

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Escola de Educação Básica e Profissional

Centro Pedagógico

Especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da  
Educação Básica

Rita de Cássia Santos Pires

**TRAJETÓRIA DOCENTE: a experiência de formação continuada no curso  
de Residência Docente.**

Belo Horizonte

2020

Rita de Cássia Santos Pires

**TRAJETÓRIA DOCENTE: a experiência de formação continuada no curso de  
Residência Docente**

Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica.

Orientador(a): Profa. Dra. Araci Rodrigues Coelho

Coorientador(a): Profa. Dra. Alessandra Soares Santos

Belo Horizonte

2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

P667t  
2020

Pires, Rita de Cássia Santos

Trajetória docente: a experiência de formação continuada no curso de Residência Docente / Rita de Cássia Santos Pires. - Belo Horizonte, 2020.

88 f.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientadora: Araci Soares Coelho

Coorientadora: Alessandra Soares Santos.

Inclui bibliografia.

1. Memorial. 2. História – Estudo e ensino. 3. Memória – Bairro Taquaril. I. Título. II. Coelho, Araci Soares. III. Santos, Alessandra Soares. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.89

CDU: 372.893

Elaborada por: Biblioteca do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG  
Juliana dos Santos Rocha – CRB-6:2809



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO PEDAGÓGICO  
SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA"

### FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Cursista: RITA DE CASSIA SANTOS PIRES

Matrícula: 2018741475

Título do Trabalho: Trajetória docente: a experiência de formação continuada no curso de Residência Docente.

**BANCA EXAMINADORA:**

Professor(a) orientador(a): Araci Rodrigues Coelho

Professor(a) coorientadora: Alessandra Soares Santos

Professor(as) examinador(as): Ismael Krishna de Andrade Neiva, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci, Tania Margarida Lima Costa

Aos 19 dias do mês de setembro de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista **RITA DE CASSIA SANTOS PIRES**. Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer anexo.

**PARECER: APROVADA      NOTA: 97      CONSIDERAÇÕES:**

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso. E terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Moreira Marques, Secretário(a)**, em 26/01/2021, às 13:42, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0339307** e o código CRC **BAF580A3**.

Este trabalho é dedicado às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo da vida e que fazem parte das minhas memórias. Meus pais e familiares, parceiros de vida. Ao meu filho Vitor. Aos meus companheiros de ofício que tanto me ensinaram ao longo de minha trajetória profissional. A todos que de alguma forma contribuíram para que me tornasse o que sou hoje.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, fica expressa aqui a minha gratidão, especialmente:

Às Professoras Alessandra Soares Santos e Araci Rodrigues Coelho, pelas orientações, pelo aprendizado, paciência e apoio em todos os momentos necessários.

Aos meus colegas Renato Sena Ramos e Wellington do Carmo Faria, por compartilharem comigo suas experiências e dialogarem sobre o ensino de História, enriquecendo nossos encontros.

À Direção e à Coordenação da Escola Municipal Fernando Dias Costa pelo apoio, incentivo e disponibilidade em ajudar sempre que necessário.

Aos meus alunos, razão de minhas inquietações, mas também de minhas alegrias, em especial às duas turmas de 9º ano que me acompanharam na experiência de implementação de meu plano de ação.

À UFMG e ao Centro Pedagógico por nos acolher de forma tão amável e sempre receptiva. Em especial ao Museu Ponto pela gentileza que sempre nos atendeu.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte pela oportunidade de participar desse Curso de Pós-Graduação, em especial à Secretária Municipal de Educação Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben que proporcionou nossa liberação de atividades docentes, semanalmente, para que pudéssemos nos dedicar ao curso.

## RESUMO

A presente monografia é resultado da experiência de formação continuada no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" e é composto de um Memorial e do Plano de Ação implementado na Escola Municipal Fernando Dias Costa, regional leste de Belo Horizonte, durante o segundo semestre de 2019. No Memorial é feita uma reflexão da experiência de vida pessoal e profissional da autora incluindo a experiência formativa no Curso de Residência Docente – material que foi escrito ao longo do curso entre 2018 e 2019. O Plano de Ação foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2019 e implementado durante o segundo semestre do mesmo ano com estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A experiência didática realizada pela disciplina de História tinha como objetivo aproximar escola e a comunidade na qual está inserida através da elaboração de um percurso histórico-cultural pelo seu entorno, identificando lugares de memória e referências culturais do bairro Taquaril B. A proposta pedagógica baseou-se na perspectiva da “Cidade Educadora” e da concepção de que os estudantes podem aprender sobre História e seus conceitos, principalmente a relação passado e presente através do estudo do meio urbano, no nosso caso, o bairro. O estudo enfocou o resgate da memória local e de sua história através da investigação dos estudantes em atividades dentro e fora do espaço escolar. As atividades objetivaram a aprendizagem em espaços não formais e o ensino para além da sala de aula. Ao final da implementação da proposta pedagógica foi produzido um folder com um mapa do entorno da escola, caracterizando os lugares de memória e as referências culturais e traçando um percurso ou trilha a ser percorrida pelos demais estudantes da escola. Esse material permanece na escola como contribuição à comunidade e representa um olhar sensível dos estudantes sobre o bairro resgatando a História Local e lançando o olhar para o que chamaram de “Taquaril do bem”. O projeto despertou nos estudantes comprometimento e uma visão dinâmica do bairro, com suas mudanças ao longo do tempo. O projeto buscou incentivar o protagonismo dos estudantes, a visão crítica da realidade local e a luta coletiva pelo direito à cidade.

**Palavras-chave:** Percurso. História. Memória. Escola. Bairro.

## ABSTRACT

The present monography is the result of continuing education experience in the Lato Senu Graduate Course "Teacher Residency for the Training of Basic Education Educators" and consists of a memorial and an action plan implemented at the Fernando Dias Costa Municipal School, east of Belo Horizonte, during the second half of 2019. In the Memorial, a reflection of the author's personal and professional life experience is made, including the formative experience in Teacher's Residency Course - material that was written throughout the course between 2018 and 2019. The Action Plan was developed during the first semester of 2019 and implemented during the second semester of the same year with 9th year elementary school students. The didactic experience carried out by the discipline of History aimed to bring school and the community in which it is inserted through the elaboration of a historical-cultural path through its surroundings, identifying places of memory and cultural references of the neighborhood Taquaril B. The pedagogical proposal was based on the perspective of the "Educating City" and the conception that students can learn about History and its concepts, especially the relationship past and present through the study of the urban environment, in our case, the neighborhood. The study focused on the rescue of local memory and its history through the investigation of students in activities inside and outside the school space. The activities aimed at learning in non-formal spaces and teaching beyond the classroom. At the end of the implementation of the pedagogical proposal, a folder was produced with a map of the school's surroundings, characterizing the places of memory and cultural references and tracing a route or trail to be taken by the other students of the school. This material remains in the school as a contribution to the community and represents a sensitive look of the students about the neighborhood rescuing local history and casting a look at what they called "Taquaril of good". The project awakened in the student's commitment and a dynamic vision of the neighborhood, with its changes over time. The project sought to encourage student participation, a critical view of the local reality and the collective struggle for the right to the city.

