. Uma descrição do campo – A escola e a situação professor-pesquisador	59
2.2.1 A escola	59
2.2.2. A docência	70
2.2.3. As turmas escolhidas	77
2.3. As primeiras rodas de conversas, a visão discente	83
Capítulo 3: O ensino da história local e a superação de estigmas	91
3.1. O espaço da história local, o currículo e suas possibilidades	91
3.2. O ensino de história local, identidade e cidadania	102
3.3. O uso a memória subalterna em sala de aula	112
Capítulo 4: Um mapa das memórias: as experiências de uma intervenção nas escolas	116
4.1. Objetivos e planejamento, a cartografia participativa	116
4.2. A experiência do mapeamento	118
4.3. Efeitos do mapeamento: ressignificação dos estigmas	122
4.4. O Produto Educacional	125
Considerações Finais	127
Referências	133
Referências Bibliográficas	133
Referência Audiovisual	138

Introdução

Em 18 de junho de 2021, o portal de imprensa esportiva Globo Esporte publicou uma notícia com o seguinte título: “Hulk sonha em fazer história no Atlético-MG e revela distribuir camisas do Galo para a família”¹. A reportagem trata sobre três principais assuntos: a venda de cadeiras cativas no novo estádio, o fato do atacante do Galo dar camisas para seus familiares e, o principal, mostra o seu sonho: “fazer história no Atlético-MG”. Também revela uma forma épica e heroica dada para a história, isto é, “fazer história” aparece como conquistar glórias, vencer campeonatos ou marcar a memória com algo importante. Geralmente, não se diz que os times que perdem “fazem história”, mesmo que isso marque a trajetória de um clube, com um rebaixamento ou uma eliminação de copa. Além disso, precisa-se de dois clubes para haver uma partida de futebol, entretanto, o time perdedor não fará parte da história? Afinal, se não houvesse adversário, não haveria jogo. Mesmo assim, a expressão “fazer história”, na maioria das vezes, é destinada ao time vencedor, pois aqueles que perdem não querem a marca da derrota.

Numa coletiva de imprensa, durante a sua chegada ao Atlético-MG em 5 de fevereiro de 2021², o atacante Hulk – Givanildo Vieira de Souza – usou essa expressão: “Humildemente falando: Conquistei muitos títulos, títulos importantes. Venho com essa motivação, mas também como um menino que quer ganhar todos os títulos. Vou trabalhar, vou dar o meu melhor, vou fazer história com o Galo”. Aqui, já se percebe que “fazer história” está relacionado a grandes vitórias, isto é, a conquista de um bom trabalho é a vitória. Todavia, nessa mesma entrevista, há um ponto de contradição na fala de Givanildo de Souza, ao se referir ao passado do Atlético, dizendo: “Antes de vestir essa camisa aqui, esse manto, quero lembrar de dois grandes ídolos, o Reinaldo e o Éder. E quero pegar como exemplo para fazer um ótimo trabalho aqui no clube e, também, no futuro, ser um grande ídolo, conquistando grandes títulos pelo clube.” Ele começa a entrevista citando dois ídolos atleticanos, José Reinaldo de Lima e Éder Aleixo de Assis, sendo que esses dois não chegaram a vencer o Campeonato Brasileiro, nem mesmo a Libertadores. Pelo contrário, Éder Aleixo e Reinaldo estiveram no jogo entre Atlético e Flamengo de 1981, a partida consagrada como a maior injustiça do futebol. Nessa partida, o juiz José Roberto Wright, de maneira questionável, expulsou seis atleticanos (Reinaldo, Éder, Chicão, Palhinha, Carlos Alberto – técnico – e João Leite – goleiro) e o jogo foi considerado

¹Acesso em, 01/06/2023: <https://ge.globo.com/futebol/times/atletico-mg/noticia/hulk-sonha-em-fazer-historia-no-atletico-mg-e-revela-distribuir-camisas-do-galo-para-familia.ghtml>

²Acesso em, 01/06/2023: <https://www.youtube.com/watch?v=t2ypKcHnD1o>

W.O., dando a classificação na Libertadores para o Flamengo, isto é, não houve jogo, o Atlético foi eliminado e, por isso, essa foi a maior marca de injustiça no futebol. Há explicações para o Atlético ter sido injustiçado em seu passado, já que o principal jogador, Reinaldo, comemorava seus gols com o punho cerrado, em referência ao Partido dos Pantera Negras, o que seria uma afronta à Ditadura Militar. Dessa forma, mesmo que “fazer história” possa significar vencer, a história que Éder Aleixo e Reinaldo fizeram no Atlético não teve vitória como sinônimo, mas muita luta sobre as injustiças. Eles são lembrados por terem encantado a torcida, terem dito, em forma de punho cerrado, sobre as opressões fora do campo e terem vivido as injustiças dentro do campo. Logo, nesse outro sentido, a expressão “fazer história” continua com um tom épico e honroso, mas não faz parte dos vencedores, compondo as resistências.

Como professor de História, deparo-me cotidianamente com o uso de história pautado pelo senso comum, em que a história é destinada ao épico ou magnífico. Também, nas minhas aulas, há um currículo a se seguir com os pressupostos cânones da história. Dessa forma, como se pode enxergar a frase “fazer história” no cotidiano das escolas? Às vezes, o currículo de História mais tradicional aparece com uma narrativa cronológica dos “grandes feitos” dos brancos cristãos que colonizaram o Brasil (BITTENCOURT, 2018 p.127). Assim como times de futebol, esses venceram e fizeram a sua história ser marcada como a história oficial. A história tradicional traz a narrativa de uma elite branca que escravizou negros, massacrou indígenas e usurpou o solo brasileiro. O currículo mais tradicional de História, por vezes, é relacionado à pergunta: “Quem descobriu o Brasil? Pedro Álvares Cabral.”, mostrando uma relação direta entre o conteúdo e a história do colonizador. O conteúdo de História era separado em dois: história do Brasil e história universal. Sendo que, dentro dos conteúdos de história universal, a história europeia estava em evidência, o que demonstrava um caráter eurocêntrico para o ensino de História. Assim, o currículo de história tradicional tem mais relações com a história construída pelos vencedores do que com os vencidos, já que o colonizador tem o protagonismo nessa história. Nesse contexto, qual é o sentido de “fazer história?”

Todavia, há sentidos outros para a história e o ensino de História. Desde a escola dos *Annales*, a pesquisa em História tem ampliado o número de sujeitos históricos e fontes a serem estudadas. A história mais popular e das resistências tem ganhado espaço na historiografia, ou seja, há algum tempo não se tem uma historiografia e um ensino de história das elites. O cotidiano e os “vencidos” ganham mais espaço nas pesquisas e, como uma ação simultânea, o ensino de História tem caminhado para ampliar mais os sujeitos - uma vez que, desde a redemocratização, há uma tendência curricular da História de ampliar a diversidade de temas e

incorporar uma maior gama de possibilidades de atividades em sala de aula. Assim, mesmo que exista uma história tradicional, o currículo de História tem caminhado para a construção de uma cidadania crítica e para uma aproximação com a realidade do aluno. Assim, já existe uma tendência do ensino de História que valoriza outros sujeitos históricos – os “vencidos” – e que usa de uma aproximação às atuais historiografias. Além disso, pode-se destacar que o ensino de História tem dialogado com as metodologias da educação popular, considerando os temas geradores e tomando o educando como um sujeito ativo no processo educativo.

Nessa perspectiva, as aulas de História são um lugar para se questionar sobre quem é um sujeito histórico e como a História é escrita. Dessa forma, juntamente à crítica ao ensino tradicional, nas minhas aulas, busco perguntar aos alunos sobre como eles veem a História e seus agentes. As respostas são as mais variadas, mas, na maioria das vezes, respondem que os sujeitos históricos são pessoas que fizeram algo de muito importante e, por isso, merecem as homenagens como heróis. Um dia, durante uma aula no cursinho popular da ocupação Dandara, um aluno respondeu de forma diferente, mas expressando o mesmo sentido: “Todos podem ser considerados sujeitos históricos, né? Mas, alguns ficaram mais famosos.” Talvez, o sentido futebolístico de “fazer história” não seja tão distante da forma como corriqueiramente a história é usada. A história tradicional usa o passado para apresentar os heróis, no sentido antigo da história como mestra da vida, apagando os “vencidos” da memória. A exemplo de uma leitura tradicional de Belo Horizonte, figuras como Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer, Aarão Reis e João Pinheiro são lembradas como nomes que marcaram a capital de Minas Gerais. Nessa lógica, as pessoas que “fizeram a história” de Belo Horizonte também tiveram um lugar específico, nas elites. Logo, pode-se perguntar: quais sujeitos históricos estão evidenciados nessa narrativa?

No entanto, como há uma contradição presente nas declarações de Hulk, ao citar Reinaldo e Éder Aleixo, podemos colocar outro sentido para o “fazer história”, próximo de leituras não-tradicionais. As resistências estiveram presentes em diversos momentos da história do Brasil, até mesmo em níveis locais, na história de Belo Horizonte. Ou seja, não é preciso vencer, ser famoso ou ter um grande título para ser um sujeito histórico. Os sujeitos que foram invisibilizados e esquecidos propositalmente da narrativa oficial também fizeram história. Os quilombos, as resistências indígenas, as ocupações urbanas e os movimentos sociais são sujeitos históricos ativos que mantêm os punhos cerrados contra o colonizador. Dessa maneira, o sentido de “fazer história” que busco para minhas aulas e para esta pesquisa é o sentido de lembrar as resistências. A busca era que, em sala de aula, fosse possível escovar a história a contrapelo,

como diz Walter Benjamin³. A lógica é dar evidências aos vencidos que resistiram às opressões de inúmeras formas. Por isso, “fazer história” também pode significar “lutar, lutar, lutar”.

Desse modo, a busca da pesquisa foi visibilizar a luta e resistência urbana em Belo Horizonte, sendo que seu palco de apresentação é a escola, numa forma de confrontar a perspectiva da resistência à forma tradicional da História. Além disso, a proposta é dar protagonismo aos sujeitos periféricos, tanto do passado quanto do presente, demonstrando a importância da sua luta para a construção de direitos e para a formação da cidadania. A história é um meio para que o aluno consiga ler o seu mundo e construir uma visão crítica dos problemas que lhe afligem. Dessa forma, o intuito foi analisar os usos da história da ocupação Dandara, periferia de Belo Horizonte, em sala de aula, para construir uma perspectiva emancipadora do ensino de História.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a metodologia da etnografia, em que, através do diário de campo, analisei as relações entre aluno e professor e a relação desses com o currículo de História. Também houve a construção do produto educacional, o mapeamento das memórias da comunidade Dandara. Os alunos foram instigados a questionar sobre o papel da História, a reconhecer a história local e, através da sua realidade, ler o passado. Além disso, o mapeamento participativo conta com rodas de conversas que foram realizadas ao início e ao final da experiência para registrar e analisar as percepções dos alunos.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos: o primeiro capítulo tem a função de me situar na pesquisa e demonstrar as motivações empíricas presentes na empreitada. Desse modo, pretendo trazer os posicionamentos teóricos, um memorial (autobiográfico), uma reflexão sobre o ensino de História (localizando a pesquisa), e a escolha da história da comunidade Dandara em sala de aula. No segundo capítulo, a pretensão é esmiuçar a metodologia aplicada na pesquisa e os métodos de analisar a própria docência. Para isso, houve a opção pela etnografia, buscando evidenciar o cotidiano escolar e as alteridades encontradas. Além disso, a opção pela etnografia tem o sentido de dar voz ao “outro” e transpor os conceitos êmicos encontrados no campo, ou seja, na sala de aula. Também há uma importante descrição sobre o campo – a escola –, com a descrição dos alunos que participaram, características gerais da escola, o papel do docente e as primeiras impressões dos alunos. No terceiro capítulo, analisam-se as possibilidades de uma história local no ensino de História, uma vez que buscarei situar tanto uma leitura sobre o ensino de História, quanto as possibilidades de se aproximar do

³ Conceito de Walter Benjamin encontrado no artigo: LOWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940), Lutas Sociais, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011. Captado em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf> Acesso em: 03 jul. 2022.

oprimido. Logo, a tendência é traçar um caminho sobre as noções curriculares e suas possibilidades no ensino. O quarto capítulo será um relato de experiência, no qual o mapeamento das memórias será evidenciada e trará luz sobre o debate iniciado no capítulo terceiro.

Por fim, espero que o trabalho possa trazer contribuições acadêmicas para o ensino de História, dialogando com vertentes que buscam relacionar a educação popular ao ensino básico.

Capítulo 1: O lugar da Pesquisa

1.1. Para início de conversa:

Se oriente, rapaz, pela constelação do cruzeiro do sul
Gilberto Gil (1972)

Situar-me no desenvolvimento da pesquisa foi se apresentando como um ponto fundamental para entender o que me motivou a pesquisar, como conduzi as minhas escolhas metodológicas e quais foram as lentes que utilizei para enxergar a educação. Primeiro, acredito que o lugar de professor do chão da escola, desde 2016, sempre atuando na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, é ponto que me motiva a repensar a educação e promover a emancipação dos estudantes. Desse modo, a periferia urbana, que conheço desde a infância, é o caminho para analisar a educação e a sua relação com as classes populares. A escola, geralmente, não é um ambiente acolhedor e sem possibilidades de transformação social, sendo que funciona pelo contrário, reproduzindo as desigualdades sociais, os projetos de exclusão da classe trabalhadora e mantendo uma relação de controle e vigilância estatal. As classes populares, por sua vez, possuem expectativas sobre a ascensão social, têm um dos principais contatos com o Estado e constroem valores, pela educação. Por isso, as relações entre a escola e as classes populares são permeadas por conflitos, negociações e pela busca por “ser alguém na vida”. Assim, ao construir a pesquisa, desde o projeto para o processo seletivo às inúmeras modificações, as minhas pretensões foram subverter a lógica de exclusão, para construir uma educação que promova a cidadania insurgente⁴. Talvez, à primeira vista, isso seja algo enorme, todavia, houve um processo para selecionar as possibilidades e recorrer ao inédito viável (FREIRE, 2013, p. 130 e 131).

A bússola ainda é um instrumento de navegação, em que marinheiros e aventureiros buscam o Norte para se localizar e traçar seus planos de viagens. Por isso, a palavra “nortear” significa dar um rumo, como a bússola indica o caminho aos viajantes. Todavia, a palavra “norte” não expressa as escolhas e definições da pesquisa, já que a busca foi para ir ao Sul, ao lado dos oprimidos. Isto é, o Norte global é o local das potências, impérios e dos colonizadores que usurparam a América, a África e a Ásia. Desse modo, a pesquisa foi se orientando pelo Sul, isto é, em oposição ao ocidente, o oriente foi um caminho e o Sul foi o ponto a se chegar. Nesse

⁴ HOLSTON, James. Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. Trad. Claudio Carina. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.37.

ponto, segui o conselho do ex-ministro da cultura e ícone da música popular brasileira, Gilberto Gil, me orientando pela constelação do Cruzeiro do Sul. A busca por construir uma educação transformadora é o ponto central no trabalho, sendo que há vários clichês sobre a educação como parte fundamental de qualquer transformação. Sempre escutamos isso, como nas frases: “Se investir na educação, o Brasil será um país melhor” ou “A educação é a melhor arma contra os problemas sociais.” Até mesmo organizações empresariais criam slogans e se organizam para disputar e formar os currículos educacionais, como a Fundação Lemann⁵. Dessa forma, mesmo que digam que são “todos pela educação”, há enormes diferenças entre o que norteia as propostas empresariais e o que orienta uma proposta de educação popular.

As propostas empresariais se pautam por uma educação que forme habilidades, busque apenas o essencial e tratam os alunos – não educandos – como repositórios de ideias. A lógica não é construir um cidadão pleno e que lute pelos seus direitos, mas uma força de trabalho disciplinada para aceitar as péssimas condições de trabalho do neoliberalismo. (BITTENCOURT, 2018 p.143) Nos últimos anos, vivemos ataques neoliberais gravíssimos à educação brasileira, como uma BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que não dialoga com as necessidades das classes populares, um Novo Ensino Médio que esvazia o conteúdo e a crítica do Ensino Médio, as escolas cívico-militares que perpetuam a exclusão e vigilância nas escolas e, por fim, o projeto de Escola Sem Partido (ou do pensamento único) que barra a autonomia docente e impõe um projeto ideológico de extrema-direita às escolas. Mesmo que a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, diga:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os caminhos apontados pelo governo de Michael Temer e pelo governo do Jair Bolsonaro mostraram uma educação que não busca uma cidadania crítica, não promove a liberdade, acentua o individualismo e prepara os jovens para trabalhos precarizados. Na lógica, há um

⁵ Segundo o site da Fundação, acesso em 05.09.2023 em <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>: “Somos uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Para isso, nossa atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Lideranças, ambos com compromisso transversal pela equidade racial.” Primeiramente, na sua apresentação, a Fundação Leman já coloca compromisso de proporcionar uma educação para o mercado e dar oportunidades para pessoas vencerem na vida, assim pode-se ver a lógica mercadológica presente no discurso. Também, a fundação é dirigida pelo Jorge Paulo Leman, um dos bilionários brasileiros.

estreitamento do horizonte de futuros para os jovens brasileiros, forçando-os a uma educação bancária (FREIRE, 2013, p. 70 e 80). Dessa forma, a educação se apresenta como uma forma de “domesticação” das classes populares, reforçando as desigualdades e a opressão.

A violência dos opressores que desumaniza os oprimidos tem a capacidade de fazê-los ser menos. Todavia, o ser menos, mais cedo ou mais tarde, leva os oprimidos a lutar contra aqueles que os diminuíram e, nessa luta, os oprimidos não buscarão ser como os opressores. Pelo contrário, a libertação dos oprimidos levará à restauração da humanidade em ambos – liberta-se a si e aos opressores (FREIRE, 2018, p. 41). Dessa forma, a perspectiva que orienta a educação popular é a possibilidade de o educando ser mais, libertando-se de forma autônoma e recuperando a sua humanidade. A educação pode ser um instrumento para transformação social, desde que possibilite a tomada de consciência pelos oprimidos sobre as explorações e desumanizações vividas por eles e busque formas de superação dessa situação. A formação de cidadãos críticos que se reconheçam como portadores de direitos faz parte da educação popular e está prevista na LDB. Assim, há a perspectiva transformadora, em que o educando é convocado, sem perder sua essência, a ler o mundo e a dialogar com o educador. O ponto central é trazer a leitura da realidade, com suas imperfeições, conflitos e diversidade, para que seja possível o educando, junto ao educador, construir a sua leitura do mundo de forma autônoma. A crítica e engajamento no mundo é um ponto fundamental, isto é, ao tomar consciência, o oprimido é convocado a lutar por seus direitos, seja pela manutenção dos que existem ou pela reconquista daqueles que lhe foram roubados. Logo, a educação popular se baseia nas formas dos oprimidos serem mais. Nesse sentido, a perspectiva é de não deixar que a educação seja barbarizada, reforçando-a como um instrumento de luta e de liberdade, por isso a luta pelo direito à educação é imprescindível. (CARA, 2019, p. 31) O ponto de partida da pesquisa é a luta pela educação emancipadora, dialogando com as visões da educação popular. A visão é que nem toda “educação” é transformadora, sendo que para ser transformadora é necessário que os oprimidos tenham protagonismo. Isto é, uma educação do oprimido e não para o oprimido, como a educação proposta pela Fundação Lemann.

Já em relação as cidades, quando pensamos sobre as periferias urbanas, geralmente, a imagem que se tem é de um lugar com carências, faltas e abandonado pelo poder público. Entende-se que esse lugar é um ambiente dominado pela violência e por habitantes violentos. O tráfico de drogas, assaltos e precariedades formam um imaginário sobre estas partes da cidade. Além disso, as periferias são o principal local de moradia de maior parte da classe trabalhadora. Mesmo assim, cria-se uma imagem negativa sobre ela e seus habitantes. Não se

analisa os processos históricos que constituíram a periferia como um lugar segregado, apenas há uma naturalização da exclusão e segregação destes locais do resto da cidade. Todavia, os moradores da periferia a entendem de modo diferente, como colocado por James Holston:

A maioria dos brasileiros que mora nas periferias as entende como um processo de transformação porque as construíram (...), mas a maioria dos que não moram lá tem apenas uma visão presentista de sua formação e significado. Na verdade, eles em geral as veem como um pouco mais que “favelas infestadas pelo crime” (...). (HOLSTON, 2014, p. 63)

Entendendo que a periferia é muito mais que as margens da cidade, já que o conceito de periferia está sempre em oposição ao de centro (ou as áreas nobres), a oposição entre centro e periferia é mais do que geográfico, pois os conceitos carregam uma construção social e histórica que é marcada pelas desigualdades sociais. Isto é, a periferia sempre está relacionada às carências e desordem, em oposição ao centro que está relacionado ao esplendor e à ordem. Um exemplo disso é que, muitas vezes, a palavra subúrbio é utilizada como sinônimo de periferia, como se a periferia fosse um lugar abaixo do urbano. Por isso, mesmo que o aglomerado da Serra seja próximo ao centro, ele é considerado periferia, da mesma forma que mesmo que o bairro Belvedere esteja na divisa entre Nova Lima e Belo Horizonte, ele será uma área nobre – ou área central, se analisá-lo como oposição à periferia. A partir dessa conceituação de periferia é possível ver que há uma segregação e opressão dentro das cidades, logo, é possível pensar que os sujeitos que habitam a periferia são oprimidos pela gentrificação dos ambientes urbanos. Por que não seria possível desenvolver uma pedagogia que promovesse a emancipação destes sujeitos oprimidos?

Responder a essa pergunta é o começo das motivações da pesquisa. Ao chegar na escola pública como professor, carregava comigo toda uma visão e experiência nas lutas militantes e ativistas, seja no movimento estudantil ou na luta pelo direito à cidade. Desde o início da minha carreira docente, entendia que havia possibilidades de trabalhar a história da periferia nas escolas periféricas, uma vez que isso aproximaria o currículo formal à realidade do educando e o ensino se daria através da conscientização. Todavia, diversos entraves apareceram pelo caminho, seja por uma forma escolar muito rígida⁶ ou pelo currículo básico que não abrangia a história regional. Mesmo assim, as tentativas não cessaram e a sala de aula foi palco para

⁶ VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Trad. Diana G. Vidal. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001 – Esse artigo se dedica a conceituar o que é a forma escolar, para isso o texto traça uma trajetória histórica e formativa sobre o surgimento da forma escolar.

debater a história e a formação da periferia, no intuito de conscientizar os educandos periféricos das lutas por cidadania e promover sua respectiva formação. Entre encontros e desencontros, os diálogos entre educador e educando foram produtivos, sendo que percebi que há muitas possibilidades para desbravar este tema em sala de aula. Isso é grande parte das minhas inquietações e bases para a construção desta pesquisa.

Dessa maneira, ao iniciar minha carreira como professor de História, sempre busquei dar um sentido crítico para minhas aulas, seja incorporando as demandas dos alunos ou trazendo novas perspectivas. Entre idas e vindas, minha forma didática foi se alterando rumo a conseguir fazer uma educação libertadora, sendo que ela se transformava a cada encontro com cada nova turma. Todavia, uma questão sempre se apresentou como algo fundamental: como desenvolver a emancipação e a autonomia com um currículo escolar que pouco dá voz aos subalternos? Dessa forma, as minhas aulas eram permeadas pelas lutas e resistências dos povos subalternos, seja no Império Romano ou no Brasil. Assim, as possibilidades de utilizar da história da periferia para ensinar História surgiram como algo que pode ser transversal, ao não definir uma única etapa para ser ensinada, e que pode carregar um sentido emancipador. Já que a periferia surgiu no contexto de urbanização em que a gentrificação e exclusão social eram a regra, os sujeitos que ali habitam são oprimidos e têm seus direitos violados de algum modo. Por isso, ao se investigar a história das periferias de Belo Horizonte a intenção é evidenciar sujeitos que estão invisibilizados e, muitas vezes, são vítimas de estigmas⁷ sociais, para construir uma pedagogia que dê o sentido de ser mais (FREIRE, 2013, p. 41) aos educandos periféricos. A intenção sempre foi mostrar que nas favelas e guetos belo-horizontinos (ou da região metropolitana) há muita luta e resistência, isto é, os periféricos se organizam e lutam pelo direito à cidade e por sua cidadania. O sentido dado nas aulas era para que, através da história de luta dos bairros, o estudante se identificasse com a resistência popular e transformasse o estigma em emblema (orgulho). Assim fiz nas minhas experiências docentes nas escolas de Ribeirão das Neves (Justinópolis), Escola Estadual do *Santa Fé*⁸ e Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição. Em 2019, ao começar a lecionar próximo à Ocupação/Comunidade Dandara em

⁷ Entende-se estigma como “um atributo profundamente depreciativo”. GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes -4ª edição- Rio de Janeiro: LTC, 2008.

⁸ O nome da escola foi suprimido intencionalmente, já que houve críticas à escola e, para preservar em nível ético os profissionais, estudantes e comunidade escolar, foi decidido usar o nome da comunidade que a escola atende. Dessa forma, cria uma visibilidade aos sujeitos alvos da exclusão produzida na escola e preserva quem ainda está lá. Visto que alguns alvos da crítica foram exonerados e não fazem parte da escola.

Belo Horizonte, me deparei com novas possibilidades sobre o ensino de História que foi utilizar da história de luta de uma ocupação nas aulas de História.

A proposta desta pesquisa é fruto das seguintes questões: Como seria possível, através do ensino de História, construir uma emancipação dos estudantes estigmatizados por serem de uma ocupação urbana? Os estigmas poderiam se transformar em emblemas, sendo que estes contribuiriam para a formação da cidadania desses educandos? Para isso, o produto educacional foi o principal meio tanto para “coleta” de dados, como para intervenção pedagógica, sendo que a intervenção tem a função de produzir a pesquisa. Além disso, a metodologia adotada tem sido a etnografia, por seu caráter de imersão no contexto estudado, uma vez que nasci e trabalho na região, por considerar os conceitos êmicos⁹. A visão dos educandos é parte constituidora da pesquisa, com a intenção de ser uma pesquisa “de cria” e não “desumilde”, ou seja, os educandos são parte importante do processo de construção do conhecimento e não haverá a reprodução categórica de uma teoria sobre a realidade. A pesquisa se propôs à construção do mapeamento coletivo das memórias da comunidade Dandara, sendo que isso é ponto inicial para a pesquisa. A tentativa de construção de conhecimento coletivo ainda no ensino fundamental é um ponto central que será analisado pelas rodas de conversas e pela pesquisa etnográfica, principalmente pela observação participante.

A semente que construiu a pesquisa é a relação cotidiana com desafios da docência de História no ensino fundamental na periferia de Belo Horizonte. Desde a elaboração do projeto às várias modificações, a intenção é criar luz para construção de um ensino de História que impulse a cidadania crítica entre os educandos para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim, a pesquisa não se usa de qualquer “clichê” para melhorar a educação, como faz a Fundação Lemann, mas dialoga com uma longa tradição de educadores populares que já propunham a educação como uma prática da liberdade.

Este primeiro capítulo é constituído pelo que é o motor da pesquisa, o central: primeiro, há uma descrição da minha trajetória de vida e familiar que me trouxeram para a pesquisa, ou seja, há um memorial para situar a minha posição de professor-pesquisador na escola em que atuo. Depois, um momento de debate sobre a forma escolar e como ela se relaciona com os sujeitos periféricos, evidenciando os conflitos e possibilidades em sala de aula. Também

⁹ Entende-se como conceito êmico como os conceitos criados ou usados pelos sujeitos do campo. Ou seja, são palavras e denominações usadas dentro da cultura – ou dos costumes – do campo. Logo, se os residentes do bairro Dandara se chamam de dandarenses, ir-se-á manter as nomenclaturas usadas por eles, sem preocupar com uma tradução. A intenção entender a palavra como ela é utilizada no cotidiano, em sua lógica interna.

pretendo trazer as inquietações e os objetivos da pesquisa. Por fim, a intenção é trazer uma breve história da comunidade Dandara, para situar o local em que foi realizada a pesquisa.

1.2. Memorial, uma narrativa autobiográfica

Dreamer, you know you are a dreamer
Supertramp (1974)

Minha vida possui uma relação intrínseca à periferia urbana de Belo Horizonte. Para ser mais específico, eu nasci, vivi e trabalho na região de Venda Nova e, sempre tive contato com a vida cotidiana dos bairros e comunidades por aqui. Acredito que essa relação não aconteceu simplesmente por ter vivido aqui, mas por participar das lutas políticas da cidade, por trabalhar nas regiões periféricas, por estudar a história da periferia e por ter uma trajetória familiar que me faz pertencer ao bairro Céu Azul. Além disso, mesmo que não tenha uma trajetória linear, os encontros e desencontros nos vários percursos da vida me trouxeram até essa pesquisa. Vale ressaltar que o problema de pesquisa e as principais motivações são oriundos da prática docente que foi permeada por minhas escolhas e experiências pessoais. Talvez, por escutar tanto que as lutas periféricas servem para o reconhecimento da cidadania, a busca era trazer essa experiência para o ensino de História que tem como ponto a formação da cidadania¹⁰. Aliás, o questionamento pode ir muito mais além: quem o Estado brasileiro considerou cidadão, ao longo do tempo? As populações periféricas, ou populares, eram consideradas sujeitos? Por que, mesmo que não houvesse uma determinação legal, os periféricos viram a necessidade de lutar por sua cidadania, ou seja, por algo que não possuíam?

É nesse sentido que, muitas vezes, sempre achei estranho meu pai dizer que, na juventude, ele não era um cidadão. Geraldo Ângelo Rasputim, meu pai, nasceu em Belo Horizonte, numa época em que a cidade não tinha cara de metrópole como hoje. Nos primeiros

¹⁰ No Currículo de Referência de Minas Gerais, p. 550, está colocado que:

“[...]um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.

A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. [...]”

Dessa forma, é possível entender que, atualmente, é um consenso que a História é um elemento para a formação cidadã, com a formalização dessa perspectiva nos currículos escolares.

momentos de sua vida, viveu e cresceu na favela Boca do Túnel¹¹, que ficava no complexo de viadutos da Lagoinha, sob o túnel que liga a Avenida Cristiano Machado ao centro. A sua casa era sempre cheia, já que eram nove filhos de uma mãe solo, Luiza, e era receptivo aos filhos e filhas de outras mulheres que confiavam nos cuidados de Dona Luiza. Ele não chegou a estudar no “momento certo”, não chegou a frequentar a escola regular e nem mesmo a concluir os estudos antes de completar os dezoito anos. Todavia, o trabalho sempre esteve presente na sua vida, seja faxinando casas ou entregando cartas, já que era necessário ter dinheiro para a sobrevivência familiar. Por causa de um despejo da Boca do Túnel, Dona Luiza e seus filhos foram expulsos para o Céu Azul, que, hoje, com toda infraestrutura, é um bairro distante do centro e, nos anos 60, essa distância era muito maior. Em seus “causos”, ele conta das paisagens vazias e das inúmeras ruas de terras que existiam onde, hoje, é a movimentada Avenida Portugal. O Céu Azul era um bairro em construção na época, não havia quase nada e as primeiras casas estavam sendo construídas junto com a casa de minha avó paterna.

A vida na casa de Dona Luiza começou a melhorar a partir do dia em que o filho mais velho, Expedito “padrinho”, conseguiu ingressar na Polícia Militar de Minas Gerais e, por esse emprego, conseguiu sustentar todos os irmãos. Geraldo Ângelo começou a trabalhar na livraria Minas Gerais e isso foi um ponto de virada em sua vida. Para quem não tinha o hábito da leitura, trabalhar com livros era uma coisa inusitada e acendia cada vez mais sua vontade de saber o que tinha de tão interessante no que ele estava vendendo. Com o tempo, a sua vontade de voltar aos estudos aumentava, já que queria ler e se inspirava no sucesso de seu irmão. Inscreveu-se em cursos de supletivo para conseguir “recuperar o tempo perdido de escola”, passou por muitas dificuldades nas primeiras aulas e, contudo, percebeu uma facilidade nata para a Matemática. Dedicou-se bastante estudando a matéria antes da aula para conseguir entender melhor e tirar as suas dúvidas. No seu trabalho, escondia livros no banheiro e mantinha um cotidiano de leitura, sem o conhecimento do seu patrão. Depois, começou a fazer perguntas sobre os livros aos clientes e contar um pouco do que já tinha lido. Desse modo, inspirado no irmão que virou sargento da PM, ele tentou vaga no curso de formações de oficiais e, para a sua surpresa, foi aprovado. Ou seja, ele quase conseguiu uma posição superior à de seu irmão mais velho. Isso lhe incentivou a ir além, sendo que tempos depois prestou vestibular para a Católica (PUC-Minas) e foi melhor do que esperava. Não parou. Prestou vestibular da Federal para o curso de Processamento de Dados e foi aprovado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ao chegar no Instituto de Ciências Exatas (ICEx - UFMG), recebeu seu novo nome, Rasputim,

¹¹ Talvez, o nome não seja esse, mas é como meu pai se refere ao lugar.

por causa de sua barba ruiva característica e de um macacão Esso que lhe deixava parecido com um lutador de Luta Livre. Além disso, lá descobriu uma “nova mãe”: a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), que lhe deu apoio durante toda a graduação. Mal sabia que, anos mais tarde, seu curso trocava de nome, passaria a se chamar Ciência da Computação, e que acabara de entrar no mercado do futuro, a informática.

Como analista de sistemas, trabalhou na Prodabel, na Prodemge e na CEMIG, antes de se aposentar e aproveitar descanso na Serra do Cipó. Sendo que, durante os anos 80, esteve envolvido na efervescência do período. Rasputim da barba ruiva esteve presente na fundação do Sindicato dos Empregados em Empresas de Processamento de Dados, Serviços de Informática e Similares do Estado de Minas Gerais, SinDados-MG, com a organização tanto dos funcionários de processamento de dados, quanto dos digitadores. Foi nesse sindicato que Rasputim conheceu minha mãe, Conceição, digitadora da PROBAN - Processamento Bancário de Minas Gerais. Além disso, ele, junto a vários amigos do Vale do Jequitinhonha, fez parte da organização do FestiVale, Festival de Cultura do Vale do Jequitinhonha. Festival que, até hoje, promove shows e oficinas de cultura no Vale do Jequitinhonha. Nas eleições e pouco além, meus pais se filiaram ao Partido dos Trabalhadores, PT, e participaram ativamente da campanha eleitoral de Lula, em 1989.

No início dos anos 90, meus pais foram morar no Céu Azul, eu era apenas uma criança. O Céu Azul dos anos 90 ainda tinha vários problemas, isto é, maior parte das ruas não tinha asfalto, o caminhão de lixo não passava em todos os lugares (apenas nas ruas com asfalto), os ônibus eram reduzidos e havia sérios problemas no sistema de saneamento básico. Os moradores foram se organizando, e o Rasputim, que já havia participado de sindicato e de festivais de cultura, esteve junto deles, na associação de bairro do Céu Azul. Também participou das organizações políticas de Venda Nova, com a fundação de um núcleo de base do Partido dos Trabalhadores. Nesse momento, com a gestão da Prefeitura de Patrus Ananias, meus pais participaram ativamente de todo o processo do Orçamento Participativo (OP). Eu, ainda criança, os acompanhava em todas as reuniões, rodando quase todos os bairros da região, fazendo campanhas de participação, convidando para as reuniões e mobilizando para a luta. Lembro-me que teve até mesmo uma gravação de um vídeo em VHS para enviar as demandas da população para a prefeitura. O OP fez grandes frutos na região, desde as conquistas de infraestrutura até a formação de consciência entre os moradores do Céu Azul. Penso que, se meu pai dizia que não tinha cidadania em sua juventude, hoje essa cidadania não foi dada ou entregue, mas foi conquistada tanto em relação ao processo de redemocratização que o Brasil

viveu, quanto pelo seu processo de envolvimento com a luta social. A cidadania que não havia mérito ou recompensa, mas fruto da luta dos trabalhadores que se teceu tanto no nível sindical, no bairro Céu Azul, quanto na cultura do Vale do Jequitinhonha. Não há apenas um processo individual, o que há é a construção coletiva de formação de uma sociedade mais justa.

Nesse berço, cresci convivendo com campanhas eleitorais do PT, me lembro muito bem da festa da eleição de Lula em 2002 e, quando fui prestar vestibular, decidi pelo curso de História. Uma vez que sempre me interessei por questões sociais, por debates de uma sociedade mais justa e pela luta social por direitos, mesmo que conseguisse calcular equação de 2º grau de cabeça, meu interesse foi por questões sociais. Em 2010, ingressei no curso de História da UFMG e, mesmo não sendo um aluno exemplar, acredito que vivi intensamente a universidade. Foram vários momentos de “bandejão”, festas e participações no movimento estudantil. Fiz parte do Centro Acadêmico de História (CAHis), do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (DA/Fafich) e do Diretório Central dos Estudantes da UFMG (DCE/UFMG). Pelo movimento estudantil, conheci muito a universidade, viajei e fiz amizades. Também, a Fafich (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) foi importante na minha trajetória, ao me apresentar diversos debates importantes para minha formação enquanto historiador e professor. A FaE (Faculdade de Educação) foi uma surpresa, um lugar que me acolheu, despertando meu interesse pela sala de aula, ainda na licenciatura. Nesses anos de graduação, aconteceram duas coisas: primeiro, surgiu a ocupação Dandara, próxima à minha casa. Segundo, estouraram as manifestações de junho de 2013, o que me despertou interesse e a vontade de estudar o direito à cidade.

Com vontade de construir uma educação libertadora, comecei a lecionar. Após um ano de formado, consegui minha primeira chance numa escola e ingressei na rede estadual como professor substituto, designado. Cheguei na escola e não sabia bem como as coisas iam acontecer, me perdia com as matérias, chegava no meio do ano com as turmas já encaminhadas e, aos vinte e três anos, era confundido com aluno pelo porteiro da escola. Conheci muita coisa na escola e fui percebendo como funciona a educação. Elaborei e planejei cada aula, superando muitas inseguranças e mantendo o mesmo sonho. Todavia, numa aula sobre Grécia Antiga, uma aluna me questionou: “Estudamos História para entender o nosso passado, né? Mas, a Grécia Antiga não faz parte da minha história”. Isso abalou um pouco o que eu pensava sobre o ensino de História, já que, para mim, a importância do ensino de História se dava na periferia para a sala de aula. Além disso, na universidade, já estava participando de matérias relacionadas à história da cidade e às revoltas urbanas, entendendo assim, que as periferias urbanas são

oriundas de um processo de gentrificação do espaço urbano e que, juntamente à população periférica, a memória da periferia seria “apagada” pela “História Oficial”. Dessa forma, o questionamento da minha ex-aluna negra e moradora do Justinópolis¹² fazia todo o sentido, já que o currículo de História nem sempre foi elaborado para incluir as classes populares e, de modo geral, há a perpetuação de uma História europeia sendo ditada como universal. De fato, a História da Grécia Antiga pode falar pouco, ou quase nada, do passado daqueles estudantes, mas é um conteúdo pintado como base da “cultura ocidental”. Mesmo que seja possível traçar linhas sobre uma sociedade democrática a partir de Atenas antiga, o passado africano, periférico e popular que havia no Justinópolis é mais interessante do que repetir os “clássicos”, pois mostraria aos alunos que o território deles tem um passado de se orgulhar e representa como eles se formaram. Assim, um questionamento caía sobre mim: seria possível trabalhar na escola a História que vivia na universidade? Além disso, fazer com que o tema da aula de História fosse a própria História do local não serviria como uma forma de promover a construção de uma cidadania, ou melhor, de uma cidadania forjada na luta?

Nessa mesma escola, momentos depois, o professor de sociologia, que era mais experiente e oriundo da UFMG, realizou um belíssimo trabalho com os estudantes, fazendo com que eles pesquisassem a história de Ribeirão das Neves. A justificativa para o trabalho foi muito boa e me pareceu ter se desenvolvido muito bem. Os alunos gravaram os trajetos cotidianos, entrevistaram pessoas mais velhas e, o mais importante, buscaram as coisas boas de Ribeirão das Neves. Segundo o professor de sociologia, a intenção era quebrar os estigmas locais, já que a cidade é marcada pela violência, e pelos presídios. A busca era lembrar que Ribeirão das Neves é a cidade de Henfil e tem muita cultura. Infelizmente, minha passagem por essa escola foi breve, já que o antigo professor retornou de sua licença de saúde e tive que deixá-la. Entretanto, esse primeiro momento como professor, na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, marcou minha vida docente e carreguei comigo a esperança de fazer trabalhos engajados como aquele.

Passado um ano, estava eu, de novo, em busca de uma nova escola, para trabalhar como designado¹³. Mesmo que o nervosismo fosse maior que hoje, busquei muitas escolas e não tive

¹² Justinópolis é um distrito do Município de Ribeirão das Neves, que é uma região que sofre conurbação urbana com Belo Horizonte. Desse modo, Justinópolis é quase que uma extensão de Belo Horizonte, pois não comporta a sua periferia e se expande para municípios vizinhos. Mesmo efeito acontece em Santa Luzia, no distrito de São Benedito, em Contagem, no distrito Nacional, e em outros lugares.

¹³ Recentemente o Governo Zema mudou a nomenclatura do contrato, em uma tentativa de parecer que melhorou a condição de trabalho. Todavia, essa forma contratual é temporária em título precário, sendo que o STF já notificou o Estado de Minas Gerais para adequar a contratação de temporário de acordo com a Constituição Federal de 1988.

sucesso nas primeiras tentativas. Na primeira semana de fevereiro, consegui uma designação de substituição, com contrato de apenas uma semana. Conheci pouco a Escola Estadual Professor Guerino Casassanta, em Justinópolis, e desenvolvi quase nada com os alunos, embora tenha sido uma boa experiência. Depois, ainda fiquei mais um mês procurando escola, até meados de março, e quando minhas aulas da graduação de História (bacharelado) já haviam voltado, consegui finalmente um contrato até o fim do ano, pela primeira vez. Assim, começava o início de minha trajetória na Escola Estadual “da comunidade Santa Fé”¹⁴, muito próxima da divisa intermunicipal de Belo Horizonte com Ribeirão das Neves.

De modo geral, avalio que minha experiência na Escola Estadual “da comunidade Santa Fé” não foi boa. Quero dizer, a minha experiência lá foi marcada por frustrações, tristezas e decepções com a carreira docente. Todavia, fiquei lá bastante tempo, foram dois anos ininterruptos na escola, 2016 e 2017. Houve experiências ótimas na escola e, até mesmo, um *insight*. Primeiro, a escola se localizava a 2 quilômetros da minha casa, no Céu Azul, e, por estar muito envolvido em “diminuir os carros da cidade”, fazia todo o trajeto da escola para casa a pé, sendo que todos os dias percebia a vida cotidiana do bairro Lagoa. Em um momento desse, vi que havia um ponto de depósito de lixo irregular na avenida principal, sendo que isso era alvo de críticas e pedidos para remover o lixo, há muito tempo. Num dia voltando para casa, me deparei com uma revolta dos moradores do morro do Santa Fé contra esse lixo. Os moradores, fecharam o trânsito dessa área irregular e atearam fogo no lixo. Nesse dia, voltei para casa pensando muito sobre o que poderia se suceder nesse lugar depois do acontecido. Aliás, pensei muito que se houvesse uma ação policial, os moradores seriam taxados como vândalos e as suas reivindicações seriam desconsideradas. Também pensei muito sobre quais registros aquela ação deixaria, caso algum historiador fosse analisar a história daquela região, sendo que, nesse instante, tive o *insight* para encontrar as fontes históricas do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) na História. O TCC em questão foi intitulado “A política habitacional do regime militar e a construção da moradia em Belo Horizonte (1964-1986)”, sob a orientação da professora Regina Helena Alves, e, na época, estava com dificuldades em encontrar fontes históricas. Depois disso, fui ao Arquivo Público Mineiro (APM) e voltei a mexer nos documentos do DOPS da secção do COHAB (Companhia de Habitação). Para minha surpresa, encontrei diversos registros de confrontos entre a polícia e os moradores do Conjunto Habitacional do Vale do Jatobá, o que deixava nítido que é uma política de muito tempo tratar

¹⁴ Este não é o nome real da escola, mas a opção aconteceu para preservar os profissionais que lá trabalham. Ou seja, não acompanhei as transformações na escola, logo, período conturbado não representa a importância da escola para a comunidade, nem os seus sucessos ou fracassos.

as carências da periferia como “caso de polícia”. Por isso, no início do segundo ano letivo que estive lá, busquei trabalhar com os alunos do 6º ano uma pesquisa sobre a história de seu bairro e do morro do Santa Fé. Muitos alunos acharam estranho e outros se engajaram. Nos trabalhos de entrevistas que os alunos fizeram com avós ou pais, havia uma narrativa comum da periferia que retratava as faltas de condição de quando “tudo era mato”. Havia uma presença forte da autoconstrução periférica¹⁵ e a formação da periferia pela gentrificação urbana das áreas centrais de Belo Horizonte. Dessa forma, vi que era possível trabalhar dentro do conteúdo de História as formações e histórias locais, ressaltando os sujeitos periféricos e as suas reivindicações por cidadania. Todavia, na escola, não havia um entendimento de que esses alunos eram cidadãos (ou potenciais cidadãos, antes de completarem a maioria) e o tratamento que recebiam sempre era muito repressivo.

Penso que, talvez, o tratamento dado aos alunos periféricos pela escola não fosse tão diferente do que é dado pela polícia. Além disso, a escola da comunidade Santa Fé tinha alguns ritos antiquados e bem repressivos. Lembro-me de que era obrigatório rezar um “pai nosso” e cantar o hino nacional todos os dias às 7h, antes dos alunos irem para sala. A justificativa da direção era que os alunos daquela região precisavam de educação moral e cívica. Não havia debates sobre o currículo, metodologia pedagógica e possibilidades de ensino, já que isso tudo era substituído pela imposição da disciplina. Segundo os relatos da direção, os alunos não têm muito futuro, já que, no máximo, vão conseguir um emprego de “motoboy” e o que eles precisam é de disciplina para não virar bandidos, como outros do morro Santa Fé. Os casos de indisciplina eram reprimidos com muita violência. Os gritos da vice-diretora eram altíssimos e bem autoritários. Isso acontecia de modo a diminuir os alunos, chamando-os de “burros”, “favelados” e coisas bem racistas. A relação da direção com os professores também era péssima, o que gerou uma coleção de denúncias à diretoria na Secretaria Regional de Ensino da Metropolitana C (SRE Metropolitana C). A mim, caía o estigma da juventude, isto é, a diretoria me cobrava “mais gritos” em sala, dizia que os alunos do morro Santa Fé são piores e não são como no Japão, insinuava que a falta de experiência era incompatível com uma boa prática

¹⁵ O termo “autoconstrução periférica” é utilizado no livro, BONDUKI, Nabil, *Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria*. – 4ª edição - São Paulo: Estação Liberdade, 2004 p. 307, em que se denomina autoconstrução (ou auto-empredimento) os caminhos que foram construídas a maior parte das casas periféricas de São Paulo. Nesse evento, loteamentos baratos eram comprados pela classe trabalhadora, que dividia o tempo de construção de sua casa e o trabalho diário. Já Holston, no livro HOLSTON, James. *Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. Trad. Claudio Carina. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 219, coloca que a autoconstrução foi o principal meio de ocupação nas periferias urbanas, já que é fruto da expulsão da classe trabalhadora dos centros e única possível moradia para os novos imigrantes, após os anos 1940.

pedagógica e, naquela região, o professor só deve condicionar a disciplina. Ao fim da minha trajetória na escola, presenciei várias etapas de um processo administrativo instaurado, o que terminou com a exoneração da diretora. A experiência do Santa Fé, mesmo com lampejos otimistas dos alunos, despedaçou os meus sonhos e quase me deixou sem perspectiva na educação. No ano de 2018, mesmo fazendo a prova do concurso da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), decidi dar um tempo da sala de aula e me recuperar do que aconteceu.

Em 2019, trilhando percursos distantes da área de História, fui percebendo que o meu lugar é na sala de aula. Por causa de uma boa colocação no concurso para Belo Horizonte, estava habilitado a conseguir escolas num novo município. Além disso, a boa colocação me deixou na esperança de deixar os contratos temporários e ser um professor efetivo da rede estadual, mesmo sendo nomeado apenas em 2023, no presente ano. Após algumas esperas e dúvidas, na minha primeira designação, fui contratado na Escola Estadual Deputado Manoel Costa, no Céu Azul, "na minha quebrada." Ali, os meus sonhos como educador voltaram, sendo que essa escola atende os moradores do Céu Azul, da Vila Bispo de Maura e da comunidade Dandara. A sua localização é quase dividindo parede com as casas da ocupação Dandara e, por isso, a influência do Dandara na escola é grande. Além disso, fui perceber lá uma distinção entre os alunos da Ocupação e os alunos do bairro Céu Azul. Havia uma diferenciação por causa da rua calçada e a rua de terra, o que gerava *bullying*, com os alunos do Dandara sendo chamados de "pé vermelho". Todavia, as condições de trabalho eram outras, já que a escola contava com uma boa direção, desde os vice-diretores, e um bom apoio pedagógico. Ainda que houvesse as mesmas reclamações de todas as escolas sobre os alunos, a forma de lidar com os problemas era melhor, mais humana e conseguia resultados. Também busquei retomar as formas e atividades didáticas que havia aplicado, buscando visibilizar e valorizar os periféricos como sujeitos históricos. Fiz uma atividade didática usando um documentário sobre a história do Dandara¹⁶, de direção de Carlos Pronzato, e foi muito interessante perceber como que os alunos do Dandara reagiam ao ver a história de seu local de moradia. As experiências foram ótimas, sendo que, após conversas com colegas professores de História e do curso de História da UFMG, tomei conhecimento do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação. Assim, em 2019, acendeu a vontade de sistematizar as minhas inquietações docentes em um mestrado.

Em 2020, consegui permanecer, como queria na Escola Estadual Deputado Manoel Costa, pelo segundo ano consecutivo, já estava com planos de escrever um projeto de mestrado.

¹⁶ Ficha Técnica: Título: Dandara, enquanto morar for um privilégio, ocupar é um direito. Ano de produção: 2013. Dirigido por Carlos Pronzato. Gênero: Documentário. País de Produção: Brasil

Mas, os planos do ano foram atravessados pela pandemia. Eu comecei o ano com algumas turmas novas, com muitas aulas na EJA e à noite, principalmente, com aulas no Ensino Médio. As primeiras aulas na EJA foram muito boas com os alunos participando muito e bem curiosos. Quando passou o carnaval, na terceira semana de aula, o Sindicato da União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) decretou greve para pressionar pagamento de um salário justo. Após algumas semanas de greve, foi decretada a pandemia de Covid-19 e tudo virou de cabeça para o ar. Começou um processo de aulas remotas, em que nem aluno, nem professores estavam habituados. O Governo de Minas lançou o Plano de Estudos Tutorados (PET), em formato de apostila, e os alunos deveriam fazê-los para passar de ano, mas essa apostila foi alvo de várias denúncias de plágio, conteúdos errados e erros ortográficos¹⁷. Todavia, houve pouca retratação do assunto. Nesse contexto, a escola não conseguiu formar mais turmas de EJA's e eu perdi muita carga horária e boa parte do salário. No ano seguinte, em 2021, tomei a decisão de buscar uma escola com uma carga horária maior e com pouca EJA, para não passar o “perrengue” que passei na pandemia com fechamento de turma.

Durante a seleção de escolas, escolhi a Escola Estadual Deputado Álvaro Salles e, em 2021, comecei a trabalhar na escola que fiquei até dezembro de 2023. Além disso, conheci uma ótima equipe pedagógica, desde a supervisora à Diretoria. Também foi o lugar que me incentivou a buscar esse mestrado, com conselhos, incentivos e bom acolhimento. A relação com os alunos se manteve quase a mesma da Escola Estadual Deputado Manoel Costa, já que os alunos são oriundos das mesmas regiões, ou seja, mesmo trocando de escola, os alunos ainda são oriundos do Dandara e Vila Bispo de Maura, além de haver poucos alunos dos bairros Céu Azul, Trevo, Xangri-lá e Braúnas. Os problemas de *bullying* por causa do local de moradia e certo apagamento da periferia ainda permaneciam na escola, mesmo havendo formas de potencializar a participação dos alunos *dandarenses* da vida da escola. Dessa forma, no ano de 2021, construí o projeto de mestrado que deu origem a esta dissertação e, com o desenvolvimento da pesquisa, foi cada vez mais tomando a cara da história da comunidade Dandara.

Vale ressaltar que os outros passos foram dados já dentro da Faculdade de Educação e no Mestrado Profissional. Todavia, até o ano de 2023, ainda estava vivendo o drama de ser “designado”, mas em maio, saiu a minha nomeação do concurso público e hoje sou professor efetivo na Escola Estadual Professor João Câmara. Também a minha atuação dentro do Álvaro

¹⁷ Caso de plágios no PET foi amplamente divulgado pela mídia. Reportagem do G1, acesso dia 05/09/2023: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-conteudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml>

Salles se cruzou com a minha formação acadêmica do mestrado profissional, que possibilitou mudanças das minhas perspectivas em sala de aula, e incorporar pesquisas e assuntos pesquisados por colegas na minha docência me levou a refletir sobre o papel docente e muito mais. Aliás, essa parte compõe esse retrato da pesquisa em ação, isto é, a pesquisa acontece juntamente com a prática docente, com o diário de campo sendo o lugar de registro e reflexão dessas novas ideias.

Em suma, a pesquisa é fruto da minha história de vida que se inter cruzou com a docência, sendo que desse encontro se formaram as inquietações da pesquisa. Isto é, foi a vontade de colocar em sala de aula as possibilidades de tratar os educandos de maneira que eles possam *ser mais* e não de ser menos. A importância de explicitar o memorial é: primeiro, mostrar qual trajetória profissional me trouxe até esta pesquisa, sendo que desde as escolhas pedagógicas às escolhas políticas permearam a visão de construir um ensino de História que focalize o educando e suas origens. Ou seja, a opção de trabalhar a história da periferia tem a ver com uma trajetória de vida de estar vinculado a movimentos e ações políticas que envolveram a luta por cidadania na periferia. Segundo, há uma função de balizar o lugar enquanto pesquisador-professor, isto é, aqui se deixa o registro das lentes utilizadas para ver o objeto do ensino de História, já que, em todo o momento da pesquisa, a prioridade era colocar nas lutas por cidadania a construção de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, pelo memorial, são mais nítidos os pontos de vista adotados em toda a pesquisa. Assim, ao colocar a etnografia como pilar da metodologia, registrar o ponto de vista do observador se faz necessário para entender os caminhos e os estranhamentos durante o percurso da pesquisa.

1.3. Contextualizado o campo de pesquisa: disputas na visão de educação e ensino de História

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.
(Paulo Freire, 2013, p. 95.)

A forma escolar, como estamos familiarizados hoje, é fruto de um processo de modernização burguesa e produzida como forma de adequar as futuras gerações aos princípios que iam se formando na sociedade europeia a partir do século XVIII. Nessa lógica, as formas de transmissão de conhecimento que se formou na Idade Média e na Antiguidade davam lugar a uma forma escolar conforme os valores burgueses. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.27

e 28) A escola é fruto de uma empreitada burguesa em que se buscou construir bases para a edificação de uma massa de trabalhadores para serem assimilados pelo mercado de trabalho capitalista, seja pela indústria ou pelos serviços. Dessa forma, não é de se espantar que os valores que são construídos pela escola são por base os valores da burguesia. A escola não possuía uma lógica de inclusão, pelo contrário, servia aos interesses da cultura dominante, configurando-se como um dos aparelhos ideológicos do Estado. Logo, se antes a igreja e a família possuíam o papel de controle ideológico, agora a escola assume esse papel (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2017, p. 71). Os discursos de que a educação é uma salvação para os males do mundo ou que basta mais educação para o país ir para frente são rasos, pois há várias formas e tipos de educação. Ou seja, a educação pode ser tanto um objeto para que se mantenha tudo como está ou para a transformação. Dado que não é necessário muito para ver que há uma proposta de educação burguesa que, há muito tempo, se consolidou como hegemônico e que, com o tempo, tem ganhado novas versões. Dessa maneira, é necessário um olhar crítico para entendermos os processos de formação da escola, as propostas de educação atual e como podemos subvertê-la. Todavia, às vezes, o olhar atento tem como princípio desnaturalizar o senso comum, em que se prega uma educação pautada pela disciplina e pouco por sua essência, já que as perspectivas tradicionais, por mais vezes, expressam o controle dos corpos e a adequação a lógica dominante. Entendo que uma educação transformadora precisa dar voz ao oprimido e apenas discipliná-lo não é nem um pouco transformador. Às vezes, os bem-intencionados se confundem em relação ao acesso à educação, romantizando qualquer forma de ensino e, por isso, uma das funções da pesquisa é revelar uma perspectiva de educação em conformidade às lutas e às resistências populares. Nisso, a escola e as perspectivas educacionais são campos de disputa, em que tanto perspectivas mais conservadoras e mais progressistas têm visões diferentes sobre o mesmo tema. De um lado há perspectivas que respondem aos interesses burgueses, sendo que, anteriormente, o foco era a formação de trabalhadores obedientes e, atualmente, o foco é a formação de *uberizados*¹⁸ satisfeitos com sua precariedade. Por outro lado, há perspectivas da educação popular e libertárias que entendem os educandos como sujeitos em completude, em que se reivindica a educação com um direito social inalienável.

¹⁸ Entende-se *uberizado*, as profissões que, de certa forma, são vítimas da precariedade e da superexploração. Sendo assim, há uma relação com a situação dos motoristas de aplicativo que não possuem direitos trabalhistas, trabalham horas e arcam com os custos para trabalhar. Associa-se esse termo com as maneiras mais perversas de exploração laboral do século XXI.

Também cabe à pesquisa se situar no seu campo, isto é, essa é uma pesquisa que busca olhar para a escola e a educação a partir do conteúdo de História e de seu ensino. Dessa forma, além disso, é visto como disciplina que pode contribuir para a construção de outras perspectivas de educação. Entendo que cada disciplina escolar formula seus objetivos com a finalidade de formação intelectual e cultural, os objetivos específicos de cada disciplina escolar são determinados pelos objetivos mais gerais da escola, que são definidos de forma explícita ou implícita. (BITTENCOURT, 2011, p. 41) Logo, será compreendido que a disciplina de História faz parte dessa composição da escola e coopera com os seus objetivos. Além disso, há uma tendência à naturalização das disciplinas escolares, ou seja, a escola possui esse formato de lecionar as línguas maternas, Matemática, Geografia, Ciências, História e outras, como um modelo “normal” e único, sendo que essa maneira de distribuição das disciplinas é fruto de processos históricos em que havia a intencionalidade de construir uma sociedade moderna. A padronização do ensino, o controle dos corpos, as disciplinas escolares e os objetivos da escola são parte da construção da forma escolar adotada desde as revoluções burguesas. Por isso, deve-se entender a escola e as suas disciplinas escolares como um processo, em que são permeados por intencionalidades e projetos político-sociais. A escola não “brotou” assim, pois é fruto da construção de vários momentos históricos. A História, enquanto disciplina escolar, tem permanecido nos currículos escolares desde o século XIX, fazendo parte do “plano de estudos” de 1837 da primeira escola pública brasileira (BITTENCOURT, 2011, p. 33), sendo que acompanhar a trajetória dessa disciplina escolar é uma forma de entender como ela se encaixa na escola e os objetivos.

Primeiramente, definir o que é uma disciplina escolar não é algo simples, já que existe uma polêmica relacionada aos conceitos, isto é, há disputas nesse conceito relacionadas à construção da disciplina escolar como um conhecimento autônomo ou uma “transposição didática” que, de certa maneira, adapta os conhecimentos acadêmicos das “ciências-mãe” para a escola. (BITTENCOURT, 2011, p. 35) Ao se pensar as disciplinas escolares, o pesquisador francês Yves Chavallard começou a considerá-las como uma forma de entendimento de que as disciplinas escolares são decorrentes de uma *ciência erudita acadêmica* e dependentes de uma produção acadêmica ou demais instituições. Dessa forma, a escola é um local onde esse conhecimento é “vulgarizado”. (BITTENCOURT, 2011, p. 36) A lógica é que há uma transposição dos conhecimentos acadêmicos para uma versão menor, que constitui a escola, por isso, o que é ensinado pela escola possui uma dependência na academia, como uma forma de se adequar à “ciência” e à validade do conhecimento. Além disso, ao pensar nessa forma, a

escola é apenas uma reprodutora e que não possui muita autonomia, o que a coloca numa posição subalterna e com a funcionalidade de ensinar o que seria um conhecimento palatável. A escola, para conseguir a sua validade, é necessariamente um meio de padronização de um conhecimento aceito por pesquisadores da área. O professor, nessa lógica, aparece apenas como um “decodificador” do conhecimento erudito para o “vulgarizado”, limitando a sua função a um método de ensinar que não o reconhece como produtor de conhecimento, nem mesmo abre a possibilidade de reivindicar uma pedagogia que fuja das técnicas de reprodução de algum conhecimento. Nesse sentido, a lógica da “transposição didática” está no entendimento de que basta transpor o acadêmico erudito para um ensino escolar vulgar.

Por outro lado, outros pesquisadores, como André Chervel e Ivor Goodson, defendem que a disciplina escolar tem uma composição própria e essa forma de ver a disciplina escolar submetida aos conhecimentos acadêmicos é uma forma de acentuar a hierarquia de conhecimento que já existe na sociedade (BITTENCOURT, 2011, p. 37). Para esses autores, a disciplina escolar tem uma lógica própria e contém vários agentes que podem interferir no ensino. A escola não apenas recebe o conhecimento das ciências de referência, mas também fazem parte da construção do conhecimento elaborado. Os professores e todos que estão envolvidos no processo de construção de conhecimento fazem parte da disciplina escolar. Nesse sentido, há uma autonomia na construção do que irá ser ensinado e como será ensinado, o que demonstra que não há uma necessária hierarquia ao conhecimento acadêmico, mesmo que ele seja a referência. O ensino faz parte da cultura escolar que permeia a noção do que é a disciplina e os motivos dela compor a escola. Assim, é um conhecimento autônomo e não se resume a metodologias para “vulgarizar” um erudito, pois há erudição no próprio conhecimento escolar. Entendendo que:

O estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2011, p. 38)

Isto é, considerar a autonomia escolar pode ter o sentido de diminuir as desigualdades sociais, ou seja, considerar o conhecimento escolar como algo vulgarizado e dependente corrobora com a forma excludente que a escola foi construída. Contudo, também pode-se ver os sentidos que

cada disciplina escolar foi adquirindo, ao longo do tempo e as possibilidades que ela possui. Dessa maneira, entender a história das disciplinas se faz necessário para compreender como ela se encaixa dentro da escola e para definir melhor os seus objetivos, já que isso é o que molda a sua função e a sua forma. Uma vez isso definido, a seleção dos conteúdos, escolha da metodologia e as formas de avaliação devem condizer com os objetivos. Assim, é necessário ver os objetivos da escola, como o ensino de História se formou como disciplina escolar e quais os objetivos da História na escola.

A História como disciplina escolar esteve presente na escola, em 1827, no plano de estudos de escolas de “primeiras letras”, sendo que isso se passou num Brasil recém independente e monárquico. (BITTENCOURT, 2011, p. 61) Nesses primeiros momentos da disciplina a História aparecia nas escolas como uma forma de construir a identidade com a pátria, mas ainda associada à religião, no método catequético, e da alfabetização. A constituição de 1824 era um dos objetos para se aprender o português e a história. Todavia, devido à abolição da escravatura e a ampliação da cidadania, as escolas começaram a receber um maior público e ter objetivos outros, a partir da Proclamação da República. Dessa forma, tanto a escola quanto o ensino de História receberam novos significados para a escola. O objetivo primeiro era dar acesso à cidadania, já que nesse período havia a formação de um novo sentido para a educação no Brasil, o sentido de formação nacional, principalmente, na república que nascia. O ensino de História, nas primeiras décadas do século XX, tinha o sentido de construir a identidade nacional, reafirmar as tradições criadas e afirmar as elites e as lideranças como os pais da nação. A disciplina, juntamente com a Língua Portuguesa, Geografia e moral e cívica, tinham a função de promover a construção do patriotismo. (BITTENCOURT, 2011, p. 66) A escola era vista como um instrumento de homogeneização dos conhecimentos ensinados com a finalidade de construir cidadãos obedientes, sem críticas e submissos às elites e ao Estado, sendo que o patriotismo era um dos meios ideológicos para se afirmar isso. Além disso, a escola era o lugar que deveria afirmar que cada um tem o seu lugar e não havia espaço para as críticas sociais. Em relação aos métodos didáticos, a História era vista como uma disciplina decorável, logo era entendido que para saber sobre o passado era preciso decorar a maior quantidade de nomes de heróis e de acontecimentos históricos. A fórmula catequética foi empregada muitas vezes, em que se esperava que oralmente os alunos fossem capazes de dar respostas iguais às aquelas esperadas nos manuais. (BITTENCOURT, 2011, p. 67) Essa metodologia foi forte e ainda continua presente que o conhecimento histórico é confundido com o fato de saber de cor o que estava no passado, como se houvesse um passado cristalizado e verdadeiro. Também, em

relação à atuação do professor, não havia muita margem para a criação e a relação, era cada vez mais reprodução de conhecimento. Além disso, a “civilização” europeia como um modelo para o mundo era reproduzida nos livros de História, sendo que as inspirações para o Brasil eram seguir o modelo europeu e o relacionando ao progresso e a modernização.

Nos anos 50 e 60, apareceram as primeiras críticas ao modo de memorização que vinha na disciplina e começou a colocar a História como um meio para a cidadania. Logo, a disciplina começava a ser pensada para um ensino mais próximo à elementos de autonomia do estudante e os conteúdos serviram como base necessária para a formação do cidadão político. Todavia, não houve questionamentos sobre o currículo e a Europa ainda era o berço da “genealogia” do Brasil, ou seja, o colonizador branco e cristão ainda era o protagonista da História. (BITTENCOURT, 2011, p. 83) Já nos anos 70, houve muitas transformações, tanto na escola, quanto no ensino de história. Primeiro, a partir da Lei 5.692/71, houve uma reforma sistemática de educação, com a formação do primeiro e segundo grau. O primeiro grau era de oito anos e tinha um caráter formativo essencial e o segundo grau tinha uma forma mais profissionalizante. A disciplina de História e Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, que na sua essência tinha a finalidade de ensinar conteúdos dogmáticos como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No segundo grau, a diminuição de carga horária comprometeu qualquer tentativa de substituição do conteúdo enciclopédico e erudito por tentativas de um ensino de História para a formação da cidadania. (BITTENCOURT, 2011, p. 83) Contudo, é necessário ressaltar que, no período da Ditadura Militar, marcou a educação com a massificação do ensino, transformando a escola um pouco mais parecida com que temos hoje.

No Brasil dos anos 80, havia grupos de professores interessados em debater o conteúdo de História, os seus métodos e objetivos, de modo que se dividiram em dois grupos os debates sobre o ensino de História. De um lado, aqueles que acreditavam que a História deveria continuar com os conteúdos formativos das elites, pois isso seria uma maneira dos estudantes garantir a cidadania plena. Ou seja, através dos conteúdos tradicionais, seria possível a formação cidadã e formar a classe operária com as mesmas oportunidades das elites. Essa pedagogia foi conhecida como pedagogia dos conteúdos. Por outro lado, houve a formação de grupos pautados na “educação popular”, inspirados em Paulo Freire, e em oposição à forma conteudista. Nessa visão, a escola não poderia ser um local de reprodução da visão dominante, logo o interessante era se ater aos conteúdos significativos, fazendo com que os educandos fossem capazes de criar a sua leitura de mundo. Vale ressaltar que a efervescência do período

de redemocratização do país influenciou e caracterizou os professores que reivindicavam a educação popular. (BITTENCOURT, 2011, p. 105) Nisso, a História carrega um significado mais amplo e próximo à formação de todos para a cidadania. Lembrando que o contexto das escolas era cada vez mais massificado, com o destino à formação das classes populares. Se, no século XIX e início do XX, apenas as elites eram o foco da educação, após os anos 70 a educação se torna massificada e, devido a urbanização brasileira, a escola se construiu como parte do cotidiano das classes populares.

Dessa forma, os objetivos e as marcas da disciplina História são frutos de um percurso histórico, em que há algumas permanências da formação das elites e rupturas nos usos da História para a formação cidadã. Além disso, é notável o uso do ensino de História com o caráter político de cada época, sendo que já foi base para a formação do patriotismo, foi substituída pela Educação Moral e, hoje, possui o objetivo de formar novos cidadãos ativos. A democracia atual necessita que se forme cidadãos democráticos para o convívio com a diversidade de ideias, uma vez que a compreensão do passado pode ser um meio para entender o outro e construir a sua própria concepção sobre a realidade. Contudo, ainda há diversos desafios para o ensino, como a construção nos currículos de pontos para o desenvolvimento da história local, indígena e africana. A história dos vencidos ainda está pouco representada nos currículos de História, assim a visão de que as elites são os protagonistas permanece e a ligação do passado brasileiro vinculado diretamente com a Europa se mantém. Mesmo que haja vertentes que afirmem a necessidade de se ver os conteúdos da elite, há muito da história popular que não é trazido para a sala de aula. Um exemplo disso é que a história das cidades e das periferias urbanas têm pouco espaço no currículo. A periferia é tratada como se não tivesse história, o que pode acentuar os preconceitos que já existem sobre o lugar. Dessa forma, é necessário pensar como podemos analisar o currículo de História e quais são suas possibilidades para a formação cidadã. Assim, as visões sobre a educação e sobre o ensino de História ainda estão em disputa, e mesmo com as várias conquistas democráticas, há visões mercadológicas que buscam interferir nos currículos e na escola, a fim de perpetuar a cidadania a conceitos limitados de participação.

“Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação”. (CATINI, 2019, p. 34) Dessa forma, Carolina começa o seu artigo, publicado no livro “Educação contra a barbárie, por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar”, para exemplificar a forma como a educação tem sido gerida nos tempos atuais. À primeira vista, essa frase demonstra uma contradição, mas, ao analisá-la, percebemos o quão profunda ela é. A educação tem se tornado mais uma mercadoria a ser vendida, do que de fato a realização de um

direito social. A forma escola foi adicionada a valores, como a competição, e a uma busca incessante por resultados. A forma de aprender é substituída cada vez mais pela memorização, pela resolução de provas e avaliações de resultados. Os alunos, muitas vezes, são avaliados pela maior quantidade de acertos em testes que não retratam com exatidão o processo de aprendizado e o uso prático de cada conteúdo. Há uma maneira de ensinar de modo bancário e corresponder a um determinado currículo. Dessa forma, os contextos sociais e culturais de cada escola não são considerados, já que o que importa é o resultado em provas. Também, tanto as escolas, quanto os professores, são avaliados segundo os resultados dessas medições para servir a um ranking dos melhores, sendo que, muitas vezes, isso serve como base para atacar a gestão democrática das escolas e naturalizar a gestão empresarial na educação. Ou seja, a escola perde o seu valor como formadora de cidadãos e passa a ser apenas um lugar de preparação de alunos a responder provas, para que sejam bons no mercado de trabalho. Os currículos são vistos apenas como algo a ser cumprido, de forma acrítica, sendo que o professor é visto como um apêndice dessa política. (CATINI, 2019, p. 37) O educando é esvaziado de possibilidades e, em troca, a busca é por criar uma educação que não incentive a crítica, mas que mantenha a ordem. Nesse sentido, a lógica de manter cada classe social no seu devido lugar se perpetua, formando uma escola que não cria possibilidades às classes populares, acentuando as desigualdades sociais.

Principalmente depois da massificação, as escolas públicas são o principal lugar de formação da classe trabalhadora e, contudo, a principal forma como a escola se apresenta para essas classes é pela exclusão e pelo controle dos corpos. Os avanços da educação do ponto de vista neoliberal, cada vez mais, têm transformado um direito numa mercadoria, assim, não se olha para a educação pela perspectiva de construir cidadãos para uma democracia e, ao contrário, a lógica é a do resultado. Os estudos têm uma perspectiva de se inserir no mercado de trabalho, ao modo individual, e construindo a escola como uma perspectiva meritocrática próxima a valores capitalistas. Nisso, os resultados e as medidas da educação não servem para uma promoção, mas como uma avaliação de um produto e a escola que consegue “bater mais metas” é a melhor. Ou seja, o importante da educação não é a construção de um pensamento crítico, mas aprovar mais alunos em vestibulares ou conseguir mais alunos bem avaliados. Dessa forma, há disputas pontuais sobre qual educação queremos, sendo que há perspectivas mais democráticas e outras menos. Isso, talvez, seja uma das causas de muito paradoxos da educação hoje. Devido às lutas e movimentos sociais, desde a redemocratização, muitos direitos e perspectivas transformadoras têm sido incorporadas nos nossos currículos e programas de

educação, mas ainda hoje temos ações para garantir uma educação para manutenção da ordem e práticas que não condizem com a promoção de direitos. Também, dentro dessas disputas, ainda há que se ver como acontece no cotidiano escolar. As práticas escolares e a cultura escolar formadas são importantes para entender como as inúmeras disputas são resolvidas e como acontece a promoção da educação. Assim, a questão é: para qual lado a prática educativa tem tendido mais, para a promoção de direitos? Como conseguir resistir às formas de educação que condicionam os educandos a ordem e disciplina? Como fazer dos conteúdos e dos métodos de ensino meios para promoção da cidadania e do pensamento crítico? Como o estudo consciente de questões sociais, como a formação histórica das periferias podem contribuir para uma educação cidadã? Buscarei responder algumas dessas questões nos capítulos mais adiante, sendo que o foco será para ver como a experiência de desenvolver metodologia sobre o uso da história do Dandara pode contribuir para pesquisas futuras sobre o tema e meios para repensar o currículo legal e real de História.

A busca inicial do trabalho foi situar dentro desta disputa e ver para qual lado o trabalho foi se encaminhando. Primeiro, o educando, com seu processo de aprendizagem, foi tomado como parte central da análise do trabalho, pois, mesmo muitas ações para além da escola, o trabalho foi pensado num carácter subversivo em que não seria perpetuada uma lógica excludente presente na tradição da forma escolar. O foco foi como os alunos poderiam se apropriar da própria história para superar seus estigmas, no caso dos moradores da comunidade Dandara, ou para compreender e se relacionar melhor com os colegas, no caso dos alunos que não moram na comunidade, logo, a perspectiva adotada foi a educação para emancipação e o convívio democrático. A história de luta e a perspectiva de resistência da ocupação urbana não tem a intenção de criar grandes heróis, como uma lógica reversa da história para o nacionalismo, mas o sentido é de criar uma consciência crítica sobre a cidade e sobre o seu papel enquanto cidadão. Uma vez que se entende que a luta por moradia é uma resistência a forma opressora da cidade burguesa, a busca é por ressignificar o lugar Dandara. A busca é por desnaturalizar o estigma de “invasores” e, desse modo, construir uma educação que não olhe apenas para o conteúdo para “passar no vestibular” ou conseguir um mérito, mas como uma forma de promover o direito à educação, uma construção de olhar para a realidade de forma autônoma e crítica. O intuito é, a partir de uma experiência de uso da história do Dandara em sala de aula, traçar meios de pensar a educação e o ensino de História. Por fim, a minha trajetória profissional e pessoal me colocaram próximo ao Dandara, sendo que há alguns porquês que devem ser respondidos sobre escolher o Dandara.

1.4. A História do Dandara em sala de aula

Oh... Dandara. Oh. Dandara, oh. A nossa luta aqui vale mais que ouro em pó.
(Canção das marchas do Dandara à prefeitura de Belo Horizonte)

Ainda nos meus primeiros estudos sobre o ensino de História, me deparei com a seguinte afirmação: para começar o debate sobre o ensino de História, é necessário que, primeiro, definamos o que é História e o que é ensino. Ou seja, o debate caminha sobre dois níveis, um sobre a perspectiva historiográfica e outro na pedagogia. Contudo, nem sempre há uma separação clara entre uma coisa e outra, já que, no século XIX, o ensino da disciplina escolar garantiu a existência da História enquanto campo de pesquisa universitário, como aponta o historiador francês Henri Monitor. (BITTENCOURT, 2011, p. 48) Assim, ao pensar a História, é preciso primeiro buscar entender quais são os sujeitos históricos que estão em evidência e quais caminhos metodológicos são feitos em cada pesquisa historiográfica. Não há uma maneira única de contar e pesquisar a História, ao contrário, desde a escola do *Annales*, o que há é um ampliamiento das perspectivas de pesquisa e uma maior possibilidade de uso de fontes. O historicismo, ou a história positivista, como forma de maneira única de ver o passado, é alvo de críticas há muito tempo, sendo que linhas historiográficas como a Micro História e a História social Inglesa já tem visto uma diversidade de sujeitos históricos, fugindo de um olhar apenas para a histórias das elites. Dessa forma, o ensino de História também vem sendo impactado com esses novos olhares, ou seja, a forma de ensinar História não usa apenas os métodos catequéticos do século XIX, nem mesmo é considerada uma disciplina decorável. Hoje,

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens fazer comparações com outras épocas[...] (BITTENCOURT, 2011. p.106)

De maneira similar, também pode-se pensar como são formulados os objetivos da disciplina e, a partir deles, constituir a seleção dos conteúdos e métodos a serem abordados. Como já afirmado nesse mesmo capítulo, um dos primeiros objetivos do ensino de História é construir uma educação da cidadania. Seria necessário, também, traçar uma definição sobre a cidadania e a educação, para construir quais conteúdos podem ser abordados. Como foi e como é praticada a nossa cidadania? Todos os cidadãos brasileiros têm os mesmos direitos, são

respeitados à mesma maneira? A educação pode atuar de duas maneiras a essas perguntas, ignorando-as e limitando ao condicionamento ou problematizando essas questões e abrindo a crítica. As perspectivas adotadas nessa pesquisa é de usar da realidade do estudante para que possa criar uma sua visão de mundo e nunca ignorando os problemas sociais. A história da periferia e os processos históricos que segregam pessoas à margem das cidades é um ponto central no trabalho. Uma vez que as cidades têm história e que excluíram classes sociais, é preciso tratar dos assuntos urbanos com os sujeitos periféricos, não só como uma forma de ver a História, mas também de construir caminhos para *ser mais*¹⁹, compreendendo o processo de resistências e gentrificação nos grandes centros urbanos. Nisso, outro ponto aparece para ser debatido, o que é uma periferia e de qual periferia está sendo falada. Logo, é preciso definir como está sendo vista a cidadania e como é vista a periferia, lembrando que o foco da pesquisa foi analisar a história da Ocupação Dandara em sala de aula. O que coloca mais questões: qual é a história do Dandara e qual foi a didática aplicada?

Todos os estados nacionais lutam para administrar as diferenças entre os seus habitantes, sendo que a maior parte deles administram de forma a construir a cidadania pelos seus conceitos de igualdade e diferença. (HOLSTON, 2014, p.21) Na maioria das democracias, a cidadania recorre a conceitos de distribuição igualitária de direitos, mesmo que conviva com preconceitos, exclusões e conflitos. A cidadania seria, dessa forma, uma maneira de classificar quem têm ou não direitos dentro de um Estado nacional. Além disso, a construção social e política de cada país influencia diretamente em como a cidadania pode ser vista. Um exemplo disso é descrito no livro do antropólogo estadunidense James Holston, “Cidadania Insurgente: Disjunções da democracia e da modernidade brasileira”²⁰, em que o autor cita como os brasileiros usavam pouco as palavras “cidadão” e “cidadania”, antes dos anos 80, uma vez que um período marcado pela falta de direitos pouco iria falar na cidadania. Além disso, ele descreve os seus estranhamentos em algumas frases cotidianas dos brasileiros, como: “Para os amigos tudo, para os inimigos a lei”, já que, na sua visão liberal estadunidense, era um paradoxo, pois a lei garantiria a igualdade e não seria um objeto de punição. Todavia, no contexto brasileiro, o antropólogo percebeu as diversas formas de tratamento desigual dentro de uma mesma cidadania, ou seja, a formação da cidadania brasileira fez que não se construísse uma dificuldade para acessar o fato de ser cidadão, mas, entre os cidadãos, não havia uma distribuição igualitária de direitos. Comparando as cidadanias estadunidense e francesa, ele

¹⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 40

²⁰ HOLSTON, James, “A cidadania Insurgente – disjunções da democracia brasileira e da modernidade no Brasil” Tradução: Claudio Carina, Revisão técnica: Luísa Valentini 1ª edição. Ed. Cia das Letras, 2013.

chega à conclusão de que o Brasil formou uma cidadania inclusiva e desigual, já que a formulação das leis, de modo explícito ou implícito, marcava a desigualdade de tratamento, como no acesso à cela especial para quem tivesse curso superior e cometesse crimes. Para explicar essa forma, o antropólogo remonta desde a formação do Estado brasileiro, no século XIX, às inúmeras maneiras de distinguir os cidadãos, no que ele chama de *cidadania entrincheirada*. (HOLSTON, 2014, p.62) Todavia, ela não resume a cidadania brasileira a esse tipo, já que, a partir dos anos 80, os movimentos de lutas de bairros, principalmente, começam a modificar e criar sentidos para o que seria uma cidadania. Ao analisar as lutas contra o despejo de dois bairros da periferia de São Paulo, Jardim das Camélias e Lar Nacional, identificou-se um novo tipo de cidadania, a insurgente. Sendo assim, nas lutas os periféricos começaram a reivindicar um tratamento de igualdade em todas as esferas, o que seria uma forma oposta ao que foi construído antes. A lógica das periferias era de afirmar todos como cidadãos iguais, mesmo que isso não fosse efetivado pelo Estado. Dessa maneira, as lutas urbanas impactaram a forma com que os brasileiros veem a igualdade e, por isso, buscam a aplicação justa das leis. Por ser fruto da luta popular e não uma construção de cima, Holston a classificou como *cidadania insurgente*. (HOLSTON, 2014, p.62) Assim, para ele não há um conflito direto entre as duas cidadanias, pois percebe-se o uso cotidiano de uma e outra simultaneamente. Todavia, a *cidadania insurgente* é um marco para a conquista de direitos das classes populares, sendo que traz como protagonista a luta dos excluídos da cidade.