**Keywords:** Route. History. Memory. School. Neighborhood.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo 4 Sala 6 .....	80
Figura 2 - Grupo 1 sala 1N.....	80
Figura 3 - Grupo 2 Sala 6 .....	80
Figura 4 - Grupo 2 S Fazenda Vista Alegre .....	81
Figura 5 - Casa do Roberto.....	81
Figura 6 - Padaria Big Bom.....	81
Figura 7 - Casa do Hip Hop .....	82
Figura 8 - Projeto Providência.....	82
Figura 9 - Posto de Saúde Novo Horizonte.....	82
Figura 10 - Escola Municipal Fernando Dias Costa .....	83
Figura 11 - Praça Che Guevara .....	83
Figura 12 - Igreja São Vicente .....	83
Figura 13 - Açaí do Fabin .....	84
Figura 14 - Folder .....	85
Figura 15 - Imagem A12 .....	86
Figura 16 - Imagem A10 .....	86
Figura 17 - Imagem A3 .....	87
Figura 18 - Imagem A37 .....	87
Figura 19 - Grupo 2 sala 1N Igreja São Francisco de Assis Pampulha .....	88
Figura 20 - Grupo 4 Sala 6 Praça Sete Centro.....	88
Figura 21 - Grupo 2 Sala 6.....	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP/UFMG – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

EMFDC – Escola Municipal Fernando Dias Costa

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FEBRAT – Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas

FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PUC/Minas- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RME – Rede Municipal de Ensino

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TQL - Taquaril

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNA – Centro Universitário UNA

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 MEMORIAL</b>	<b>13</b>
1.1 PRIMEIRO ATO: O COMEÇO DA TRAJETÓRIA.....	14
1.2 SEGUNDO ATO: RAÍZES DA DOCÊNCIA.....	15
1.3 TERCEIRO ATO: A CONSTRUÇÃO DO EDUCADOR .....	20
1.4 AMPLIANDO A TRAJETÓRIA.....	28
<b>2 PROJETO DE AÇÃO</b>	<b>36</b>
2.1 PROBLEMA .....	39
2.2 OBJETIVOS .....	40
2.2.1 Objetivo Geral .....	40
2.2.2 Objetivos Específicos.....	40
2.3 JUSTIFICATIVA .....	41
2.4 DURAÇÃO DO PROJETO E PÚBLICO ALVO .....	44
2.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	44
2.6 PERCURSO METODOLÓGICO .....	52
2.6.1 Caracterização do território educativo.....	52
2.6.2 Sequência didática: etapas do projeto de ação .....	55
2.6.3 Recursos necessários .....	64
2.6.4 Avaliação .....	64
2.7 CRONOGRAMA .....	66
2.8 OS DESAFIOS .....	66
2.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
2.10 REFLEXÕES SOBRE O CURSO .....	70
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>78</b>
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS.....	78
APÊNDICE B - MAPAS DO ENTORNO .....	80
APÊNDICE C - PLACAS INDICATIVAS .....	81
APÊNDICE D - FOLDER .....	85
APÊNDICE E - VISÕES DO TAQUARIL.....	86
APÊNDICE F - VISÕES DE BELO HORIZONTE.....	88

## APRESENTAÇÃO

Esta monografia foi produzida a partir de atividades desenvolvidas ao longo do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica – uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e o Centro Pedagógico/UFMG. A produção acadêmica aqui apresentada é composta de um Memorial e de um Plano de Ação implementado, durante o ano de 2019, na Escola Municipal Fernando Dias Costa.

O Memorial é baseado nas experiências pessoais, profissionais e de vida da autora e suas reflexões sobre as vivências no Centro Pedagógico/UFMG e nas atividades propostas ao longo do curso de pós-graduação. Esta atividade mostrou-se muito pertinente e contribuiu sobremaneira na construção do plano de ação a ser implementado em nossa escola de origem na Rede Municipal de Belo Horizonte.

O Projeto de Ação “Percurso histórico-cultural pelo entorno da Escola Municipal Fernando Dias Costa - Bairro Taquaril BH” surgiu diante das inquietações e discussões durante o curso, especialmente nas reuniões com as orientadoras e meus colegas da área de História, Renato e Wellington. Ele faz parte de um processo de descoberta de caminhos e possibilidades para o ensino da disciplina. O projeto foi desenvolvido através de sequências didáticas que buscavam o resgate da história e memória do bairro Taquaril B através de atividades no entorno da escola.

Considero a participação nesse curso um grande aprendizado e uma oportunidade de implementar projetos didáticos alternativos e pertinentes a nossas convicções educacionais que presam pela qualidade, equidade e promoção social. A experiência de intercâmbio entre Rede Municipal de Educação e Centro Pedagógico foi muito enriquecedora e contribuiu para ampliar minha visão de mundo e da própria educação.

O presente Plano de Ação não pretende ser uma receita pedagógica a ser seguida por professores, mas trazer inspirações sobre as inúmeras possibilidades educativas relacionadas ao estudo das cidades e dos bairros.

## 1 MEMORIAL

*“Trago dentro do meu coração,  
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,  
Todos os lugares onde estive,  
Todos os portos a que cheguei,  
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,  
Ou de tombadilhos, sonhando,  
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.”  
Fernando Pessoa*

Falar e refletir sobre a trajetória de vida representa um grande desafio para qualquer pessoa. O exercício de rememorar, buscar lembranças esquecidas e remexer o passado tornam-se ainda mais desafiadores quando tomamos a perspectiva de um resgate da vida profissional. Quem somos e nossa identidade enquanto pessoa é perpassada por nossas experiências de vida. A nossa escolha profissional reflete o que buscamos e queremos para nós mesmos, mas também para aqueles com quem convivemos e dividimos nossa existência.

A tarefa inicial de escrever um memorial centrado no processo de formação docente, que parecia difícil e incômoda (não é fácil resgatar vivências às vezes ruins, desvelar intenções, revirar os guardados), tornou-se uma atividade de autoconhecimento e um reencontro comigo mesma. Muitas vezes, na correria do dia a dia, nas urgências da vida e na rotina do cotidiano, esquecemos de buscar explicações para nossas escolhas e para os caminhos que resolvemos trilhar. Assim, escrever este memorial acabou sendo uma forma de terapia, um reencontro com meus questionamentos, minhas angústias e meus anseios. A memória é algo que também precisa ser alimentada pela nossa visão de presente, afinal, não chegamos aonde estamos por acaso. Nossos sonhos são construídos sobre bases concretas, vivências e caminhos percorridos, na convivência com os nossos familiares, amigos e companheiros de trabalho e profissão, tecendo relações decisivas para formação do nosso eu e da nossa identidade enquanto profissionais e seres socialmente inseridos.

Como se forma um professor? Sempre fiz essa pergunta, procurando entender o que é necessário para ser esse profissional de tanta importância social. O que a universidade, os cursos de formação docente e de pós-graduação propõem para formação do professor? Que caminhos devemos seguir para promover a excelência e realização profissional? As perguntas são muitas e escrevendo este memorial pude

perceber que essa busca não se esgota. Ela apenas se ressignifica ao longo de nossa história profissional, permeada por mudanças na própria sociedade como um todo.

Este memorial é uma tentativa de, ao buscar explicações e justificativas para minha formação profissional, tentar entender melhor nós mesmos, professores, profissionais da educação, sujeitos de nossa história, construtores de nossos sonhos, mas principalmente parte importante da produção de sonhos de outrem, parafraseando Fernando Pessoa “E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.” E assim, seguimos buscando.

### **1.1 Primeiro ato: o começo da trajetória**

Para quê fazer mais um curso de formação? Essa pergunta recorrente surge todas as vezes que início um novo desafio profissional. Por que enfrentar mais uma formação em serviço? Na verdade, a pergunta deveria ser: o que estou buscando que nunca é o suficiente para minha formação docente?

Minha trajetória como professora sempre foi marcada pela incessante busca de respostas, ajuda ou até mesmo alternativas aos desafios enfrentados em meu cotidiano nas salas de aula. A experiência e vivência docente continuamente iam me instigando novas perguntas.

Começo refletindo sobre a profissão docente, que nos cobra diariamente tantas demandas, ao mesmo tempo que nos apresenta necessidade diária de conhecer mais, melhorar nossa atuação, atingir de forma significativa nossos estudantes, fazendo enfim a diferença que tanto almejamos em nossa sociedade. A forma como concebemos nossa profissão age diretamente sobre como nos portamos diante dos desafios diários.

Muitos colegas, especialmente as mulheres, endossam a premissa da necessidade de se manter sempre em formação contínua, mas também ressaltam as dificuldades enfrentadas nesse processo de busca por capacitação. Lembramos sempre do cansaço provocado por cursos exaustivos, sobrecarregando ainda mais nossas jornadas de trabalho duplas ou até mesmo triplas. A formação sempre acumulada às funções da maioria formada por mães e provedoras familiares. Apesar dos benefícios na carreira do magistério trata-se de um investimento cansativo. Nosso dia a dia é extremamente pesado, física e psicologicamente. As jornadas de trabalho raramente envolvem apenas uma escola e as demandas profissionais são não só

pedagógicas, mas administrativas e burocráticas. Mesmo assim, eu sempre acreditei que, em educação, nunca podemos parar de nos questionar, tampouco acomodarmos em nossas práticas rotineiras.

Hoje, com mais de 25 anos de magistério no ensino público e privado, me sinto renovada ao enveredar num novo curso de pós-graduação. Longe de sentir o peso de mais uma tarefa ou compromisso, sinto estar dentro do jogo, me preparando para lidar com novas realidades, repensando minhas práticas pedagógicas, conhecendo outras experiências, mas, principalmente, dando mais uma vez, voz ao meu inconformismo, minha necessidade de lutar pela melhoria da qualidade da educação, pela democratização do acesso e permanência dos estudantes na escola e por mudanças no sistema educacional que beneficiem os menos favorecidos.

O esforço de entender essa força que me impele a buscar recorrentemente a reflexão sobre minha prática docente acredito que deva começar pelo resgate de minha trajetória de vida pessoal e profissional. Minhas vivências como parte de uma numerosa família, estudante universitária e professora de História formam um conjunto de experiências decisivas no passado e que continuam pautando meus caminhos de estudante no curso de Residência Docente, do qual encontro-me imersa e engajada atualmente.

## **1.2 Segundo ato: raízes da docência**

Venho de uma família grande, fora dos padrões atuais: pai, mãe e 9 filhos. Talvez seja esse um dos grandes fatores influenciadores de minha constituição enquanto pessoa e principalmente, educadora. O fato de ter 8 irmãos me fez desenvolver uma necessidade recorrente de cuidar do outro e dividir. Obviamente minha mãe, apesar de dedicar-se integralmente à família, não era capaz de dar conta de tantos filhos. Um aprendeu a cuidar do outro e desenvolver um sentimento de responsabilidade muito grande. Isso, porém, não significou que deixamos de ser crianças, a vida familiar era intensa e cheia de brincadeiras, às vezes perigosas e inconsequentes.

Hoje, quando vejo meu filho único, penso nas diferenças de sua educação em relação à minha experiência familiar tão impregnada do olhar para o outro. Atualmente, as famílias são menos numerosas, o individualismo prevalece e as crianças, de uma maneira geral, têm dificuldade em dividir. A convivência familiar é

prejudicada pelo pouco tempo dos pais com seus filhos e as relações tornam-se menos intensas e próximas. Nesse aspecto, na minha infância, saber dividir era essencial, os momentos coletivos predominavam sobre os individuais, os espaços eram compartilhados. Essa família numerosa pode ter, de certa forma, influenciado em minha escolha profissional, já que ensinar era uma tarefa corriqueira, com tantos irmãos menores, sendo eu a filha do meio. Apesar dessa situação particular, onde cada irmão cuidava e ensinava ao outro, apenas eu enveredei pela área profissional da educação. Cada irmão encaminhou para profissões variadas, mas eu tornei-me professora e aprendi, com o tempo, a amar essa profissão.

Rememorando, buscando explicações fora do ambiente familiar, resgato minha formação escolar. Nossas escolhas são perpassadas por outras experiências e convívios. Tenho uma formação católica. Venho de uma família mineira tradicional do interior, na qual a Igreja exercia uma grande influência, não só enquanto religião, mas como orientadora de padrões de conduta moral e ética. Apesar de ter passado pela Escola Pública laica durante meus primeiros anos escolares, foi no ensino confessional que passei a maior parte do ensino fundamental e médio.

Cursei os anos iniciais do ensino fundamental no antigo Grupo Escolar Barão do Rio Branco durante os anos 70, num momento de expansão do ensino público. Nessa época, a escola pública iniciava processo de ampliação público escolar, porém ainda mantinha um ensino tradicional, preocupado com o conteúdo e disciplina. As décadas de 50, 60 e 70 representam momentos de crescimento da economia nacional e do público escolar dos quais as finalidades da educação sofrem alterações. As mudanças se faziam necessárias, pois sua clientela não mais se restringia às elites e classes médias, mas também à classe trabalhadora. Esse contexto histórico específico refletiu-se durante os debates sobre a LDB de 1961, considerado o mais longo debate sobre a educação nacional, haja visto seu início em 1948. As discussões recaíam sobre a questão do público e privado, demonstrando os interesses das forças políticas e econômicas ligadas ao sistema educacional, principalmente os privatistas católicos. Apesar desta discussão, o teor da nova LDB manteve o objetivo maior de escamotear as diferenças a partir de uma pretensa homogeneidade no sistema.

Nessa escola e nesse contexto fui alfabetizada e comecei minha vida escolar. Durante os primeiros quatro anos de escolarização, passei por um processo de aprendizagem pautado pelo ensino tradicional, alfabetização com metodologia das cartilhas e centrado na postura passiva e obediente dos alunos. A relação professor-

aluno era baseada na função das professoras como transmissoras de conhecimento e pouco preocupadas em respeitar o ritmo de aprendizagem diferenciado dos alunos. Dessa forma, aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza iam sendo deixados de lado pelo sistema. Enquanto escola pública era pautada pela heterogeneidade do público, convivíamos, não sem conflitos, as mais diversas classes sociais, tais como eu, proveniente da classe média, filha de um pequeno comerciante, filhos de funcionários públicos, professoras, médicos, mas também com público proveniente das comunidades pobres da região centro-sul de Belo Horizonte.

Minhas lembranças desse início recaem sobre minha dificuldade inicial durante o processo de alfabetização, visto que havia morado num sítio e não tinha tido nenhum tipo de letramento anterior, nem tampouco contato com o ambiente escolar. Passada essa fase inicial difícil, lembro-me das filas por ordem de tamanho, eu sempre no final, dos hasteamentos de bandeira e do hino nacional, da disciplina e das professoras, muito rígidas em relação ao comportamento e dos momentos de descontração nos recreios.

Ao final do antigo 4<sup>o</sup> ano primário fui transferida para uma escola particular, o Colégio Santo Antônio, tradicional escola confessional franciscana. Meu pai acreditava que eu e meus irmãos precisávamos de uma educação que fosse religiosa e católica, além disso, pensava que o ensino em escola particular era melhor quanto a qualidade da formação acadêmica. Na visão dele, a escola particular era um sacrifício necessário, pois um bom “estudo” era a principal herança que um pai devia deixar para seus filhos. Essa mudança de escola teve um papel importante em minha formação, pois passei grande parte de minha vida escolar nessa instituição.