Ao falar da periferia urbana, é preciso definir melhor esse termo, ou seja, que parte da cidade é dita como periferia. Primeiro, se olhar na sua definição denotativa vê-se que periferia se designa ao que está nas bordas ou margens. Dessa maneira, pode-se perceber que os centros das grandes cidades brasileiras²¹ foram projetados para agregar as elites, as classes sociais médias e centros de poder. À classe trabalhadora, ou seja, aqueles que sofreram com os despejos, não têm condições de pagar altos aluguéis ou foram expulsos do centro, não resta outro lugar senão as margens. Um exemplo dessa forma de segregação é a cidade de Belo Horizonte, já que, inicialmente, foi uma cidade projetada para que cada um ficasse em seu devido lugar e a classe trabalhadora não teve espaço para morar. Dentro da avenida do

²¹ Vale ressaltar que a periferia destinada a classe trabalhadora é algo brasileiro e de outros países, todavia isso não é uma regra. No caso estadunidense, foi diferente e o centro ficou a cargo das classes populares e a periferia para as classes médias e altas. Talvez, as reformas de Robert Moses em Nova York foi um ponto de definição desse sistema, como a presença das auto estradas e de um modelo de vida individualista. (HARVEY, 2014, p. 37, 38 e 39)

contorno²², apenas um bairro, o Barro Preto, foi destinado a classe trabalhadora, o que forçou a maior parte população belo-horizontina a se agregar no bairro da Lagoinha, primeira periferia de Belo Horizonte²³. Dessa forma, o local de moradia da classe trabalhadora foi marcado por carências, ausência de infraestrutura e, inicialmente, era denominada subúrbio, que etimologicamente significa abaixo do urbano. Socialmente, os problemas relacionados à periferia urbana sempre carregaram estigmas aos seus moradores, classificando-os como perigosos ou descredibilizando a sua moral. Por isso, talvez, a palavra “marginal” não signifique alguém que more nas margens, mas é sinônimo de criminoso. Como Heli Sabino definiu:

[...] o termo “periferia” evoca é a degradação social e ambiental de seus espaços: ausência de política de segurança alimentar e nutricional, bem como precarização dos serviços públicos[...]. A degradação moral dos sujeitos que aí residem é outra forma de se ver a “periferia” dos centros urbanos: famílias desestruturadas, exploração do trabalho infantil, prostituição, gravidez na adolescência[...] Em outras palavras, periferia é, de acordo com as imagens descritas anteriormente, termo que evoca um espaço geográfico marcado pelo déficit material, cultural, cognitivo e afetivo. (OLIVEIRA, 2017, p. 225)

O sentido social dado para a periferia expande sua definição, o que seria literalmente às margens não só o é, mas também é carregado pela carência e pela segregação social. No caso de Belo Horizonte, atualmente, há um fenômeno em que as classes trabalhadoras foram empurradas para as fronteiras a Norte e a Oeste da cidade e a elite da cidade tem buscado se refugiar ao Sul²⁴. Logo, as cidades de Neves, Betim e Contagem recebem os estigmas da periferia belo-horizontina e bairros de Nova Lima são tratados como áreas nobres. Tanto a Sul, quanto a Norte e Oeste, geograficamente todos estão na “periferia”, mas por questões socioeconômicas apenas os bairros “nobres” não são periféricos. Também há casos de periferias próximas ao centro, como o aglomerado da Serra, vulgo Serrão, que, mesmo próximo ao centro, não possui a infraestrutura de bairro nobre e é considerado periferia. O que podemos perceber é que não há nada natural na formação de alguma desestrutura das periferias, pelo contrário, a carência de

²² Boulevard que delimitava o que era urbano e suburbano (zonas de colonização rurais), nos primeiros momentos de Belo Horizonte.

²³ Na tese de doutorado, AGUIAR, Tito Flávio Rodrigues de.; SILVA, Regina Helena Alves da. Vasto subúrbios da nova capital: formação do espaço urbano na primeira periferia de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: História) 2006, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, há uma descrição detalhada sobre os primeiros momentos da função de Belo Horizonte, com destaque para a formação da primeira periferia da cidade.

²⁴ idem

coisas básicas é fruto de uma exploração, seja por meio da negligência do Estado, seja pelo tratamento desigual às classes empobrecidas.

Mesmo que as periferias sejam vítimas de inúmeros problemas sociais, há muitas lutas e resistência que se formam nelas. Relembrando que, para James Holston, o sentido de *cidadania insurgente* é fruto das lutas periféricas, os sujeitos periféricos possuem passado e muito a ensinar. Dessa forma, o que seria mais próximo a construção de um ensino de História para promover a cidadania do que a própria história de luta dos subalternos que reivindicam a igualdade? Um dos conteúdos que possuem carência no ensino e diz sobre a realidade, tanto dos estudantes, quanto de forma geral do Brasil, ainda é pouco, ou nada, considerada pelos currículos de História. A pesquisa, definitivamente, buscou explorar quais são as possibilidades do uso da história local e periférica no ensino de História. Por consequente, a minha trajetória de vida e profissional me aproximaram da ocupação Dandara.

Em 9 de abril de 2009, um terreno com cerca de 40 hectares abandonado, ou melhor, deixado para a especulação imobiliária por uma construtora entre os bairros Trevo e Céu Azul, foi ocupado por movimentos sociais da luta por moradia, com organização das Brigadas Populares, do Fórum de moradia do Barreiro e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O terreno que foi ocupado já acumulava dívidas milionárias com a União e não exercia a sua função social, o que foi o pretexto para se iniciar a luta por moradia ali. Inicialmente, foi ocupando os terrenos próximos a garagem de ônibus, sem uma ordenação usual, e as ameaças de despejo da Polícia Militar eram frequentes. Segundo relatos, a Polícia Militar (PM) ocupou o terreno junto com as 150 famílias que chegaram no primeiro dia de ocupação, pois a repressão era tão grande que a PM entrou em conflito com os ocupantes e, depois, buscou amedrontar com sirenes altas, músicas intimidadoras e ameaças de despejo. No primeiro dia, ocupantes saíram feridos e crianças receberam spray de pimenta, devido ao confronto com a PM, e a repressão ainda manteve um acampamento por seis meses para buscar o despejo. Todavia, a resistência popular foi mais forte e, ainda nos quatro primeiros meses, a ocupação já contava com cerca de 1200 famílias. Inicialmente, os futuros moradores ficaram aglomerados na entrada do terreno, ainda de forma improvisada com muitas lonas e, após os seis primeiros meses, se organizou uma procissão, com a participação do Frei Gilvander (Pastoral da Terra), para ludibriar a PM e lograr que todas as famílias ali presentes conseguissem ter acesso a uma parte do terreno, no dia 12 de julho de 2009. Deste momento em diante, a ocupação se firmou e começou a dar o desenho das ruas, casas de alvenaria e as construções seguintes, mesmo com a vigília da PM constante e as dificuldades de conseguir os materiais de

construção. Isso desencadeou um grande processo de negociação, em que a resistência popular confrontava diretamente as políticas do prefeito da época, Márcio Lacerda, que ironicamente pertencia ao Partido Socialista Brasileiro, o que, mais tarde, chegou à forma um dos conflitos de terra mais intensos de Minas Gerais. A proposta inicial da ocupação era ser um experimento rururbano, isto é, fazer uma ocupação urbana que conteria a possibilidade do cultivo de pequenas hortas e plantações. Além disso, a ocupação foi planejada para futuramente²⁵ ser um bairro integrado à região, com uma avenida central para grande circulação e com ligações fáceis para o Céu Azul e o Trevo.

Em 2013, as ameaças de despejo aumentavam, mesmo que as alegações da construtora fossem levianas. Dessa forma, uma grande rede de solidariedade, ao Dandara se instaurou, com shows de artistas emergentes de Belo Horizonte, campanhas de apoio nas universidades e a produção de um documentário²⁶ de Carlos Pronzato. Nesse período, as grandes marchas do Dandara para a prefeitura marcaram tanto a luta pela moradia em Belo Horizonte, quanto a força e presença da ocupação na região. Foram diversas marchas para conseguir marcar a necessidade de oficializar a posse das terras as famílias ocupantes. Apenas em 2016, após 7 anos de ocupação, o Governo de Minas Gerais reconheceu a legitimidade da função social da terra e começou o processo de desapropriação do terreno em prol dos moradores. Mais tarde, em 2020, houve uma solução na justiça em que o Estado de Minas Gerais ficou com o compromisso de ressarcir a Construtora Modelo em 51 milhões de reais pela desapropriação²⁷.

Hoje, é notável que o Dandara, ainda que possua muitas carências, já possui infraestrutura, comércio e um posto de saúde próximo. A Avenida Dandara recebeu calçamento e a vida cultural parece ter sido transposta do centro cultural, transformado em posto de saúde improvisado, para a praça mais central, na esquina da Rua dos Quilombos com a avenida Dandara. A organização política também se mantém bem ativa, com destaque para dois movimentos feministas que fazem valer o nome Dandara²⁸: o coletivo Aura da Luta e o coletivo

²⁵ A partir das minhas observações e registradas em diário de campo (11/06/2023), tenho percebido que a ocupação Dandara está ganhando forma parecida com os dos bairros da região, isto é, ao transitar entre o Céu Azul e o Dandara, nota-se pouca diferença arquitetônica e ambiental de um lugar para o outro. O principal ponto de diferença é que: o Dandara possui muitas ruas e lugares sem infraestrutura urbana e o Céu Azul possui, em poucos casos, uma infraestrutura ruim ou está sem manutenção.

²⁶ Esse documentário é base nesse texto. Segue a ficha técnica: Título: Dandara, enquanto morar for um privilégio, ocupar é um direito. Ano de produção: 2013. Dirigido por Carlos Pronzato. Gênero: Documentário. País de Produção: Brasil

²⁷ Acesso em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/acordo-resolve-demanda-de-11-anos-da-ocupacao-dandara.htm#>

²⁸ Achei muito representativo que há um movimento feminista, protagonizado por mulher negras, na Ocupação que leva o nome Dandara. Mesmo que isso possa ser inconsciente, esse fato dá um significado a mais a memória de resistência que Dandara dos Palmares representa.

Arquitetura na Periferia. O primeiro é destinado a um grupo de acolhimento e luta por direitos das mulheres periféricas que foram alvo de violência, já o segundo é um coletivo de mulheres destinado à construção de casas para mulheres, envolvendo o planejamento arquitetônico até a obra final. Já as tentativas de se ter uma escola dentro da ocupação ainda não aconteceu e estão longe de acontecer, mesmo que no espaço do Aura do Luta aconteça o cursinho popular de preparação para o ENEM. A população do Dandara é atendida, principalmente, por duas escolas estaduais, a Escola Estadual Deputado Manoel Costa (Céu Azul) e a Escola Estadual Deputado Álvaro Salles (Trevo), sendo que ainda há a presença de outras escolas municipais no entorno, como a Escola Municipal Professora Ondina Nobre (Céu Azul).

Contudo, a história de luta e perspectiva de emancipação popular não são as visões que a comunidade escolar criou para os moradores do Dandara, nem mesmo para os educandos oriundos de lá. Pelo contrário, às vezes a escola não é um lugar de acolhimento para qualquer estudante periférico, pois a lógica é de padronização dos alunos, controle dos corpos e adequação ao sistema, mesmo que isso não seja explícito. Assim, como os moradores da Vila Bispo, a escola usa das terminologias do senso comum, classificando tanto o lugar como seus habitantes como degradados ou “bárbaros”. Dessa forma, é recorrente perceber no cotidiano da escola as falas de que o Dandara é uma invasão e, por isso, os moradores tomaram aquelas terras, pois para ser dono tem que comprar. Também são recorrentes os casos de *bullying* entre os alunos e o fator da moradia seja um definidor para exclusão e violências, seja verbal, física ou psicológica. Entre os docentes, ainda há aqueles que usam os termos invasão ou favela, como termo pejorativo, para se referir ao Dandara, sendo que a indisciplina escolar é justificada pelo fato de ser oriundo da “invasão”. A meu ver, nem sempre essas referências preconceituosas acontecem de forma consciente ou com a intenção de diminuir os estudantes, uma vez que essas falas acontecem nas salas dos professores, mas há uma naturalização da escola como lugar para disciplinar e adequar a inúmera diversidade a um padrão. O senso comum sobre o que a escola deve fazer aparece, em muitos casos, nas situações limites como fruto da falta de crítica a escola. O maior medo dos professores é a aprovação de alunos problemas, sendo que, muitas vezes, os critérios para avaliá-los são subjetivos e oriundos do julgo professoral²⁹. Assim, a participação da comunidade Dandara, como de outras ocupações urbanas, na luta pelo direito à moradia se dissipa e as linhas conservadoras aparecem na escola. Entenda-se que isso não é crítica aos

²⁹ Esse conceito está em: NOGUEIRA, Maria Aline e NOGUEIRA, Claudia M. Martins Bourdieu & a Educação – 2ª impressão, 4ª edição – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017. p. 85.

profissionais³⁰, colegas de trabalho, mas é crítica clara a *forma escolar*, a que todos os profissionais fazem parte, conscientes ou não. Dessa maneira, seria possível construir um ensino de História emancipador que imporia “a nomeação de Tomé de Souza para primeiro Governador-geral da América Portuguesa” como algo mais válido do que as experiências de conquistas de direitos dos conterrâneos dos educandos? É possível construir um ensino de História que negligencia a invasão portuguesa às terras indígenas e trata a panos quentes as acusações de “invasão” por movimento de moradia? Sendo assim, ao pensar que as experiências que esses alunos passam é uma opressão, em que o contexto social urbano lhes impõe, as perspectivas freirianas de educação seriam as formas mais adequadas à situação.

Levando em consideração as necessidades de aproximar a escola à academia e valorizando a experiência da periferia, o intuito da pesquisa foi buscar alternativas para a carência de visibilidade do passado das periferias e, dessa forma, construir caminho para considerar a luta pelo Direito à Cidade³¹ e os periféricos como importantes sujeitos sociais. A humanização, como proposta por Paulo Freire, foi um meio central para a tomada de consciência histórica e a busca pela emancipação destes jovens, isto é, trazer a história do Dandara foi um meio dos alunos dialogarem com as possibilidades outras que a resistência popular propõe e fazer do estigma de “invasores” um emblema de luta, pois a luta do Dandara “vale mais que ouro em pó”. A lógica empregada na elaboração do produto educacional foi a Pedagogia da Periferia, entendendo-a como:

(...) uma pedagogia da periferia toma como referência empírica os processos de construção das identidades juvenis periféricas, dando visibilidade a luta pelo direito à igualdade e a diferença nos espaços urbanos. O direito à cidade é a mola propulsora do processo educativo. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2019, p. 50)

A pesquisa propôs a construção de um mapeamento coletivo, inspirado no Iconoclasista de Buenos Aires, para realizar um mapeamento das memórias do Dandara. Dessa forma, a busca foi por construir um sentido de relação entre a escola formal e a vida comunitária, além de ter o objetivo de construir a consciência histórica entre os estudantes. O objetivo principal da pesquisa é visibilizar as memórias do Dandara, transformando-a em objeto para a emancipação

³⁰ Na minha visão, eles têm a competência e desenvolvem bons trabalhos nas escolas, apesar de todas as dificuldades. Visto que, atualmente, os salários de professor são baixos, não há incentivos a progressão na carreira e eles são alvos dos ataques da extrema-direita, logo muitos dos professores são “guerreiros”, por conseguir trabalhar em condições precárias.

³¹ Aqui a noção de Direito à Cidade que é tomada está próxima que Henri Lefebvre construiu, em: LEFEBVRE, Henry “O Direito à Cidade”, tradução de Rubens Eduardo Freitas, 4ed. Centauro Editora, São Paulo, 2006

dos estudantes. Por isso, a pesquisa ainda conta com uma análise de outras experiências sobre o ensino de história local e as possibilidades que o mapeamento coletivo abriu. A experiência do mapeamento fez parte da metodologia de pesquisa, isto é, a observação e todo o processo de elaboração e construção do mapeamento fazem parte da observação de campo. Aqui, ressalto que foi adotada a etnografia, já que possibilita a observação do cotidiano da escola e não só as respostas formalizadas nas entrevistas, mesmo havendo entrevistas na pesquisa.

Sob às luzes da ótica do ensino de História e dos problemas sociais que envolvem a escola, a perspectiva é ampliar as pesquisas e possibilidades nas escolas públicas periféricas, com o intuito de construir uma educação pública e de qualidade. Os desafios são grandes, mas espera-se que essa pesquisa sirva, com outras pesquisas do campo, a uma abertura de possibilidades para a superação da exclusão escolar e da promoção da cidadania insurgente entre os educandos. Dessa forma, tanto as conclusões da observação participante, quanto as respostas das entrevistas servirão de base para sustentar o produto educacional e as possibilidades metodológicas para o ensino de História. Também aqui irá se propor tanto uma análise dos conteúdos de História como da metodologia, ou seja, a perspectiva é ver pela história do Dandara uma maneira de abordar as lutas sociais em sala de aula, com uma lógica freiriana de ensino. O horizonte é tomar a escola em perspectivas transformadoras e a disciplina escolar, História, como um meio para a construção da cidadania.

Por fim, a escolha de fazer um mapeamento participativo sobre a história do Dandara foi uma opção por se tratar de uma busca por construir uma cidadania ativa entre os alunos, envolvendo ensino de História, a memória local e a escola. A experiência profissional e a luta do Dandara fizeram parte dessa escolha, além da familiaridade com a região, algo importante para a etnografia.

Capítulo 2: Etnografia da pesquisa docente

2.1. A escolha “metodológica” ou “Etnografar” a prática docente

Navegar é preciso, viver não é preciso.
Fernando Pessoa apud Caetano Veloso (1969)

O objetivo principal da minha pesquisa é buscar formas de visibilizar a história da periferia, em específico, a história da comunidade Dandara, e explorar os usos didáticos, no ensino de História, das narrativas e memórias dos subalternos. Dessa maneira, a busca pela visão dos periféricos sobre o ensino de História, a escola e a disciplina História são os objetos principais da pesquisa, sendo que o ponto de vista do educando é o principal foco da pesquisa. A intenção é ver como os educandos enxergam a disciplina de História e como eles, junto da História periférica, se veem na História. A etnografia se apresenta aqui como uma caixa de ferramentas para conseguir analisar a tomada de consciência histórica³² pelos alunos e ver como se constrói a relação entre o educando e a história de seu bairro. Nisso, o uso do diário de campo, a observação participante e a busca por entender os conceitos êmicos têm sido uma constante na pesquisa, em que tenho que conciliar com o ofício de educador. Talvez, esse seja um dos pontos principais que colocou a pesquisa dentro da etnografia, já que refletir sobre a relação professor-aluno e sobre o ensino de história me coloca numa posição de observador participante, ao ponto de misturar as funções de professor e pesquisador. O campo e meu ambiente de trabalho, “o chão da escola”, são o mesmo lugar e o desenvolvimento da pesquisa acontece dentro da prática profissional. Dessa forma, o diário de campo tem o papel de ser um ponto de reflexão constante entre a prática, a teoria e as transformações na vida pessoal.

O primeiro ponto é que a etnografia se apresentou desenhada, desde o projeto inicial, mas, devido à minha formação fora da Antropologia e das Ciências Sociais, as escolhas e formas da pesquisa são fruto das disciplinas cursadas e dos debates transcorridos ao longo do mestrado profissional. Uma vez que houve uma busca de forma para conduzir a pesquisa e a etnografia se mostrou mais adequada ao proposto pelo projeto. Ou seja, a intenção foi analisar o cotidiano escolar juntamente com o aprendizado do aluno, pois o problema centrão da pesquisa é: “Como a história local pode contribuir para o ensino de História e provocar a emancipação cidadã?” Não há uma busca, necessariamente, por uma história da ocupação urbana, nem mesmo uma

³² Cerri, Luís Fernando, os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história, p. 93-112. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.

etnografia sobre a escola periférica. O que foco da etnografia foi o processo de aprendizagem e como os alunos se relacionaram com o tema. Não houve uma necessidade de focalizar apenas nos alunos oriundos da comunidade, mas a percepção foi entender como o tema mobilizaria todos os alunos, indistintamente. Nesse sentido, os alunos moradores do Dandara tiveram a oportunidade de reconhecer e reivindicar a história de luta da comunidade. Os alunos que não fossem oriundos do Dandara tiveram a oportunidade de conhecer a realidade do outro e, de certo modo, romper com preconceitos ou reconhecer as semelhanças entre o seu local com o Dandara. Entendendo que o objetivo foi compreender os impactos e a possibilidade de uma atividade escolar, o cotidiano foi o meio principal para perceber as relações entre os alunos, como a atividade se transformaria em novas práticas de convívio entre os alunos e, o principal, como os alunos se entenderiam como cidadãos. Talvez, uma metodologia se preocupasse em respostas diretas, produzisse os dados com um exame ou que usasse apenas entrevistas qualitativa e qualitativas³³ não abarcaria o objetivo principal da pesquisa. Entendendo que uma entrevista ou um exame é apenas um recorte de um momento e não representaria as transformações no cotidiano, nem mesmo um aprendizado, pois não há uma habilidade clara e descrita na BNCC que a pesquisa busca, ou seja, o que se buscou foi analisar as transformações na visão de mundo e não algum tipo de avaliação técnica da didática. A posição de professor me colocou numa situação dupla, em que se desenvolvia um trabalho didático, condizentes com as obrigações do ofício, e produzia uma análise acadêmica do que era desenvolvido. Isso mobilizou uma maior aproximação à etnografia, já que uma imersão longa no campo, um bom contato com os informantes e um contínuo convívio no campo eram a chave da minha observação. A posição de professor me fez associar o trabalho com a pesquisa, buscando a construção de um conhecimento. Para a pesquisa, foram utilizadas rodas de conversas, entrevistas em grupo com roteiro semiestruturado, para conseguir compreender um pequeno retrato de antes e depois da construção do mapeamento coletivo, e o caderno de campo para descrever a observação participante no mapeamento coletivo, transcrever o cotidiano profissional, relatar as relações estabelecidas com os alunos e as percepções do cotidiano.

³³ Entende-se que a pesquisa quantitativa é aquela que usa um universo maior de dados e, por isso, não se esmiuça os detalhes do objetivo estudado. Todavia, ela permite traçar panoramas gerais de maneira fácil e ampliada. Já a pesquisa qualitativa é aquela que usa um universo pequeno de dados, mas que possibilita esmiuçar melhor cada caso. A base para esse entendimento são os textos:

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. e, BENTO, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

A etnografia é um método da Antropologia e o seu uso tem se tornado mais comum para além da Antropologia, recentemente, usado geógrafos, educadores, filósofos. Todavia, não se pode pensar a etnografia apenas como uma metodologia ou prática da pesquisa, pois a teoria e a prática são inseparáveis, isto é, a prática é permeada pela teoria o tempo todo. (URIARTE, 2012, p.1) Antes de ir a campo, o etnólogo deve se aprofundar no que vai ser estudado e ter um bom arcabouço teórico sobre o que pretende encontrar. Já no campo, o estudo sobre a teoria permanece ativo e relacionando as teorias com que está sendo observado. Logo, o contato com a teoria é constante e faz guiar o olhar o etnógrafo. Depois, distante do campo, há o momento da escrita em que junto as lembranças, diários e gravações das entrevistas, se forma uma síntese ou uma narrativa etnográfica. Mesmo assim, é preciso olhar e entender a realidade, uma vez que a realidade superará sempre a teoria. Dessa forma, é necessário haja um mergulho na cultura do outro, para compreender sua forma interna, mesmo que não pode eliminar os vestígios pessoais do pesquisador. (URIARTE, 2012, p.2)

No século XIX, a Antropologia era uma ciência que pretendia reconstruir a história dos povos humanos para explicar como que alguns deles chegou a estados “avançados civilização” e outros não, isto é, havia uma pretensão de explicar os estágios anteriores, os “bárbaros”, “selvagens” e os “povos primitivos”. Essa Antropologia era formada por estudos a partir de relatos de viajantes e “nos gabinetes”, o Antropólogo fazia as suas conclusões sem nem mesmo ter visto um “aborígene” ou ter saído da Europa, demonstrando um forte eurocentrismo. Esse panorama muda, ainda no fim do século XIX, quando os antropólogos passaram a integrar as expedições para reconhecimento dos locais que eles estudavam e, pela primeira vez, estudiosos europeus viam, “em carne e osso”, os “índios”. Foi numa dessas expedições em 1914 que Bronislaw Malinowski, um jovem polonês, foi para nas ilhas Trobriand, onde ficou por mais de três anos, pois, devido à Primeira Guerra Mundial, ele não conseguiu retornar para a casa. Essa experiência de Malinowski abriu um novo paradigma na Antropologia, isto é, a sua longa estadia rompeu com o estudo de longe e abriu o caminho para o surgimento da etnografia como entendemos. A descrição de Malinowski se baseava no contato profundo dele com os nativos das ilhas e de sua inserção dentro da cultura estuda. A sua descrição, pela primeira vez, trouxe os elementos do “ponto de vista nativo”. Assim, a Antropologia do século XX é fruto desse estudo que aconteceu de modo quase acidental, em que se valoriza a cultura do outro pelo convívio, pelo entendimento e para dar voz ao outro. O entendimento de culturas tem a finalidade de explicitar maneiras outras de vida, em que o antropólogo imerge dentro do outro ponto de vista. O livro “Argonautas do Pacífico Sul” significou uma virada no modo como a

etnografia se apresentou para as ciências humanas. Assim, a etnografia não se trata de ser exatamente um método, mas uma forma de se aproximar da realidade. Dessa forma, o pesquisador precisa da teoria e de um conhecimento prévio ao partir para o campo, mas nunca às teorias se sobrepõem as experiências do campo. O estudo etnográfico deve ter a capacidade de fazer se naturalizar com o exótico e estranhar o familiar, já que a alteridade faz a construção das diferentes formas de ver o mundo. O estudo etnográfico deve estar aberto ao encontro do novo e se transformar a partir do encontro, como coloca Malinowski:

[...] Se alguém parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-o sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida, é um trabalho inútil. Mas, quanto maior for o número de problemas que leve consigo para o trabalho de campo, quanto mais habituado esteja a moldar suas teorias aos fatos e a decidir quão relevantes eles são às teorias, tanto mais estará bem equipado para o seu trabalho de pesquisa. [...]
(MALINOWSKI, 2018, p.64-65)

Dessa maneira, a perspectiva etnográfica é fruto das imersões no campo que surgem no século XX, em que não há uma pretensa classificação ou evolução das culturas, mas uma imersão na cultura do outro. Dessa forma, mesmo que os estudos se caminham para realidades específicas, microscópica, a intenção é trazer uma leitura concisa da realidade. O *locus* do estudo não faz que ele seja o próprio estudo, já que há noção é de que o estudo acontece nas comunidades. (GEERTZ, 1989, p.32) A perspectiva é de que, através dos estudos microscópicos, seja possível pensar e relacioná-los a todo, criando, de certa maneira, traços e forma para os estudos sociais. As observações do campo, necessariamente, devem se relacionar a premissas e conclusões sociais em níveis macro, indo muito além de um caso individual. Segundo Cláudia Fonseca, o particular serve para uma afirmação geral, ou seja, o pesquisador primeiro escolhe o seu campo de atuação, quando chega no campo com muitas perguntas, o “problema” é modificado com o contato com os informantes e esse dado particular abre caminhos para interpretações mais abrangentes. (FONSECA, 1999, p.60) Num exemplo clássico, Cláudia Fonseca cita a etnografia de Sidney Mantz que, após estudos prévios e imersão na realidade dos imigrantes porto-riquenhos, ele decidiu fazer uma etnografia com apenas um informante, Taso. Ou seja, o fato de ter uma pessoa com suas subjetividades foi suficiente para relacionar as suas vivências a um quadro geral da realidade dos imigrantes porto-riquenhos. (FONSECA, 1999, p.60) Também, pode-se citar o trabalho de Gilberto Velho que, a partir dos relatos sobre a paixão amorosa de cinco entrevistados da classe média alta do Rio de Janeiro, conseguiu situar os seus sujeitos a

um contexto histórico específico, mesmo ele pertencente a classe média alta carioca como professor universitário. (FONSECA, 1999, p.61) Ou seja, a contextualização é fundamental para que haja um relato social, pois, caso isso não aconteça, a experiência não trará muitas contribuições acadêmicas. Dessa forma, a lógica etnográfica é uma imersão à cultura do outro com o objetivo de compreender a realidade social. Para se entender outros estilos de vida, é necessário ir a fundo tanto na teoria prévia e conhecer o campo, segundo os informantes, fazer como que suas teorias sejam confrontadas pelo campo. Além disso, o campo também pode mobilizar o etnógrafo a buscar contextualizar as inquietações viram presentes.

Segundo Urpi Uriarte:

“Esse “modo de acercamento” ou “mergulho” [método etnográfico] tem as suas fases. A primeira delas é um mergulho na teoria, informações já feitas sobre a temática e a população específica que queremos estudar. A segunda fase consiste num longo tempo vivendo entre os “nativos” (rurais, urbanos, modernos ou tradicionais); esta fase se conhece como “trabalho de campo”. A terceira fase consiste na escrita, que se faz de volta para a casa.” (URIARTE, 2012, p.5)

Sendo mais específico, o método etnográfico se baseia nesses três momentos: no primeiro, há a necessidade de buscar entender o campo para onde quer estudar e, para isso, é preciso buscar pesquisas bibliográficas, fazer um levantamento sobre como é o campo e, talvez, ter conhecido para onde quer ir. Isso serve para formar um arcabouço teórico sobre o que irá se pesquisar, formando assim uma base prévia e os objetivos da pesquisa. Não há um mergulho no escuro, em que o pesquisador descobre tudo no campo. Necessariamente, deve-se pesquisar e já construir um conhecimento prévio.

Após a primeira fase ou a “imersão teórica”, o pesquisador vai a campo. Primeiramente, é preciso ressaltar que não é apenas a etnografia que possui “trabalho de campo”, pelo contrário, a geologia também é outro lugar se configura com mesma nomenclatura, todavia, há diferenças substanciais sobre como se dá este campo na Antropologia. Se, para algumas ciências, o campo é o lugar de testar hipóteses, coletar amostras e medir dados, aqui se estabelece uma noção diferente. O campo, na perspectiva etnográfica, não é apenas um local de ir e vir apenas para coletar os dados, ou seja, há um intercâmbio intenso de visões de mundo entre o pesquisador e as relações pessoais estabelecidas entre pesquisador e “nativos” - esse é o espaço do campo. Não se produz uma voz monológica, mas dialógica, como um produto da conversa entre o pesquisador e o “nativo”. (URIARTE, 2012, p.5) Nesse sentido, o campo não fornece os dados

e, por isso, há de se imergir na realidade cotidiana da comunidade estudada, ao passo que deve buscar uma fusão de horizontes. O campo deve mover a pesquisa, com a desestabilização dos conceitos formados pelo pesquisador, provocando os estranhamentos e sendo base para desnaturalizar o que é familiar para o pesquisador. Um exemplo disso é a pesquisa de James Holston sobre a cidadania brasileira, em que ele estranha como era utilizada a palavra “cidadão” no Brasil (São Paulo). Ele, na sua primeira vinda no período ditatorial (1964-1985), quase não escutou a palavra cidadão, mas, numa segunda passagem após a ditadura, as palavras “cidadania” e “cidadão” já estavam mais incorporadas ao cotidiano brasileiro. Os usos dessas palavras ainda pareceram estranhas para ele, uma vez que escutou alguém reclamando sobre a condição da população periférica, com o seguinte dizer: “Eles não nos tratam como cidadão, mas como marginais”. Ali ficou claro para ele que estava condicionando a cidadania a posses de direito e havia que não possuía esses direitos. Depois, chegou a escutar uma pessoa tratando a outro como “um cidadão qualquer”, “um ninguém”, ou seja, o cidadão usado ali era sinônimo de desconhecido ou de uma pessoa distante. Isso mostrava a ele que havia usos diferentes para “cidadão” do que ele havia naturalizado por ser estadunidense. Aliás, a cidadania diferenciada apareceu em seu estranhamento, quando escutou frase: “para os amigos tudo, para inimigos a lei”, já que, numa democracia liberal de que era oriundo, é inconcebível a lei ser punição, pois ela é uma articuladora da ordem social. (HOLSTON, 2014, p.23) De certa maneira, essas inquietações surgiram no campo e mobilizou o etnógrafo a capitar o seu olhar na periferia de São Paulo. Além disso, durante a pesquisa, ele se deparou com as constantes disputas de terra que aconteceram no Brasil e, para buscar um melhor entendimento, ele fez uma pesquisa de um histórico das disputas de terra no Brasil, percebendo que isso poderia remontar ao período colonial brasileiro, através dos processos legais, nos arquivos cartórios e arquivos históricos. (Entrevista de James Holston dada na UNIFESP em 01/02/2019)³⁴ Isto é, o campo não significa apenas uma imersão nas conversas ou dizeres individuais, há idas e voltas à teoria para percepções mais amplas do contexto inserido. Essas idas às pesquisas não significam uma sobreposição ao campo, já são os problemas cotidianos que vão ditar os rumos da observação, como a percepção da disputa de terras dentro da pesquisa de Holston, quando os despejos na periferia de São Paulo eram demandas do campo. Dessa maneira, a partir da experiência vivida, é possível o etnógrafo traçar um olhar sobre a realidade estudada.

³⁴ O trecho foi baseado em uma entrevista dada por James Holston na UNIFESP, que está disponível na plataforma do Youtube. Ela pode ser acessada em: Parte1: <https://www.youtube.com/watch?v=TIDmcgMSpME> Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=vn4zbvxpIQU>

Num terceiro momento, o pesquisador deve escrever, fazer a síntese do viveu em campo. Este é o momento em que o caderno de campo, as entrevistas e as lembranças se tornam em suas conclusões. Também, como Uriarte (2012) aponta, é o momento mais difícil, pois a escrita possui uma natureza diferente da experiência etnográfica: a etnografia trata-se de caminho, contato com o “nativo”, uma experiência com outro, já a escrita necessita de uma linearidade e de uma coesão, isto é, há a necessidade de transformar as experiências totais do campo, que não possuem uma linearidade, em um texto coeso e linear.(URIARTE, 2012, p.7-8) Assim, a escrita é um momento em que o pesquisador, distante do campo, tem o momento de refletir, analisar e construir o relato social. Assim, o pesquisador não escreverá em nome do nativo, com uma intencionalidade de dizer pelo outro, mas ele traz a sua interpretação da experiência e os seus *insights* – “sacadas” –, que aparecem pela interpretação. É impossível escrever um texto como se fosse um “nativo”, mas a intencionalidade é escrever uma descrição densa, com o ponto de vista do pesquisador impactado pelo diálogo profundo com os “nativos”. De certa forma, a escrita etnográfica é permeada um texto em que há várias marcas de um “estive lá”, da própria experiência empírica.

Para além disso, nos debates recentes sobre a etnografia, há muitos questionamentos sobre como é formado o *ethos* do antropólogo, em que, geralmente, é visto como um estudioso, homem, branco, europeu ou estadunidense – ou, no caso brasileiro, oriundo das classes médias do sul e sudeste – e que se pretende estudar o “nativo” que é, geralmente, o marginalizado, o indígena, as comunidades tradicionais e o exótico. Nesse sentido, hoje, há uma tendência dos que antes eram chamados de “nativos” ocuparem a posição de pesquisador e, por eles mesmos, construam a sua narrativa e reivindicar a etnografia, questionando a posição social tradicionalmente atribuída ao pesquisador. (SCHWEIG, 2022. p.335) Entendendo que, apesar de não ser apenas um método, a etnografia não é algo restrito aos antropólogos, podendo configurar maneiras de ler a realidade que não necessariamente deve buscar o exótico. As etapas, os estranhamentos, a prática do caderno de campo e a descrição densa não são coisas exclusivas da pesquisa da “torre de marfim”, mas é algo possível de ser utilizado em contextos mais amplos e por diversos agentes. Todavia, o rigor de pesquisa ainda está presente com uma base de sustentação dos caminhos a etnografia. Como colocado por Fonseca (1999), não basta colocar como uma solução para metodologia de pesquisa e fazer como um relato pessoal, pois não se produz apenas um relato pessoal no campo e, sim, uma leitura de mundo a partir do campo. O individual deve ser trazido à tona para se entender o geral e, ao mesmo tempo, o geral não deve apagar o que foi experimentado. Logo, percebe-se que a etnografia é, para além de

forma oriunda da Antropologia, uma maneira de ver a pesquisa, de se relacionar com o campo e de produzir resultados acadêmicos, a partir do diálogo com o outro. Dessa forma, esse modo de olhar a realidade não se restringe à Antropologia, fazendo parte de pesquisas na área da educação. Como também afirma Fonseca,

“Enfim, o método etnográfico é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)” (FONSECA, 1999, p.59)

Nessa perspectiva, o método também pode ser uma maneira, mesmo dogmática, de compreender e atuar no modo de conduzir a atividades didáticas, podendo servir para o educador pensar na sua interação de prática docente. (FONSECA, 1999, p.76) Grazielle Schweig (2022), a partir da experiência de programa de extensão “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino” na UFMG, mostrou-se possível a construção de uma troca entre o pesquisar e a docência, em que as demandas do campo se misturam com possibilidades de produzir conhecimento. A prática pedagógica se mistura com o ser professor, ao passo que as inquietações de um alimentam o outro. Nessa experiência, os alunos de graduação de Ciências Sociais estavam participando do grupo de extensão, ao mesmo tempo em que estavam se inserindo na prática docente. Alguns estavam começando a sua vida carreira docente em Sociologia, como professores designados da rede estadual, outros estavam ingressando em cursinho populares e parte ainda estavam cursando os estágios obrigatórios, ou seja, todos que participavam tinham uma preocupação relacionar a experiência de pesquisa a de didática, elaborando planos de aula junto ao diário de campo. Logo, há pontos em comum com que eu busquei, ao analisar a minha didática na Escola Estadual Deputado Álvaro Salles para a construção do produto educacional.

Ao longo da pesquisa, a minha posição foi de professor e pesquisador, e as inquietações didáticas foram o que se constituiu como o problema de pesquisa. Uma vez que o intuito da pesquisa é debater o uso da história local para o ensino de História e para a emancipação dos estudantes. A pesquisa sempre foi próxima à educação popular, entendendo-se que a troca entre educador e educando é fundamento para a prática educativa. Não há uma consolidação de cânones que o educador deva depositar no educando, pelo contrário, a relação é entre iguais que constroem em comunhão o conhecimento. Uma educação bancária trataria a concepção da história local de outra maneira, talvez, considerando pontos imprescindíveis para “emancipação” ou “alcance da cidadania” de preestabelecida. Já numa perspectiva da educação popular, o educador deve estar aberto às falas e realidade do outro, pois, ao ensinar, ele também

apreende com os educandos. A realidade do educando importa e é necessária para construção do conhecimento- não é um conhecimento para o educando, mas um conhecimento com o educando. Como dito por Paulo Freire (1989), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Logo, a perspectiva era construir uma narrativa cartográfica sobre a história do Dandara com os educandos da Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, oriundos ou não da comunidade Dandara. Dessa forma, a lógica da etnografia em se considerar a visão de mundo do outro e se construir uma leitura da realidade social através do diálogo profundo serviria para aproximar as visões pedagógicas de uma pretensa “metodologia”. A forma de olhar para a realidade, perceber as diferenças – os estranhamentos –, uma imersão no campo e um estudo da alteridade eram pontos para análise do objetivo de pesquisa e um olhar etnográfico abriu as possibilidades. Contudo, não foi um uso de método, algo que não é consensuado entre os antropólogos, mas uma abertura a sensibilidade de pesquisa. Com isso, intuito principal foi registrar as interações em sala de aula e a alteridade entre mim, professor e pesquisador, e os alunos. Logo, mesmo que houvesse um projeto estruturado e planejado com diversas referências teóricas acumuladas, o plano era deixar o campo, os educandos, afetarem e conduzirem a construção do projeto, ao mesmo tempo que as necessidades de pesquisa surgiram do campo. Nesse ponto, ao invés de um antropólogo estudar, “imerso” na escola e terminar com uma descrição densa, estava colocando um “nativo”, professor da rede pública, na condição de relatar a própria prática. Além disso, a “metodologia” seria um meio de dialogar mais com os educandos e uma forma de construir o conhecimento com eles. Aqui, então, se mistura à etnografia com o desenvolvimento do mapeamento coletivo, com a intenção de perceber uma mudança de comportamento no cotidiano.