O Colégio contribuiu para reforçar aspectos de minha formação familiar, como o senso de responsabilidade e o olhar cristão para com o outro. A escola tinha uma proposta de protagonismo bastante inovador para a época, propunha, grupos de teatro, visitas a asilos e orfanatos, grupos de jovens dentre outras atividades extraclasse, como excursões para outras cidades, além de inúmeros retiros espirituais religiosos. Porém, contraditoriamente, os professores eram extremamente autoritários, pouco afetuosos e muitas vezes temidos. Havia muitas cobranças, de postura disciplinar e ética, mas, principalmente de desempenho acadêmico. O ambiente era competitivo e a necessidade de mostrar resultados satisfatórios me fazia viver constantemente com medo das notas baixas. Vivíamos sob pressão, mas ao

mesmo tempo passávamos pelas experiências que todo adolescente experimenta, principalmente, a rebeldia. Nesse ambiente, tornei-me uma pessoa questionadora, inconformada com as arbitrariedades que presenciava, sempre preocupada com os amigos e seus conflitos. Comecei a duvidar das minhas crenças, discutir as verdades, expor minhas ideias. De certa forma, me sentia angustiada por não conseguir as respostas que precisava, por não conseguir mudar o mundo. Constituíam-se um inconformismo que me levou a buscar o conhecimento, a querer entender melhor o mundo em que vivia. O contexto histórico influenciava e ampliava minhas preocupações, visto que a fase final da Ditadura Militar e início do processo de abertura política estimulavam a reflexão sobre o vivido e os desafios de trilhar os caminhos para a construção de um país democrático. Além disso, comecei a me encantar com a História, disciplina escolar e seus respectivos professores e com outras aulas tais como Geografia e Língua Portuguesa (chamada na época de Comunicação e Expressão). Não teve jeito, eu era “de Humanas”.

Ao final do antigo curso científico, hoje ensino médio, prestei vestibular para economia na PUC-Minas, Comércio Exterior na UNA e História na UFMG. Este leque de opções demonstrava que apesar de ter uma noção do que queria, minha escolha ainda apresentava dúvidas. Passei nos 3 concursos e optei por cursar Economia e História ao mesmo tempo. Não demorou muito e desisti da Economia, pois percebi que teria que me dedicar muito à Matemática, que era uma disciplina na qual tinha um “trauma pedagógico”, devido a um certo professor chamado Frei Guilherme, do Colégio Santo Antônio.

Assim, movida pelo medo dos números, optei pela História e desisti da Economia, na medida em que a primeira poderia me ajudar a fazer uma leitura crítica do mundo, tema que já fazia parte de minhas preocupações e inquietações juvenis e a segunda reavivava meus medos. No início queria ser pesquisadora, depois sonhei especializar em arqueologia, dentro das Ciências Sociais e finalmente concluí o curso com o bacharelado e a licenciatura. Meu desejo era conhecer a História da Humanidade, refletir sobre o mundo. Achava que o curso de História me apontaria respostas.

Minha história familiar, associada à formação escolar, influenciaram a minha percepção enquanto sujeito no mundo, alguém que acreditava no poder transformador da educação e do conhecimento. Aprendi a valorizar o saber nas suas várias instâncias, do saber popular e familiar ao saber acadêmico, aquele valorizado

socialmente. Durante o curso, meus questionamentos aumentaram. O contexto histórico coincidia com o longo processo de transição democrática. O clima universitário era de questionamentos, de desvendar aquele passado sombrio tão próximo, mas desconhecido ou pouco estudado. O período de formação universitária foi muito rico de experiências em movimentos sociais e políticos, principalmente. Vivenciei o movimento pelas “diretas já” e participei de passeatas e atos públicos. Era um momento de respirar novos ares, viver a liberdade de se manifestar publicamente, de construir a cidadania.

No final dos anos 70 e início dos anos 80 a necessidade de redimensionar as finalidades da educação escolar inseria-se no processo de redemocratização do Estado e inclusão de sujeitos sociais alijados do processo político pelo regime autoritário. No que tange ao ensino de História, segundo Cordeiro (1994) descortinava-se uma abordagem diferente para a História enquanto disciplina escolar:

(...) o lugar apontado para a renovação do ensino de história: é um espaço de luta contra um adversário que é definido como ensino tradicional, ocupado meramente em transmitir um conhecimento pronto e acabado, não permitindo aos alunos tornarem-se sujeitos da História. (CORDEIRO, 1994, p.24)

A proposta de renovação do ensino estava presente nos debates mais gerais sobre o papel social da escola, podendo ser percebida nos registros das Conferências Brasileiras de Educação da década de 80.<sup>1</sup>

Em 1984, o processo de abertura política e democratização do Estado ensejava o interesse por experiências educacionais inovadoras e críticas intitulando-se “Das críticas às propostas de ação”. Segundo o encontro:

A escola de 1º grau precisa ser repensada e reconstruída através de um novo equacionamento de fatores extra e intraescolares, da reformulação curricular e pedagógica e da revisão dos processos de formação dos professores. (CBE, 1984, p.19)

A concentração dos debates na discussão de experiências educacionais demonstrava o interesse de se buscar a democratização não só do Estado, mas também da escola e suas práticas pedagógicas.

A necessidade de alterar currículos e relações pedagógicas tornaram-se exigências para se alcançar uma sociedade menos desigual e autoritária. A CBE de

---

<sup>1</sup> Conferência Brasileira de Educação. (Niterói). Anais... São Paulo: Loyola, 1984. Conferência Brasileira de Educação. (Goiânia). Anais...São Paulo: Cortez,1988.

1986, “Educação e Constituinte”, apresentava a formação para cidadania como pré-requisito numa sociedade civil organizada e consciente. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury “...o mundo pode ser transformado e as circunstâncias podem ser modificadas pelos que se sabem sujeitos da história e dele querem participar como tais.” (CURY, 1988, p.84)

Foi nesse contexto que, em 1986, formei-me e ao mesmo tempo assumi um cargo de professora na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Nessa época, comecei também a dar aulas em escolas da rede particular de ensino em turmas da modalidade pré-vestibular e supletivo.

Com o tempo, a Educação tornou-se profissão e o ensino de História meu foco de interesse. Logo no início, percebi muitos problemas na relação ensino-aprendizagem, vivenciando a dificuldade de transformar o conhecimento histórico em disciplina escolar, qual seja, a distância entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar. Ao aprofundar nas questões da educação, meu comprometimento inicial e vontade de promover mudanças no ensino da disciplina foram sendo reafirmados, na medida em que também se ampliavam.

Assim como, na concepção de escola, propunha-se nessa época alterações urgentes no ensino de História, objeto de preocupações e reflexões de historiadores e professores, que ao repensarem a disciplina escolar, discutiam a própria sociedade civil brasileira frente ao movimento de redemocratização. A reflexão sobre o ensino de História envolvia questões como o quê ensinar e como ensiná-la. O pano de fundo era a proposta de uma mudança não só quanto aos conteúdos, mas também sua concepção, currículos e metodologias de ensino.

### **1.3 Terceiro ato: a construção do educador**

Vivenciar mudanças e momentos de rediscussão e debates sobre o ensino se constituiu um dos caminhos de aprendizagem em minha formação como professora de História. O combate a um “ensino tradicional” da disciplina vinha, nos anos 80, ancorado numa reflexão sobre a História, enquanto campo de conhecimento acadêmico. Enquanto descortinavam-se atores/sujeitos históricos ocultos, temáticas desprezadas ou consideradas fora da alçada do historiador e fontes documentais desconsideradas ou pouco utilizadas, discutia-se também, ao nível do ensino, o tipo aprendizagem da História se praticava, especialmente nas escolas públicas.

A argumentação sobre a necessidade de se repensar o ensino de História pressupunha uma discussão sobre a concepção de História praticada pelos docentes em suas aulas e que predominavam nas escolas. Assim, salientou Fenelon (1985):

De fato, dissociado da prática, o fazer história se torna abstrato e a história, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da memória nacional com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis. (FENELON, 1985, p.27)

Fenelon chamava atenção para as práticas tradicionais dos professores que continuavam reproduzindo um saber distante do aluno e, ao mesmo tempo, desinteressante. Constatava-se uma defasagem entre as abordagens teóricas sobre o conhecimento histórico e a precariedade do ensino de História.

Em minha formação acadêmica esta questão já se colocava na medida em que o curso não se propunha a promover a aproximação entre os debates acadêmicos sobre a História e o campo do ensino. À universidade competia “a produção do conhecimento histórico (ou seja, é o espaço do chamado discurso competente) enquanto às escolas de 1º e 2º graus cabe a sua reprodução”, afirmava (CABRINI, 1986, p.19-20) em meados da década de 80 ao propor uma “revisão urgente” do ensino de História.

Esta hierarquização de competências e saberes dificultava a transposição do debate acadêmico para o espaço escolar, distanciava ainda mais os professores do ensino fundamental das discussões universitárias e plantava sementes de uma problemática que só na década seguinte ganharia corpo e interlocutores, mas que já se postulava como uma discussão necessária: quem produz o conhecimento, a escola produz ou reproduz conhecimentos, qual é o valor do conhecimento produzido na escola, em que medida ele se diferencia do conhecimento acadêmico.

Logo no início de minha vida profissional deparei-me com os desafios do cotidiano das escolas públicas, onde passei a maior parte de minha vida profissional. Após uma formação basicamente teórica, na qual a educação não era o principal tema do curso e dos debates no Departamento de História da UFMG, comecei a enfrentar os problemas de transformar o conhecimento histórico em disciplina escolar e fazer com que os alunos “aprendessem” História. Logo no início percebi que precisava tornar aquele conhecimento algo mais próximo a realidade dos meus alunos. Questões como o uso do livro didático e outros recursos metodológicos, a relação

professor-aluno e o currículo de História precisavam ser levadas em consideração e serem objeto de reflexão. Nesse aspecto, as aulas de didática recebidas em apenas um semestre na Faculdade de Educação não ajudaram muito no processo de capacitação para o enfrentamento diário dos desafios impostos na escola em que trabalhava na região de Venda Nova.

Gradativamente fui aos poucos aprendendo a ser professora de História, criando meu material didático, construindo práticas educativas, cujo objetivo principal era ensinar melhor, descobrir como tornar a História “ensinável”. Esse era o meu caminho, minha tentativa de fazer o melhor, e de certa forma errar menos.

Logo no início de minha carreira na Rede Municipal de Belo Horizonte vivenciei também todo processo de lutas pela valorização da profissão docente, participei de inúmeros movimentos e greves por salários e melhoria na qualidade da educação. Essa experiência reforçou minha postura política e meu engajamento no processo de democratização da escola. A época era de intensos debates sobre a necessidade de democratizar as relações nas escolas e as eleições para diretores escolares municipais apresentou-se como necessidade e subsídio para as demais mudanças que a própria escola necessitava. Nessa época, de primeira eleição para diretor de escola na Rede Municipal de Belo Horizonte, candidatei-me como vice-diretora e participei de todo processo de debates sobre as mudanças que queríamos promover na escola pública. Com a chapa “Alternativa”, discutíamos a necessidade da gestão democrática, a priorização das mudanças no processo de aprendizagem e as relações mais transparentes entre gestores e comunidade escolar. Apesar de ter perdido a eleição, a experiência teve um valor importante em minha formação como professora, possibilitando reflexões sobre gestão escolar, que até então não faziam parte de minhas preocupações profissionais.

Nesse momento, a questão curricular também passou a chamar minha atenção. Os dilemas sobre “o quê” e “como” ensinar tornaram questões de interesse. Durante os anos 80 houve inúmeras propostas de reformulação curricular em várias redes de ensino do país.

No que se refere especificamente às mudanças curriculares propostas, tenderam a ampará-las a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular, duas tendências pedagógicas de significativa importância na configuração do campo do currículo na década em questão. (MOREIRA, 2000, P.111)

Representavam uma resposta às necessidades de mudança verificadas nas escolas, nas universidades, nos sindicatos, na sociedade de uma maneira geral. Enquanto propostas oficiais, tinham por objetivo determinar as novas finalidades do ensino da disciplina não só em termos de conteúdos de ensino, mas também no que diz respeito a metodologia e objetivos formativos nas habilidades e competências.

Os anos 80 caracterizaram, portanto, pela predominância da discussão política, onde a redemocratização era a tônica juntamente com a organização trabalhista dos professores em termos classistas. O discurso democrático, a abertura política e a necessidade de reformular os currículos e a legislação educacional predominaram durante o período, levando a soluções que priorizavam a participação política como forma de transformação social.

Minha experiência profissional apontava para a problematização das novas propostas curriculares, especialmente a questão da dificuldade de colocá-las em prática e como os professores lidavam em seu cotidiano com as novas orientações.

Diante dessas indagações, no início dos anos 90 aventurei-me no processo seleção para uma vaga no mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Retornando à universidade percebi que a instituição também fazia o mesmo questionamento, ou seja, percebia a necessidade de trazer os professores que atuavam diretamente nas salas de aula com suas experiências profissionais ricas e distintas para que o debate partisse da prática para a teoria, invertendo o que comumente se fazia no meio acadêmico até então.

Meu projeto de pesquisa propunha analisar o documento curricular “Programa de História da Secretaria de Estado de Minas Gerais de 1987”, sua concepção pedagógica e historiográfica e sua implementação nas escolas da rede a partir da perspectiva dos professores da disciplina.

Apesar da década de 90 ser pautada pela promulgação da nova LDB nº 9394 de 1996, pelas políticas educacionais financiadas pelo Banco Mundial e pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda me preocupava com o texto de 1987, que era aquele que vigorava na rede até então. Nessa década, o discurso, anteriormente voltado para o aspecto político/pedagógico passa por reformulação. Racionalidade e qualidade, instauram o neotecnismo sobre as bases: eficiência, custo e benefícios. Os professores são chamados à responsabilidade, culpados pelo fracasso escolar e considerados insumo para a educação. Os projetos das escolas deixam de ser político pedagógicos para serem apenas pedagógicos, a

gestão escolar deixa de ser democrática para ser apenas qualidade administrativa. Palavras como parceria, eficiência e descentralização passam a dominar as discussões educacionais. Concepções sobre a parceria com a iniciativa privada (Estado mínimo) e o controle que se deve estabelecer sobre o sistema de ensino, através de resultados e estatísticas obtidas pelos sistemas oficiais de avaliações externas e descentralização de recursos procuravam racionalizar o sistema de ensino e tornar a escola tecnicamente eficiente.

Diante desse novo contexto acreditava que as mudanças nos métodos de ensino não levavam necessariamente a uma alteração na concepção de História, tampouco na modificação de relações pedagógicas. Concorriam outros fatores, tais como o desenvolvimento na ciência de referência com novas temáticas e sujeitos históricos, mudanças no público escolar e nas finalidades mais gerais da educação.

No mestrado pude aprofundar nas discussões sobre currículo e práticas pedagógicas, principalmente voltadas para um ensino emancipador e significativo para os alunos. Durante todo o curso do mestrado não sai da sala de aula, o que tornava a conexão entre a escola e seus desafios diários um rico material para reflexão e busca de alternativas ao ensino de História que era produzido naquele momento. Infelizmente, no meio desse processo, por motivos particulares tive que me mudar para a cidade de São Paulo, interrompendo temporariamente meus estudos de pós-graduação.