A intenção foi construir contribuições acadêmicas para o ensino de História, a partir da experiência vivida na Escola Estadual Deputado Álvaro Salles com o impacto de uma atividade didática. O diário de campo foi construído de forma a perceber e registrar o convívio cotidiano e captar ali algumas inquietações. Um exemplo foi a mudança de título da dissertação. Inicialmente, o título seria “As memórias da quebrada e minha escola: um diálogo entre o mapeamento coletivo, a periferia e o ensino de história” e foi registrado assim no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP–UFMG), mas, quando entregava os termos de compromisso aos estudantes participantes, a Mariana, educanda que será descrita mais adiante, respondeu: “Fessô, olhei o seu papel e dizia assim: quebrada, periferia e tals. Olha, o Dandara não é quebrada, não. O Dandara não é favela, não.” Esse diálogo me atentou para um sentido: o título e as construções do trabalho devem ser consensuadas pelo educador e educando, pois, a

construção de como se deve nomear o Dandara deve ser feita com eles. Além disso, a perspectiva foi a superação de estigmas e, através do ensino de História, a atividade tomaria uma lógica de reivindicar a igualdade. Desse modo, preferir deixar no título a palavra “Dandareense”³⁵, uma vez que essa palavra apareceu em outro contexto, quando a liderança da comunidade Dandara, a Sônia, disse em sua palestra à escola: “Eu tenho orgulho de ser Dandareense.” Assim, a escolha se deve por uma aproximação de perspectivas, ou seja, pela semelhança em construir um conhecimento com o outro e por deixar o “campo” dar os caminhos da pesquisa.

Contudo, a ampliação desse horizonte de pesquisa e fazer uma pesquisa guiado pelo campo trouxe questões para além que a pesquisa pretendia, com a percepção importante do papel do professor para condução de atividades didáticas, as relações de gênero e raça na escola, a realidade de precariedade da escola pública, a realidade docente em rede estadual de Minas Gerais, os conflitos na escola e, por vezes, um tratamento demasiado repressivo da escola e dos professores. Dessa maneira, alguns pontos conduziram a pesquisa como uma demanda do campo, pela sua afinidade ao objetivo de pesquisa e por aproximar do objetivo proposto, como uma busca sobre a realidade dos professores da rede estadual e da forma escolar para entender as relações entre professor-aluno. As gírias fizeram parte para o entendimento da identidade formada entre os alunos e os contatos influenciados pelas redes sociais. Os conflitos também foram importantes para compreender a realidade do *bullying* e da força do estigma na escola, uma vez que a discriminação não acontecia de forma nítida no cotidiano e apareciam durante as brigas, como uma forma de diminuir e ofender o outro. Nisso, era importante analisar as motivações de quem estava oprimindo e como eram as reações de quem sofria, entendendo que os conflitos não são algo estranho no ambiente escolar e compõem as reações e interações dos estudantes e professores. Dessa forma, os conflitos serviram para conseguir algo para além das entrevistas e perceber os não-ditos.

Por outro lado, devido ao tempo do mestrado e a um distanciamento do objetivo da pesquisa, alguns temas levantados em campo são importantes para o entendimento da realidade escolar, mas não puderam ser abordados nessa dissertação. Citando alguns casos relacionados ao gênero, percebi que, em determinados conflitos, havia cunho machista nas falas dos alunos e, por vezes, eles possuíam uma definição do que é “ser homem” ou “ser mulher” com

³⁵ A partir das observações de campo e das entrevistas, Dandareense é um gentílico utilizado para os residentes do Dandara. Não há um motivo muito especial para ter se construído essa terminologia, apenas há a formação de palavra como qualquer outro gentílico em português. Todavia, mostra uma identidade e um sentido de comunidade muito forte, pois, usualmente, não se usa gentílicos para bairros ou regiões da cidade, como todos sendo igualmente os mesmos municípios. Ao tratar sobre a identidade, haverá explicações mais extensas sobre essa palavra.

comportamentos tradicionais. Em outros momentos, alguns professores relacionavam o comportamento “sexualizado” de uma aluna ao seu baixo rendimento escolar. Nesses casos, mesmo que fossem dados importantes para entender a realidade escolar, não estariam próximos ao objetivo da pesquisa. Ao contrário, as inúmeras ofensas de “invasores” aos moradores do Dandara foram algo que encontrei no campo e conduziu a minhas percepções sobre qual estigma estaria relacionado aos educandos dandarenses e como a pesquisa e o mapeamento coletivo deveriam ser guiados. Talvez, como também percebido por James Holston (2014), os conflitos de terra são uma constante na realidade social brasileira e refletem diretamente como se relacionam com a cidadania.

Por fim, a pesquisa tratou de “etnografar” a prática docente, ou seja, não é necessariamente sobre a comunidade Dandara, sobre a escola ou uma autoetnografia, mas buscou-se registrar as relações entre professor e alunos e como se desenvolvia a noção de cidadania entre os alunos. Entendo que não há fatos a serem “descobertos em campo” e esses fatos são produzidos na interação entre professor e aluno, a pesquisa se desenvolveu principalmente através do diário de campo para o registro do cotidiano docente e por rodas de conversas, como entrevistas semiestruturadas, para conseguir captar de modo mais informal os efeitos do mapeamento coletivo. Assim, o foco foi buscar entender as relações cotidianas, com centralidade numa atividade didática, e as perspectivas didáticas para responder o problema inicial da pesquisa: “Como a história local pode contribuir para o ensino de História e provocar a emancipação cidadã?” A intenção da investigação é trazer contribuições para o ensino de História, visando a educação pública de qualidade com um direito fundamental.

2.2. Uma descrição do campo – A escola e a situação professor-pesquisador

De segunda a sexta, esporro da escola. Sábado e domingo, eu solto pipa e jogo bola.

Jonathan Costa (2000)

2.2.1 A escola

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico), a Escola Estadual Deputado Álvaro Salles fica situada na rua Carlos Lacerda, no bairro Trevo, em Belo Horizonte, desde o ano 1995, mas foi fundada em 1981. Inicialmente, a escola foi instituída e denominada Escola Estadual anexo ao Abrigo de Jesus, situado na rua Três, bairro Granja Paraíso. A Lei n.º 8.127

mudou a nomenclatura da escola para “Deputado Álvaro Salles” e, em 1982, foi instalada a escola com finalidade ofertar o ensino fundamental do 1º grau, ou seja, ofertou turma da 1ª à 4ª série, juntamente com turmas de pré-escola. De 1982 a 1994, a escola foi autorizada pela Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a oferta de turma do Ensino Fundamental anos Finais³⁶, ofertando da 5ª à 8ª série, e a construção e mudança para o prédio próprio, pela Lei n.º 7608/95 de 07/02/1995. Em 2007, a escola foi autorizada a ofertar turmas de Ensino Médio. (PPP, 2023, p.5) Vale ressaltar que, em período próximo, a Prefeitura de Belo Horizonte passou a oferta do Ensino Médio à responsabilidade estadual³⁷, o que pode explicar mudanças na escola. Dessa maneira, em 2023, a escola funcionava em três turnos, com turmas de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que, durante a manhã, eram ofertadas as turmas de Ensino Fundamental Anos Finais e apenas três turmas de Ensino Médio. No turno da tarde, eram ofertadas as turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e, no noturno, eram ofertadas as turmas de Ensino Médio e a EJA. Havia uma pequena diferença no perfil dos professores de cada turno, pois o turno da manhã era mais cheio, o turno da tarde composto apenas por professoras dos anos iniciais e o turno da noite era composto por uma quantidade menor de professores e uma quantidade menor de mulheres. Aliás, a profissão docente é marcadamente feminina, com maioria de mulheres em diversas escolas, e o Ensino Médio contava com uma presença masculina um pouco maior.

A arquitetura da escola segue o padrão das escolas públicas de Minas Gerais, ou seja, ela se baseia em dois pavilhões ligados por uma escada comum e ponte entre os pavilhões. Notadamente, é percebido os padrões de construção da CARPE (Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos prédios escolares do Estado), isto é, prédios padronizados, com tijolos amostra, a divisão por pavilhões, o telhado com tenha colonial e pátio central. Todavia, não vi indícios que ela foi, de fato, construída pela CARPE, pois, a extinção da empresa pública aconteceu em 1987, durante o governo de Newton Cardoso, (SILVA, 2022 p.122) e a construção da escola provavelmente aconteceu no início década de 90. Entendo que

³⁶ No artigo 8º da LDB, Lei de Diretrizes de Base da Educação, destina que os municípios devem ofertar com prioridade do Ensino Fundamental e os estados devem ofertar com prioridade o Ensino Médio. Ou seja, essa mudança em lei foi a base para o município de Belo Horizonte deixar de ofertar o Ensino Médio, sendo que o regime colaboração entre os entes federados fez que escolas estaduais abrissem turmas de Ensino Médio. Houve uma transferência do Ensino Médio da prefeitura para o estado.

³⁷ Na reportagem do Jornal Estado de Minas podemos ver um exemplo do fechamento de turmas de Ensino Médio na rede municipal e, por consequência, o Ensino Médio foi se transferindo para o estado. https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/10/22/internas_educacao,324784/estudantes-protestam-contrafechamento-do-ensino-medio-na-escola-municipal-luiz-gatti.shtml

Apesar dos conflitos e limitações dos projetos padronizados, é notável a qualidade dos equipamentos escolares produzidos com um baixo custo, facilidade de execução, baixa manutenção, fácil crescimento e relativa aceitação dos usuários. (SILVA,2022 p.200)

Todavia, o DEOP-MG (Departamento de Obras Públicas de Minas Gerais), após abandonar um novo padrão de prédios escolares, lança o Projeto-Padrão 4/1992, que era uma atualização do um projeto da CARPE. (SILVA,2022 p.123). Ao que indica, a construção da escola está mais próxima da retomada do padrão escolar. As salas de aula ficam dispostas no segundo andar dos prédios e os primeiros andares têm, apenas, duas salas de aulas, para comportar as salas administrativa, biblioteca, cantina, pátios centrais e uma mini quadra coberta. A estrutura das salas, portas, piso, banheiros, mini quadra e cantina se encontravam em estados de conservação ruins, numa sala faltava porta e, em 2022, a escola chegou conviver com problemas de piolho de pombo que caíam nos alunos. Talvez, isso tenha sido um dos principais motivos que levou à reforma na escola, o que foi presente em todo o segundo semestre de 2023. Por alguns meses, não havia banheiros disponíveis e banheiros químicos foram instalados de modo provisório. Isso causou transtorno por causa do odor que vinha dos banheiros químicos para as salas de aula e pátio da escola. Também houve o início da troca de piso de algumas salas, o que forçou a troca de salas de algumas turmas, aulas na biblioteca e aulas na sala de informática. Segundo a direção, a obra impossibilitou a festa junina da escola em 2023. Além disso, segundo o PPP (2023), a escola carece de locais adequados para realização de Educação Física, não possui os materiais necessários para atividades diferenciadas, a iluminação da sala é precária e falta material para projeção de filmes. Mas, a minha percepção é o PPP está desatualizado, pois, cita existência de lousas verdes de giz que já foram realocadas para o fundo das salas e, na verdade, algumas salas possuíam televisão para filmes, mas o problema era burocracia utilizá-las, com a “perda dos controles” e com posicionamento distante das tomadas dificultando ligá-las. Mesmo assim, a sala de biblioteca estava disponível e havia projetores disponíveis para filmes e outras atividades. O PPP se refere a arquitetura como retrógrada e prejudicial a acústica, mas não há detalhamento das reais causas do problema sonoro. O saldo da estrutura são características típicas das carências das escolas públicas, ou seja, apesar de esporadicamente receber reformas e possuir prédios robustos, há pouca manutenção dos espaços, somados degradação pelo uso ou pelo vandalismo.

A direção escolar é composta pela gestão democrática, ou seja, segue os funcionamentos previstos em legislação federal e estadual e, principalmente, conta com a eleição direta da

comunidade escola, alunos acima de 14 anos, pais e responsáveis e servidores da escola. Atualmente, a direção é composta por 3 vice-diretores, uma para cada turno, e por um diretor escolar. Sendo mais específico, a vice-direção do matutino é composta por uma professora de Educação Física, a vice-direção do vespertino é composta por uma professora de História e a vice-direção do noturno é composta por uma professora de Matemática. Duas possuíam aulas de extensão nas suas respectivas disciplinas no turno da manhã. O diretor é professor de História, com o título de mestre, egresso do PROMESTRE e do curso de História da UFMG. Os perfis da direção eram distintos e houve mudanças na composição da direção entre 2022 e 2023, com a indicação uma professora efetiva no lugar servidora designada na chapa vencedora³⁸. Como professor, notei algumas diferenças claras entre a atuação das duas vice-diretoras de 2021-2022 e 2023, com uma mudança no tratamento com os professores e com os alunos.

O quadro de professores é composto por 65 professores formados no ensino superior, distribuídos nas modalidades de ensino ofertadas da escola (PPP). O PPP coloca que:

“A função primordial da escola é garantir a aprendizagem, conhecimento, habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do aluno, de forma a proporcioná-lo o domínio não só dos componentes curriculares como também de uma convivência saudável dentro dos valores e princípios sociais.” (PPP, 2023, p.9)

Dessa forma, o papel do professor é colocado o facilitador dos conhecimentos necessários para o aluno se formar como um cidadão maduro e consciente do mundo ao redor. De certa maneira, não há muito detalhamento sobre o perfil dos professores no PPP, ao passo que mistura a função da escola com o perfil professoral. Todavia, é significativo perceber uma mistura entre as duas coisas, ou seja, o papel do professor é parte importante do papel da escola. Há explicações superficiais e que expõem a visão de que a escola tem por função a intervir, através dos conteúdos, na construção de valores e princípios sociais. Em partes, isso é interessante já que se pressupõe que a escola tem uma função social e é participante na construção da democracia, mas a falta de especificidade deixa em aberto os princípios, podendo relacionar a valores morais religiosos, disciplinadores e tradicionais. Nisso, resalto que há uma boa parcela dos professores que são religiosos, com parte evangélica e outra católica. Geralmente, as

³⁸ Na resolução SEE Nº 4.782, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2022, não há previsão para que professores convocados possam assumir o cargo de vice-direção, ou seja, para ser vice-diretor o candidato deveria ser, no mínimo, professor efetivo ou em função pública estável.

reuniões pedagógicas eram iniciadas com orações, com frases naturalizando a ação, como: “Vamos fazer a oração universal”, que era o “Pai Nosso Cristão”. Aqui apresento uma contradição intrínseca, já que oração não é universal, nem todos professores ou cidadãos devem expressar uma religião e nem mesmo Cristo é universal, dada a presença de outras religiões na escola. Ressalto que, durante as eleições presidenciais de 2022, professoras evangélicas fizeram um grupo de oração em apoio ao candidato de extrema-direita. Isso não julgo sobre parte dos professores, mas traça um perfil de uma parte considerável da escola. A situação dos docentes é complexa e deve ser esmiuçada.

As famílias atendidas pela escola são oriundas das redondezas da escola, principalmente, das vilas, das comunidades e dos bairros mais empobrecidos da região. Os bairros Trevo, em parte, e Garças são distantes da escola, pois são ocupados por classes sociais altas e não interagem com a escola. Em uma vista rápida pelo google maps, pode a vista a presença de muitas piscinas nas casas, relativamente grandes, do Garças e Trevo e a região abriga clubes (Granada, Associação Atlética do Banco do Brasil e Progresso), dois bons restaurantes de Belo Horizonte (Xapuri e Paladino) e o Centro de Treinamento do Cruzeiro (Toca da Raposa II). Em 2022, quando ingressava no mestrado, perguntei à uma aluna da EJA como ela via a história da região da escola e para ela: “os bairros Trevo e Graças não têm muito a ver com a escola.” Todavia, o bairro Trevo contempla alguns conjuntos habitacionais e áreas mais empobrecidas, e a região se configura como um tríplice fronteira municipal, abrigando bairros pertencentes a Ribeirão das Neves, Contagem e Belo Horizonte. Dessa forma, a escola atende alunos da Ocupação Dandara, da Vila Bispo de Maura (Ribeirão das Neves), do Céu Azul, do Nova Pampulha, do Xangrilá (Contagem e Belo Horizonte) e Braúnas, em maioria. Numa breve enquete com meus alunos do 6º ano em 2022, os alunos se declaram, em maioria, morar no bairro Trevo, no Dandara e no Xangrilá. Mas, como essa pesquisa foi com autodeclaração, era notável que os alunos do Dandara se declaravam pertencentes ao Trevo, pois a própria prefeitura classificava o Dandara como parte do Trevo e, havia uso, tanto pelo Estado quanto pela população, de Dandara-Trevo como está na placa de “boas-vindas” da ocupação. Os conflitos entre os alunos, muitas vezes, revelavam mais o local de moradia do que a pesquisa, com algumas cenas curiosas. Quando algum aluno queria “desmascarar” o outro, sempre me diziam: “Fessô, ele tá falando que é do Trevo, mas ele é do Dandara. Eu sei onde ele mora”. Inicialmente, já perceptível a marca negativa do Dandara, configurando um estigma, e, mesmo que os dados viessem com problemas, foi possível captar há existência do estiga. A “pesquisa” foi realizada em sala de aula, como uma atividade que os alunos

respondiam o seu bairro para avançar etapa, o que fez o carácter afirmativo e revelou estigmas. Na época não cheguei a buscar os dados oficiais da escola, mas o PPP diz: “[As famílias] Residem nos municípios de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves e Contagem, muitos deles em ocupações desprovidas da presença do estado para lhes garantir mínimas de dignidade na moradia.” (PPP, 2023, p.8). Algo semelhante pode notar nas autodeclarações de raça, onde parte da população negra se declara como parda e o que, também, há no PPP da escola: “No momento da matrícula da escola ao declarar a cor/raça observamos a maioria dos alunos ou seus responsáveis se declararam pardos com 55% e que 22% dos alunos matriculados não declararam sua cor/raça.” A escola tem uma certa aproximação com a comunidade em geral, abrigando uma diversidade de alunos e localidades. Há uma maior aproximação entre a escola e a comunidade Dandara, já que, quando se estabeleceu a ocupação, a escola acolheu bem os alunos do Dandara. Ao contrário da Escola Estadual Deputado Manuel Costa que, segundo a palestra da Sônia, liderança do Dandara, houve pequenos problemas com a escola.

O nível socioeconômico das famílias atendidas pela escola varia entre as classes C, D e E, como aponta o PPP da escola, ou seja, mesmo sem uma explicação do que seria classes C, D e E, é possível apontar a escola atende famílias de baixa renda e algumas de classes média. Na minha experiência como professor, percebi que há uma diversidade socioeconômica entre os alunos, com alguns com boas condições que iam para escola com transporte escola e outros com menos condições. Algo que, no cotidiano da escola, é característico de muitas escolas públicas, onde há pais com profissões mais valorizadas que promovem o bom material escola e acompanhamento dos alunos, e há outros que dependem da assistência social. Além disso, a escola acolhe meninas de um orfanato feminino próximo à escola. O PPP coloca que eventualmente há famílias atendidas que sobrevivem apenas com o Bolsa Família e, em geral, os pais exercem profissões que exigem escolaridade mínima e pouca qualificação. (PPP, 2023 p.9) Desse modo, o PPP qualifica que o perfil dos pais e responsáveis interfere diretamente nas expectativas relacionadas à vida escolar, em que os pais e responsáveis têm esperança de que a escola dará um futuro melhor aos filhos, mesmo assim não se alcança o lugar necessário para a realização do sonho. (PPP, 2023 p.9)

Entendendo que as escolas estão inseridas na noção de forma escolar e que há uma composição ideológica na formação escolar, ou seja, a escola assumiu o papel da Igreja e da Família na formação dos filhos e, de certo modo, é uma necessidade da transmissão dos valores da burguesia. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2017, p. 71) Além disso, há disputas dentro do campo da educação, ponderando ideias mais conservadoras e outras mais populares. Desse

modo, o PPP da escola cabe muito próximo à legislação recente de educação, principalmente, citando LDB e cumprindo um papel de escola estatal, ou seja, mesmo que houvesse um grande projeto progressista, a escola está submetida a uma hierarquia estatal e é pertencente a rede pública estadual, administração direta do Estado. Outro ponto, ao que parece, o PPP foi construído a várias mãos e é notável uma falta de coerência em sua integralidade, em pontos se apresenta muito inovadora e outros menos, até desesperançosa. Por isso, é notável um ambiente complexo dentro das escolas, em que há disputas entre de chapas de diretorias mais e menos progressistas, há professores mais ou menos autoritário, há um desestímulo à profissão docente, há muitas “falas pedagógicas” que escondem o senso comum e, principalmente, há conflitos de diversas ordens. O conflito não é uma revelação de um ambiente caótico ou da incompetência de um ou outro funcionário, mas algo pertence a espaço que está em disputa por muitas visões, além de revelar conflitos sociais. Por exemplo, o contato de uma professora católica fervorosa com alunos LGBT nem sempre resulta em um contato harmônico, pelo contrário, às vezes, há falas preconceituosas revestidas de discursos pedagógicos. Num determinado dia, um aluno trans do 6º ano estava em lágrimas na minha aula e os colegas disseram que ele foi humilhado pela professora católica. Mas, há professores LGBT e apoiadores da causa que, talvez, olhariam a situação de outra maneira e que tenha passado por situação semelhante durante a vida escolar. Fato é que os conflitos existem e são necessários para a compreensão da realidade escolar. Ao mesmo tempo que o posicionamento da direção escolar é definidor para construir outros tipos de relações dentro da escola. A direção possui a capacidade de intervir nos conflitos e ter autoridade para contê-los, num papel de juiz. Todavia, esses espaços também são compostos por pessoas com interesses diversos, em que podem ou não construir uma gestão mais ou menos democrática ou uma gestão que dialoga mais ou menos com os estudantes. Isso tem a ver com o percurso que a gestão fez para conseguir e qual é a sua visão sobre a educação. Lembrando que a direção escolar é um cargo naturalmente político, pois é eleito pela comunidade escolar, possui atribuições diretas com a SEE/MG e possui responsabilidades intrínsecas. Ou seja, em alguns casos, a direção escolar pode entrar em conflito com o governo e sofrer perseguições políticas³⁹, ou acatar as resoluções e ordens estatais, ou até buscar atuar de uma forma progressista dentro da sua possibilidade. Por isso, problemas de uma escola, ou outra, não são necessariamente problemas da direção, mas esta pode interferir e atenuar alguns pontos. A

³⁹Nesta reportagem do jornal esquerda diário, há um exemplo de perseguição política entre o governo estadual e uma direção de escola. O caso tomou muitas proporções na época e foi um símbolo de interferência política em uma escola. A reportagem pode ser acessada em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Governo-Zema-exonera-direcao-de-escola-em-BH-em-acao-de-perseguiacao-politica>

direção escolar é importante para conduzir a escola e captar ações e projetos para o desenvolvimento da escola.

Durante o ano de 2023, houve mudanças significativas na direção da EEDAS, pois o ano anterior foi marcado pelas eleições para a direção escolar. Houve duas chapas se apresentando na escola, sendo uma a de situação, com a mudança de apenas um membro, e outra de oposição. Vale ressaltar que todos os diretores são professores que correspondem a alguns critérios para o cargo, como possuir um certificado da SEE/MG e, em alguns casos, os professores efetivos possuem prioridade. A vice-direção do turno da manhã mudou e uma professora mais nova ingressou. Primeiro, o fato de ser mais nova não significou uma abordagem mais progressista e moderna na direção. Percebi uma maior insegurança nos conflitos que perpassavam por mais cenas de autoritarismo e um certo distanciamento dos alunos, já que a antiga vice-diretora era mais segura, controlava melhor os conflitos e trazia a realidade dos estudantes para as reuniões pedagógicas. Sem criar um juízo, houve uma mudança no perfil da direção, produzindo um ambiente escolar mais “tradicional”. Outro ponto, é que a escola fez menos projetos do que em outros anos, mas muitos projetos aconteceram. Houve o concurso de redação, a feira de ciências, a palestra, apresentações de danças (um de História e outra de Educação Física) do 6ºano, uma visita ao Parque Ecológico do Trevo, uma visita ao Parque Lagoa do Nado e o mapeamento coletivo do Dandara. Talvez, essa diminuição tenha variados motivos, pois, devido aos contratos temporários, todo ano há uma mudança significativa do quadro de professores. Os projetos da escola tiveram os professores como protagonistas com o apoio da direção escolar e, em um caso, a direção escolar promoveu uma palestra para os professores. Ao que me pareceu, o perfil da coordenação era de apaziguar os conflitos e poucas vezes se posicionava. Isso dava uma boa autonomia na construção pedagógica e possibilitou a construção tentativas de muitas experiências. Além disso, a supervisão conseguia organizar bem o calendário, propor meios viáveis para as provas e, por muitas vezes, estabelecer diálogo com os alunos e professores. Algumas reuniões pedagógicas foram ricas em debates sobre as avaliações, os problemas da escola e sobre desafios da educação, algo que está descrito no PPP e se confirma. (PPP, 2023 p.19) Em suma, houve uma tendência mais conservadora, em 2023, com maior cobrança de disciplina e mais retenções, “bombas”.

Os conselhos de classes foram bem conduzidos, isto é, os professores tiveram espaços de fala, disseram sobre o que pensam e houve uma condução boa pela supervisão. Contudo, há alguns pontos para relato. Os professores possuíam um costume de falar mal dos alunos e

justificar as baixas notas com alguns critérios bem subjetivos, além de algumas falas revelarem preconceitos, os seja, mesmo que houvesse uma cara imparcial, o conselho de classe, muitas vezes, caminhava para uma julgo social do aluno. Isso provocou um grande índice de reprovação entre os alunos. Nos primeiros conselhos de classe, eram recorrentes as frases como: “Esses meninos parecem que estão com verme” e “[omitindo o nome] precisa de uma bolsa de sangue, quase dorme em toda aula.” Em um caso especial, citaram outro aluno com os disseres: “Ele me dá medo. Olha como ele vem vestido para a escola”. O aluno em questão ia para escola com todas roupas e símbolos da periferia e, para mim, ele se assemelhava muito com o estilo do *rapper the notorius B.I.G.*⁴⁰. Nesse mesmo conselho, outro professor tranquilizou a professora, dizendo: “Ele é só marra.” Ele foi anotado como caso perdido e, quase profeticamente, ele se perdeu, abandonando a escola. A observação dos conselhos do segundo e do terceiro bimestre ficaram prejudicadas, já que estava trabalhando em duas escolas e, em ambos os casos, houve conflito de horários entre as duas escolas. Todavia, havia sempre polos opostos nos conselhos, em que as visões distintas sobre retenção, disciplina e convívio apareciam. Geralmente, havia alguns professores mais autoritários e outros com perspectiva mais aberta, considerando o contexto socioeconômico e psicológico. Assim como outros professores de linha menos autoritária, por vezes, sentiam certo desconforto em pontuar posições em defesa de uma não reprovação. A visão é que a retenção é uma de punição ao aluno indisciplinado, com baixo rendimento e sem ela a escola perderia a autoridade. O que pode ser percebido nas explicações sobre as notas e necessidade de reprovação. Mesmo assim, é difícil definir uma classificação apenas autoritários genérico aos professores, o que pode ser algo fácil de perceber a primeira vista e que se mostra complexo durante uma análise. Padrões como professor mais velho e tradicional, ou professor novo, ou professor de direita não se encaixam na realidade, pois se naturaliza a reprovação desconsiderando a educação como um direito universal. No fim do ano, estive presente no conselho de classe, com maior observação, e houve muitas reprovações, principalmente, nos sextos anos. A reprovação foi tanta que houve a necessidade de repetir o conselho de classe para “empurrar” muitos alunos, porque, se reprovasse a quantidade inicial de alunos, a escola teria que solicitar a abertura de mais uma turma de sexto ano.

O ano de 2023 foi marcado pelo primeiro programa de reforço escolar que vi na rede estadual, o Plano de Recomposição do Aprendizado (PRA) que é “uma iniciativa da SEE/MG

⁴⁰ The Notorius BIG foi um dos rappers mais famosos dos anos 90. Ele foi uma referência do rap por muito tempo e foi marcado por sua rivalidade com Tupac Shakur. O seu estilo de roupa é algo comum para o rap, assim como o estilo de Tupac Shakur, que é referenciado pelos Racionais na música “Negro Drama”.

que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens por meio das Habilidades da BNCC e do Currículo Referência de MG”⁴¹, segundo o site oficial do SEE/MG. Dessa forma, a EEDAS foi contemplada pelo programa que fazia reuniões periódicas com a supervisão e com os professores. Além disso, foram contratados professores de reforço de Matemática e Português para acompanhar os alunos “com dificuldades”. Houve muitos resultados com os alunos que aderiram ao programa, com uma melhora significativa no aprendizado e na escrita. Além disso, houve o registro de todas as atividades que escola realizava e houve um apoio aos projetos da escola. Também houve exigência de retomar conteúdos defasados devido a pandemia de COVID-19. Todavia, esse programa não foi bem visto por todos os professores, com alguns reclamando que os alunos perdem os seus conteúdos durante o reforço. Ainda que houvesse um consenso sobre incentivar com pontos a participação de alguns alunos, parece que isso não foi suficiente para a aprovação. Ou seja, a assistência provinda da SEE/MG foi dada, por que alguns não conseguiram o rendimento? Será que reclamar de alunos e ser rigoroso é um *ethos* de ser professor? Quais são os critérios para a retenção? O papel do professor é fundamental para construção do conhecimento, tomada da autoestima dos alunos e para a construção de uma escola que incentive a democracia.

Talvez, essa complexidade da realidade escolar foi representada no marco situacional no PPP, em que revela uma visão pessimista em relação as mudanças sociais, como descrito:

“Porém, apesar da potencialização da inteligência humana, a humanidade não conseguiu distribuir as riquezas produzidas, de uma forma minimamente justa.

As mudanças sociais, econômicas e culturais não podem ser entendidas como uma evolução, pois percebemos, cotidianamente, o individualismo, a exclusão, o consumo exacerbado, a destruição dos recursos naturais, o desemprego, os conflitos raciais e étnicos, o aumento da dívida dos países pobres, a violência, o tráfico e o consumo de drogas, como reveladores de uma decadência da humanidade.

O nosso país, a nossa cidade e a comunidade atendida por nossa escola, são reveladores dessa decadência global, onde a esperança de uma vida melhor, que deveria nos motivar a lutar, desaparece ante a falta de perspectivas.

A sensação é que nossa escola, e seu conjunto de educadores, servidores, experimentam essa falta de perspectivas de mudanças, cotidianamente, diante do descaso de nossa mantenedora, também por gestões passadas, sem compromisso com

⁴¹ Mais detalhes sobre esse programa da SEE/MG podem ser acessados em: <https://www.educacao.mg.gov.br/pr/>

um projeto de transformação, em possibilitar o mínimo de condições materiais e de recursos humanos, para cumprirmos o nosso papel na sociedade”. (PPP, 2023 p.10)

Aqui, percebe-se uma certa contradição a integra do PPP, já que, em maioria, é pautado pelas legislações vigentes, como a LDB e as resoluções estaduais. Também carrega um tom de crítica negativa as mudanças sociais, sem explicar os motivos delas, mesmo que inicialmente há críticas ao capitalismo, pela desigualdade social gerada no mundo, o caminho foi a decadência da humanidade, quase apocalíptica. As lutas e possibilidades de mudanças são nulas, pois não tem perspectiva e deveria ter “pela esperança de uma vida melhor”. No fim, se conclui que a sensação de que a escola é um conjunto de pessoas que sofrem descaso estatal e não possuem o mínimo para manter o seu papel na sociedade. Penso que esse ponto foi o mais dessoante do resto do texto, isto é, o PPP apresenta um resumo da escola, dos professores, dos responsáveis e, principalmente, aponta as ações pedagógicas. Nesse ponto, no marco no ponto 3.1, marco situacional, revela uma ação pessimista e que não condiz com muitas ações da escola. É possível questionamento sobre o papel desse documento no cotidiano da escola: como foi feito? Quem fez e quem aprovou? Ao mesmo tempo que revela parte importante da visão dos professores sobre a educação e sobre suas perspectivas. As explicações demasiadas abertas e sem detalhamento revela uma falta de rigor ao dizer e trabalhar determinados assuntos, mas isso revela uma possível explicação para um “autoritarismo” de que a falta de perspectiva justifica o fracasso da escola e dos alunos. Mas, podemos também pensar de outra maneira, a situação da escola está assim por uma ação e não descaso. Por exemplo, as perspectivas de educação neoliberal e movimentos autoritários como o “Escola sem Partido” se apoiam na visão da incapacidade da escola pública e que os professores “doutrinam” os alunos. Numa perspectiva não definida, pode-se ler como o papel da escola como qualquer coisa, até mesmo impor valores morais de ultradireita ou militaristas. Para balizar, a postura, necessariamente, legalista do PPP serve para transferir essas definições para a legislação e, de todo modo, coloca a educação como essencial para a formação cidadã e preparação para o mercado de trabalho. No ponto filosófico, já aparece que “A escola é a instituição que deve contribuir, de forma significativa, para que o sujeito social, educando, desenvolva ao máximo o seu potencial.” Ou seja, o próprio PPP possui as contradições vivenciadas no cotidiano escolar.

Dessa maneira, é de considerar como é as decisões dos professores perante os desafios cotidianos enfrentados na escola. Qual é a situação dos professores? Como eles regem as demandas da escola? Qual o impacto das suas ações? Assim, se faz necessário esmiuçar a condição de ser professor e o papel que exerce.

2.2.2. A docência

Ao imaginar o papel do professor na sociedade, cotidianamente, várias imagens se formam, talvez, as mais comuns relacionadas à desvalorização profissional ou mesmo a construções de imagens heroicas. Isso pode ser percebido tanto por conversas nos corriqueiras ou por personagens da indústria audiovisual. É usual, ao pensar em novos métodos na educação, pensar em um professor mais descolado, que não se importa tanto com os padrões e que, até mesmo, consegue influenciar colegas a nova maneira.

No filme “A sociedade dos poetas mortos” (1989)⁴², o professor John Keating (Robin Williams) é apresentado com formas não diferentes, rompendo com o tradicionalismo da escola internato e motivando os alunos a enxergar a bela das poesias para além de uma prova. As suas técnicas são excepcionais e compõe uma forma de lançar os alunos para a autonomia, para aproveitarem o dia – *Carpe Diem*. Apesar do fim trágico do filme, o professor é representado como alguém que possibilita fugir das regras tradicionais e faz o aluno perceber um olhar transformador perante as suas vidas predestinas. Todavia, a realidade vivida, na maioria das escolas brasileiras, está muito distante de um internato da classe alta norte-americana, ou seja, a escola apresentada no filme “Escritores da Liberdade” (2007)⁴³ é muito mais parecida, com a presença de alunos desinteressados, com brigas entre os alunos e com um cenário caótico. Nesse mesmo filme, a professora Erin Gruwell (Hilary Swank) consegue superar os desafios e, através de relatos sobre o holocausto, ela consegue captar a atenção dos alunos, fazendo que eles contêm as suas histórias e se envolvam com a sua aula. Dessa forma, percebe-se no filme uma excepcional história de superação das mazelas sociais através da escola e da persistência da professora. Nesse sentido, há uma ideia de salvação pela educação e concretizada na figura do professor, como se ele fosse capaz resolver muito dos problemas dos estudantes. Isto é, o professor carrega uma tarefa importante e, por vezes, heroica de impactar no futuro de todos os seus alunos. A figura e forma construída pelo cinema nesse, e em outros filmes, é de uma profunda valorização da docência.

⁴² Ficha Técnica: Título Dead Poets Society (Original) Sociedade dos poetas mortos (Brasil). Ano de produção: 1989. Dirigido por Peter Weir. Gênero: Drama. País de Produção: Estados Unidos da América.

⁴³ Ficha Técnica: Título: Freedom Writers (Original) Escritores da liberdade (Brasil). Ano de produção: 2007. Dirigido por Richard Lagravenses. Gênero: Biografia, Drama e Policial. País de Produção: Estados Unidos da América.

Essa mesma perspectiva não é apresentada no filme “Entre os muros da escola” (2008)⁴⁴, em que o professor François Marin (François Bégaudeau) está numa escola periférica (no subúrbio de Paris), com inúmeros conflitos com os alunos e, por vezes, possui dificuldades ao trabalhar o ensino de francês, língua nativa. Nesse filme, a escola não é apresentada como um lugar harmônico, o professor nem sempre escuta os alunos e o tom do filme é mais caótico. Não há um lugar excepcional para professor, contudo há a demonstração do complexo ambiente da escola, cheio de conflitos. O contexto multiétnico, conflituoso e cheio de barreiras são quase que inibidores dos planos e possibilidades que um professor esforçado buscava melhorar as suas aulas. A escola não é tratada como um lugar excepcional, nem mesmo as aulas foram tão transformadoras, todavia, há constantemente a representação de várias ideias de um professor que se frustram, em um clima escolar hostil. Em termos estilísticos, esse filme é quase que uma subversão de “Escritores da liberdade”, pois, na realidade francesa, o professor tenta, tenta de novo, perde o controle das situações e não consegue provocar mudanças. A sensação do filme é que a falta de perspectiva tende a esmagar as esperanças de educação que havia em François. A desvalorização profissional é o tom do filme, ou seja, a narrativa heroica parece se esbarra com a crise no sistema educacional.

Talvez, a realidade escolar que se enfrenta seja uma mistura entre as frustrações e as excepcionalidades, nem perfeito como em “Escritores da liberdade”, nem caótico como em “Entre os muros da escola”. Uma vez que, mais ou menos, os três personagens precisam enfrentar a lógica disciplinar para fazer os seus projetos, a forma disciplinar da escola também é uma narrativa permanente nas diferentes realidades num sistema escolar aparente em crise. Além disso, todos eles, mesmo que se frustrem ou não, possuem claro uma visão que o conhecimento é um meio de potencializar e transformar os alunos, ou seja, a escola através do ensino deve transformar a vida dos indivíduos os possibilitando a se desenvolver de forma autônoma. Nessa lógica, a imagens construídas é que o sistema escolar tem inúmeros problemas, causados pelos problemas sociais, e o papel o professor se mistura ao sentido da educação, isto é, cabe ao professor conduzir os alunos ao conhecimento redentor.

No filme “Que horas ela volta?” (2015)⁴⁵, é apresentado esse sentido de conhecimento transformador proveniente da escola. Jessica (Camila Márdila), filha da Val (Regina Casé) empregada doméstica, não chega à casa dos patrões paulistas de sua mãe com a cabeça baixa,

⁴⁴ Ficha Técnica: Título: Entre les Murs (Original) Entre os muros da escola (Brasil). Ano de produção: 2008. Dirigido por Laurent Cantet. Gênero: Drama. País de Produção: França.