Em São Paulo, logo comecei a trabalhar na rede pública, inicialmente Estadual e posteriormente na Rede Municipal de São Paulo, onde permaneci por cerca de 7 anos. Apesar de estar em outro Estado, as questões relativas ao ensino de História eram muito semelhantes, onde eram questionadas as relações pedagógicas, os saberes escolares e os conteúdos trabalhados nas escolas. Todos estes temas esbarravam na questão curricular. Logo percebi que poderia continuar minha pesquisa para mestrado em São Paulo. Diante disso, me inscrevi na seleção no Mestrado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, do qual fui selecionada apresentando o mesmo projeto da UFMG. Como trabalhava em outro Estado, logo procurei direcionar minha pesquisa para a realidade local, mas concentrando ainda meu olhar para a temática do currículo. Porém, analisaria um documento oficial da década de 90, da Rede Estadual de São Paulo, num outro contexto histórico e uma proposta curricular distinta da de Minas Gerais.

Em minha pesquisa de Mestrado analisei a “Proposta da CENP”, como era conhecida a reformulação curricular de São Paulo. Discuti em meu trabalho as concepções pedagógicas e históricas presentes no documento, entrevistei as autoras e analisei a relação entre teoria e prática na implementação das mudanças.

A proposta da CENP que iremos analisar neste trabalho, apesar de ter sido apresentada aos professores em 1992, foi gestada nos anos 80 e traz no seu bojo questões sobre o ensino relativas a alterações nos conteúdos e forma de ensinar ao estabelecer diferentes temporalidades, o ensino através de temáticas e a ênfase ao conhecimento do aluno como base da aprendizagem. (PIRES, 2001, p.66)

Acredito que, apesar de todas essas alterações de rumos, consegui trabalhar numa pesquisa que era relevante para o ensino de História naquele momento, além de enriquecer minha experiência profissional com uma visão mais ampla da disciplina e suas finalidades de ensino. Ao refletir sobre a proposta curricular da CENP pude compreender melhor as finalidades do ensino da disciplina e o campo de lutas do currículo prescrito a partir da sua efetivação em sala de aula. Devido a todos estes percalços, só defendi minha dissertação no ano de 2001, já no século seguinte, contexto no qual as discussões sobre o ensino de História persistiam, porém, dentro de uma outra concepção de currículo e de novas finalidades do ensino escolar.

Pouco depois, em 2002, já estava retornando a Minas Gerais e reiniciando minha carreira docente na rede pública, primeiro na Rede Estadual de Minas Gerais e posteriormente na Rede Municipal de Belo Horizonte, onde permaneço até os dias atuais.

A partir dos anos 2000, novas políticas públicas para a educação aprofundaram a democratização da educação e consolidaram a diversidade dos modos de aprender e ensinar História. Nesse aspecto, podemos incluir o uso das tecnologias, a preocupação com temas significativos para os estudantes, a conexão entre saberes de diferentes vertentes, a pluralidade cultural e a autonomia dos estudantes na produção do conhecimento histórico escolar.

O documento final do componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovado em abril de 2018 dentro do seu objetivo de “nortear os currículos, conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”, reforça a premissa de contribuir para “a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse sentido, apresenta-se como tentativa de nortear

a formulação de propostas curriculares nos Estados e Municípios, reiterando a necessidade a adaptações regionais.

Na verdade, a BNCC encaixa-se no tipo de currículo oficial prescrito para ser referência, porém ao tomarmos uma concepção do currículo como construção social, constatamos que, na prática essa proposta é reconstruída e ressignificada nas escolas e principalmente, no interior das salas de aula. Nesse aspecto destacam-se os currículos como campos de luta e espaços de poder.

Ao tomarmos como referência as competências gerais do texto da BNCC para o ensino de História

um dos importantes objetivos de 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. (BNCC, 2018, p.400)

Percebemos um rompimento com o aspecto essencialmente político dos textos curriculares das décadas anteriores. Em termos de conteúdos curriculares, a BNCC propõe unidades temáticas, iniciando nos anos iniciais com noções de história partindo de situações mais próximas como o mundo pessoal, meu lugar no mundo, meu grupo social e meu tempo, a comunidade e seus registros, as formas de registrar as experiências da comunidade, o trabalho e a sustentabilidade na comunidade, seguindo uma linearidade nos objetos de conhecimentos, que reproduzem referências de uma história tradicional e eurocêntrica. Apesar de apresentar o desenvolvimento de habilidades como respeito as diferentes culturas, percebe-se a priorização dos conteúdos tradicionais e volta-se ao desafio pelo qual passamos todos os anos: abarcar toda História da humanidade, negligenciando a História do Brasil. Ou seja, muito conteúdo para pouco tempo destinado à aprendizagem realmente significativa para os estudantes.

A BNCC, avaliada a partir de uma concepção mais ampla de currículo, pode ser considerada um retrocesso em relação à toda discussão sobre o currículo de História desde os anos 80. A Base indica um retorno a proposta de ensino da disciplina anterior à redemocratização, centrada em objetos de conhecimentos, trabalhados de forma linear, de acordo com a tradicional da divisão da História em períodos (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Aliada a métodos “modernos” e competências

sintonizadas com questões do presente com ênfase no mundo do trabalho, repete o objetivo formativo para o mercado, produtora de mão-de-obra.

O currículo entendido como construção social, permeado por relações de poder e pela necessidade de preservação de uma cultura, é ressignificado pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Esse processo reflete o meio escolar onde é produzido, o papel do professor nesse contexto e os estudantes envolvidos. O currículo não é transposto mecanicamente para a situação de ensino, porém nesse processo, o professor tem um papel muito importante, especialmente quanto ao objetivo que se deseja alcançar com o ensino de História: cidadãos críticos, ativos, criativos e autônomos ou mão de obra capacitada e preparada para o mercado de trabalho. A opção por privilegiar a formação para o trabalho denota preocupação com uma educação que serve mais ao modelo econômico do que ao cidadão, sujeito de sua história.

Em nosso cotidiano, enfrentamos diversos obstáculos que limitam nossa atuação, principalmente, no que diz respeito aos tempos e espaços, rigidamente definidos e difíceis de mudar: não há espaços alternativos, muito barulho, conteúdos aprisionados ao âmbito das disciplinas, pouca colaboração e integração com as outras áreas do conhecimento, dificuldades de utilização de outros espaços educativos, ausência de recursos tecnológicos e financeiros, dentre outros. Por outro lado, aprendemos a criar soluções alternativas para romper com posturas tradicionais e reprodutoras.

Em minha prática pedagógica procuro, após muitos anos de experiência, ensinar história de forma a envolver os alunos, tornar o ensino da disciplina significativo, interessante, atrativo, fazer com que os alunos desenvolvam autonomia em relação ao conhecimento. Toda essa postura não teria valor se desconsiderasse a capacidade de cada um deles em aprender, construindo seu próprio conhecimento.

Tenho cada vez mais deixado de lado as aulas essencialmente expositivas, procuro desenvolver projetos onde os alunos são responsáveis pelo seu processo de conhecimento, posicionando-me mais como orientadora/mediadora da aprendizagem. Porém, muitas vezes encontramos alunos desinteressados e pouco afeitos às proposições que faço. Dentre as atividades desenvolvidas destaco: uso das tecnologias e mídias sociais, inclusive o celular, para fotos, vídeos; conexão de saberes; interdisciplinaridade; uso da arte em suas diferentes vertentes: música, teatro, cinema, artes plásticas, aulas passeio e ampliação dos espaços educativos

não formais. Importante observar que estas experiências são possíveis devido a muita preparação e pesquisa da minha parte, além disso, procuro priorizar qualidade em detrimento de quantidade, enfatizando conceitos e conteúdos básicos, sem pretender abarcar “toda a História”.

#### **1.4 Ampliando a trajetória**

O ingresso no curso de pós-graduação Residência docente representa mais um desafio de formação profissional em serviço. Durante toda minha trajetória, enquanto professora, nunca me afastei da sala de aula. Foram 5 cursos de pós-graduação, todos cursados em serviço efetivo. Essa situação, obviamente, não ocorreu devido a minha escolha, mas devido à falta de oportunidade e sensibilidade dos gestores públicos com relação às dificuldades de estudarmos e nos capacitarmos simultaneamente em meio a jornadas de trabalho extenuantes. Essa realidade de muitos professores não impede que busquemos a formação e melhor capacitação para exercermos nosso trabalho. Em função dessa busca e necessidade de obter reconhecimento e melhoria de salários nos desdobramos e seguimos buscando o conhecimento e valorização.