⁴⁵ Ficha Técnica: Título: Que horas ela volta? Ano de produção: 2015. Dirigido por Ana Muylaert. Gênero: Drama. País de Produção: Brasil.

mas interessada na literatura, incentivada por um professor de História e com sonho de cursar arquitetura. O longa-metragem explícita uma série de preconceitos e desafios que Jessica percorre por concorrer a mesma vaga de vestibular de Fabinho (Michel Joelsas), filho dos patrões. As vagas da USP pareciam ser naturalmente destinadas à classe média, em que o filme demonstra, através de tons e atitudes, que Jessica veio apenas para uma tentativa e Fabinho seria aprovado. O fim do filme surpreende os preconceitos e Jessica acessa o ensino superior, após os incentivos da escola pública e superando as desigualdades sociais. Mesmo que seja uma ficção, ao contrário de “Escritores da liberdade” e “Entre os muros da escola” que são baseados em histórias reais, a trajetória de Jessica se assemelha a de diversos estudantes de escolas públicas brasileiras que estão acessando o ensino superior. Desse modo, se apresenta um objetivo da educação, entendo que a personagem surge como um produto de um incentivo na escola pública, o seu contato com o conhecimento lhe faz autônoma e a sua conquista de seu espaço na universidade fecha o ciclo do conhecimento como a redenção das mazelas sociais. Talvez, em diálogo com os outros longas-metragens, o trajeto de Jessica seja próximo aos objetivos dos outros protagonistas.

Através de indústria cinematográfica, percebe-se que a escola possui seus desafios, suas possibilidades e é composto por um ambiente extremamente complexo. Ao passo que terminologias generalistas não se encaixam e tendem a uma percepção simplista do processo educativo, ou seja, para compreender melhor as relações escolares, é preciso desnaturalizar a formação da escola, a formação de professores e buscar compreender de forma minuciosa os problemas. Ultimamente, a educação é vista dentro de uma crise em que seus pressupostos de cunho iluministas estão xeque e há uma pressão neoliberal por transformar a educação em produto. Nisso, para compreender a situação docente, há pensar em muitas variáveis.

Ana Paula Caldeira (2021) constata que a escola vive em uma encruzilhada, pois o significado dado a instituição e o valor dado a ela e aos seus agentes – os professores – têm sofrido mudanças significativas nas últimas décadas, ou seja, a escola emergiu como instituição, ampliou seu campo de atuação e se banalizou. (CALDEIRA, 2021, p.2) Entendendo que a escola emergiu como uma aposta iluminista, para a criação de um “homem novo”, superando o passado obscurantista, a crença nessa nova instituição era que, através do conhecimento, seria possível modificar a natureza humana para melhor se adaptar a emergente lógica capitalista. Dessa forma, a sucesso da escola não pode ser dissociado de quatro elementos:

- (1) da formação de um discurso científico, interessado em entender como dava o aprendizado na criança;
- (2) da formação de um discurso jurídico, que entendia como

papel do Estado zelar pela educação das crianças; (3) da preparação com a leitura (e temos lidado a isso não só o investimento na publicação de manuais didáticas que se tornam verdadeiros best sellers, como os de Ernst Lavisse, mas também na difusão das bibliotecas públicas); e (4) da preocupação com a formação daquele que é capaz de ensinar: o professor. Ele, o professor, era agente importantíssimo nessa chamada revolução cultural. (CALDEIRA, 2021, p.4)

Esse sentido iluminista não se resumiu a Europa, podendo ser percebido em diversas realidades. No Brasil, por vezes, a educação foi colocada como um meio de construir um país civilizado e para trazer o progresso, sendo que a educação já possuiu sentidos para a formação da nacionalidade, algumas perspectivas militaristas e, mais importante, tem construído a visão que é um antídoto para as mazelas sociais. Logo, pode-se entender que, por base, a educação possui um projeto de sociedade e isso é concretizado pelas ações do professor. De acordo com essa visão, podemos perceber que a essência da docência é essa ação social, em que os conteúdos são relacionados ao projeto social. Portanto, ao se pensar a prática docência, os professores têm em diferentes graus a intenção de construir impactos importantes na formação dos alunos e da sociedade.

Pode-se ver que nem sempre os conflitos ou planos docentes têm a intencionalidade da transformação dos alunos, que, por vezes, é passada por inúmeros desafios sociais. As justificativas dos professores para reprovação, para disciplina rígida ou para um tratamento autoritário com os alunos têm esse ponto em comum, como: “pode até ser ruim agora, mas, no futuro, isso vai fazer a diferença.” Geralmente, os professores se firmam por soluções de impactar a vida dos estudantes com uma rigidez ao trato e formas de “civilizá-los” para melhor preparar para o trabalho, a vida e os estudos. Ou seja, é comum escutar que tal aluno não pode se formar um bom cidadão ou um bom profissional sem ter certas habilidades e, por isso, uma reprovação serviria para melhor prepará-lo para a vida. Talvez, os conflitos sejam entre uma forma modernista em contraste com uma realidade multicultural e complexa, em que os princípios da modernidade encontram os excluídos, como no filme “Entre os muros da escola”. Então, geralmente, não é por desleixo, falta compromisso ou desatualização, mas os constantes conflitos entre professor e aluno acontecem por uma falha sistêmica. A questão não é bem algo opcional ou escolhas pessoais, mas uma forma escolar criada e consolidada a qual os professores compõem essa lógica. Uma vez que, a partir da leitura e reflexão do Diário de Campo, entendo que maior dos professores, dentro ou fora dos cargos de direção, tendem a afirmar a lógica iluminista da educação, independente de opção política, gênero, raça ou idade.

Mesmo que haja variações de professores mais e outros menos motivos, há uma forte presença forma moderna de controle dos corpos e transformação pelo conhecimento.

Nos últimos tempos, há um avanço da lógica neoliberal na educação, tanto nas formas de proposições de institutos empresariais quanto em políticas públicas. A educação é colocada dentro da lógica de produção de resultados, para formar pessoas para o mercado de forma mais eficaz. O professor tem o seu papel reduzido a produzir resultados e desenvolver as habilidades, de forma quase mecânica. Além disso, não é proporcionado as condições ideais para o trabalho docente, ao passo que as habilidades e resultados das escolas públicas são postos em questionamentos. A competência dos professores, muitas vezes, é questionada sem mesmo contextualizar a situação e proporcionar incentivos a carreira docente. Ou seja, ao cobrarem os resultados de “aprendizagem” de estudantes e de sistemas de ensino, sem reivindicar, na mesma proporção as condições necessárias para o trabalho docente, esses movimentos se tornam, na prática, inimigos da educação. (CARA, 2019, p.29) No dia 30/01/2024, houve uma fala de uma representante do governo estadual dizendo que: “Não é que o menino não aprendeu, é que o professor não ensina”, segundo a reportagem da Itatiaia⁴⁶. Nessa cena, há um claro exemplo desconsideração da situação docente, com salários baixos e falta de perspectiva de carreira, para considerar apenas os resultados provenientes das provas governamentais e desmerecer o trabalho docente.

A carreira docente em Minas Gerais tem, cada vez mais, sido menos interessante, já que possui baixos salários, com o não cumprimento do piso salarial, e não possui plano de carreira vantajoso. Vale ressaltar que, o estado de Minas Gerais, passou por muito tempo - principalmente, entre 2009 e 2014 - pelo efeito da “superdesignação”, em que maior parte do quadro de professores era composto por designados⁴⁷ (temporários) e, devido a isso, não possuíam garantias de direitos, como a progressão de carreira e estabilidade. O motivo principal para a permanência de uma parte significativa do quadro de professores como designado é que gera um custo menor para o Estado com a folha de pagamento, pois, não aumento salarial e o contrato pode ser rompido facilmente, pelo seu carácter excepcional, (AMORIM, SALEJ, BARREIROS, 2018 p.14) A falta de concursos públicos e de nomeações dos aprovados em concursos tinha uma perspectiva de evitar mais investimentos na educação e, dessa forma,

⁴⁶ Essa fala da secretária adjunta aconteceu em evento público e noticiado pela grande mídia. A rádio Itatiaia noticiou e a reportagem pode ser acessado em: <https://www.itatiaia.com.br/politica/2024/01/30/nao-e-que-o-menino-nao-aprendeu-o-professor-nao-ensinou-diz-secretaria-adjunta-de-educacao-de-mg>

⁴⁷ Recentemente, o governo estadual mudou o nome de designado para convocado, mas a essência contratual continuou a mesma, ou seja, em qualquer nomenclatura, os professores continuam passando pelo mesmo processo de contratação para vagas temporárias e com instabilidade contratual.

manter a educação mais barata. Todavia, isso contribuiu para um cenário ruim na educação que é a falta de pertencimento nas escolas, por boa parte dos professores, e a interrupção de projetos, já que, com contratos temporários, não é possível manter o professor responsável pelo desenvolvimento de trabalhos a longo prazo. Além disso, o carácter temporário inibe a possibilidade de progressão de carreira, desincentivando a formação continuada. Entendo que o sucesso de uma escola depende muito do quadro de professores da escola, as escolas com maior presença de designados tendem a um rendimento inferior. (AMORIM, SALEJ, BARREIROS, 2018, p.17) Dessa forma, a rede estadual de Minas Gerais passou e, em partes, ainda passa por um processo de desvalorização profissional, não projetando a carreira para uma porcentagem considerável dos professores, nem mesmo possibilitando a construção de sequência de trabalho nas escolas. Por isso, há de se perceber que os professores, mesmo sendo peça fundamental para qualquer projeto educacional, ainda sofrem com a falta de perspectivas, baixos salários e uma série de carências na escola. As reações dos professores podem ser diversas, desde continuar se empenhando para superar as dificuldades à completa desistência com aulas medíocres, todavia, as cobranças por resultados por parte dos órgãos oficiais não fazem sentido e revelam um descaso com a profissão docente.

Ao refletir sobre a docência, é preciso levar em consideração muitas variáveis; (1) as condições de trabalho dos docentes. (2) a formação continuada e o que isso reflete numa progressão de carreira. (3) o descompasso de uma lógica de educação “tradicional” perante a realidade de vida dos excluídos. (4) os baixos salários e, conseqüentemente, os acúmulos de cargos, fazendo que os professores se desgastem mais sem proporcionar a formação continuada. (5) os incentivos para a progressão de carreira. Talvez, por um tom ensaístico desse subcapítulo, seja necessário mais pesquisas e leituras bibliográficas para analisar a fundo a situação dos docentes. Todavia, essa análise se tornou importante no percorrer da pesquisa por dois, principais motivos; possuir uma visão crítica da minha prática docente e embasar o produto educacional, uma sequência didática, que seja prático e funcional para outros docentes.

Sobre minha docência, talvez, minhas inspirações não seguiram em um percurso destinado ao ensino ou alguma grande crença na escola, pelo contrário, minha referência de aula sempre foi mais próxima do professor Keating de “Sociedade dos poetas mortos”. Uma vez que, como aluno, minha trajetória escolar não é exemplar e fui um aluno-problema, mas que os conteúdos sempre me salvaram. A disciplina nunca foi uma das minhas características, já que havia um espírito contestador e de não aceitação das regras. Não gostava dos uniformes, tênis e o estilo padrão, pois meus desejos eram ir para escola como um guitarrista de banda de

heavy metal, com cabelo característico, *spikes*, bota e camisa de banda. A passagem da juventude foi marcada por isso e minha relação com a escola nem sempre foi boa. Todavia, uma disciplina escolar sempre me despertou muito o interesse, a História, mesmo que a Sociologia, Literatura e Filosofia também me agradassem bastante. Minha ida à docência teve a História como principal motivo, talvez, o ensinar e estudar a História sempre foi motivador, já que a disciplina permite um olhar crítico sobre o mundo e possui uma tendência libertadora. Ao iniciar a docência, muito dos projetos de ação sobre a sociedade me motivaram a ser professor, já que nunca acreditei que a disciplina pudesse transformar alguma coisa, aliás, penso que a disciplina conserva o *status quo*. Desse modo, ao chegar em sala de aula, houve sempre esse conflito entre uma vontade “revolucionária” em um contexto “disciplinador”. Minhas inspirações de bom professor sempre vão dialogar com projetos emancipadores e, mesmo que tente sobreviver, minha personalidade não condiz um perfil de autoritário de controle dos alunos. Logo, a minha docência se transformou bastante durante todo o tempo que lecionei, em que sempre estranhei os conflitos entre professor e aluno, por me identificar mais com o aluno, e tive que ir me adaptando para corresponder algumas expectativas da escola.

Talvez, minha grande inspiração seja a educação popular, já que ela se assemelha as relações que estabeleci enquanto professor e sua pretensão é a autonomia e a emancipação dos alunos. Dessa forma, a condução de todo mapeamento coletivo, as ações motivadoras e a lógica para se analisar o passado presentes estiveram em diálogo com uma escuta permanente dos alunos. Assim, como já posto no memorial, a lógica sempre foi fazer que a história local fosse mais uma forma de provocar formação cidadã entre os alunos. De certa forma, o objetivo passou em construir educandos que fossem emancipados, questionadores da ordem social, e que conseguissem alcançar o ensino superior e além, como a Jessica do filme “Que horas ela volta?”. Posto que a busca por semelhanças a Jessica, personagem, não tem apenas o sucesso como objetivo, mas a trajetória da educação emancipadora, como direito social, é fundamental.

Após uma leitura contextual, as formulações e apropriações pedagógicas tomadas como base da pesquisa como foram a pedagogia da periferia, por ser uma aproximação da realidade da periferia urbana e da luta pelo direito à cidade com a educação popular. Dessa forma, há algumas expectativas de ações pelo educador a possibilitar que os educandos sejam escutados e tenham protagonismo. A pedagogia da periferia surge como uma possibilidade de humanização das práticas pedagógicas, comprometido com afirmação dos direitos humanos dos sujeitos periféricos, assim, tem um enfoque emancipatório, centrado nas experiências juvenis locais e nos seus processos de construções de identidade e subjetividade. (PARREIRA, 2022,

p.47) Luiza Rabelo Parreira (2022) definiu cinco aspectos, distintos e complementares, da pedagogia da periferia; O primeiro deles diz sobre a relação entre o educador popular e os educandos periféricos, ou seja, os encontros pedagógicos precisam ser guiados por perguntas desestabilizadoras que despertem curiosidades e provoquem novos desafios. (PARREIRA, 2022, p.47) O segundo envolve o perfil do educador; a visão é que o educador não seja um transferidor de conhecimento, mas alguém que problematiza as relações sociais de poder. (PARREIRA, 2022, p.47) O terceiro aspecto envolve a relação com o saber: o educador popular compreende o conhecimento como uma construção social, fruto nas relações de poder. Logo, com isso, não se busca apenas transferir o conteúdo de modo neutro, mas estabelecer uma perspectiva crítica sobre o conhecimento formalizado. Entende-se que não há conhecimento neutro e os conhecimentos dos excluídos devem vir à tona. (PARREIRA, 2022, p.48) O quarto aspecto é ético e político; a pedagogia da periferia nunca deve ser pensada para os educandos periféricos, mas com eles. Não se constrói uma “grande ideia” a ser aplicada, mas processo de construção de conhecimento é partilhado entre educador e educando, para que o conhecimento discente possa emergir. (PARREIRA, 2022, p.48) O quinto diz sobre a práxis educativa, parte constitutiva essencial da ação/reflexão/ação. Ou seja, a prática docente não se encerra apenas na didática, mas deve-se compreender a dimensão humana, que marca, de forma existencial, a vida dos jovens periféricos. (PARREIRA, 2022, p.48) Dessa forma, essa lógica esteve transversalmente em toda experiência na Escola Estadual Deputado Álvaro Salles.

Por fim, há necessidade de contextualizar o processo de escolhas das turmas de construção do mapeamento coletivo e os momentos iniciais anterior ao mapeamento.

2.2.3. As turmas escolhidas

O ano de 2023 com um cenário esperado com a minha manutenção na Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, pois, como aprovado no concurso 2017, eu possuía vantagem em escolher vagas para designação, mas isso não significaria uma volta certa para escola, nem mesmo uma escolha de turma. Isso também revela uma manutenção do cenário de “superdesignação”, em que estava pelo terceiro ano consecutivo como designado na mesma escola, sem a estabilidade de um professor efetivo. O prazo para minha nomeação estava cada vez mais próxima do fim. Todavia, por coincidência e por ter boa classificação, consegui me manter no mesmo cargo e com pouca alteração nas turmas de 2022 para 2023. Em 2022, lecionei em quatro turmas de 6ºano (601, 602, 603 e 604) e em uma de 7º (701), que estava

dando sequência a 2021, e, em 2023, estava com três turmas de 6ºano (601, 602 e 603) e duas turmas de 7ºano (701 e 702), sendo que estava dando sequência nas turmas de 7ºano com permanência dos alunos dos 6ºanos de 2022. Dessa forma, havia uma relação já estabelecida entre educador e educando, com um prévio conhecimento do perfil de muitos alunos. A mudança de turma dos 6º anos 2022 para os 7ºanos 2023 não foi direta, com a mistura dos alunos de um ano para o outro. Dessa forma, mesmo que o currículo do 6ºano tenha brechas para a história local, houve uma preferência pela turma de 7ºano, pois já havia estabelecido uma relação próxima com os alunos e, em 2022, já havia traçado breves atividades sobre a história local com os alunos. Desse modo, os alunos do 7ºano fechariam um ciclo e poderiam concluir uma habilidade iniciada no ano anterior.

A decisão pelos 7ºanos não aconteceu de modo abrupto e direto, pois, houve muitas etapas para essa escolha. Primeiro, a questão da afinidade foi crucial, pois, essas turmas me deixavam mais seguros, possuía a possibilidade de estabelecer paralelos entre 2022 e 2023 e precisava que os alunos fossem sinceros durante as entrevistas. Segundo, possuía apenas duas turmas de 7ºano, ou seja, o número de alunos envolvidos seria menor, logo poderia perceber com mais profundidade a relação de cada estudante com a atividade. Terceiro, para realizar a pesquisa, passei pelo COEP-UFMG, logo, antes da experiência, eu precisava especificar detalhadamente a “metodologia” e devia coletar os termos de consentimento e assentimento dos alunos e responsáveis. Dessa maneira, o projeto foi especificado com entrevista de doze alunos, divididos em grupos de três a quatro alunos, mas, no decorrer da pesquisa, treze alunos foram entrevistados e todos tiveram os termos assinados. O quarto, último motivo, as turmas de 7ºano, segundo o PRA, possuíam habilidades perdidas na pandemia que correspondiam ao 5ºano, ou seja, eles deveriam rever a história local.

Vale ressaltar que o projeto passou por muitas etapas, desde o seu planejamento com inspiração *iconoclassista* à forma em sequência didática. Além disso, a minha condição contratual de professor mudou em maio de 2023, quando fui nomeado como professor efetivo. Primeiro, avaliei a possibilidade do projeto se transformar em uma atividade externa como pesquisador da UFMG, pois poderia deixar a Escola Estadual Deputado Álvaro Salles. Depois de ser nomeado na Escola Estadual Professor João Câmara, no período da tarde, consegui manter o meu contrato de designado até o fim do ano, o que possibilitou manter o planejamento inicial. Todavia, essa escolha me prejudicou em relação ao tempo, pois, de junho a dezembro, estava como professor em duas escolas, como grande parte dos docentes, e deveria cumprir com deveres em dois lugares. Talvez, algumas ações poderiam ter sido mais bem lapidadas, mas essa

situação serviu para pensar no tempo de planejamento mínimo e inspirar o produto educacional. Mesmo assim, com o planejamento prévio elaborado nas “férias” e em fins de semana possibilitou realizar as entrevistas, aplicar o mapeamento e escrever o primeiro capítulo para a qualificação, realizada em outubro. Outro ponto, é que o calendário escolar de Minas Gerais é dividido em bimestres, o que impacta no planejamento, logo para conseguir realizar a construção do produto, sem a pressão da aprovação no 4º bimestre, decidi realizá-la no terceiro bimestre, entre agosto e setembro. A última atividade do projeto aconteceu no dia 30 de setembro de 2023, em um sábado letivo, quando a liderança Sônia do Dandara foi convidada a fazer uma palestra para a escola. De certo modo, a atividade foi pensada para um número específico de aulas, já que, a situação de designado não permitia enraizar na escola, a atividade foi pensada para uma ação “rápida”, ou seja, o produto educacional não exige que docente trabalhe, durante meses, no projeto. Todavia, experiências com a do professor Moacir, relatado por Luiza Rabelo Parreira (2022), mostram que um projeto realizado ao longo prazo é muito interessante e estabelece boas comunicações entre escola e comunidade escolar. Ao passo que o produto educacional pretende comunicar com outras realidades, isto é, como na etnografia que o caso particular serve para traçar o geral, a ideia é fazer a experiência do particular da história do Dandara contribuir para o ensino de História.

A escolha dos alunos para as entrevistas aconteceu de maneira “semi” espontânea, pois houve o convite geral para todos os alunos das duas turmas, alertando que não entrevistaria todos. Durante os convites, os alunos foram informados de como seriam as entrevistas, os motivos das entrevistas e dos termos de compromisso. Foram distribuídos mais termos de compromissos do que recolhidos, ou seja, eu imprimi muitos termos e entregava individualmente para os que demonstravam interesse na entrevista e fazia convites para aquele que eu queria entrevistar. Ou seja, alguns alunos residentes do Dandara foram convidados mais de uma vez, salvo aqueles que demonstraram muito interesse. Em um caso, houve o convite para a Rhayra (701) vindo de uma amiga, Isabelly (702), que iria participar da entrevista e queria ser entrevistada junto com ela. Em um determinado caso, houve o convite para uma aluna, Noronha, da 701 participar da entrevista, ela gostou do convite, considerou ser chique participar e eu tinha o interesse que ela participasse por ser tomada como aluna-problema nos conselhos de classe e ser residente do Dandara, mas a sua trajetória escolar foi conturbada, com conflitos com outros professores, não possibilitou sua participação e isso causou sua reprovação em dezembro. Também houve alguns casos que o meu interesse resultou na participação dos estudantes, como no caso da Mariana (702), ela, desde o início, tinha o interesse em colocá-la

na entrevista, já que, através de conflitos com o Robson (702), percebi que seria muito interessante ter uma aluna residente do Dandara e próxima alguns dos primeiros moradores. Além disso, pelo comportamento da Mariana em 2022, não tinha muitas expectativas sobre a sua participação e, por vezes, percebia que ela tinha dificuldades nos conteúdos de História por seguir preceitos religiosos e não separar as coisas. Além disso, ainda em 2022, percebi que seus pais tinham uma religiosidade evangélica forte, ao ponto de questionar ponto de uma minha atividade sobre Grécia Antiga. Ao convidá-la, a minha expectativa foi, justamente, encontrar o que seria contraditório ou uma falha na emancipação. Mas, dentre todos os alunos, entrevistados ou não, ela superou e muito todas as minhas expectativas. Talvez, o que aconteceu foi que minhas crenças enquanto educador foram transformadas. A mudança de comportamento da Mariana foi percebida e elogiada no conselho de classe final, cabendo um destaque e superando as expectativas do projeto. Se essa experiência didática foi considerada exitosa, os motivos para o sucesso parte da tomada de protagonismo da Mariana e de outros estudantes (alguns não assinaram o termo de compromisso, mas os citarei omitindo seus nomes)⁴⁸. No fim, quando já fecharia em onze participantes, dois alunos me entregaram o termo de compromisso no último dia, Kaique Vitor (702) e Ricardinho (701). Dessa forma, houve entrevistas com bom universo de alunos, em que havia alunos-problema, como o Ricardinho, e alunos-exemplo, como a Rhayra e a Isabelly. Também, houve boa participação dos alunos residentes no Dandara, Higor (701), Mariana, Jully e Júlio (702). Os treze alunos entrevistados foram: Emilly Gabrielly (702), Sarah (702), Arthur Pierre (702), Robson, Mariana, Isabelly, Jully (702), Júlio, Kaique Vitor, Beatriz (702), Ricardinho, Higor e Rhayra, sendo que foram 10 alunos da 702 e apenas 3 alunos da 701.

O perfil das duas turmas escolhidas foi bem diferente, pois a minha relação com as duas e o comportamento das duas eram diferentes, com uma mais próxima e outra mais complicada. A minha relação com a 701 foi, em termos gerais, mais complicada do que com a 702, com a necessidade de aplicar punições na sala, conflitos entre os alunos maior e, algumas vezes, os alunos comparavam minhas reações a maneira que uma professora mais autoritária fazia. A turma recebeu muitos alunos retidos de 2022, como o Ricardinho, a Noronha, o Evangelista e o Abreu, o que provocou maiores casos de indisciplina, dificuldades no aprendizado e havia um desleixo maior dos alunos. Além disso, era uma turma que as reclamações dos professores eram

⁴⁸ Estou omitindo os nomes dos alunos que não preencheram o termo de assentimento e consentimento da pesquisa. Dessa forma, os seus nomes estão sendo trocados por sobrenomes e, dessa forma, não expor a total identidade dos alunos.

maiores. Todavia, havia os alunos que se destacavam mais e outros que eu mantinha uma boa relação.

Os alunos repetentes marcavam os casos de indisciplina e, muitas vezes, eles tiveram diferentes trajetórias durante o ano. Evangelista era um aluno mais indisciplinado, mas foi se ajeitando durante o decorrer do ano. Ele tinha algumas dificuldades pontuais com o conteúdo e, mesmo assim, conseguiu o mínimo para ser aprovado. A Noronha já teve o seu caso relatado, isto é, ela dizia próxima ao feminismo, as religiões de matriz africana e, em certo ponto, agradava as minhas expectativas como professor. Todavia, ele se envolveu em muitos conflitos com os professores e isso foi definidor para sua desistência no fim do ano. O Abreu, também, já foi citado por causar medo em uma professora. Todavia, ele não conseguiu se manter na escola, tanto por influências externas como um baixo rendimento escolar, e foi mais um caso de desistência. Já o Ricardinho foi um caso à parte, ou seja, ele foi reprovado pela segunda vez, mas todos os professores conheciam o seu histórico familiar, ele tinha todos os sintomas de uma hiperatividade (ou algo parecido), não conseguia concentrar, sofria exclusão dos colegas e precisava de um acompanhamento especializado. Durante o conselho de classe do 3º bimestre, foi relatado uma falha da escola com ele, pois, claramente, era necessário que ele tivesse um atendimento adaptado e, talvez, mais uma reprovação não seria bom para ele. Ao chegar dezembro, ele não foi aprovado. Ele também participou das entrevistas e teve muita seriedade na construção do mapeamento coletivo, irei descrever mais sobre seu comportamento nos próximos capítulos. Talvez, esse relato sobre os repetentes dessa turma releve uma dificuldade da escola como um todo em lidar com esse perfil de aluno-problema, uma vez que eles não são os únicos na escola, nem mesmo os primeiros a desistirem da escola. Assim, dos quatro repetentes, apenas um mudou o comportamento.

Já a turma 702 teve uma relação bem diferente e bem mais próxima dos estudantes, ou seja, mesmo que tenha acontecido alguns momentos de indisciplina e alguns conflitos, a turma possuía autonomia, havia a participação de maior parte da sala nas atividades, os alunos eram interessados na disciplina e a relação entre educador e educandos era ótima. Desse modo, essa turma participou bastante das entrevistas e teve um papel fundamental na construção do mapeamento. A participação da turma no mapeamento das memórias do Dandara foi tão forte que houve a quase uma relação de posse da turma com o mapa. Além disso, queria destacar a participação de duas alunas na construção do mapa e na vivência na escola, mas que não poderei citar seus nomes por não participar das entrevistas. Irei me referir a elas como Martins e Santana. Estas duas alunas tiveram uma ótima participação na turma, sendo muitas vezes líderes

da turma e conseguiram ter bons resultados em História. Vale ressaltar que a Martins era a aluna destaque, desde o 6º, e se mostrou proativa na condução do mapeamento. Elas se destacaram em todos os sentidos. Aliás, a turma se destacou bem em tudo, tanto em comportamento como nos resultados. Depois de uma cena com a turma, acredito que houve uma maior aproximação em educador e educandos. No início do ano de 2023, era frequente que os alunos chegassem em minha aula atrasados e eu os interrogava para saber quais eram os reais motivos disso acontecer. Muitas das vezes, eles eram chamados a atenção, os pais eram comunicados e chegavam irritados na sala, porque entravam na escola com calça *legging* ou peças de roupa fora do uniforme. De certa maneira, comecei a defendê-los, tanto quando pedia para eles subirem ou quando comecei a elaborar um abaixo assinado para flexibilizar essa regra. Na legislação estadual, os alunos não podem ter o acesso escola barrado por uniforme e comecei a questionar os alunos, falando que, se eles se sentem desrespeitados, é justo que eles reivindicarem o seu direito. Cheguei a tanto a preparar a escrita do abaixo assinado, como a ter a algumas aulas debatendo o assunto. A atitude não foi bem-vista pela vice-direção da escola e, ao entregar a carta dos alunos, havia uma tensão e uma falta de manejo. Todavia, a vice-diretora, por causa dessa ação, foi em sala fora da minha aula prestar contas aos alunos. Isso, a meu ver, intensificou a minha relação com a turma e estabeleceu, de fato, um canal de escuta. Após isso, houve muitos combinados e uma autonomia dos estudantes para resolver pequenos problemas.

Em geral, a minha relação com os alunos da 702 era ótima, tanto que isso ficou claro no fim do ano, ao me despedir das turmas que dava aula. Como meu contrato no Álvaro Salles era temporário, após as provas bimestrais no início de dezembro, eu entreguei lápis como lembrança, fiz alguns agradecimentos e avisei que não estaria mais na escola para o ano de 2024. Nesse momento, as reações dos alunos foram variadas, sendo que a Silva chegou a chorar na 701 e na 702 houve uma grande comoção, principalmente da Martins que chorou na minha despedida. A Santana e Martins não aceitavam a situação e diziam: “Com quem vamos fofocar ano que vem na escola?”. A reação dos alunos chamou a atenção até de outros professores. Na outra semana, os alunos prepararam um agradecimento para mim. Primeiro, recebi alguns presentes e algumas “cartinhas” do 6º ano e, depois, a Rhayra, a Silva, a Alves e outras alunas prepararam uma homenagem e um presente para mim. Mas, de todas as homenagens, a turma 702 preparou uma homenagem a parte com a leitura de uma carta, presente e gravaram a minha reação. Foi uma homenagem muito carinhosa e significativa, o que simboliza a boa relação que existiu durante dois anos.

Em suma, o mapeamento coletivo foi aplicado em duas turmas de 7ºano, sendo que uma turma possuía conflitos e uma relação mais difícil, a 701, e a outra turma foi marcada com uma relação tranquila e de muita reciprocidade entre mim e os educandos, 702. De fato, o envolvimento da 702 na atividade foi maior e houve tanto uma melhor disposição dos alunos para a atividade, ao contrário dos desinteresses de alguns alunos na 701. Também, isso mostra que há uma fórmula essencial para a êxito de uma atividade, pois existem muitas variáveis. Por fim, após contextualização, o capítulo finalizará com as percepções iniciais dos alunos sobre a história do Dandara. Além de trazer um breve perfil sobre cada aluno entrevistado.

2.3. As primeiras rodas de conversas, a visão discente

A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo
Paulo Freire (1979)

Como parte essencial da pesquisa, ver e compreender a visão dos educandos em todo o processo é importante, já que a intenção é analisar a aprendizagem e o impacto de uma atividade na percepção de cidadania dos alunos. Ou seja, mesmo que haja uma interlocução com as teorias, o importante é dar voz ao que o aluno pensa e como que uma atividade pode transformar a sua visão sobre determinados conceitos. Dessa forma, a pesquisa também teve o cuidado de usar espaços para além do contato em sala de aula, em que, muitas vezes, o educando está inibido, ao se deparar com muitos colegas e com as avaliações do educador. Por isso, a observação participante e o diário de campo, não seriam suficientes e era necessário algo a mais. As entrevistas distantes da turma seriam muito importantes.

Dessa forma, as entrevistas foram estruturadas da seguinte maneira: Não foram selecionados alunos para entrevistas individuais, pois, isso criaria um ambiente inibidor. A presença do professor, como pesquisador, desloca do convencional e o aluno tende a querer agradar o professor para conseguir pontos, alcançando a aprovação mais rápido, ou isso pode ter um efeito para o aluno não dizer o que realmente pensa. Logo, o importante era o aluno trazer as suas visões de mundo de maneira sincera e desinibida para chegar importantes pontos em comum. Além disso, a lógica foi pensar nos impactos que uma atividade didática causaria nos estudantes, logo, era necessária uma entrevista antes e outra depois da experiência do mapeamento. Assim, foi idealizado fazer duas rodas de entrevistas e essas entrevistas teriam a lógica de conversas. Isto é, as rodas de conversas poderiam dar um tom informal para os alunos e, por isso, deixarem eles bem à vontade e livres de julgamentos para responderem o que

pensam. De certa maneira, isso permitiu um bom clima para os alunos dizerem o que pensavam sobre cada assunto. As rodas de conversas foram formadas com grupos de 3 a 4 alunos, mas essa regra não foi bem aplicada durante todo o processo. Assim, se estruturou uma forma de grupos de rodas de conversas, em dois momentos distintos.

Como já citado no subcapítulo anterior, os alunos foram selecionados para as rodas de conversas aconteceu de forma “semi” espontânea, em que fazia convites mais próximos aos que eu tinha o interesse que participassem e convites menos fortes para aqueles que não tinha tanto interesse assim, por isso conseguir ter uma variedade boa entre os alunos que deram entrevista, podendo os alunos do Dandara participar e alunos não residentes do Dandara também estarem lá. Desse modo, havia quatro alunos com um vínculo mais forte com o Dandara, um da Vila Bispo e outros de outros bairros. Além disso, havia uma diversidade dos alunos perante o seu comportamento e rendimento escolar, com alunos-problema, alunos-exemplos e alunos medianos, ou seja, não houve uma preferência por um perfil ou outro de aluno. A turma da 701 ficou menos representada do que a 702, mas isso aconteceu pela minha maior afinidade com uma turma e uma resposta mais rápida dos alunos da 702. Tanto nas rodas de conversas quanto no mapeamento, a participação da 702 foi mais intensa e interessada, logo, a afinidade minha com a turma foi crucial para funcionar bem. Os convites para a participação foram feitos em sala de aula e reforçado em encontros no corredor e no recreio. O número de alunos interessados passou o esperado e foram treze alunos participando das rodas de conversas, sendo que forma planejados entrevistas para doze alunos. Todavia, o consentimento dos alunos foi o definidor de incluir o aluno ou não nas rodas de conversas, por isso, inicialmente, foi preciso incentivar os alunos a preencher e entregar os termos de consentimento e assentimento e, depois, foi dizer que não tinha mais “vaga”. Buscarei trazer um breve perfil de cada aluno que participou das rodas de conversas.

Arthur Pierre (702) é um aluno com uma série de dificuldades, desde o 6ºano, mas consegue realizar todas as atividades propostas e, desde muito tempo, tem um sentido de lealdade e justiça muito aguçado, protegendo e aconselhando os colegas. Em História, ela nunca teve das melhores notas, mas eram suficientes para a aprovação. Ele é morador da Vila Bispo de Maura e o único entrevistado de lá. Cabe ressaltar que a Vila Bispo possui uma carência e falta de estrutura maior do que a comunidade Dandara. Isso aconteceu devido a ocupação desordenada do terreno e a forma característica das favelas brasileiras. De certo modo, ele apresentou muito interesse em participar tanto da roda de conversa quanto do mapeamento. A postura, olhar e suas respostas demonstraram um valor que deu a todo trabalho desenvolvido.

Higor (701) é um aluno responsável, ou seja, o seu perfil é fazer todas as atividades, acompanhar o está sendo passado em sala e não gera muitos conflitos. Ele tem um estilo mais “*otaku*”, gosta muito de animes e da cultura japonesa. Ele é morador do Dandara e, desde a primeira vez que falei sobre o mapeamento em sala, ele teve interesse em participar. Talvez, por causa dificuldades da turma, ele não se envolveu tanto no mapeamento. Mas, ele foi o primeiro a se voluntariar para as rodas de conversas e se mostrou muito interessado. Enfim, o seu perfil é de aluno centrado.

Rhayra (701) é a aluno exemplo, destaque, ou outra nomenclatura para sucesso. O seu perfil é da aluna que se esforça muito, não possui dificuldades, tem ajuda dos pais e consegue ótimos resultados. A relação dela com todos os professores é ótima, isto é, ela é elogiada por todos, desde a disciplina aos resultados. Também, durante o mapeamento, ela se empenhou bastante e cheguei a ajudá-la bastante, pois, ela não mora na comunidade Dandara e buscou muita coisa pela internet.

Robson (702) é um aluno destacado, pois, não apresenta nenhuma dificuldade e é muito inteligente. Por outro lado, ele é um aluno agitado e indisciplinado. Talvez, por sua esperteza, ele sempre tenta conseguir o que quer pelas regras da escola. Seu interesse na participação no mapeamento e nas rodas de conversas foi único, ele queria ganhar mais pontos. Memos ao ver que não teria todos esses pontos, continuou participando. Ele mora no Nova Pampulha e sua mãe trabalhava numa sorveteria do Céu Azul. Eu cheguei a conhecer e a conversar muito com sua mãe na sorveteria. Desde o 6ºano, ele é um aluno que consegue entender muito sobre a matéria e, muitas vezes, não tem todo seu potencial explorado pelos professores.

Sarah (702) também é uma aluna exemplo. Não possuía dificuldades, não apresentava problemas em sala e, mesmo sendo novata na escola, ela se adaptou bem à escola. Ela conseguiu boas notas em História e se interessava pela matéria. Também foi uma das pessoas que se voluntariaram para as rodas de conversas maneira rápida. Ela foi muito dedicada em todo o processo, conseguindo liderar seu grupo no mapeamento com muita organização. O seu perfil é de uma boa aluna e que esforça bastante.

Jully (702) é uma aluna muito esforçada e sempre acompanha as aulas. Talvez, a sua principal característica é a disciplina e não apresentar nenhuma dificuldade. Também se esforçou bastante durante todo o processo do mapeamento, ou seja, ela se voluntariou para as rodas de conversa e participou de forma intensa do mapa. Além disso, ela, junto com seus pais, participa de movimentos de evangélicos na região e, principalmente, na comunidade Dandara. Segundo ela, já participou de vários momentos de evangelização.

Júlio (702) é um aluno sem dificuldades e, por vezes, não se esforça muito. Ele consegue fazer e acompanhar todas as atividades, sendo que tem uma boa relação com os colegas. Não possui problemas de indisciplina, nem mesmo notas ruins. Em História, ele possui um bom interesse na matéria e nas atividades propostas. Desde o 6º ano, ele sempre se mostrou muito interessado na disciplina e conseguia boas notas. Ele é morador do Dandara e, talvez, isso foi que motivou ele a participar da roda de conversa e do mapeamento.

Kaique Vitor (702) é já um aluno que possui algumas dificuldades e, por vezes, ele é indisciplinado. Desde a metade do ano passado, ele demonstrou proximidade com as ideias do ex-presidente de extrema-direita e parece que isso interfere na sua relação com a disciplina de História. Mesmo que seja contraditório o seu apoio a extrema-direita, por ser negro e periférico, ele demonstrava isso muitas vezes e entrava em conflito com seus colegas de forma bem preconceituosa. Todavia, ele demonstrou interesse em participar da roda de conversa e no mapeamento.

Ricardinho (701) é um exemplo muito claro de um aluno-problema. Ele não consegue ter resultados de aprendizagem, não consegue se concentrar e é muito agitado. Ao que parece, há muitos conflitos na família, parte dela paulista, e ele sempre citava o que seu futuro não seria bom como o do seu irmão mais velho. Todos os seus irmãos estudaram no Álvaro Salles e há um forte laço entre a família e a escola. Talvez, seria preciso que ele fizesse testes psicológicos para descobrir a origem de sua pouca concentração e de seus demasiados descontroles. É percebido uma negligência familiar na sua educação. Em sala de aula, é notado a dificuldade dos professores em se relacionar com ele, gerando muitos conflitos na escola. Além disso, percebe que ele possui uma carência emocional, ao passo que se aproxima muito dos professores que tentam lhe escutar. Ele teve interesse nas rodas de conversas e participou bastante do mapeamento.

Beatriz (702) é uma aluna tímida e muito esforçada, mas que possui dificuldades. É perceptível que ela tenta acompanhar as disciplinas, faz todas as atividades e, contudo, não consegue os resultados esperados. Ela é uma boa aluna e que teve interesse nas rodas de conversas e no mapeamento, assim que disse em sala. Todavia, parece que ela não conseguiu acompanhar todas as atividades, mas participou bastante. Durante as primeiras rodas de conversas, ela não estava presente na escola, por isso, ela não participou. Sua participação foi apenas na segunda roda de conversa.

Isabelly (702) é uma aluna muito comunicativa, esforçada e que, no 6º ano, apresentou algumas dificuldades com a disciplina de História. Todavia, ela tinha um sentido de liderança

da turma e conseguia se aproximar de todos. Ela era muito disciplinada e sempre tinha o interesse em História. Talvez, no 7º ano, ela conseguiu ir superando algumas barreiras que ela via na matéria. Ela participa de movimentos de jovens da Igreja Católica e é notável a influência católica nas suas visões. Ela chegou a se aproximar de mim, por eu revelar sobre a parte católica de minha família e sobre amigos que fizeram parte da Pastoral da Juventude. Não sei se ela era da Renovação Carismática ou da Teologia da Libertação, mas ela participava de tudo, inclusive da primeira eucaristia. Ela não participou da primeira roda de conversas, pois estava viajando no período que aconteceu as entrevistas.

Emilly Gabrielly (702) é uma aluna muito esforçada e um pouco tímida, talvez, bem parecida com a Beatriz. Ela nunca teve dificuldade na disciplina de História e teve boas notas. Ela se interessou em participar das rodas de conversas e participou pouco do mapeamento coletivo. Além disso, ela apresentou uma interação boa com o seu grupo e com os colegas. Ela, por vezes, não entendia o fato de morar no Céu Azul e ter que estudar a comunidade Dandara. Minha explicação era sobre conhecer melhor o outro e ver as semelhanças entre as duas localidades. Ela não esteve presente na escola, durante a primeira roda de conversas.

Mariana (702), de fato, foi a maior surpresa durante a pesquisa. Ela, no 6º ano, não foi uma aluna que se interessava em História, possuía muitas dificuldades e os professores relatavam pontos negativos dela. Até mesmo no primeiro conselho de classe de 2023, ela recebeu mais críticas do que elogios. Uma vez fui questionado por sua mãe sobre o motivo de passar um livro que tinha deuses e isso seria algo ruim por a família ter aceitado a Palavra (de Deus). Todavia, desde o início do ano, os alunos se referiam a ela com os estigmas da comunidade Dandara, ou seja, lhe diziam sobre ser invasores e as precariedades. Na primeira vez que disse sobre o mapeamento, o Robson quis reforçar estigmas da comunidade Dandara sobre a Mariana. Desde que soube que ela morava na ocupação, busquei que ela participasse das rodas de conversas. A forma contraditória e complexa sobre a realidade dela é interessante. Quando entreguei o termo de consentimento e assentimento da pesquisa, ela foi a única que questionou o título e, depois, quando colegas disseram coisas ruins da comunidade, ela retrucou: “O Dandara tem História, viu!” Desde que começou o mapeamento, o comportamento da Mariana transformou bastante e isso era notável tanto nas suas respostas aos colegas, quanto no compromisso em sala de aula. Talvez, ela foi a aluna que mais se destacou nas minhas aulas, não por sempre ser brilhante, mas tomar consciência e emancipar-se perante o mundo. De fato, muito do que foi o projeto como êxito teve a participação dela e dos colegas para chegar nos objetivos. Ao fim, houve uma transformação dela visível pelos professores e foi elogiada no

conselho de classe final. Isto é, a pesquisa e o significado da história local foram um ponto crucial para trajetória da Mariana no ano de 2023.

O objetivo das rodas de conversa era conseguir esmiuçar melhor a visão dos alunos, ou seja, ter um momento específico para que pudesse perguntar diretamente e conseguir as respostas necessária. Na primeira roda de conversa, a intenção foi analisar a identidade periférica e as suas percepções sobre a História e a História da ocupação Dandara, logo, a intenção era ter um diálogo mais informal para eles dizerem como o que sabem sobre a ocupação Dandara sem inibição. A primeira roda de conversa deveria ser algo preliminar para notar como os alunos se identificavam antes da atividade, para que, depois, pudesse analisar as diferenças que a atividade pudesse criar. Assim, dentro do planejamento, a primeira roda de conversa tinha uma certa urgência, pois, o calendário escolar colocava uma certa necessidade de executar as rodas de conversas e o mapeamento antes das provas bimestrais e, se fosse manter a ideia original, era necessário ser rígido nas datas da primeira roda de conversa. Dessa forma, a Isabelly, a Beatriz e a Emilly Gabrielly faltaram as aulas que aconteceu as rodas de conversa e, por isso, não participaram desse primeiro momento. Já a segunda roda de conversa tinha um tempo mais amplo, pois não tinha um prazo para ser realizada e não estava atrelada ao começo da atividade. Dessa forma, o objetivo da segunda roda de conversa era fazer que os alunos analisassem a atividade. O objetivo da segunda roda de conversa foi perceber as mudanças na identidade e como ele se integraram ao mapeamento. Isto é, a segunda roda de conversa tem a intenção de analisar os efeitos do mapeamento.

Desse modo, neste capítulo, a análise está restrita às primeiras percepções e à primeira roda de conversa, pois completara a descrição do campo com a visão prévia que os estudantes tinham antes da atividade. Já a leitura da segunda roda de conversar será feita no quarto capítulo, quando se analisará os efeitos da atividade. Todavia, a entrevista é a apenas um recorte das mudanças de comportamento e processo de emancipação, já que houve muitas transformações em alguns alunos e em outros não houve. Além disso, deve ressaltar que há variáveis na trajetória escolar de um aluno, colocando que a estrutura escolar, a influência de todos os professores, o acompanhamento familiar e o contexto socioeconômico são pontos fundamentais para a trajetória de cada um. Dessa forma, a análise coube ao impacto possível na conquista de autonomia, de tomada de consciência histórica e de superação dos estigmas.

A primeira roda de conversa tinha o objetivo de ver três percepções sobre a visão dos alunos sobre a matéria História, a sua construção de identidade e sua leitura prévia da história da ocupação Dandara. Desse modo, a primeira roda de conversa aconteceu, de forma rápida,

em que, geralmente, cada entrevista durou aproximadamente 15 minutos. Foi percebido que alguns estudantes, residentes na comunidade Dandara, tinham bem estruturado a história da ocupação e suas percepções sobre a sua identidade não eram necessariamente periféricas.

Primeiro, as respostas sobre o que serviria a História não saíram, em nenhum momento, de algum muito diferente do que é trabalhado em sala de aula. Talvez, isso já seja um efeito das aulas do sexto ano e uma proximidade minha com os alunos. Mas, no geral, eles responderam que a História é uma maneira de construir uma visão do passado para repensar o que queremos para o futuro. Ou seja, uma leitura de mundo que nos auxilia a situarmos no tempo e, dessa forma, pode-se construir um novo futuro, como sujeitos e objetos do passado. Quase todas as respostas caminharam de forma parecida. Além disso, as perguntas sobre o que as funções da História foram as primeiras e havia insegurança entre os alunos que isso era transparecido, ao deixarem apenas os alunos mais confiante falar. Essa vergonha foi se dissipando com o caminhar das entrevistas, ficando mais fluido.

No segundo momento da entrevista, houve uma descontração uma pouco maior dos alunos, pois, a ideia era explorar os usos das gírias e ver como acontece a construção da identidade deles. Não havia nenhum algo que possa mostrar uma identidade muito diferenciada ou uma formação pouco forma da lógica. Os alunos conceituaram, pela entrevista, duas gírias muito usuais, *cria* e *desumilde*. No caso do *desumilde*, a classificação foi rápida, já que era unanime que todos afirmasse que *desumilde* fosse uma pessoa arrogante ou “que não ajuda ninguém”, por suas palavras. Em um outro contexto, a diferença entre patricinha e paty é que a patricinha, geralmente, é mais *desumilde*. Já *cria* não houve uma clara definição, mas pode-se concluir que *cria* é uma gíria própria da periferia e tem a ver com os sujeitos periféricos. Foi dito que o *cria* pode ser alguém que foi criado (nascido) na periferia, ou pode ser sinônimo de filho, ou alguém muito próximo como irmão. Todavia, a ideia principal é que o *cria* é alguém que foi formado pela periferia. Na entrevista do Kaique Vitor, ele foi mais específico dizendo que *cria* é uma forma de falar do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, já que é algo próximo do urbano. Depois, a definição seria para palavra *quebrada* e, pela entrevista, foi notado que *quebrada* é usado como um sinônimo de periferia possuindo os mesmos estigmas. Na entrevista da Jully, ela definiu de forma mais específica dizendo que a *quebrada* é o lugar dos *cria*. Esses mesmos usos são possíveis de ver na mídia, em que há a palavra *quebrada* para qualquer periferia e *cria* no sentido de ser criado. Talvez, *cria* é uma redução de *cria de favela*. Também foi pedido para que eles definissem se a comunidade Dandara era uma *quebrada* ou não. Nesse sentido as respostas foram variadas, mas, ao fim, algumas rodas de conversas

colocaram que a comunidade Dandara já teve mais cara de *quebrada* e, hoje, está conseguindo a sua infraestrutura. Assim, se reafirmou a gíria *quebrada* como algo próximo à periferia, pois se relacionou a carência de infraestrutura, a violência urbana e negligência estatal.

Já a terceira parte sobre a ocupação Dandara foi a que mais me impressionou, pois todos os alunos que residentes ou bem próximos sabiam da história local. Mesmo que contada de diversas formas, as narrativas se esbarravam de diversas maneiras, repetindo a mesma trajetória. Em geral, disseram coisas parecidas, como: Antes era uma fazenda enorme que foi ocupada, porque o dono não paga o que devia. Era uma terra enorme sem ninguém e, hoje, deu lugar a moradia de várias pessoas. Cada aluno tinha aprendido a história com alguém e, geralmente, era algum familiar, participante ou não do início da ocupação. O Júlio, durante a entrevista, disse diretamente que apreendeu sobre a história da ocupação com a sua mãe e a Jully já fala muito de suas referências dentro da igreja evangélica. A Mariana a sua história sobre a comunidade Dandara foi ensinada por familiares que estiveram bem próximos da ocupação. Todos eles deram muito valor a luta que se tem na comunidade, hoje e antigamente, pois, a participação dos moradores da luta foi importante para construção do próprio lugar. Dessa forma, a luta social tinha um significado. Talvez, isso ficou claro na roda de conversa com a Mariana, pois, ao final, ela pediu para cantar a música do momento inicial da ocupação: “Oh, Dandara, Oh, Dandara Oh. A nossa luta aqui vale mais que ouro em pó”. Ela também disse a situação que a música era cantada, nas marchas da ocupação Dandara para a prefeitura. Assim, havia uma construção da história e da identidade do lugar antes do início da atividade.

Por fim, as primeiras rodas de conversas e as primeiras imersões no contexto da Escola Estadual Deputado Álvaro Salles serviram de base para a construção da atividade. O mais importante é que, para além da escola, o lugar já possui sua identidade própria, construída pela luta social. Assim, a atividade foi importante para valorizar o que já havia na comunidade Dandara. Além disso, foi contado com meios para os alunos pesquisarem com os moradores a história local. Nos próximos capítulos, irei detalhar o processo de construção do mapeamento e os seus efeitos em sala de aula.

Capítulo 3: O ensino da história local e a superação de estigmas

3.1. O espaço da história local, o currículo e suas possibilidades

A escola possui seus ritos e a sua lógica para controle dos corpos e padronização da ordem, o que se entende a instituição ligadas as ordens sociais e econômicas. Ela não controla apenas as pessoas, mas também o “conhecimento legítimo”. Selecciona-se o conhecimento que “todos devem ter”, assim são excluídas formas outras de pensar o mundo e coloca-se alguns com o poder de definir o que é ou não importante. (APPLE, 1979, p.98) Assim, há uma relação direta entre o conhecimento selecionado para sala de aula e o com os objetivos, tanto da escola quanto da disciplina escolar. No livro “Ideologia e Currículo”, Michael Apple critica uma perspectiva a-histórica de se pensar a educação, pois isso ressaltaria um valor romantizado da instituição escolar ao contrário do que se mostrou. Ele aponta a escolarização de Nova Iorque e as perspectivas que a escola teria com a urbanização, já que, devido aos imigrantes e aos negros, a população nativa via que sua cultura estava ameaçada pelos hábitos dos “outros” que se colocam na mesma cidade, por isso “as escolas poderiam ser os grandes instrumentos de uma cruzada moral para tornar iguais a “nós” os filhos de imigrantes e dos negros”. (APPLE, 1979, p.101) O início da escolarização a finalidades era produzir a aculturação, com a finalidade de eliminar a diversidade e “padronizar” dentro do molde da cultura dominante. Tanto que, na análise de Apple, as elites estadunidenses estavam preocupadas com os “bárbaros” que invadiam a cidade de Nova Iorque, o que poderia deturpar a cultura anglo-saxã, logo se depositava a crença que escola poderia ensiná-los um “comportamento correto”.

“Portanto, na base da escolarização estava um conjunto de interesses que, reunidos, incorporavam uma ideologia conservadora. “Nós” devemos preservar “nossa comunidade” ensinando aos imigrantes nossos valores e adaptando-os aos papéis econômicos existentes.” (APPLE, 1979, p.104)

Ao se pensar a escola ou mesmo o ensino de História, é preciso balizar o debate dentro da formação da escola como algo que pretendia estabelecer um “marco civilizacional” em que se aculturaria o “outro”. A “tradição” escolar tende a um espírito de salvação, em que, através dela, é possível transformar massa populacional em algo desejável para a ordem social vigente. A forma pensada para a educação é de construir comportamentos e conhecimentos próximos de transformar os “imigrantes” em participantes da cultura hegemônica. Por isso, para Michael Apple,

“Desde que a tendência histórica desse compromisso é construir uma “comunidade” (e os currículos) que reflete os valores daqueles que detêm poder econômico e cultural, é um compromisso que pode estabelecer hoje a mesma ameaça aos operários, mulheres, negros, latinos e índios americanos que estabeleceu no início do século XX aos negros e imigrantes do leste e sul da Europa. [...] Apenas vendo-se como a área do currículo em geral serviu aos interesses conservadores de homogeneidade e controle social podemos começar a ver como funciona hoje. Podemos ainda descobrir, infelizmente, que a retórica de ciência e neutralidade mais oculta do que revela.” (APPLE, 1979, p.123)

Mesmo que o texto de Apple seja de 1979, ainda se permanece muito atual as suas ponderações, percebendo que continuam os mesmos, aqueles “diferentes” da cultura dominante, os alvos de controle social. Entendo que há um currículo oculto que, por vezes, mantém a lógica conservadora sobre os alunos periféricos, é possível ver que estes continuam sendo tomados como os que não possuem comportamentos adequados e que a escola deveria “salvá-los”. As reclamações de professores, supervisores e profissional em geral da educação é que há uma “decadência cultural” nas novas gerações e, por isso, há uma crise educacional. Ou seja, os conflitos cotidianos revelam que há uma forte tendência da escola para uma “cruzada moral” sobre os estudantes em vista “salvar” a sociedade dos “bárbaros”. Através dessa leitura, o que Michael Apple diz não está distante da visão pessimista presente no PPP da Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, como já mencionado. Talvez, mesmo que a legislação atual prevê uma abordagem democrática ou uma educação inclusiva, existe uma tendência conservadora na abordagem entre a escola, com seus agentes, em relação aos alunos. Penso que isso se estenda no cotidiano e se naturaliza as abordagens tradicionais com os alunos. Isso pode ser percebido nas frases nostálgicas: “antes a escola era melhor”, “antigamente não havia desrespeito como hoje” e “hoje em dia os alunos vêm para escola sabendo nada”. Esse passado lembrado com romantização, pois, como Michael Apple e outros autores colocam, nessa época não havia um respeito maior ou ausência de conflitos, pelo contrário, havia controle social para adequar os “diferentes” a uma cultura hegemônica. Possivelmente, o descontentamento dos professores acontece devido a uma incompatibilidade entre uma forma tradicional que permanece de forma oculta e as recentes legislações que pensam a educação para a democracia. De certo modo, é inegável que, hoje, há legislações mais favoráveis a diversidade em sala de aula e uma atuação mais plural do professor, com isso se somam perspectivas pedagógicas que aproximam o professor do universo estudantil, seja por novas metodologias didática ou pela educação popular que construí o conhecimento com o aluno.

Talvez, uma das principais preocupações da pesquisa foi ver como acontece a relação entre professor e aluno. Como já expressei, por algumas vezes, a minha trajetória me fez deparar com as relações conflituosas. Desde as primeiras análises, a relação tem se mostrado muito complexa. Tanto por se naturalizar as repressões aos alunos cotidianamente, como se naturaliza um tipo de educação. Nesse ponto, esse tipo de educação que acontece oculta está em divergência às conquistas recentes de direitos e perpetua uma lógica tradicional de educação. Ao passo que é um modo hegemônico e construído, desde o século XIX, como a “única” forma de prover a educação, por isso não há uma nomenclatura clara de se pensar essa forma de educação, isto é, no cotidiano, é dito que isso é a prática ou um modo certo de fazer a educação. Tomaz Tadeu Silva (2000), ao definir o que é identidade, definiu que:

“[...] Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como um parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A identidade normal é “natural”, desejável, única. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.” (SILVA, 2000, p.83)

Não seria educar a maneira certa por já considerar os costumes dominantes naturais? Talvez, o capital cultural, seguindo uma lógica de Pierre Bourdieu, já é uma manifestação de uma identidade dominante? De certa maneira, há um vazio de conceitos para definir um tipo de educação mais tradicional do cotidiano, ou seja, parece que educar é um sinônimo de controlar turmas e disciplinar. Isso indica que houve um processo, ao longo do tempo, que construiu a educação “disciplinadora” para adequar os diferentes a um “natural”. Assim, o cotidiano escolar é permeado de falas salvadoras que refletem a essa naturalização do “tradicional”. Considera-se natural ver os alunos chegando “sem saber nada”, ou as “decadências morais” das sociedades por causa da nova geração. O que é estranho, pois há quantas gerações “as novas gerações são decadentes”? Talvez, sem um discurso prévio, pode-se tomar a ideia de que a escola deve condicionar os estudantes periféricos a uma identidade dominante, sendo que essa identidade nem mesmo é considerada algo construído. Além disso, a didática presada pelo controle social é desvinculada de sua formação histórica, uma vez que é colocada a única solução ou o natural. A partir dessa leitura, pode-se entender que a escola não produz alunos disciplinados, como as

árvores produzem frutos, mas a disciplina é um ponto chave da educação enquanto controle social. Logo, como observado em campo, era visto que geralmente as “metodologias” novas na escola eram questionadas e tinham os comentários do “será que dá certo” ou “, para esses alunos, tem que ser comum”. Já a educação “tradicional” não possui uma necessidade de explicações, nem mesmo é questionada.

Desse modo, é primeiro preciso entender que há uma “tradição”, ou algo formativo da educação, que impacta diretamente a didática e os “currículos ocultos”. Mesmo que bem-intencionados, se naturaliza uma maneira e uma abordagem do professor com os alunos, o que pode contribuir com os conflitos. Além disso, há uma divergência clara entre as propostas atuais de educação – em legislação – com a visão “tradicional” de parte significativa dos professores. Esse embate fica evidente nos conselhos de classe finais, em que professores buscam muitas “retenções” e culpam o Estado por forçar a aprovação de todos, configurando, para eles, um desrespeito à docência e uma decadência sistema público. A escola, portanto, é um lugar que já possui a sua visão sobre a educação que perpetua no senso comum, ao passo que cada instituição escolar possui uma autonomia de optar por linhas mais “tradicionalistas” ou por uma “inovação”, como cada professor faz as mesmas opções. Isso passa por uma rede mais complexa em que envolve todo corpo docente, entendendo que os professores compõem o quadro da direção escolar e possui os mesmos dilemas. Ao desnaturalizar uma percepção “tradicional”, abre portas para dizer que seja possível formas outras de educação e a educação popular é possível a realidade escolar brasileira, como podemos perceber em leis garantidores dos direitos dos alunos e do direito à educação. Hoje, a educação é vista como, por lei:

“[...] Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. [...]” (BNCC, 2018)

Logo, as pretensões do que o ensino de história local e a construção de uma emancipação entre os estudantes periféricos, como esta dissertação propõem, já estão próximas às recentes conquistas da educação. Aliás, há uma busca, desde algum tempo, pela aproximação dos conteúdos escolares à realidade do aluno.

Para perceber o “micro” da história local no ensino de História, é necessário reconhecer que nem sempre a ambiente escolar é favorável a aceção pelas escolas, uma vez que, apesar de aproximar a escola da comunidade, a perspectiva foge da “tradição” escolar e coloca o posicionamento do professor para instigar e valorizar a identidade “diferente”. Nessa lógica, há uma tendência de subverter a lógica escolar “tradicional”. Entende-se que forma escolar pode interferir na condução no ensino, mas não é algo definidor e há campos de possibilidade para evidenciar a cultura dos subalternos. Tanto pelo que se tem desenvolvido pelo ensino de História, quanto pelo que a educação popular, mais específico, a pedagogia da periferia está desenvolvendo, é possível evidenciar os “outros” e formar uma cidadania para a diversidade e o convívio democrático.

A seleção de conteúdos programáticos para qualquer disciplina envolve muito embates para se chegar a um comum do que seria mais básico. No campo da História, isso sempre teve os seus pontos delicados e os conflitos por envolver a construção de uma identidade e a preparação de novos cidadãos. O currículo de História teve um papel próximo a construção da identidade nacional, assim o objetivo padronizar um modelo de cidadão. Ou seja, entre o fim do século XIX e início do XX, o objetivo do ensino de História era impulsionar o nacionalismo, aproximando dos ideais burgueses da época. A lógica não era criar uma cidadania para um exercício da democracia, mas uma forma de legitimar os símbolos pátrios e o nacionalismo que se criava. Isso, também, é próximo de como a historiografia da época estava produzindo, pois o historicismo estava buscando criar uma História fidedigna aos fatos, considerando apenas os documentos oficiais. Dessa forma, as narrativas sobre os grandes personagens históricos, chefes políticos e militares, são apresentadas como “o motor do progresso”. Além disso, a lógica da escola era imaginada para construir algo parecido, com a padronização dos saberes e da cultura. O campo historiográfico se transformou bastante e, logo, o ensino de História acompanhou essas transformações. Desde a escola dos *Annales*, a produção historiográfica tem considerado universo maior de sujeitos e de documentos históricos para se produzir conhecimento, ou seja, o rompimento com uma história positivista, ou historicismo, abriu possibilidades. Dessa forma, mesmo que haja uma tradição escolar mais conservadora, se construiu uma aproximação do conhecimento histórico à escola.

O ensino de História caminhou por uma aproximação as correntes historiográficas que surgiram, como a aproximação com a História Social Inglesa, de Perry Anderson, Eric Hobsbawm e Edward Palmer Thompson, e com a linha mais marxista da história econômica. A influência marxista, nos anos 70, foi notável em relação ao ensino de História, ao passo que o “materialismo histórico” serviu como base para a seleção de conteúdos e a formação dos currículos, sendo base para a organização dos conteúdos de *história das sociedades* do mundo ocidental. Com isso, os conteúdos foram organizados de forma a explicitar o caráter de produção social e como cada grupo social se interage nessas sociedades, colocando como principal como as lutas entre cada classe social provoca mudanças e permanências históricas. (BITTENCOURT, 2011, p. 147) Não tardou para que surgissem as críticas a essa historiografia e, na História Social, se buscou não apenas olhar para uma lógica estrutural, mas identificar formas outras de dominação social e como se dá a ação dos movimentos sociais. Nesse ponto, é possível identificar a influência de Thompson (1987), em que, ao analisar a formação da classe operária inglesa, identificou uma complexidade maior sobre os fatores culturais e econômicos. Tanto que, para ele, a formação da classe social não se daria apenas em nível econômico, mas igualmente importante por uma formação cultural na qual o cotidiano faria parte constitutiva. A lógica trouxe mais complexidade as lutas sociais e indicou mais possibilidades para a pesquisa e o ensino de História. Dessa forma, é possível notar que haja um olhar sobre os movimentos sociais, tais como o feminismo, o ambientalismo, pelos direitos trabalhistas e étnicos, como um ponto fundamental para a História. No ensino e, particularmente, no Brasil, isso se manifestou com introdução da “história dos vencidos”, ainda que haja críticas que consideram essa abordagem maniqueísta, por não olhar os “vencidos” como sujeitos. (BITTENCOURT, 2011, p. 148)

Na França, influenciados pela escola dos *Annales*, houve a aproximação de trabalhos de temas sociológicos e essa produção levou ao surgimento da *nova história*. Dessa forma, começou a formar um caráter fragmentado para a pesquisa em História, em que não havia uma preocupação mais com um sentido global ou geral. As produções de pesquisa trariam temas. Por causa dessa característica fragmentada, essa corrente historiográfica ficou conhecida como a “história em migalhas” em que a preocupação se passava pelo micro e não havia a preocupação com o geral. (BITTENCOURT, 2011, p. 148) Paralelamente, nos anos 80, tanto a nova história quanto a marxista se aproximaram dos objetos de investigação da Antropologia. Nesse encontro entre essas duas “ciências humanas”, introduziu novos métodos e abordagens para a pesquisa histórica, ou seja, os povos sem escrita, esquecidos pela “história da

civilização”, ganhavam destaque com o uso da memória oral, lendas, mitos e outras fontes como uma forma de abordar o tema. Nisso, a História das populações indígenas e africanas ganhou mais aprofundamento. (BITTENCOURT, 2011, p. 149) Outro ponto, esse encontro produziu o surgimento da nova história cultural, em que começou a associar a micro-história com a macro-história, além considerar uma renovação da história das mentalidades. (BITTENCOURT, 2011, p. 149) Dessa forma, assim como na etnografia, a lógica não corresponde a se limitar a casos específicos ou a experiências individuais, pois o foco não é tratar do particular. A noção é uma articulação entre o amplo e o particular, em que seja possível encontrar realidade geral a partir de casos específicos, por exemplo, Carlo Ginzburg (2009) buscou dizer sobre analisar transformações da mentalidade no século XVI a partir de um personagem perseguido pela inquisição ou quando José dos Reis buscou analisar a revolta do malês (1835), em Salvador, e relacioná-la ao cotidiano da escravidão e as lutas escravas no Brasil. Assim, é visto que a lógica não é apenas se firmar pelo específico, o que contribuiria pouco para entender uma época, mas utilizá-los para compreender a noção geral de cada período histórico. Além disso, a perspectiva atual tende a construir uma história próxima ao cotidiano, valorizando todos os sujeitos históricos e não mais uma narrativa para criação de uma identidade nacional. Logo, não é visto os grandes heróis da nação, mas há a preocupação por entender os motivos sociais, econômicos e culturais possibilitaram a formação e ação dos sujeitos históricos. Utilizando uma expressão popular, a pesquisa em História busca “calçar o sapato do morto” para entender o passado. Em relação ao ensino, Circe Bittencourt coloca que:

“Essa concepção de história que visa articular a micro e a macro-história é um desafio para o ensino de História. As relações entre micro e macro-história fundamentam algumas das propostas curriculares, e delas depende a seleção de conteúdos históricos escolares” (BITTENCOURT, 2011, p. 150)

Portanto, desde algumas décadas, o ensino de História tem se aproximando bastante produções recentes da historiografia, todavia, isso não significa uma transposição didática, percebendo uma autonomia na seleção dos conteúdos e na metodologia de ensino por cada escola e cada professor.

O currículo de História, dessa maneira, tem abrangido campos cada vez mais amplo e abrindo possibilidades de trabalho e metodologias. Por causa disso, é preciso se questionar sobre quais são os objetivos da História na escola, isto é, as perguntas “inocentes” de alguns alunos – como “para que isso serve para minha vida?” – são fundamentais para pensar como

planejar e escolher os conteúdos e métodos aplicados. Definitivamente, não é preciso escolher os conteúdos mais importantes para padronizar o ensino, mesmo que isso aconteça pelas avaliações nacionais, ENEM e SAEB, já que o objetivo não é salvar os “bárbaros” pelo conhecimento racional ou criar um nacionalismo ufanista. Os objetivos do ensino de História, portanto, caminham para a construção de uma cidadania plural. Dessa forma, o caminho a ser tomado pelo ensino é visibilizar as diversas contribuições sociais em cada período histórico, para que seja possível a formação de uma cidadania crítica. Mesmo que formar historiadores seja objetivo do curso de graduação em História, ensino básico tem demonstrado próximo às análises de documentos e, de certa maneira, ao “método” dos historiadores, ou seja, a busca é para uma desmistificação do conhecimento e para entendê-lo como processo de “científico”, refutando “negacionismos”. Além disso, é possível estabelecer um método de ensino que dialogue com a realidade dos estudantes, considerando o cotidiano e suas motivações.

Nisso, pode-se estabelecer uma abordagem próxima à educação popular, em que o conhecimento prévio do educando é valorizado. Dessa forma, não existe um aluno que não saiba nada, pelo contrário, os alunos de uma ocupação urbana já presenciaram parte do que é a disputa por terra no Brasil e, talvez, caiba ao educando propor questionamentos sobre tal temática. Será que os portugueses invadiram as terras indígenas? Ou, o déficit habitacional de Belo Horizonte tem a ver com a concentração de terras que perdura desde a Lei de Terras de 1850? As disputas de terra são algo que perpassa a História do Brasil desde a colonização e, logo, se fazem presente no cotidiano urbano e rural. Ao evidenciar a história de luta de uma ocupação urbana belo-horizontina, tem a intenção de dialogar com a recente historiografia que aponta para o cotidiano e com a educação popular, considerando a realidade do educando, para que se construa relação entre o particular e o geral. Entretanto, é necessário que se estabeleça de forma clara os objetivos, tanto da disciplina quanto do papel da escola.

Primeiramente reconhecendo uma origem no controle social e na imposição de valores burgueses, a escola carrega consigo uma tradição pela padronização e disciplinarização das novas gerações, assim, as perspectivas foram para condicionar a um tipo de comportamento. A busca iluminista da escola “tradicional” foi por trazer um conhecimento único e válido para toda a sociedade, tanto que isso produziu uma visão do senso comum sobre o papel da escola e seu mito salvador. No entanto, os parâmetros de educação têm se transformado pelo século XX e XXI, o que tem aproximado a educação a uma forma mais democrática e plural. Nesse nível, a pergunta que fica é: “o que seria um modelo de educação para a democracia?”. Talvez, isso está sendo normalizado e concretizado recentemente. Na LDB educação é:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996)

Dessa forma, pode-se pensar que a escola tem como objetivo a construção da cidadania, logo, deve preparar o aluno para a democracia e a diversidade. Talvez, isso não seja tão próximo da perspectiva tradicional de escola, com a noção de padronização. Em sintonia a isso, o currículo de História tem como objetivo a formação da cidadania e o preparo do estudante para a democracia. Isso também está normalizado, aparecendo no Currículo de Referência de Minas Gérias:

“Nesse contexto, um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.

A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.” (CRMG,2021, p.550)

Dessa maneira, o objetivo do ensino de História compõe de maneira mais específica um dos objetivos da escola, ou seja, ambos preconizam a formação cidadã e autonomia dos educandos. Isso abre muitas possibilidades para o ensino, cabendo ao docente a escolha de um caminho a seguir.

Logo, o ensino de História se forjou na constituição da identidade nacional, para a formação de pertencimento e formação de um sentimento patriótico. Isso se configurou com uma aproximação com a historiografia positivista que valoriza os líderes e heróis da nação. Atualmente, essa lógica não está presente no ensino de História, tanto pela aproximação da historiografia recente quanto pelas perspectivas mais plurais da escola. Todavia, um dos objetivos centrais do ensino de História é a construção de identidades, sendo a identidade nacional é apenas uma entre outras, e, por outro lado, se criou um caminho para compreender as relações entre o local e o mundial. (BITTENCOURT, 2011, p. 121) Dessa forma, a História se faz parte da construção de como o educando pode se entender no mundo e, com isso, estabelecer uma relação mais emancipadora para reivindicação de direitos. Ou seja, a apresentação de uma História, com uma diversidade de sujeitos, com uma aproximação com o

cotidiano e com visibilidade de minorias, faz produção de identidades que poderiam ser estereotipadas serem alçadas ao ponto de orgulho. Nisso, relembro um ponto importante do campo, em conflitos, a Mariana (702) dizia “no Dandara tem História”, como sinal de identificação com a comunidade. Por isso, há uma clara associação entre a formação das identidades e cidadania, levando em consideração as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola. (BITTENCOURT, 2011, p. 121) Em certa medida, o ensino de História possui uma clara vocação política. Ou seja,

“[...] A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. A formação de um “cidadão crítico” conduz ainda a explicitações sobre o conceito de cidadão[...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 121)

Circe Bittencourt alerta para a complexidades do que seria se forma cidadão hoje. Todavia, tem que se preocupar bastante com o termo vago de cidadania, já que as propostas curriculares não explicitam qual cidadania constituir. No caso da proposta desta dissertação, usa-se o conceito de cidadania insurgente, em oposição à cidadania entrincheirada, como proposto por James Holston, em que há uma definição da cidadania brasileira construída nas lutas urbanas periféricas. Contudo, mesmo com outros conceitos de cidadania, o interessante é a construção de uma cidadania democrática, em que não exclua as minorias. Visto que, recentemente, grupos de extrema-direita buscam afirmar regimes autoritários e acusam, principalmente, os professores de História de “doutrinação comunista”. A vocação política da disciplina, por vezes, contrapõe o cerceamento de opinião e da liberdade provocada por esses grupos.

Em relação a metodologia de ensino, também pode-se perceber grandes transformações entre uma forma “tradicional” e as atuais propostas. O uso de fontes históricas, análises de filmes e músicas, a confecção de quadrinhos e uma aproximação da História as outras artes tem sido uma constante nas propostas atuais de ensino. Dessa maneira, é possível perceber que as novas perspectivas historiográficas se aproximam das propostas de ensino. Além disso, como aponta Circe Bittencourt, a possibilidade de se lecionar através de temas, em que o conteúdo não ficaria preso aos “grandes períodos históricos”. (BITTENCOURT, 2011, p. 123) Assim, como aconteceu em São Paulo, houve a possibilidade de se construir o ensino de História a partir de temas geradores. Da mesma maneira que Paulo Freire pensou as palavras geradoras,

os educandos, em diálogo com o educador, chegariam em definições sobre quais temas eram relevantes e próximos a realidade deles. Nisso, se poderia construir um ensino com a história da moradia, ou do lixo urbano, dentro do pressuposto de diálogo na perspectiva freiriana. Na França, houve uma experiência parecida a partir de uma proposta de Jaques Le Goff, em que se propunha uma abordagem fora dos conteúdos lineares e tradicionais. Nessa perspectiva, a intenção era desenvolver o ensino através de temas, como a história da agricultura ou a história dos transportes. (BITTENCOURT, 2011, p. 125) Nessas propostas, se percebe a possibilidade de trabalhos interdisciplinares, com a perspectiva da História se somar a outras disciplinas para a compreensão da realidade.

Dessa forma, o estudo da história local se aproxima das propostas de aproximação da realidade do aluno e a emergência de sujeitos históricos não hegemônicos. Os currículos recentes têm ampliado e aproximado cada vez mais o ensino da academia, mesmo haja polêmicas em relação ao conteúdo ensinado e como deve ser ensinado. Logo, é preciso que delimitar alguns conceitos e intencionalidade para melhor abordar o tema. Ou seja, o que poderia ser considerado história local? Um bairro? Uma cidade? Talvez, esse seja o primeiro desafio para reconhecer e trabalhar o tema. Qual é a intenção de abordar esse tema? Claramente, a principal intenção é despertar uma identidade com o local que dialogue com a democracia e proporcione uma formação cidadã, mesmo que seja preciso delimitar o que é a formação cidadã. Além disso, é preciso que o professor tenha um papel ativo na construção das propostas pedagógicas e, lembrando da tradição escolar, deve-se ficar atento para não reproduzir uma educação excludente. O uso da história das periferias urbanas ou de movimentos de moradia não têm a valorização de um “personagem” histórico, mas, aproximando da história do cotidiano, têm o propósito de valorizar as coletivas, entender que a História é feita de pessoas comuns e possibilitar a formação de uma identidade local com a superação de estigmas.

Portanto, cabe estabelecer uma relação entre a história local, a identidade e a cidadania, ou seja, entender como caminhos a história local pode contribuir para o ensino de História, já que a lógica é abranger novas maneiras de trabalhar o assunto em sala de aula e possibilitar a emancipação dos estudantes. Também há a demonstração de como aconteceram os diálogos entre estes temas na construção do mapeamento participativo na comunidade Dandara, pois, houve a valorização da identidade local, a pesquisa pela história local e se definiu os conceitos utilizados para realizar a atividade didática.

3.2. O ensino de história local, identidade e cidadania

O ensino de História, como já relatado, está próximo da formação das identidades, da construção da cidadania – mesmo divergências sobre qual cidadania – e de uma vocação política que existe na disciplina. Desse modo, toda a pesquisa foi conduzida sobre algumas perspectivas para entender como a história local poderia contribuir para estes objetivos, ou seja, foi pensado na emancipação do estudante sobre diversas questões sociais em que a escola está inserida, possibilitando o educando formar a sua identidade de forma libertadora e exercer sua cidadania para a democracia e para igualdade.

Assim, a escolha do local, o mapeamento envolvido e o convívio escolhido com os estudantes tiveram esse preceito. Além disso, foi uma ótima oportunidade, enquanto pesquisador e professor, entender melhor como funciona a formação da identidade no contexto escolhido, pois a comunidade Dandara – possivelmente em outras ocupações urbanas também – construiu sua identidade baseada na luta social por moradia. A história percorria em todo mapeamento evidenciou um passado de disputa de terras e na construção da cidadania de forma ativa. Dessa maneira, há uma construção de disputa pelo que é a comunidade Dandara, em que visões conservadoras insistem em classificá-lo como uma invasão e há uma resposta da população local reivindicando sua moradia. O interessante é notar que essa visão não é única desse lugar, nem mesmo do atual momento histórico, o Brasil possui um longo percurso em que a terra, seja urbana ou rural, é concentrada nas mãos de poucos que classificam como “os inimigos da nação” aqueles que ameaçam essa perspectiva hegemônica. Mesmo que o trabalho tenha percorrido a história do presente, com um recorte temporal de 2009 até 2023, o campo da disputa de terra é fértil e pode ser esmiuçado nessa e em outras pesquisas no campo do ensino de História. Pois, é uma realidade constante em comunidades quilombolas, nas comunidades indígenas, nas periferias urbanas e, em geral, no cotidiano dos povos segregados do Brasil. Dessa forma, o que notei foi uma relação intrínseca entre a identidade, a cidadania e a reivindicação do direito à terra. Talvez, caiba ao ensino de História evidenciar essa aproximação entre os conteúdos programáticos e a realidade estudantil para cumprir com os objetivos da disciplina. Pode-se traçar uma relação direta entre a concentração de terra e a limitação da cidadania num regime monárquico, numa república oligárquica e nas duas ditaduras, logo, há um campo a ser explorado e selecionado para sala de aula. Dessa forma, a Lei de Terras de 1850 não é algo pontual na História do Brasil, nem mesmo é algo pontual na formação de nossa cidadania. Há uma perspectiva de longa duração sobre a segregação na limitação do acesso à

terra, por isso é parte do cotidiano brasileiro os despejos para gentrificação urbana e formação das periferias urbanas. Nisso, dizer sobre as disputas de terra – talvez, iniciadas na invasão portuguesa no século XVI – aproxima o ensino de História a realidade local.

Vale ressaltar que parte do que foi proposto, como planejamento didático, não havia incorporado algumas conclusões, pois, à imersão no campo, impactou e os “resultados” da observação compõem a relação estabelecida e as propostas para o ensino. Além disso, a minha mudança profissional, como minha nomeação para cargo efetivo na Escola Estadual Professor João Câmara, me provocou uma reflexão sobre “como mapear outras realidades?” Dessa forma, em análise, a região de Venda Nova tem um passado que remete aos tropeiros do século XVIII e XIX, abrigou os habitantes do antigo Curral Del Rey despejados para construção de Belo Horizonte e é uma região que, há muito tempo, abriga ocupações urbanas, favelas (o termo vila é mais usual em Belo Horizonte) e conjuntos habitacionais. Logo, ao pensar um mapeamento da memórias do bairro Rio Branco ou Santa Mônica, poderá criar uma atividade que envolva a disputa de um passado mais antigos, dialogando com a longa duração. Em todos os casos, para que seja possível entrelaçamento entre a história local e o ensino, é necessário um trabalho intenso do professor, tanto buscando fontes e referências acadêmicas, quanto dialogando com a realidade local.