A proposta do curso Residência docente vem de encontro a problemática da acumulação de funções e atribuições, pois, além de ser um curso de pós-graduação, ainda propõe a participação efetiva e presencial nas atividades diárias semanais no Centro Pedagógico da UFMG. No segundo semestre de 2018, quando o curso teve início, a exigência era de 4 horas presenciais semanais. A partir de 2019, as horas presenciais passaram para 8 horas semanais, dentro da proposta previamente apresentada pelos organizadores do curso. Esta proposta esbarra em obstáculos, como o fato de alguns professores não pertencerem apenas a rede municipal de Belo Horizonte, pois não seriam liberados de seus respectivos empregos em outras redes de ensino. No meu, caso, possuo dois cargos de professora na rede, portanto, estou liberada para utilizar meus dias de estudo nas escolas para participar das atividades no Centro Pedagógico. Porém, esta questão causou alguns problemas para adaptação dos colegas às exigências do curso.

Inicialmente organizamos nossos encontros de forma a tentar flexibilizar tempos e horários visto que cada aluno tem disponibilidades diferentes de acordo com as escolas de origem e tipos de jornadas de trabalho pessoais. Nesse aspecto acredito

que a proposta do curso com a exigência do cumprimento de 8 horas semanais presenciais dificultou a organização do grupo de trabalho visto que um dos integrantes possui vínculo empregatício em outra rede de ensino (município de Betim).

A Rede Municipal de Belo Horizonte, através da SMED, nos liberou dos horários de projeto ou tempo de estudo, prejudicando nosso desempenho nas escolas e levando ao aumento da carga de trabalho em casa ou nos horários de descanso. Diante desse início difícil e cansativo dadas as exigências do curso e de nosso trabalho docente nas escolas, nos desdobramos para atender as demandas das escolas nas quais trabalhamos e cumprir com nossos compromissos como estudantes do curso de pós-graduação. Esse aspecto nos fez estabelecer prioridades, o que acabou por prejudicar ora uma, ora outra atividade.

Qualquer curso de formação em serviço deveria levar em consideração as particularidades do trabalho docente. O tempo de estudo ou tempo pedagógico nas escolas (fora da sala de aula) são essenciais para o bom andamento do nosso trabalho, possibilitando o preparo das aulas, correção de atividades, lançamento de notas e outras atividades de organização e implementação de projetos de ensino. Como não possuímos mais esse tempo (4 horas aulas semanais) nos vemos forçados a trabalhar além de nossa carga horária, prejudicando até mesmo as horas de descanso e lazer.

Mesmo diante de tantas dificuldades, o grupo continuou determinado e se desdobrando para concluir o curso da forma mais satisfatória possível. Após as dificuldades iniciais e caminhando para uma organização que atendesse a todos e às demandas de ambos os lados, desenvolvi um projeto de ação coerente com minhas expectativas e que pode contribuir efetivamente para melhoria de nossas práticas pedagógicas.

O curso Residência Docente apresenta uma proposta inovadora de intercâmbio, troca de experiências e vivências entre Universidade e escolas de ensino fundamental, proporcionando uma oportunidade única de aproximar e promover o diálogo entre teoria e prática, um momento de rica reflexão sobre as nossas experiências, que desde o meu início profissional tem me preocupado e de certa forma tem me impulsionado nas minhas buscas por cursos de formação continuada.

As atividades desenvolvidas possibilitaram conhecer a fundo a organização, a estrutura e o fazer pedagógico das escolas ampliando nossa visão, abrindo caminhos e desmistificando a ideia de que existe uma hierarquização dos saberes, tornando

nossas experiências tão importantes e relevantes quanto aquelas associadas à Universidade.

Durante o ano de 2018, pudemos conhecer o CP e alguns de seus espaços. A partir do tour que fizemos pelo Centro Pedagógico da UFMG durante a primeira semana do curso, vários espaços educativos me chamaram atenção, visto que demonstravam uma estrutura e funcionamento bastante diferentes da estrutura da Rede Municipal de Belo Horizonte. A primeira impressão que se tem é que o CP apresenta muitos setores de apoio à atividade docente, o que me pareceu um ponto positivo e um diferencial importante, diante de nossas condições de trabalho na RME.

A partir da apresentação da proposta de escolha de dois espaços educativos para visitarmos, decidi que gostaria de conhecer melhor o Setor Multiprofissional e o Museu Ponto. O critério inicial para escolha foi eleger espaços que normalmente a RME não possui, portanto, um setor de profissionais de apoio como psicólogos, pedagogos e assistentes sociais e um museu, que só depois da visita descobri ser itinerante. Estes dois setores por si só demonstram a diferença organizacional, mas principalmente a diferença de proposta pedagógica do CP e da Rede Municipal.

Para visita ao Setor Multiprofissional preparei um roteiro de entrevista que visava nortear a conversa e direcionar os temas de meu interesse. Neste roteiro constavam as seguintes questões: as áreas de atuação e tipo de profissionais, as demandas e a forma de atendimento, a relação com os pais e professores, a dimensão pedagógica do setor e as temáticas específicas do clima escolar, conflitos, *bullying*, questões de gênero e necessidades especiais.

A conversa com o Setor Multiprofissional aconteceu com a pedagoga Rose e a psicóloga Paula. No início, pedi que me relatassem como se organizava o setor e quais profissionais envolvidos. De acordo com as profissionais o setor conta também com uma assistente social que não pode participar da conversa.

Inicialmente, a grande expectativa que tinha era que o setor teria um papel efetivo e atuante nas relações pedagógicas da escola. Como na RME não possuímos a figura do pedagogo, tão pouco do psicólogo ou do assistente social, acreditava que a entrevista trouxesse respostas para situações corriqueiras que encontramos em nossas escolas, tais como: *bullying*, questões de gênero, violência, conflitos, problemas familiares e psicológicos etc. Porém, encontrei um setor com profissionais recém incorporados e um trabalho no início do processo estruturação, visto que houve aposentadorias e novas contratações no setor. Nesse sentido, as profissionais me

informaram que muito recentemente estão organizando o atendimento costurando uma proposta de integração do setor a escola como um todo.

Meus questionamentos sobre temas que normalmente são recorrentes nas escolas, tais como *bullying*, violência e conflitos foram recebidos como preocupações do setor, mas que ele ainda não havia organizado uma proposta de atendimento às essas demandas. Minha expectativa era que houvesse projetos pedagógicos integrados a ação docente. Percebi que o setor está caminhando num processo de construção de uma abordagem, mas esse atendimento sequer tem sido discutido com a comunidade escolar.

Na rede municipal de Belo Horizonte, apesar da precariedade da estrutura de funcionamento, são desenvolvidos projetos isolados em algumas escolas em que trabalhei que buscam compensar a ausência de um psicólogo ou pedagogo. Destaco dois deles, que acredito serem extremamente importantes. O primeiro procura melhorar as relações na escola através de assessoria de profissionais da SMED, Projeto Convivência e Segurança no Ambiente Escolar.<sup>2</sup> Este projeto, apesar de não ter regularidade, atende a uma necessidade das escolas de pensar as relações e os principais conflitos vivenciados na escola, tais como indisciplina e autoestima dos alunos. O segundo é a formação específica em mediação de conflitos ministrada por uma equipe de psicólogos. Nessa formação pude aprender técnicas de mediação e implementá-las com turmas de EJA juvenil. Outros atendimentos também são possíveis através de convênios entre as escolas e faculdades de psicologia que tenham interesse de promover estágios na rede.