Nesse ponto, cabe também contextualizar os conceitos utilizados dentro de cada objetivo da disciplina escolar de História. Primeiramente, o conceito de cidadania utilizado se baseia nos estudos de James Holston (2014) acerca do tema. Nos estudos realizados pelo antropólogo estadunidense e presente no livro “Cidadania Insurgente, disjunções da democracia e da modernidade no Brasil”, se desenvolve dois conceitos claros para o funcionamento da cidadania no Brasil, além dos conceitos de *Jus Soli* e *Jus Sanguinis*. Ou seja, como em outras nações americanas, o Brasil se caracterizou por formar uma cidadania mais próxima ao *Jus Soli*, critério territorial, pois, devido a colonização europeia, a tendência não era incluir os europeus da metrópole e, ao considerar o solo como critério principal, excluiria portugueses recém-chegados ao Brasil. Já, nas nações europeias, por causa do imenso fluxo de imigrantes, houve uma tendência para se incorporar os critérios de *Jus Sanguinis*, critério sanguíneo, para não considerar os inúmeros imigrantes e aceitar aqueles que estavam nas colônias. Todavia, os critérios de *Jus Sanguinis* e *Jus Solis* são importantes para entender a cidadania, mas não são apenas os únicos.

Dessa maneira, Holston (2014) cria um quadro comparativo entre as cidadanias brasileira, francesa e estadunidense, sendo que, nessa comparação, a cidadania brasileira se

mostra inclusiva e desigual. Nisso, os Estados-nacionais tendem a ter dificuldades em distribuir e estabelecer direitos entre os seus cidadãos, o que dificulta o reconhecimento da cidadania ou mesmo o acesso a direitos. Logo, no caso estadunidense e francês, há uma dificuldade no reconhecimento da cidadania, pois, uma vez considerado cidadão, aquele indivíduo tem acesso a todo o “pacote” de direitos vindo na constituição e nas leis. (HOLSTON, 2014, p.46 e 47) Por isso, há exclusão dos imigrantes e das populações não-brancas nestes países, sendo que o problema sempre foi ter acesso a cidadania. Já, no Brasil, lógica é outra e, portanto, não há uma dificuldade em ser cidadão brasileiro, mas o problema é ter acesso a todos os direitos. Ou seja, mesmo entre os brasileiros, o tratamento, até previsto em lei, acontece de maneira desigual e se naturaliza um tratamento diferenciado para cada “tipo” de brasileiro. Um exemplo disso foi, até recentemente, pessoas que possuíam curso superior não dividiam a mesma cela de prisão do que os “outros cidadãos”, demonstrando que aquele que alcançasse um nível intelectual não poderiam ser tratados como “cidadãos qualquer”. (HOLSTON, 2014, p.56) Outro ponto explorado por Holston, é a questão da aposentadoria feminina, pois há previsto em lei que as mulheres podem se aposentar mais cedo do que os homens, pois elas teriam mais trabalho, com a junção do trabalho e das funções domésticas. Entende-se que há uma naturalização da dupla jornada feminina e das desigualdades de gênero, pois seria justo dar uma aposentadoria antes por considerar natural o trabalho doméstico feminino. (HOLSTON, 2014, p. 55 e 56) Portanto, nessa perspectiva, a cidadania brasileira não garante os direitos em sua integralidade, havendo um tratamento desigual entre os cidadãos.

James Holston (2014) trabalha com a visão de cidadania formada nos movimentos de luta de bairros que ele analisa em São Paulo e percebe os seus impactos na noção geral da cidadania brasileira. Nesse ponto, ele estabelece o embate entre duas formulações de cidadanias presentes no Brasil, sendo uma entrincheirada e outra insurgente. (HOLSTON, 2014, p.39) A primeira é a cidadania formada de maneira includente e desigual, ao longo dos mais diversos processos históricos do Brasil. As perspectivas entrincheiradas compõem esse passado das elites, em que se reafirma a desigualdade, o que pode ser percebido nas diversas formas de tratamento no cotidiano brasileiro, pelo tratamento desigual. É importante salientar que o Brasil foi uma monarquia, em que o voto era censitário, passou por uma república oligárquica, que tratava os problemas sociais “como caso de polícia”, como dito pelo presidente Washinton Luís, conviveu com uma ditadura populista e, por último, passou vinte dois anos em uma ditadura. Logo, a participação popular nem sempre foi a regra para o Estado e, pelo contrário, a atual república constitui a construção de uma nova ordem democrática que ainda sofre com as antigas

práticas autoritárias das elites. Assim, uma parte da cidadania brasileira foi formada com práticas de tratamento desigual e nos privilégios das elites. Por outro lado, desde a década de 1980, há um fortalecimento de um novo sentido de cidadania, que se contrapõe as práticas segregadoras das elites. A cidadania insurgente aparece, através dos movimentos de reivindicação de direitos, como uma subversão das práticas das elites, logo, ela aponta para a construção de uma igualdade de direitos, o reconhecimento dos oprimidos como sujeitos e busca um tratamento coeso para todos. Uma cidadania insurgente não é necessariamente uma cidadania socialista, populista ou justa, como autor define:

“A insurgência define um processo que é uma ação na contramão, uma contrapolítica, que desestabiliza o presente e o torna frágil, desfamiliarizando a coerência com que geralmente apresenta. Insurgência não é uma imposição de cima para baixo de um futuro já orquestrado.” (HOLSTON, 2014, p.62)

Logo, é entendido que não há uma visão pronta sobre a cidadania, mas o que acontece são embates em que se encontra um entrincheiramento das elites para a manutenção de privilégios e uma resposta popular para o reconhecimento de igualdade, contrariando o passado das elites.

A partir dessa leitura sobre a cidadania, é preciso entender como e qual tipo de cidadão que a escola pode instigar. Como inseridos num contexto democrático, cabe valorizar as diversas vozes sociais e os sujeitos que, por vezes, são silenciados. Assim, o entendimento sobre a cidadania não pode ser apenas o encaixe na sociedade, pois, ele pode acontecer de modo a contribuir para a aceitação das desigualdades e perda de direitos. As ocupações urbanas são consequências de uma má distribuição de terras e da concentração propriedades para a especulação imobiliária. Logo, a luta dos periféricos dialoga com um reconhecimento de uma cidadania que distribui direitos de modo igualitário. Também cabe ao ensino de História evidenciar o percurso de autoritarismo e segregação que formaram as desigualdades brasileiras e, com isso, mostrar os caminhos da luta por democracia. Portanto, ao trabalhar em sala de aula a história periférica, a intenção é visibilizar os diversos sujeitos, criar um ensino que promova a diversidade e a emancipação dos estudantes. Por esse ponto, outra questão do ensino de História aflora sobre a identidade e a superação dos estigmas.

A formação da identidade é, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), a identidade e a diferença estão entrelaçadas, ao ponto que a identidade se forma a partir da diferença. Quando alguém se refere como brasileiro não está simplesmente criando um fato autônomo e autossuficiente, pois, uma identidade pressupõe uma diferença. Logo, ao se afirmar como

brasileiro, também está dizendo que não é argentino, não é chinês, não é francês e assim por diante. (SILVA, 2000, p.75) A mesma lógica se coloca ao definir o outro, quando se diz: “Ela é chinesa”, quer dizer que: “Ela não é brasileira, não é coreana, não é japonesa, ...” A identidade não funciona sem a diferença, nem mesmo o contrário. Assim, a identidade aparece não por uma necessidade de se formar, mas numa lógica para criar fronteiras entre um nós e os outros. Nessa lógica, a formação da identidade se percebe dentro de uma lógica da distribuição desigual do poder, uma vez que a definição de identidades pode incluir ou não incluir uma pessoa à sociedade. (SILVA, 2000, p.81). Há aqueles que tem o poder de definir as identidades, colocando alguns como perigosos, ou selvagens. A identidade aparece como uma classificação entre o “normal” e o diferente, logo, há uma força homogeneizadora que busca invisibilizar as identidades “diferentes”. Como podemos perceber nesse poema, que foi muito difundido, de Luiz Caversan:

“Se você é belorizontino...
 Você já andou de bicicleta ou patins no estacionamento do Mineirão.
 Todo domingo você almoça na casa da sua avó.
 Você é sócio de pelo menos 1 clube.
 Assistir a jogos da seleção ou a jogos importantes do
 Galo ou do Cruzeiro na Savassi é típico.
 Você vai ao Shopping pelo menos 1 vez na semana.
 O Parque Guanabara faz parte da sua infância.
 Você já foi soltar papagaio na Praça do Papa.
 Você sabe que o pessoal de Lagoa Santa, Contagem,
 Vespasiano sempre tira onda dizendo que mora em Belo Horizonte.
 Mas se você entendeu pelo menos a metade,
 parabéns: você realmente é belorizontino!”

Nesse poema, é claro que há uma relação de diferença estabelecida, em que ser belo-horizontino significa compartilhar alguns hábitos que em outras cidades não existem. Também delimita o sentido de ser belo-horizontino, pois, habitantes da região metropolitana se dizem belo-horizontinos, mas não são. Além disso, invisibiliza várias identidades e hábitos possíveis na cidade para além dos hábitos das áreas nobres. Dessa forma, se nota um nível hierárquico em que há hábitos da classe média entendidos como normais e outros excluídos. A formação da identidade e da diferença fazem parte de um jogo de poder mais amplo do que só dizer “eu sou isso ou aquilo”. Há setores na sociedade que possuem o poder de classificar os demais e normalizar os seus hábitos. Entendo que, geralmente, se diz que um negro possui identidade

racial ou que uma mulher se identifica com o gênero, apagando o fato de que ser homem branco é um gênero e uma raça que não são naturais.

Além disso, a formação das identidades e das diferenças se compõem por suas representações, pois, por meio delas, é contruídos os sentidos de cada e, de certa maneira, pela concentração de poder, acontece a vinculação de forma arbitrária as identidades algo negativo ou positivo. (SILVA, 2000, p.95) Dessa forma, a identidade e a diferença não são entidades preexistentes em que passam a existir em algum momento fundador. Elas são construídas e possuem suas atribuições baseadas no jogo de poder de cada lugar e cada época. Além disso, a identidade é tampouco homogênea, definitiva e acabada, passando por vários momentos de ressignificações, ou seja, é um efeito de uma produção. A identidade está ligada as estruturas de discursivas e narrativas, a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p.97) Portanto, o ambiente escolar, hoje, não pode provocar apenas uma forma esperada de identidade, tomando nota a complexidade que isso se forma. A formação da identidade, por vezes, se relaciona ao modo como o estudante se vê no mundo e como ele toma para si as noções de reivindicar o seu lugar no mundo.

Em relação a identidade, o campo – isto é, as relações entre educador e educando que estabeleci na Escola Estadual Deputado Álvaro Salles – trouxe uma nova visão sobre o que entendia sobre o reconhecimento identitário, pois não notei um reconhecimento às categorias genéricas, como periféricos ou “oprimidos”. A identidade que encontrei se dizia ao mais local, ao pertencimento a uma comunidade, oriunda de uma ocupação urbana. Talvez, seja estranho encontrar um gentílico para um bairro ou comunidade, mas o que há de identitário se demonstra em seu gentílico, como pude ver nos contatos cotidianos e na palestra da Sônia, liderança da ocupação Dandara, na escola. Nessa palestra, Sônia, após contar o percurso histórico da ocupação, disse: “Eu tenho orgulho de ser *Dandareense!*” Todavia, não foi a primeira vez que me deparei com esse gentílico durante meu tempo como professor, tanto Escola Estadual Deputado Álvaro Salles quanto Escola Estadual Deputado Manoel Costa, pois era comum os educandos se referirem uns aos outros, ou a si próprio, como *dandareense*. Num certo dia em 2022, conversei com uma aluna que a tinha visto numa rua da comunidade Dandara, quando ia de bicicleta para a escola, e ela me respondeu: “Também te vi, fessô. Eu moro naquela rua. Sou *dandareense*.” A sua resposta aconteceu de forma muito natural, demonstrando que não havia nenhum receio de revelar como ela se identificava e o seu local de moradia. Talvez, isso acontecera dessa forma devido a relação amistosa e por me ver passar de bicicleta, logo, a proximidade excluiu o receio. A mesma forma natural não percebi em vários outros momentos

na escola, já que tanto a comunidade Dandara quanto a Vila Bispo carregavam estigmas que eram motivos para discriminação.

Dessa forma, a etnografia se ateve aos casos de conflitos, já que, em momentos tranquilos, não apareciam as diferenças e identidades dos alunos. As brigas e conflitos eram um espaço fértil para notar a forma como acontecia a vinculação dos estigmas aos alunos da comunidade Dandara, pois, os alunos dos outros bairros usavam as frases de discriminação para rebaixar e excluir os outros. Numa briga, no início do ano, isso ficou evidente para mim, já que alguns alunos diziam ao outro que ele morava numa invasão. As falas giravam entorno da questão moral, como se quem morasse na ocupação havia roubado a terra e, por isso, seriam moralmente questionados. Na situação, eu intervi e disse que conhecia muito bem a comunidade e não era o que diziam. O aluno que sofria o *bullying* ainda respondeu que “o Dandara, hoje, tem tudo, rua asfaltada, comércio e luz, ou seja, quem mora no Dandara conquistou o que tem.” Esse estigma, apesar de se revelar na escola, é algo presente na sociedade e é a forma de tratamento que os moradores da comunidade receberam e ainda recebem. Isto é, dizem que os moradores da ocupação Dandara são “vagabundos” ou “aproveitadores”, pois não quiseram comprar um loteamento para eles e preferiam pegar um lote de alguém. Para um senso comum, a luta por moradia não é válida, pois, a única maneira de acessar a terra é pela compra e, caso o sujeito não tenha condições, ele deve se contentar com as opressões e injustiças sofridas. Há uma lógica pela passividade e discriminação dos movimentos de luta. Se por um lado há uma identidade bem específica, *dandarense*, ao lado do “opressor” coloca uma diferença genérica, como “invasores”. Esse estigma foi tão presente que, numa primeira reunião do cursinho popular do Dandara, houve uma resposta a essas acusações e isso também foi lembrando pela Sônia em sua palestra.

Nesse ponto, a posição da escola sobre o tema acontecia de forma complexa, já que, nunca houve uma orientação, o que deixava a cargo de cada professor tomar as posições em sala de aula. Às vezes, o que transparecia era um completo desconhecimento sobre a ocupação e uma presença do senso comum. Isto é, de forma geral, notava que o tratamento de alguns professores em relação aos alunos da ocupação percorria o senso comum, aparecendo também em momentos de conflitos, pois, geralmente, escutava as falas de que os alunos são péssimos por causa da origem nas “favelas” e na “invasão”. Isso demonstrava que não possui um comportamento esperado, de um aluno de classe média, seria um problema, pois, a forma e a identidade da ocupação choca com o senso comum. Aliás, a identidade *dandarense* caminha na contramão, como algo insurgente, pois, se são classificados como “invasores”, eles se intitulam

como legítimos do lugar. Dessa forma, o caminho não foi excluir possíveis conflitos, mas mostrar que eles fazem parte do ambiente escolar e é necessário pensar formas de romper com a padronização. Nessa lógica, é evidente tanto os embates entre a exclusão e resistência, já que, por um lado, há uma discriminação preconceituosa e, por outros, há uma resposta de reivindicação por direitos.

O caminho para compreender a formação da identidade e da diferença entre os alunos da ocupação Dandara não caminha pelo harmônico, ao passo que pensar nessa formação de identidade é pensar na superação de estigmas. Talvez, esse foi o principal ponto de estranhamento no trabalho, já que me questionava: “Qual é a necessidade de criar um gentílico para a ocupação urbana?” Nesse ponto, cheguei a incluir uma pergunta no roteiro da roda de conversa com os alunos e, em nenhum caso, eles conseguiram explicar claramente o sentido do gentílico, apenas que era de uso comum. Até mesmo, perguntei aos alunos: “Por que isso não existe para outros bairros? Como uma pessoa do Céu Azul ou do Trevo poderiam se chamar?” O Júlio me respondeu de forma jocosa: “Eu não sei. Talvez, quem mora no Céu Azul devia se chamar de *smurf*, pois seria azul igual o bairro.” Mas, de fato, a construção da identidade vinda de uma resposta à diferença. Uma vez que, quando se diz sou brasileiro, está negando que é outra nacionalidade, logo, ao se afirmar *dandarense*, o que acontece é uma negação aos outros bairros e, principalmente, a condição de “invasor”. Ao viver no Brasil, um brasileiro não seria um invasor de sua própria terra, logo, o espaço de um *dandarense* é a própria comunidade. Mesmo que essa lógica tenha complexidades, como os israelitas que se dizem possuidores da Palestina, usando isso para justificar crimes contra a humanidade, pode-se perceber que a construção da identidade passa pela história, pelas conquistas e pelas lutas de determinada localidade. Se dizer *dandarense*, é não ser do Céu Azul, não ser do Barreiro, mas, principalmente, é compartilhar um processo de conquista de direitos. Talvez, por isso houve a necessidade de se criar um gentílico para o lugar, ou seja, há uma necessidade de se afastar dos estigmas e se afirmar o direito à moradia.

Há uma clara relação entre a identidade e a diferença, pois, os diferentes buscam se afirmar para os outros. Além disso, há uma invisibilidade dessas outras identidades na cidade, ou seja, talvez também ser *dandarense* simbolize não ser um belo-horizontino típico, como apresentado no poema de Luiz Caversan. Desse modo, ser do Dandara não é apenas compartilhar uma diversidade de símbolos periféricos, que podem ser muito bem apropriados por qualquer telenovela. Pertencer ao Dandara também significa partilhar as lutas coletivas, a autoconstrução do espaço – entendendo que o espaço estava vazio antes da ocupação, logo, até

a urbanização foi fruto de luta coletiva – e as memórias que constitui o lugar. Mesmo que haja um movimento conservador que homogeneíze as periferias dentro de estereótipos, a resistência diz de suas especificidades e das suas lutas coletivas. A disputa pela terra, às vezes, se mistura tanto com a formação de identidade e da cidadania. Ou seja, ao afirmar ser *dandarense*, simboliza uma reivindicação de um lugar e, mais além, o próprio direito à moradia. Construir-se, nessa identidade, só tem sentido com a luta cotidiana e, por isso, não há a existência de outros gentílicos, pelo menos próximos a região. Entendo que o “natural” seria morar de aluguel ou financiar a casa própria, as reivindicações por moradia escancaram as desigualdades sociais, revelam o “roubo” das especulações imobiliárias e se mostra como uma identidade “outra” estranha a dominante. Logo, cabe a uma educação democrática evidenciar essas outras identidades, possibilitando que os estigmas se transformem em emblemas.

Dentro do ensino de História, pode apontar vários caminhos, já que evidenciar as lutas urbanas é um movimento duplo, em que se construí as identidades e a cidadania. Nesse sentido, as percepções da identidade na escola vão ao encontro do que Tomas Tadeu da Silva (2000) colocou, em artigo:

“Por outro lado, os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.” (SILVA, 2000, p.97)

A intenção é buscar um sentido que desperte e multiplique as inúmeras diferenças e isso constituam a noção de preparação para a cidadania democrática. Pois, mesmos diferentes, há uma igualdade de direitos. A lógica é evidenciar a luta e história daqueles que, geralmente, são apagados pelo “tradicional” e tomados como “errados”. O ensino de História, dessa forma, não se distancia das identidades e nem da cidadania, entendendo que há um movimento contrário, ao passo que a afirmação identitária pode contribuir para a luta de direitos. A busca é transformar os motivos da estigmatização se transforme em emblemas.

Os sujeitos periféricos – aliás qualquer um que confronte o *status quo* –, geralmente, são entendidos como os que desordenam o espaço e são invisibilizados pelas elites. As representações sobre Belo Horizonte, em maioria, não dizem sobre as periferias urbanas, não conta sobre as favelas e se contentam nos pontos turísticos. Como colocado no poema, o belo-horizontino é aquele que vai a Savassi, bairro nobre, e solta pipa na praça do Papa, logo, os moradores do Dandara não seriam belo-horizontinos? E mais, os alunos que vivem no bairro Xangri-lá (Contagem) e na Vila Bispo (Ribeirão das Neves), mas, pela conurbação urbana, continuam estudando em Belo Horizonte e seus pais trabalham em Belo Horizonte teriam a audácia de usarem, erradamente, do título de belo-horizontino? Então, cabe ao ensino de História romper com a tendência excludente e, nisso, desnaturalizar o discurso hegemônico. De forma insurgente, as diferenças devem aparecer para que seja possível a construção democrática.

Tendência é validar uma identidade que já se enunciou na comunidade Dandara, para que se reconheça o direito a luta por moradia e as suas implicações na construção da cidadania. Ao se evidenciar que “o Dandara tem História”, como disse a Mariana, é refutar os estigmas que acercam o lugar e mostrar que houve conquistas sociais para que essa comunidade existisse, num movimento à contramão da lógica entrincheirada. Isso possibilita que os educandos que não vivem na comunidade Dandara reconhecer a trajetória, já, para os que vivem lá, a lógica é fazê-los reconectar com a identidade local e superar os estigmas.

Como percebido na comunidade Dandara, a construção de identidades – e diferenças – compõem a construção da cidadania, pois, as identidades subalternas, ao se evidenciar, rompe com a lógica do silenciamento e abri caminho para o reconhecimento de direitos. Logo, não que conforma com uma identidade única que incorpora todos os compatriotas de forma pacífica. O que acontece é a enunciação do outro como um sujeito social e reivindica o seu lugar como um cidadão. Não é algo para apagar o outro, mas uma reivindicação por igualdade, num contexto social que se propaga pela desigualdade. É inegável que, mesmo pensando em novos agentes, essas propostas carregam uma vocação política da disciplina de História, colocando com um produto de ensinar a atuação cidadão consciente. Por isso, é necessário de ater as maneiras de abordar e tratar o tema.

Para que seja possível trabalhar as histórias locais e dos subalternos é importante construir uma relação com os educandos em que eles possam ser protagonistas do processo e, de certa maneira, se apropriar do conhecimento produzido. Também cabe um trabalho ativo do educador que deverá manter tanto um claro objetivo de pesquisa sobre o pode ser desenvolvido,

como uma escuta ativa das demandas dos estudantes. Já que nem sempre haverá uma historiografia sobre o local escolhido e nem mesmo haverá registros com fácil acesso. Também pode-se encontrar resistência sobre o tema, por não ser um trabalho “tradicional” ou “esperado”. Por fim, as “metodologias” e a forma de abordar o tema são uma questão mais ampla e complexa.

3.3. O uso a memória subalterna em sala de aula.

“Viver é partir. Voltar e repartir.”

Emicida (2020)

Ainda em 2010, quando começava o curso de História na UFMG, me deparei com a obra de Von Martius, “Como se deve escrever a História do Brasil” e, desde as piadas aos debates sobre texto, comentava com os colegas a forma tradicional de se pensar a História, uma vez que o título já busca delimitar o que considerar como História ou não. Isto é, dentro da visão positivista, há uma fórmula única para se construir um conhecimento, limitando as possibilidades e os sujeitos. Com o caminhar do curso, os debates com outra historiografia apareceram e a leitura de trabalhos diversos de variadas linhas historiográficas, sempre negaram os pressupostos do século XIX. Assim, ao nomear esse subcapítulo, me veio a ideia de usar um título parecido com o de Von Martius; “Como usar a memória subalterna em sala de aula.” Primeiro, apenas a ausência do verbo “deve” já simbolizava algo mais aberto, como apenas uma receita, um tipo de manual. Mesmo assim, ainda achei insuficiente para o diálogo com que pretendia e precisava de uma palavra para simbolizar um diálogo com outros professores, ou com uma contribuição para o ensino de História. Assim, terminou com o uso, no lugar de como usar.

A dúvida persistiu será que a palavra “como” poderia ser maléfica? Para não cair em polêmicas, ficou o termo “uso” para poder dizer uma ampla variedade de possibilidades. Também, como já identificado, é preciso entender os muitos contextos de memória subalterna, em que, mesmo que se repita várias terminologias, deve-se estar atento as especificidades. Nesse sentido, algo como uma receita de bolo nunca poderia funcionar. Mas, talvez, não estaria resumindo o próprio sentido da receita? Uma receita não necessariamente deve ser seguida à risca, pois, dependendo dos ingredientes e da criatividade do cozinheiro, a receita toma outros sentidos, cheiros e sabores. Um pão, geralmente, é feito com farinha de trigo, em uma composição bem típica francesa, mas, em Minas Gerais, a fórmula do pão usou o polvilho da

mandioca e o queijo típico das serras. Logo, o pão de queijo pode ter uma receita parecida com pão, mas a forma e os ingredientes o fizeram diferente, adaptado a realidade mineira. Ou seja, não importa seguir bem a receita, mas trabalhar a habilidade de compreender os “ingredientes” disponíveis e se adaptar à realidade. Talvez, o que pretendo não é um passo a passo, mas um passo que deve dialogar com a teoria e com a realidade. Voltando a metáfora da receita, se, mesmo com polvilho ou farinha de trigo, não seguir nada da receita, não será o mesmo prato. Dessa forma, um biscoito pode ter ingredientes parecidos com o pão, mas não é a mesma coisa. Logo, pretende-se não criar o que se “deve” fazer, mas o que, minimamente, precisa para que a história periférica – ou subalterna local – seja utilizada na escola e possa se aproximar dos objetivos da disciplina. A busca seria por definir abordagens possíveis para a memória subalterna, dando a liberdade para que o docente possa adaptá-la a cada situação.

A lógica é disponibilizar como foi feito o mapeamento das memórias da comunidade Dandara e, assim, cada leitor poderá seguir a “receita” com outros “ingredientes”. Ou seja, a questão dialoga com uma contribuição social e acadêmica. Como numa música de Emicida (2020), “viver é partir, voltar e repartir”, logo a intenção é repartir, criando novos diálogos. Logo, o importante é explicitar as diretrizes da experiência do mapeamento, o produto educacional, e deixar que isso aberto para voltar, adaptando-se a novos contextos.

Primeiro “passo” numa atividade de história local é definir qual é o local e o que será ensinado sobre esse lugar. Deve se atentar as descrições demasiadas vagas, como periferia ou as cidades. É preciso escolher um local significativo que tenha a ver com a escola ou com os seus estudantes, porque a intenção desse tipo de atividade é aproximar da realidade do aluno e não ser mais um lugar a ser estudado. Desse modo, cabe uma escuta ativa dos estudantes e da comunidade escolar para que se possa compreender qual lugar seria interessante. Também é importante ser atendo às definições teóricas sobre o que seria um lugar e, nesse ponto, o importante é ter um diálogo com outras áreas do conhecimento e buscar quais caminhos se definirá o lugar. Isso pode ajudar a definir melhor o espaço a ser estudado, como um bairro ou uma região da cidade. Depois, tentar pensar e planejar as formas como pode-se chegar ao passado dessa região, nos casos mais comuns tem se preferido utilizar a História Oral ou entrevistas, como no meu caso, com os moradores da comunidade Dandara. Luiza Rabelo Parreira (2022), em sua dissertação de mestrado, analisou a experiência do professor Moacyr no bairro Confisco e, no caso analisado, houve a construção da experiência das “pessoas-livro”, que foi uma noção construída pelos alunos para designar as pessoas que possuíam sabedoria e poderiam ensinar a história do bairro. (PARREIRA, 2022, p.82) Todavia, é necessário construir

um planejamento sobre como acessar documentos ou pessoas para construção de um conhecimento sobre o bairro. Dependendo do recorte histórico usado, pode utilizar documentos digitalizados do arquivo público para compor a atividade. Junto a isso, é interessante buscar algum trabalho acadêmico já realizado da região, para melhor compreender a realidade local. Para finalizar o primeiro passo, o interessante é escutar os estudantes e buscar identificar o que, segundo os moradores, compõe a formação do bairro. Também há a possibilidade de realizar uma excursão sobre o bairro, a depender a disponibilidade da escola e da organização das turmas.

Em um segundo momento, é importante frisar que a aproximação com a história local é uma forma se aproximar da historiografia recente e da história do cotidiano, logo, a intenção não é criar novos líderes. O importante é os educandos compreenderem que o seu bairro possui uma história e, mesmo não sendo geral, é uma história importante. Ao pensar na composição da micro-história italiana, no livro “*O Queijo e os Vermos*” de Carlo Ginzburg (2009), a questão não era se Menocchio era um líder ou um personagem espetacular, mas como que foi a circulação de ideias na Europa na conjuntura de transformações do século XVI. Ou seja, a lógica é não enunciar personagens ou locais de memória específicos, mas a usar as experiências “micro” como um diálogo com a realidade geral. Nisso, o educando pode entender que o espaço, apesar dos estigmas, possui um passado vivo e importante. A cidadania aparece, tanto na formação de uma identidade distante do hegemônico quanto na reivindicação de direitos. Como alerta Circe Bittencourt (2011),

“Muitas vezes esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história tradicional. A história local pode simplesmente reproduzir a história de poder local e das classes dominantes, caso se limite os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e a obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...” (BITTENCOURT, 2011, p. 169)

Assim, ao pensar a história local, não se pode usar uma reconstrução que transforma o que é tradicional para o local, logo é necessário tomar como protagonistas aqueles que, geralmente, são os invisibilizados pelo tradicional. Também é preciso que a pesquisa sobre o local tenha um objetivo simbólico, seja dizer sobre uma migração ou a ocupação.

Outro ponto importante é a metodologia de ensino. Como a intenção é evidenciar o que silenciado, o mais lógico é fazer o educando protagonista na construção conhecimento. Mas, ressaltando, é necessário que o professor acompanhe de forma ativa e deixe tudo em planos. As atividades devem ter coerências e, como um maestro, o professor não toca a atividade, coordena os vários grupos e alunos. Para o desenvolvimento da história local, é interessante utilizar a pedagogia da periferia – ou a pedagogia do oprimido – para traçar o educando com protagonista das atividades. Assim, repassando as descrições já apresentadas da pedagogia da periferia, como principal enfoque a emancipação do educando, seriam: (1) Guiar os encontros entre educador e educando com perguntas que desestabilizam e despertem a curiosidade dos educandos. (2) O perfil do educador não pode ser de transferidor de conteúdos, mas de alguém que problematize a realidade. (3) Entende-se que o conhecimento não é neutro, por isso, deve-se estabelecer uma crítica ao conhecimento estabelecido e trazer a vivência dos oprimidos. (4) A construção do conhecimento sobre a periferia não deve ser construída para os periféricos, mas deve ser construído com eles. A participação dos educandos é fundamental para o envolvimento na emancipação. (5) Sempre, é necessário um movimento de ação/reflexão/ação, a práxis, como qualquer proposta não se encerra em um trabalho, logo é preciso pensar no educando antes e depois da atividade.

Por último, é muito necessário pensar no papel ativo do professor como parte essencial para construir a história local. As atitudes docentes, às vezes, podem parecer ofuscadas, mas são essenciais para um “êxito”. Pois, ele é o agente do planejamento, da vinculação da produção de conhecimento, do diálogo com o aluno e da aproximação com a comunidade. Talvez, isso exija um papel de produto tanto das atividades e das propostas. Desse modo, é importante ter claro os métodos e objetivos para se chegar em cada etapa da atividade. O importante é conseguir desenvolver algo, mesmo que deva repensar atividades e preparar planos “b” ou “c”. O professor tem um papel de conduzir e atribuir sentidos ao que está sendo produzido pelos educandos. Aqui, o papel docente é como um produtor tanto do conhecimento, junto com os educandos, como produtor das aproximações com o tema. Portanto, é fundamental a autonomia do educador, para usar os ingredientes adaptados o local.

Capítulo 4: Um mapa das memórias: as experiências de uma intervenção nas escolas

4.1. Objetivos e planejamento, a cartografia participativa

O planejamento é, definitivamente, algo constate e presente nas salas de aulas, tanto nas metodologias mais tradicionais quanto nas mais críticas, e, além disso, é algo que frequentemente usado pelos professores para cumprir os objetivos e pela supervisão pedagógica para acompanhar o trabalho docente. Os professores devem desenhar o decorrer de suas aulas, seja adaptando um plano de apostila de sistemas rígidos ou partindo do início com mais autonomia. Sabe-se que, em qualquer hipótese, há as definições dos objetivos, métodos e etapas dentro do ofício didático, como parte importante dos planos de curso. Como um navegador, é preciso definir a chegada e, a partir disso, traçar os melhores caminhos a se percorrer. Logo, o produto educacional produzido é um fruto de idealizações, de traçados e, principalmente, da busca por um foco – a história da comunidade Dandara como um caminho para o ensino de História, na sua formação cidadã. Dentre os diversos pontos, o objetivo principal continuou o mesmo e o processo de ir e voltar a teoria foi a maneira de construir o produto educacional, mas sempre a observação empírica dos efeitos provocou mudanças na abordagem didática. Logo, os percursos da experiência didática com o mapeamento de memórias são parte integrante da dissertação.

Primeiro, o ponto de parte era claro: como desenvolver uma atividade didática para emancipação dos estudantes, a partir de uma história de resistência da periferia belo-horizontina? Dessa forma, a busca passou por vários pontos de elaboração, pensando como poderia transformar debates sobre o direito à cidade como uma forma de estudar a História? Nisso, surgiu a ideia de incorporar uma técnica já divulgada nos movimentos sociais para a sala de aula, ou seja, o mapeamento participativo foi uma forma de tanto buscar outras narrativas sobre a periferia e revelar outras narrativas sobre o local. Assim, se definiu, primeiramente, uma forma para a atividade que seria mapear as memórias locais, evidenciando novos sujeitos históricos. Depois, se seguiu com a definição do lugar, que variou bastante. A minha condição de designado (contrato temporário) não me dava segurança para propor um mapeamento de um local bem definido próximo a Escola Estadual Deputado Álvaro Salles, pois poderia perder o contrato de trabalho, desligando da escola e da pesquisa – até mesmo, fiz planos de atividade externa, caso isso acontecesse. Assim, depois de renovar o contrato em 2023, consegui traçar a primeira definição para o planejamento, a escolha da comunidade Dandara como o lugar da pesquisa. Isto é, já havia uma ligação entre a escola e a comunidade, além de eu também possuir

relações e conhecimento sobre a comunidade. Assim, os primeiros passos foram dados: Objetivo –usar da história da comunidade Dandara no ensino de História – e forma – construir um mapeamento das memórias do bairro. Mas, por que foi escolhido um mapeamento?

A cartografia, desde tempos mais remotos, sempre foi utilizada pela humanidade, como uma forma de interagir com o espaço, criando uma narrativa que associa a arte e a ciência. (ALVES DA SILVA, FONSECA, ROCHA, MARRA, GONZAGA, 2008, p.1) Apenas no século XIX, a cartografia vai tomar a lógica de uma representação fidedigna do espaço, com finalidades tanto político-militar quanto, no desenho urbano, para organização do espaço. Todavia, a cartografia nunca deixou de ser uma representação e uma narrativa sobre o espaço, ou seja, ela pode representar um conflito entre o oficial e o extraoficial, permitindo que se evidencie narrativas subalternas. (ALVES DA SILVA, FONSECA, ROCHA, MARRA, GONZAGA, 2008, p.2) Dessa maneira, é possível entender que o mapa não é apenas um desenho sobre um local, mas também é uma forma de dizer e explicar sobre um determinado local. Nisso, são visíveis formas oficiais de um uso do mapa para o controle e reconhecimento de um local, mas também existem formas de evidenciar os usos subalternos do mesmo lugar. Através da interpretação cartográfica, pode-se buscar outras leituras sobre o lugar. Nesse sentido, percebe-se que alguns movimentos sociais, tanto nas cidades quanto contexto rural, têm reivindicado locais, a partir de uma leitura subalterna da cartografia. O sentido buscado pelo mapeamento não é apenas conhecer e identificar os locais, mas também é criar uma narrativa contra hegemônica do espaço e, de certa forma, sustentar as lutas locais. Em oposição às representações cartográficas hegemônica, o mapeamento participativo é aquele que reconhece os saberes espaciais das populações locais, em que, inserindo-os na cartografia mais convencional, se busca metodologicamente a “observação coletiva” e a “pesquisa colaborativa”. (ACSELRAD, COLI, 2008, p.15)

Dessa forma, podemos entender que o mapeamento pode ser um meio de reflexão sobre um tema e não um fim, logo, a experiência buscar incorporar diversas narrativas, socializar práticas e saberes, o incentivo a participação coletiva, a visibilidade das resistências, desnaturalização das relações de poder e as disputas pelos espaços hegemônicos. (RISLER, ARES, 2013, p.7) Nesse sentido, a lógica foi pensada em transformar essa lógica contra hegemônica de ler os espaços para que pudesse contribuir para a didática de História. Através da construção de um mapa coletivo, a intenção é criar narrativas locais e possibilitar a apropriação das memórias aos seus sujeitos. A participação coletiva dos alunos tem tanto a intenção de usar e reconhecer o espaço periférico, quanto a busca o rompimento com os

estigmas locais, pela visibilidade das lutas e das resistências. Assim, foi buscado uma característica didática para a proposta, sendo que não é uma transposição, é um uso para o ensino de História. A finalidade foi diferente do sentido original do mapeamento, entretanto se percorreu caminhos parecidos, com uma forma subalterna de olhar o espaço. Assim, o mapeamento foi a atividade didática e, talvez, o processo de construção diz mais sobre o ensino do que o mapa final.

O planejamento seguiu um sentido de entender o ambiente escolar, o ensino, a História e o protagonismo estudantil. Dessa forma, uma sequência didática foi o mais adequado para conduzir as propostas do mapeamento e construir uma atividade didática. Cada etapa da sequência didática seria uma forma de aproximar educando da pesquisa sobre a comunidade Dandara e o acercaria do tema. Logo, mesmo que fosse pensado em formas expositivas para algumas aulas, a lógica seguiu que as premissas da educação popular, seguindo os pontos da pedagogia da periferia para compor a sequência didática.

Por fim, o planejamento da atividade seguiu um sistema de intercalar aulas expositivas, com a apresentação do tema problematizador, a organização de grupos para trabalho, a confecção do mapa (mural) e uma palestra dada pela Sônia, liderança da comunidade Dandara. Cada momento do planejamento, possuiu suas dinâmicas próprias e improvisações, contudo, os objetivos do trabalho foram cumpridos.

4.2. A experiência do mapeamento

O mapeamento foi elaborado a partir de uma sequência didática – em maneira geral compõe o produto educacional desta dissertação – e, com o desenvolvimento das aulas, a sequência didática foi se adaptando às turmas e tomando uma forma própria. Talvez, seguiu um ponto principal da proposta que é: não buscar uma reprodução padronizada e deixar que os educandos sejam protagonistas do processo. O planejamento é muito importante, pois é necessário que docente tenha consciência de todo o processo. Por vezes, a crença de fazer o educando como protagonista, com pouca interferência do educador, cria a ilusão que todas as respostas vão partir do educando de forma natural, mas, pelo contrário, a possibilidade do protagonismo acontece com participação, proposta e consciência do educador, ou seja, os esquemas demasiado abertos podem fazer os alunos se perderem no processo e não conseguir se interagir com a atividade. Devido à forma massificada das turmas das escolas públicas, a construção do produto envolve muitos alunos. Isso pode ser benéfico por dar uma

multiplicidade de olhares e maléfico por dificultar o acompanhamento mais minucioso. Entre pontos positivos e negativos, preferiria trabalhar com poucos alunos e, todavia, entendo que a maior parte da realidade das escolas se faz massificado. A sequência didática foi planejada para oito aulas de cinquenta minutos e, com poucas ressalvas, o tempo seguiu como o esperando. Apenas uma aula sofreu uma grande modificação, a última, pois houve um sábado letivo na escola e, dessa forma, a opção foi reunir as turmas para uma única apresentação da Sônia, liderança da comunidade Dandara. O mais interessante é a educanda que sempre era “*bullynada*” por ser *dandarense*, a Mariana, quis abrir a apresentação da Sônia e fez uma fala muito boa para a escola. Além disso, houve um comprometimento maior da turma 702 e pouco da turma 701, pois, acredito que havia uma ótima reciprocidade entre professor e aluno na 702.

A primeira aula foi dedicada a introduzir o assunto com os alunos, com o objetivo de situá-los no tema. Assim, ela foi dedicada a explicar um pouco sobre a história de Belo Horizonte, a formação da cidade e suas disputas territoriais e já levantar a primeira questão, o que é invasão e o que é ocupação. Durante as observações e o planejamento, percebi uma necessidade de tocar nesse tema, uma vez que os *bullyings* são feitos com o estigma de “invasor”, há um senso comum de aversão as ocupações e uma naturalização dos preconceitos aos *dandarenses*. Isto é, a questão principal que gerou a tema gerador proposto era a disputa pela terra, com o reconhecimento da luta por direitos. A intenção inicial era buscar desconstruir alguns preconceitos e trazer os direitos já garantidos pela constituição, ou seja, mostrar que tanto era uma questão legítima perante a luta pelo direito à cidade e dos movimentos sociais, e que isso estava garantido pela constituição federal. Talvez, o principal objetivo foi apresentar o cronograma de atividades para os alunos. Trazer uma clareza nas apresentações e sempre deixar acessível os planejamentos é muito importante, sendo que a finalidade disso é fazer que todos entendam o processo e incentive a participação. Não é didático fazer atividades surpresas ou não explicar o processo, já que isso provoca uma falta de engajamento e centraliza as ideias apenas com o docente. Portanto, a primeira aula serviu para apresentar o tema principal – história da ocupação Dandara e a luta por direitos – e para esclarecer todo o processo de mapeamento.

A segunda aula teve um processo mais simples e direto. Ela foi específica para a montagem dos grupos e montagem dos crachás de pesquisador. Apesar ser bem específica, foi uma atividade bem demorada e, por vezes, gerava problemas com educandos que não queriam fazer grupos ou com problemas na aceitação de um ou outro membro do grupo. Além disso, percebi que não há incentivos para trabalhos em grupo na escola e, algumas vezes, propor

trabalhos compartilhados gerava resistências dos alunos e da supervisão. A separação dos grupos demorou muito, devido a escuta aos alunos e as muitas negociações, por fim, o crachá ficou como uma atividade extraclasse. Na terceira aula, já se buscou uma maior autonomia dos alunos, em que deveriam dividir as tarefas para a pesquisa sobre a história da ocupação Dandara. Nessa aula, houve um claro distanciamento entre os alunos da 701 e da 702. Enquanto na 701 tive que conviver com brigas, com resoluções de intriga entre os alunos e, até mesmo, com outra professora pedindo para “punir” os alunos. A turma 702 estava participando da atividade com muito zelo e dedicação, mesmo que, às vezes, apareciam algumas frases preconceituosas sobre a comunidade Dandara. Como haveria o feriado da independência, deixei com os alunos os roteiros de entrevistas, logo eles teriam mais tempo para buscar e entrevistar os moradores da comunidade. Vale ressaltar que houve preparo desse roteiro, feito por mim. Cogitei construí-lo junto com os alunos, mas isso levaria tempo e recuei da proposta para encaixar nas 8 aulas previstas. Talvez, numa outra experiência, caberia redistribuir o tempo ou planejar com mais aulas.

Já a quarta aula foi um processo de início da construção do mapa, ou seja, levei uma nova projeção para as salas de aula e, de maneira bem clara, expliquei todo o processo de construção do mapa. A construção do mapa envolvia dois principais processos a entrega das pesquisas e entrevistas sobre a história da comunidade Dandara e a própria montagem do mapa. O mapa se iniciou em sala de aula com uma técnica simples de produção artística; a projeção do mapa sobre cartolinas, em que os alunos traçavam o desenho. Os alunos da 702 foram muito cuidadosos e detalhistas, o que me surpreendeu. O mapa criou pertencimento com os alunos e, em certa medida, se transformou numa representação da ocupação Dandara feita pelos educandos. Eu fiquei extremamente surpreso com o trabalho realizado pelos alunos da 702.

A quinta e a sexta aula foram dedicadas a montagem do mapa, em que se envolvia a arte de apresentação, a demarcação dos pontos de memória, construção das descrições e o recebimento das entrevistas. Assim, entre a sexta e sétima aula, começou a montagem do mural na escola. O objetivo foi colocar o mural em um local bem visível que permitisse o contato e a interação de toda a escola com o mural. Ele ficou bem na entrada da escola, perto da sala dos professores e da escada que dá acesso ao segundo andar, em frente à entrada, logo, todos que entravam na escola se deparavam com o mural e toda escola interagiu. Era comum os alunos, funcionários, pais que passavam, professores e outros pararem em frente o mural, ler os trabalhos e, muitas vezes, os alunos, de outras séries, indicavam o seu local de moradia. Achei isso muito interessante, pois, no cotidiano, o *bullying* fazia os alunos esconderem o seu local

de moradia e, quando a comunidade Dandara foi homenageada, os alunos perderam as amarras dos estigmas e se revelavam *dandarenses*. Mesmo com isso, não se resolveu o problema de *bullying*, não há uma solução mágica, mas serviu para criar uma desconstrução dos preconceitos.

A última etapa da sequência didática foi receber a Sônia para uma palestra no sábado letivo e destaco o contato estabelecido em mim e a Sônia aconteceu por causa da Mariana, pois ela conhece a Sônia desde a infância. Ela teve o protagonismo em todo o processo da apresentação, pois, ela preparou uma apresentação sobre a história da comunidade Dandara, recebeu a Sônia junto comigo na escola e abriu a apresentação. Por ser um sábado, a escola não estava cheia, mas, penso eu, com uma quantidade boa de alunos, cerca de trinta a trinta e cinco, de turmas diferentes. A apresentação aconteceu no vão entre os pavilhões da escola, pois era amplo, possibilitou a disposição de cadeiras e foi um evento para toda a comunidade escolar. Muitos professores participaram da apresentação, e uma colega de profissão fez muitas perguntas e demonstrou muito interesse no trabalho. Uma professora de educação física chegou a comentar comigo que possuía um desconhecimento sobre a comunidade Dandara, já que pensava lá era “apenas uma favela”. Ficou nítido que a atividade possibilitou uma conexão entre comunidade e escola. Num certo momento, após algumas perguntas da Mariana, a Sônia se levantou da palestra e foi em direção ao mapa e explicou com detalhes todos os detalhes dos momentos de ocupação e resistência. A palestra foi muito rica e como a Sônia dizia; “Ela poderia ficar o dia inteiro falando sobre o Dandara”. A Sônia chegou estabelecer uma diferença clara para os alunos entre invasores, mais ligado aos portugueses, e a ocupação que é uma legítima reivindicação do direito à moradia. Ela detalhou bastantes todos os dias de luta e resistência pela moradia, chegou a dizer a situação atual da comunidade e falou bastantes dos estigmas que a comunidade sofre. Ela foi bem direta expressando que “as pessoas de fora” não sabem a real situação e os classificam como “invasores”. Pelo fim da palestra, ela disse de forma bem clara: “Eu tenho orgulho de ser dandarense!” Após a fala da Sônia, uma outra liderança da comunidade Dandara também fez uma fala, o Marcos. O mais interessante é que ele é pai de um aluno da escola, o que aumentava os laços entre a comunidade e a escola.

Foi uma apresentação muito rica e contou com o envolvimento de toda a escola. De certa maneira, à medida que o trabalho ia construindo, a participação da escola com o trabalho aumentava. No fim, houve um envolvimento de todos, contando alunos, professores e supervisão. O trabalho foi muito elogiado por quem esteve presente no sábado e alguns que não estavam diziam que foi ruim perder a palestra da Sônia. Após a palestra, a Sônia e o Marcos

continuaram na escola merendando junto com os professores e, no recreio, muitos professores se interessaram em tirar dúvidas e conversas mais com eles. Foi um encontro construtivo. Ainda, o mural ficou exposto na escola por algum tempo e se repetiram a reação dos alunos ao verem. De certo modo, a comunidade Dandara ter ganhado destaque foi muito importante, proporcionando um olhar diferente da comunidade na escola.

Por fim, o improviso fez parte da construção do mapa, mas só era possível improvisar com uma noção clara do objetivo. Ou seja, as mudanças no percurso só têm sentido se mantém o caminho original. A atividade também provocou muitos efeitos nas turmas que confeccionaram o mural/mapa. Dessa forma, a segunda rodada de entrevista serviu para analisar o efeito da atividade.

4.3. Efeitos do mapeamento: ressignificação dos estigmas

Avaliar o desempenho de uma atividade é sempre difícil, pois envolve tentar reconhecer alguns erros, tentar buscar melhorar detalhes e, até mesmo, reformular algumas questões. Todavia, isso é necessário para reconhecer se conseguimos ou não cumprir os objetivos. Há uma busca por reconhecer os efeitos do mapeamento e, para isso, foram utilizadas as segundas rodas de conversa, em que se avaliou como os alunos viram a atividade e quais foram os seus principais efeitos. De certo modo, os objetivos do trabalho foram cumpridos e aconteceu, principalmente, a visibilidade da comunidade Dandara com a desconstrução dos estigmas. Segundo os próprios alunos, ainda que persista alguns *bullies*, o mapa deu um novo significado sobre a comunidade, o que possibilitou a formação de identidade pelos alunos residentes do Dandara e um melhor entendimento da região para os outros estudantes.

As entrevistas aconteceram em quatro grupos e todas aconteceram entre outubro e novembro de 2023, pouco tempo depois do mapeamento. O primeiro grupo foi formado com Robson (702), Rhayra (701), Isabelly (702) e Júlio (702) e, por causa das obras na escola e por falta de espaço, essa entrevista aconteceu na sala dos professores, deixando que ela fosse mais caótica. Os alunos ficaram dispersos por verem os professores trocando de sala e houve a interferência de professores na entrevista. Até mesmo, uma professora acho que os alunos estavam falando alto demais e outra chegou a conversar com eles durante a entrevista. Não aconteceu nada que comprometesse as respostas e, pelo contrário, eles ficaram bem à vontade. Eles fizeram muitas brincadeiras, riram muito e, nos momentos certos, responderam às perguntas. Nessa entrevista, ficou claro que o *bullying* com os alunos da comunidade Dandara

permanecia, mas houve impactos. O Júlio, que é residente da comunidade, teve um tom de denúncia contra discriminações muito forte, pois, por vezes, foi muito agressivo. Aliás, ele respondeu que queria mapas de outros bairros para falar mal dos outros. Além disso, percebi que eles conseguiram captar a essência da história da ocupação e conseguiam falar com clareza o que se perguntava. Desse modo, o ponto mais revelador dessa entrevista foram as diversas falas sobre as discriminações e eles reclamaram bastantes sobre o trabalho em grupo, revelando uma certa dificuldade dos alunos em fazer trabalhos coletivos. Nesse grupo, tentei explorar um pouco mais o gentílico “*dandarense*” e todas as perguntas foram respondidas de forma natural, pois seria um normal a se fazer quando a pessoa é de algum lugar. Ao certo, não se sabe como surgiu, mas foi usado como orgulho pela liderança da comunidade.

A segunda entrevista foi feita com Ricardo (701), Kaique Vitor (702), Beatriz (702) e Emilly (702), sendo que apenas o Kaique teve uma participação ativa no trabalho, chegando a desenhar o mapa e fazer muitas pesquisas. Já os demais tiveram dificuldades na participação e não participaram de todas as atividades. O Ricardo teve sua participação prejudicada pela indisciplina, pois ele se envolveu em muitos conflitos com vários professores. Todavia, ele participou com empenho da atividade do mapeamento. Não houve incidentes dele durante a atividade, mas ele perdeu aulas e foi suspenso da escola durante as atividades. Até mesmo, foi uma surpresa o empenho e dedicação para fazer todas as atividades do mapa, apesar de todos os problemas. Já a Beatriz e a Emilly são alunas mais tímidas e, talvez, isso tenha prejudicado a participação delas na atividade. Na entrevista, a pauta de discussão foi cidadania e passou parte do tempo debatendo sobre isso. O Kaique Vitor declarou várias vezes o apoio ao líder de extrema-direita e, a partir das minhas perguntas, ele me perguntou se estou na USP. Eu considerei como um preconceito genérico como acontece com a comunidade Dandara. Mesmo assim, ele repetiu falas da Sônia, feitas na palestra, e reconheceu a legitimidade da ocupação, considerando um trabalho importante. As suas falas foram contraditórias, mas revelou que a atividade o impactou e ele ainda permanecia com preconceitos anteriores.

A terceira entrevista foi muito esclarecedora e, talvez, a que mais trouxe os resultados esperados, pois houve um profundo debate com as alunas. Participaram da entrevista a Mariana (702), a Jully (702) e Sarah (702), sendo que todas elas se empenharam bastante em todo o processo. Elas descreveram bem como acontece os preconceitos contra a comunidade Dandara, reconheceram a legitimidade da ocupação e viram que, através do conhecimento histórico, é possível desconstruir preconceitos. Segundo elas, aconteceu uma boa visibilidade do Dandara na escola e foi muito importante para a escola ter consciência sobre lugar. Nisso, cabe um

destaque para a Mariana. Ela foi a que mais se destacou nas atividades e foi nítido sua superação dos estigmas, pois, como *dandareense*, ela escutou muitas falas ruins sobre a comunidade e tinha vergonha de revelar sua moradia. Com o decorrer da atividade, ela ganhou protagonismo, tanto em História como nas outras matérias, ela conseguiu fazer uma fala no sábado letivo e teve uma clara superação do que sofria. Ela chegou citar alguns dos preconceitos que escutou, como as pessoas chamando quem mora na comunidade de “pé vermelho” e de “invasores”. Por fim, a Sarah fez uma fala bem interessante, colando a falta de conhecimento sobre o lugar como um meio de gerar preconceitos. Elas também revelaram que há preconceitos na escola, mas o mapa foi muito importante para fazer as pessoas transformarem a visão que tinham. Elas indicaram que se fizesse mais mapas sobre toda a região para que todos possam descobrir sobre o seu lugar. Além disso, foi interessante que durante a entrevista elas legitimaram a luta por moradia e, até mesmo, falaram sobre dos preços altos dos aluguéis. Percebi que houve uma conversa madura para a idade das alunas.

A quarta entrevista aconteceu com apenas dois alunos, Higor (701) e Arthur Pierre (702), e quase foi apenas uma conversa entre mim e o Higor, pois o Pierre estava muito envergonhado e não respondeu nenhuma questão. O Higor deu uma boa sugestão para, talvez, fazer um documentário sobre a região e deixar as gravações dos moradores contando a história da comunidade Dandara disponível para toda a escola. Também citou que poderia fazer excursões com as turmas para os locais estudados, já que é uma região próxima e possível de se fazer. Percebi que o Higor tinha um conhecimento bastante amplo da região e foi possível entender mais com a atividade. Ele também revelou dificuldade nos trabalhos em grupo. De maneira geral, o Higor se saiu muito bem em toda a atividade. O Pierre falou pouquíssimo na entrevista, o que foi muito diferente da primeira entrevista que fiz com ele em agosto, parecendo que a atividade não surtiu efeito com ele. Deve-se ressaltar que ele é morador da Vila Bispo de Maura, sofrendo *bullying* por questões parecidas com os moradores da comunidade Dandara.

Algumas coisas foram comuns a todas as entrevistas e a principal foi a dificuldade em se realizar trabalhos em grupo. Eles reconheceram que não há muitos trabalhos em grupo na escola de maneira geral, pois, geralmente, os professores optam por trabalhos individuais. Além disso, penso que foi a primeira vez que estavam fazendo um mural e uma apresentação em conjunto, logo surgiu dificuldades no convívio entre os alunos. Duas boas alunas durante a montagem do mural conseguiram quase coordenar construção e a várias etapas do processo do mapa. Elas desenharam e pesaram em toda a arte do mural, mas um excesso de protagonismo delas incomodou os outros participantes. A sensação é de que elas tinham feito mais do que os

outros e elas queriam fazer mais do que os outros. Todavia, é inegável que houve uma conexão dos alunos com o mapa e um certo orgulho de ter participado dessa construção. No mais, em todas as entrevistas, aconteceu uma sensação de vontade e prazer em fazer a atividade. Vi que eles gostaram e entenderam a proposta. O resultado final foi uma tomada de consciência sobre o passado da comunidade Dandara.

Por fim, penso que o trabalho conseguiu cumprir com o planejado. Assim ressalvo alguns pontos. Para conseguir um êxito, foram necessárias duas coisas fundamentais: uma participação ativa dos alunos – coloco que a conexão entre educador e educando na turma 702 foi essencial – e um trabalho intenso de pesquisa e dedicação do educador. A atividade foi possível com os objetivos e planos bem definidos, o que possibilitava a participação e foram frutos de um trabalho docente intenso. Além disso, um trabalho bem planejado passa uma confiança para os alunos, provocando-os a terem a mesma dedicação. Às vezes, a apresentação desleixada pode incentivar o desleixe do aluno. O trabalho simbolizou uma boa integração entre a escola e a comunidade, pois a visibilidade da luta serviu para os estudantes entenderem melhor a história e contribuiu para um convívio saudável entre os alunos. O trabalho tem as suas limitações e, talvez, seria interessante manter um projeto contínuo na escola.

4.4. O Produto Educacional

O produto educacional é a sequência didática elaborada para a construção do mapa das memórias da comunidade Dandara. Assim, o objetivo é que, através dela, seja possível que haja outras experiências semelhantes e que isso sirva para o ensino de História. Ou seja, o objetivo é apresentar a base para a construção do mapa e deixar que outros docentes possam utilizá-lo, de forma adaptada, em suas aulas. Também há uma apresentação, materiais utilizados durante a construção, registros da experiência de 2023 e alguns comentários. A intenção é deixar disponível o que fez o mapa ser possível.

Para Joaquim Dolz, a engenharia didática tem a responsabilidade de conceber projetos e elaborar a dispositivos, atividades e materiais didático (DOLZ, 2016 p.241) Dessa forma, como um engenheiro, o docente tem a capacidade de ver as necessidades, planejar as ações para intervir nessa realidade, executar os projetos e avaliar o que foi elaborado. Ou seja, a sequência didática pode ser entendida dentro de um processo de planejamento e elaboração de uma atividade. Mesmo que essa forma seja mais utilizada no ensino de língua materna, o planejamento do mapa seguiu essa lógica, definido os objetivos para elaborar um plano de ação.

Assim, é preciso que o educador seja ativo e engajado no que está elaborando, para conseguir planejar cada etapa da sequência. Para a sequência do mapeamento, foi preciso um planejamento que pudesse se adaptar aos diálogos e as participações dos educandos. É visível a influência do livro “Manual de Mapeo Colectivo” do movimento iconoclasista de Buenos Aires, pois tanto para planejar a atividade como para entender como funciona o mapeamento foram inspirados na busca de uma outra narrativa sobre o espaço urbano. A lógica era construir uma narrativa subalterna sobre a comunidade Dandara, logo o mural, junto com o mapa, construído serviram como parte dessa outra narrativa.

O propósito do produto educacional é trazer contribuições para o ensino de História, ou seja, percebe-se que há um desafio constante de incluir novos sujeitos, trabalhar temas próximos à realidade do educando e se aproximar de recentes tendências historiográficas, logo, a intenção é ser útil para outros professores, mesmo que em distintas realidades. Como, antes desta sequência didática, eu me inspirei e pesquisei vários trabalhos tanto para o ensino de História quanto para a didática, espero que esse trabalho não termine aqui e cause mais trabalho sobre a mesma perspectiva. Nesse sentido, o intuito é deixar disponível para o acesso.

Além disso, há uma preocupação do trabalho não ser apenas um relato de experiência, o que pode, talvez, tender para uma excepcionalidade. Houve uma preocupação de deixar as atividades numa forma banal, isto é, deixar as atividades corriqueiras e práticas, não havendo a necessidade de um grande espetáculo para acontecer. A realidade escolar de grande parte das escolas públicas brasileiras, infelizmente, é de carência e falta de infraestrutura, logo, para o trabalho ser fácil, é necessário fazer com os materiais que tem. Geralmente, as escolas já fazem murais para a Páscoa, dia das mães, festividades religiosas e outros, assim, a lógica é aproveitar desse modo de fazer os murais para colocar um mapa periférico como destaque. A principal intenção é que seja algo prático e útil.

Por fim, a sequência didática permite um uso amplo dessa experiência e, dessa forma, a atividade não se resumirá a apenas um momento, mas pode trazer uma contribuição ampla para o ensino. Logo, espero que essa sequência didática inspire outros professores de História – e de outras disciplinas – e contribua para uma educação pública de qualidade.

Considerações Finais

Escrevendo esta dissertação, deparei-me uma seguinte frase de redes sociais: “Em uma sociedade que lucra com a baixa qualidade da educação, ser professor é um ato de rebeldia” e trouxe várias reflexões para especificar mais as frases colocadas em questão. Primeiramente, qual é o professor que é considerado rebelde e por quê? Um professor que, por um acaso, siga todas as determinações, não questionada não e se contenta com ruins situações de trabalho não é um “rebelde”. Talvez, pode haver um tipo de professor que não é rebelde e essa definição não seja tão generalista. É um fato que, hoje, as condições de trabalho nas redes públicas de ensino não são boas, pois, há carências de materiais, uma constante desvalorização profissional e ataques de grupos de extrema-direita que “criminalizam” o se fazer docente. Visto a situação de condição de trabalho, talvez se manter acreditando e se esforçando com a educação é um grande ato de rebeldia. Ou seja, as condições de trabalho não favorecem um desenvolvimento profissional e, por muitas vezes, destroem perspectivas de futuro. Isso embasa mais a condição de “rebelde”, ou de “guerreiro”, pelos professores, devido a crença de que é possível transformar o mundo pela educação. Cabe inúmeras discursões sobre o que faz professores serem rebeldes, mas, outro fato, é que nem todos são rebeldes. Há aqueles que se mantêm um ensino tradicional e reclamam das mobilizações sindicais, considerando um absurdo trabalhar sábado, mesmo com um péssimo salário.

Recentemente, o foco de ataques da extrema-direita são os supostos “doutrinadores” e, principalmente, as ideias “marxistas” que Paulo Freire traz. Esses grupos radicais trazem de modo explícito as ideias hegemônicas do capitalismo atual e, segundo elas, a formação docente deve ser extremante técnica. Para eles, não há debates sobre as condições sociais dos alunos, não se avalia as condições de trabalho dos docentes e nem mesmo se questiona os objetivos da educação. Nessa visão, há campanhas por mais disciplinas nas escolas e cria-se uma nostalgia com as escolas do período ditatorial, como que se escolas controladas por militares trariam mais ordem. Talvez, seja raro se deparar com um professor que participe e endosse as posições da extrema-direita, mas há versões mais brandas dessa visão conservadora e, por muitas vezes, se apresentam escondidas no senso comum e no tratamento demasiado autoritário. Um apoio aos extremistas é raro, já apoio a disciplina militar e a escolas cívico-militares não é tão raro assim. Dessa forma, pode-se questionar muito a posição “rebelde” da docência. Além disso, pelos próprios ataques à docência conseguimos ver um tipo de professor rebelde. O rebelde, talvez, seja aquele que não se rendeu a seguir o *script* e questiona os porquês da educação e, segundo

acusam, os rebeldes são aqueles que optam pela “doutrinação comunista” em que Paulo Freire é patrono. Mesmo que engraçada, a afirmação negacionista da extrema-direita tem um alvo certo.

Paulo Freire e suas propostas de educação popular foram e são inspirações para muitos educadores, seja no ensino básico ou superior, mas é fato que suas propostas de educação são rebeldes. Considerar o meio do educando, fazê-lo protagonista e buscar uma conscientização são propostas que, talvez, pareçam simples, mas, num contexto de grande desigualdade social, são propostas de insurgências, seja em Angicos ou nas periferias urbanas. Talvez, o ponto de subversão não seja corresponder ao esperado, nem mesmo tomar como certas todo e qualquer posicionamento de autoridades, pois, a questão é conseguir analisar a realidade a partir do ponto de vista do oprimido e fazer disso o ponto de partida para a educação. Nessa lógica, a questão principal não é “acumular” mais e mais conhecimento, como mercadorias, pois, pelo contrário, a práxis de relacionar a teoria ao contexto social é o ponto central. Não se faz interessante um simples acúmulo de conteúdo, é preciso questionar a realidade. Para as elites, desde a apresentação do método freiriano, transformar o povo em protagonista sempre foi uma ameaça. Ao transformar a visão das pessoas, as elites se sentem ameaçadas e isso proporciona reações com acusações esdrúxulas. Dessa forma, o medo não é que o professor seja um rebelde, mas que ele reproduza a rebeldia. Eles acusam a “doutrinação”, isto é, uma certa capacidade de fabricar mais rebeldes, ou, pior, produzir rebeldes “comunistas” que questionam os privilégios da burguesia. As denúncias sobre os absurdos não geram muitas polêmicas, ao passo que dizer sobre pontos bem consolidados do senso comum, geram muitos atritos. Na mesma lógica, reivindicar um professor rebelde pode simbolizar um grande ato, perante as dificuldades, todavia, o mesmo não acontece ao promover “alunos rebeldes”.

Dessa forma, o cotidiano escolar já possui consolidado um perfil de aluno indesejado – aquele que não respeita as regras da escola, não incorpora a cultura escolar e questiona as regras – ou seja, um aluno rebelde não é bem o objetivo da escola. Muitas vezes, o ambiente escolar contribui para o questionamento e, talvez, isso faz com que a disciplina seja exaltada. Não se sobrepor a disciplina sobre outros aspectos do processo educativo e, às vezes, é preciso valorizar as críticas e questionamentos do aluno, para que eles possam se verem como protagonistas. Logo, caso um docente foque no condicionamento de alguns comportamentos, será que está sendo rebelde? Entendo que a manutenção de “tradições” sem questionamento e uma nostalgia as escolas “que tinha respeito” não fazem que a decência seja rebelde. Nesse caso, acontece é uma romantização por causa dos baixos salários e péssimas condições de trabalho e, para ser

rebelde, é preciso questionar a ordem. Os “alunos rebeldes”, a meu ver, não são o problema e é possível construir muita coisa com eles. Na verdade, estes alunos são vítimas da profunda desigualdade social e da miséria do povo brasileiro, o que faz sua exclusão da escola ser só mais uma das muitas violências que sofre. Dessa forma, é preciso ver a profissão docente de forma desconstruída, em que se olhe o papel do professor e o da escola, refutando considerações muito genéricas.

Primeiro, é notável um processo de massificação do fazer docente, em que, com a chegada das classes populares, houve início de desvalorização do docente. Quando a escola era reduzida as elites, havia um entendimento da importância do docente e isso se perde para dar lugar a um docente reproduz os conteúdos prévios (SOARES, 2001, p.74 e 75). Nessa lógica, há algum tempo a uma tendência de olhar a profissão de uma maneira bancária, em que é preciso dar muita informação aos alunos. Isso se permanece na visão neoliberal de educação de produtividade, colocando como bom professor aquele que consegue fazer o aluno aprender em menos tempo. Por isso, é negado as possibilidades intelectuais para indagar a realidade e incentivar a crítica entre os alunos. A lógica é massiva e padronizada, podendo vídeos e pesquisa na internet substituir o professor. Assim, as péssimas condições de trabalho na escola e a desvalorização salarial fazem parte do projeto de educação pensado pelas elites, para justamente inibir mais “rebeldes”. Além disso, a profissão docente ainda é constituída por maioria feminina e, talvez, isso explique os baixos salários. Numa sociedade patriarcal, as mulheres têm “controle” sobre as crianças, não precisam receber altos salários – considerando o marido como provedor da casa – e podem trabalhar em meia jornada de trabalho, para ter tempo de cuidar das crianças e fazer as tarefas domésticas. Olhar para a profissão docente percebendo uma influência patriarcal também pode indicar os motivos para a desvalorização. Portanto, há muitos fatores que dizem sobre as condições dos docentes, sendo que é inegável há manutenção do *status quo* com a baixa qualidade do ensino público.

Juntamente a outros docentes, a minha trajetória na rede pública estadual passa por compartilhar as dificuldades salariais, as faltas de condições e, às vezes, falta de perspectiva. Todavia, apenas isso não faz um status diferencial. Ou seja, estar na educação não é suficiente para ser e fazer muita diferença, às vezes, estar com salário baixo sem questionar os motivos para isso seja apenas ter um salário baixo. Mesmo que os sacrifícios e péssimas condições sejam uma constante, isso não seria suficiente para ser algo subversivo. Dessa maneira, ser um docente “rebelde” é também provocar uma rebeldia – entendendo que isso não é indisciplina, mas questionar a ordem. Desde o projeto a esta dissertação, a intenção foi produzir rebeldia.

As periferias urbanas, como já citado, foram constituídas como única moradia possível para aqueles que não são parte dos projetos das elites para as cidades. De maneira geral, o processo de gentrificação expulsou e segregou grande parte da população, logo existe uma opressão de parte da cidade. Isso é visível pela falta de infraestrutura, condição de moradias e carências nas periferias. Somando a isso, as cidades passam por enorme especulação imobiliária, em que se aumentam os preços dos aluguéis e tratam a moradia como um privilégio. Há um déficit habitacional que coloca parte da população sem condições dignas de moradia, ao mesmo tempo que concentra terras nas mãos de poucos. Nessa lógica, o planejamento urbano burguês é o prevalece ao estabelecer a segregação espacial. Logo, os sujeitos periféricos são os oprimidos que, por vezes, são invisibilizados na escola e na cidade.

Também deve-se lembrar dos movimentos de reivindicação e luta por moradia. Mesmo que haja um movimento para silenciar a periferia, há aqueles que resistem, nas ocupações urbanas, nos movimentos de bairros, na luta por transporte público e no acesso de todos aos direitos. Se

“[...] a tentativa mais coerente e, em termos gerais, mais bem-sucedida de refazer o mundo em que vive, e de fazê-lo de acordo com seus mais profundos desejos. Porém, se a cidade é um mundo criado pelo homem, segue-se que também é o mundo em que ele está condenado a viver. Assim, indiretamente e sem nenhuma consciência bem da natureza de sua tarefa ao criar a cidade o homem criou a si mesmo.” (PARK, 1967, p.3 apud HARVEY. 2014.p.28)

É possível construir outros tipos de cidade, em que possam dialogar com uma maior participação popular, abrangendo lógicas diferentes da que o capital impõe. Entendo que a urbanização foi um processo que foi controlado pelas classes dominantes para fazê-la segundo os seus interesses, o direito à cidade seria percorrer o caminho inverso, em que a classe trabalhadora teria o controle do processo de urbanização. Ou seja,

“Reivindicar o direito à cidade no sentido que proponho equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas, e pressupõe fazê-lo de maneira radical e fundamental.” (HARVEY. 2014.p.30)

Portanto, os movimentos urbano insurgentes clamam por uma outra relação com a cidade, para a superação das desigualdades e, de forma legítima, buscam uma cidadania ativa.

Mesmo que visões mais tradicionais olhem para a ocupação Dandara e a vejam como “invasoras”, a comunidade se formou no alicerce da luta e na reivindicação de uma outra cidadania. A partir de um direito básico, a moradia, se consolidou a formação de um bairro e uma identidade local. Chamar-se de *dandarense* é muito mais do que não ser “belo-horizonte padrão”, pois é se afirmar pertencente a luta de reivindicação por moradia, dignidade e igualdade. A comunidade, com pouco tempo de existência, simboliza uma resistência ao modelo de cidade neoliberal e a reivindicação à função social da terra. Dessa forma, a rebeldia não é algo exclusivo dos professores, já que lutar pela terra é uma pauta das classes populares brasileiras, desde o primeiro indígena abatido. As disputas fundiárias percorrem uma longa trajetória na formação nacional, em que termos “invasões” e “legítimos donos” foram usados de maneira errônea ao longo do tempo. Por isso, é legítimo ocupar e reivindicar uma posse justa da terra.

A busca por visibilidade da ocupação Dandara teve como meio principal quebra dos estigmas e transformá-los em emblemas de orgulho. Ou seja, por vezes, os educandos *dandarenses* recebiam pejorativamente os nomes de “invasores” ou “pé vermelho”, como uma forma de distingui-los. Às vezes, em brigas, alunos que não são da comunidade tentava rebaixar quem fosse de lá com esse dizeres genéricos. Dessa forma, ao incorporar a comunidade Dandara como um local de estudo, houve a transformação de vários significados, fazendo com que a história fosse um emblema de luta e dignidade. Através da atividade, foi possível levar para sala de aula esses debates sobre a realidade local e sobre as disputas sociais, para desconstruir os preconceitos sobre um determinado local. Também foi uma forma de mostrar a legitimidade da luta por moradia, em que significa reconhecer que a moradia deve ser tratada como um direito e não como um privilégio.

A construção da sequência didática e as análises pela etnografia conduziram para esse formato. Primeiro, a opção de análise pela etnografia foi pela possibilidade de buscar entender a realidade pela observação cotidiana, como estava na posição de professor, e, principalmente, por evidenciar a visão do outro, o que já buscava com a utilização da educação popular. Nisso, a lógica foi pensar no caso específico para conseguir dizer algo que contribua para o ensino de História, como a historiografia recente faz ao se aproximar da Antropologia, partindo do específico para o geral. Já, na sequência didática, a busca foi planejar ações didáticas com finalidade permitir a emancipação, isto é, a educação popular foi um guia em que as atividades forma planejadas como temas geradores e, por isso, foi dado uma forma maleável para que os educandos tivessem protagonismo. A busca foi construir algo próximo aos objetivos do

currículo de História, com a formação cidadã e a utilização de diversidade de fontes históricas. Nisso, a aposta foi utilizar um mapeando de memória para questionar o passado e os preconceitos estabelecidos. A formação cidadã foi um dos principais focos, já que o trabalho envolveu o reconhecimento de sujeitos históricos invisibilizados e da legitimidade da luta social. Assim, entende-se que semear rebeldias, com uma cidadania crítica, foi um ponto central do trabalho.

Obviamente, uma atividade não conseguiu transformar nem mesmo a realidade de uma escola, mas, às vezes, um posicionamento cotidiano de professores perante as injustiças sociais é uma maneira de se construir uma educação democrática. Dessa forma, como percebido na construção do mapeamento, foi necessário um bom relacionamento entre professor e aluno, os posicionamentos não se resumiam as atividades e o processo de mudança é constante. Nisso, o mapa das memórias foi fundamental para construir uma ligação entre a escola e a comunidade, transformando os estigmas em emblemas. Entendendo que a escola está inserida num contexto social de opressões, é impossível que um professor ou uma atividade possa erradicar problemas sociais de exclusão. Contudo, o posicionamento crítico e assertivo dos docentes é um caminho para transformar, aos poucos, o ambiente escolar segregador num espaço de acolhimento. Assim, o intuito, para além das contribuições acadêmicas, é contribuir para o pensamento crítico já na educação básica.

Voltando a questão originária, ser professor é diretamente um ato de rebeldia por causa das péssimas condições de trabalho? Acredito que não. Outras profissões passam por péssimos salários e falta de estrutura, mas não serão considerados rebeldes. Dessa forma, proponho reformular a questão; semear rebeldia pode transformar a docência num ponto de partida para construir uma sociedade mais justa, por isso um professor pode ser algo tão perigoso para aqueles que preferem o atraso e o autoritarismo.

Referências

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, Henri e COLI, Luís Régis. **Disputas territoriais e disputas cartográficas**. In: Cartografias sociais e território / Henri Acselrad (organizador). - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. P.13.

AGUIAR, Tito Flávio Rodrigues de.; SILVA, Regina Helena Alves da. **Vasto subúrbios da nova capital**: formação do espaço urbano na primeira periferia de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: História) 2006, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte

ALVES DA SILVA, R. H., FONSECA, C. G. da, FRANCO, J. de O. R., MARRA, P. S., & GONZAGA, M. M. (2008). **Dispositivos de memória e narrativas do espaço urbano**: cartografias flutuantes no tempo e espaço. *E-Compós*, 11(1). <https://doi.org/10.30962/ec.269> (acessado em 04/08/2021)

AMORIM, Marina Alvez; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. **“Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. *Rev Bras Educ* [Internet]. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053> Acesso em: 06/02/2024.

APPLE, Michael. **Consumindo o outro**; branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Educação Básica na Virada do século**: cultura, política e currículo, Porto Alegre, FACED/UFRGS, 1995.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo** Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, Editora Brasiliense. 1982.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2006

BENTO, A. (2012, Abril). **Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?** *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

BITTENCURT, Circe Maria Fernandes, **Ensino de História: fundamentos e métodos** – 4ª edição – São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BITTENCURT, Circe Maria Fernandes, **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos avançados [Internet]. 2018. Acesso em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>

BITTENCURT, Circe Maria Fernandes. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História**. IN: BITTENCURT, Circe Maria Fernandes (org.) O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. p. 11.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80

BONDUKI, Nabil, **Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria**. – 4ª edição - São Paulo: Estação Liberdade, 2004

CALDEIRA, Ana Paula Caldeira Sampaio. **Da educação como salvação à crise da escola: notas sobre a história da instituição escolar**. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 20, p. 1-12, 2021.

CARA, Daniel. **Contra à barbárie, o direito à educação**. IN: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.25

CATINI, Carolina. **Educação e o empreendedorismo da barbárie**. IN: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.33

CERRI, Luís Fernando, **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**, p.93-112. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cad. Pesq. São Paulo, n.97, p. 47-63, maio 1996
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803> (acesso em: 04/08/2021)

CUCHE, Dennys **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua**: uma reflexão sobre a engenharia didática. Delta, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016

DOSSE, François, **A história em migalhas dos annales à nova história**, TRADUÇÃO – Dulce A. Silva Ramos Campinas: editora ensaio, UNICAMP, 2ª reimpressão, 1994.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, Jav./fev./Abr. 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GINZBURG, Carlo, **O queijo e os vermes**, Tradução: Maria Betânia Amoroso, Revisão Técnica: Hilário Franco Jr. 3ªreimpressão Ed. Companhia de Bolso, São Paulo 2009.

GOFFMAN, Erving, **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes** – do direito à cidade à revolução urbana. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. 7ª ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LEFEBVRE, Henry, **O Direito à Cidade**, tradução de Rubens Eduardo Freitas, 4ed. Centauro Editora, São Paulo, 2006

LOWY, Michael. **“A contrapelo”**. **A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940)**, Lutas Sociais, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011. Captado em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf> Acesso em: 03 jul. 2022.

MALINOWSKI, Bronislaw, **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução: Anton P. Carr e Ligia Cardieri São Paulo: Ubu editora; 2018.

MAYER, Joviano Maia. **O comum no horizonte da metrópole biopolítica** – Coleção NPGAU. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2022.

NOGUEIRA, Maria Aline e NOGUEIRA, Claudia M. Martins **Bourdieu & a Educação** – 2ª impressão 4ª edição – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

OLIVEIRA, Heli Sabino de, **Sobre o conceito de “periferia”**: primeiras aproximações. In: **Entrelaçando redes: reflexões sobre a atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas** (org.) BRITO, Cristiane Miryam Drumond de – 1 ed. – Jundiaí – SP: Paco, 2017. p.

OLIVEIRA, OLIVEIRA, **Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação**. Ensaios Filosóficos, Volume XIX – Julho/2019 http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX (Acesso em 04/08/2021)

PARREIRA, Luíza Rabelo. **Docência e saberes periféricos na educação de jovens e adultos**: contribuições da cultura popular belorizontina na construção de uma educação como prática da liberdade. (Dissertação de Mestrado em Educação e Docência) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: OLIVEIRA, Heli Sabino. Coorientador: CARIE, Nayara Silva de. Belo Horizonte, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo**. In: PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. 4ª edição. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia**: aproximações entre antropologia e educação. 2017. Horizontes Antropológicos, 23(49), 149–176. Acesso em (20/06/2023): <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Alteridade e raça entre África e Brasil: branquidade e descentramentos nas ciências sociais brasileiras**. Revista de Antropologia (USP), São Paulo, v. 63, n. 2, 2020. p. 1-13. <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/170727/163192>

RISLER, Julia e ARES, Pablo; **Manual de mapeo colectivo**: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2013. <https://iconoclasistas.net/4322-2/>(acessado em 04/08/2021)

SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Etnografia, colaboração e experimentação**: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. *Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia*, 54(3). <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54929>, 2022

SILVA, Geraldo Ângelo. **Arquitetura da CARPE** – Coleção NPGAU. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Thadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB; CEALE, 2001. p. 31.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução: Denise Bottman – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

URIARTE, Urpi Montoya, **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Ponto Urbe. São Paulo, v.11, 2012. p.1-14.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Trad. Diana G. Vidal. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001

VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillip. **Como se deve escrever a história do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1844. cap. 1 -5. p. 30 - 55 p.

Referência Audiovisual

Entrevista de apresentação do Hulk no Clube Atlético Mineiro, 05/02/2021, Galo TV, acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2ypKcHnD1o>

Entrevista na UNIFESP do Antropólogo James Holston, 05/02/2019, acesso em:

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=TIDmcgMSPME>

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=vn4zbxpIQU>

Ficha Técnica: Título: **Entre les Murs** (Original) **Entre os muros da escola** (Brasil). Ano de produção: 2008. Dirigido por Laurent Cantet. Gênero: Drama. País de Produção: França.

Título: **Dandara, enquanto morar for um privilégio, ocupar é um direito**. Ano de produção: 2013. Dirigido por Carlos Prinzato. Gênero: Documentário. País de Produção: Brasil

Título: **Freedom Writers** (Original) **Escritores da liberdade** (Brasil). Ano de produção: 2007. Dirigido por Richard LaGravenese. Gênero: Biografia, Drama e Policial. País de Produção: Estados Unidos da América.

Título: **Que horas ela volta?** Ano de produção: 2015. Dirigido por Ana Muylaert. Gênero: Drama. País de Produção: Brasil.