A impressão que tive é de que o setor multiprofissional do CP não está muito integrado aos demais setores da escola, tampouco tem alguma proposta de trabalho com respaldo de um projeto pedagógico de intervenção. Porém, as questões por mim apresentadas são temas que o setor também se preocupa buscando desenvolver uma formação humana de maneira integral. Além desse interesse, o setor tem como objetivo também orientação profissional e projeto de vida.

De uma maneira geral, a visita ao setor multiprofissional proporcionou a ampliação de meu olhar sobre a escola, suas necessidades e as diferentes formas de atuação dos profissionais da educação. A ideia de que não existe uma estrutura de

---

<sup>2</sup> A Gerência do Clima escolar é um dos eixos 6 eixos da Política Estratégica Pedagógica da PBH e visa aprimorar o clima escolar promovendo a paz e mediando conflitos além de estimular o pertencimento e integração escola-comunidade.

atendimento ideal e as urgências cotidianas que as escolas possuem, principalmente da RME, nos levam a buscar alternativas de atendimento de maneira a proporcionar aos nossos alunos uma formação realmente mais humanizada e integral, com seus conflitos e questões próprias.

O interesse pelo Museu Ponto partiu de uma curiosidade, um desejo de entender qual é a proposta de museu desse projeto. Fui recebida pelo Assistente Administrativo e Biólogo, Samuel, que me apresentou um breve histórico do surgimento do museu, seu funcionamento e atendimento ao público. O museu é um projeto de extensão idealizado pela Professora Tania Margarida Lima Costa, entre 2010-2012. O museu tem como objetivos: a divulgação científica, a multidisciplinaridade e a itinerância: ir a lugares onde não existem museus.

Com financiamento da FAPEMIG/CNPq, a exposição foi pensada com a temática: Homem-Vida-Sentidos-Natureza, incluindo instalações sobre biomas, tecnologias, submarino e Google Earth. A partir de 2018, o museu passou por uma reestruturação com nova proposta pedagógica, com alterações nas instalações. O atendimento ao público e às escolas é feito por mediadores bolsistas. O museu possui várias frentes de ação promovendo cursos, feiras (FEBRATE), *Inova Minas*, Primavera de museus. Além disso possui um projeto de planetário móvel, iniciativa do departamento de arqueologia da FAFICH, com o tema Antártida. O museu possui também uma exposição externa com cerca de 40 experimentos divididos em várias áreas do conhecimento.

A proposta do museu é realmente muito pertinente e tem muita importância pedagógica, na medida em que aproxima pesquisa e ensino, dinamiza a ideia de museu e leva aos alunos o conhecimento de forma itinerante. Infelizmente o atendimento é restrito e as viagens dependem de um investimento muito grande. Esta iniciativa deveria ser multiplicada para outros departamentos e setores da UFMG, pois contribui para conectar a produção científica com o público leigo, dessacralizando o conhecimento acadêmico.

Ao final da conversa, percebi que iniciativas para produzir acervos da produção do conhecimento na escola, que muitas vezes ficam perdidos e são descartados. Muitas produções podem ser preservadas e utilizadas posteriormente, e não descartadas, tornando-se sucata ou lixo.

Lembro-me de um projeto de feira de ciências sobre a tragédia de Mariana, produzida na Escola Municipal Oswaldo Cruz, que após finalizada a feira, foi

descartada, não podendo ser utilizada nos anos posteriores. Outra experiência foi o trabalho e maquete sobre as nascentes do Bairro Taquaril produzida pelos alunos da Escola Municipal Fernando Dias Costa, escola na qual desenvolvi o plano de ação, que se encontra esquecida no laboratório de Ciências, sem acesso pela comunidade escolar. Há necessidade de se resgatar e preservar as produções provenientes dos saberes escolares, construídos com tantas dificuldades, mas extremamente relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que a proposta pedagógica do Museu Ponto pode nos alertar sobre a preservação do fazer pedagógico nas escolas. Espero que este projeto seja replicado e perdure por muito tempo.

Paralelamente o curso de Residência Docente propõe seminários temáticos mensais que visam subsidiar a produção dos trabalhos de conclusão do curso, além de apresentar e ampliar a apresentação dos espaços escolares e as experiências pedagógicas do CP.

Em 2019 o curso apresentou três propostas de atividades a serem desenvolvidas: a observação de aulas como parte das “vivências no CP”, o trabalho de escrita deste memorial de percurso e a elaboração do projeto de ação para implementação no segundo semestre de 2019. Além disso, recebemos o programa de curso específico de História com temas de interesse da área para discutirmos em nossos encontros coletivos: Para que ensinar/aprender história hoje, Proposições curriculares para o ensino de história, O ensino de história em outros espaços educativos e O ensino de história e suas múltiplas linguagens. Estes temas, na verdade, estão conectados aos aspectos a observar nas aulas de História no CP, pois tratam das principais questões relacionadas ao ensino da disciplina.

Durante os meses de março, abril e maio tive a oportunidade de acompanhar as aulas de História da professora Alessandra nas turmas de 7º ano e do professor Júlio no 9º ano, buscando observar a relação dos alunos com o conhecimento da disciplina, as atividades pedagógicas de maior interesse, as dificuldades de aprendizagem e a relação professor-aluno. Nesse processo pude observar que as estratégias utilizadas pelos professores para desenvolver o conteúdo histórico são variadas, pois incluem atividades de expressão artística, leituras coletivas, jogos e aulas expositivas utilizando data show. Os alunos mostram-se interessados e participativos na maioria das vezes, contribuindo para uma forma de aprendizagem efetiva. Porém, alguns mostram-se dispersos e com baixa concentração nas

atividades propostas, o que é comum entre adolescentes. Comparando com minha realidade escolar percebo um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e adequado, principalmente na organização da sala de aula, silêncio e concentração dos alunos. Nas escolas em que trabalho, mesmo nas turmas mais tranquilas, tenho bastante dificuldade em manter a concentração em tarefas simples como a leitura e discussão de um texto ou na execução de atividades que envolvam a expressão artística. Meus alunos mostram-se impacientes, sonolentos e desinteressados mesmo em atividades mais lúdicas e atraentes. As mesmas podem ser percebidas quanto a conservação e organização do material escolar, conclusão das atividades propostas e resultado da aprendizagem em atividades avaliativas. Essa comparação é inevitável, haja visto a diferença entre as realidades e públicos escolares em questão.

Quanto ao memorial, destaco a importância desse tipo de atividade que proporciona uma imersão em nossas memórias, um resgate de experiências, sentimentos e emoções que moldaram o que somos, revelando nossas escolhas e nossa trajetória. O lembrar de nossa trajetória, seja apontando rupturas e descontinuidades, seja mostrando realizações e conquistas demonstram nossa construção enquanto profissionais da educação.

O projeto de ação começou a ser definido a partir do interesse comum do grupo com a questão da memória, do patrimônio e da História local. No início, várias possibilidades se apresentaram, mas não tínhamos clareza de como esse projeto deveria ser, nem como deveria ser implementado em nossas escolas. A partir de nossas discussões, percebemos a importância de produzir um projeto que fosse mais amplo, discutindo questões relativas ao ensino de História que contemplassem outros espaços educativos e a construção do conhecimento histórico escolar a partir da perspectiva do aluno e seu direito a cidade. É nessa vertente que tem caminhado nossos interesses e leituras, buscando definir nossos objetivos e metodologias de acordo com as questões específicas de cada realidade escolar.

Durante esse processo pudemos participar de um encontro de formação no Museu Casa do Baile com o tema “Corpo, Arquitetura e Cidade”. Essa formação ampliou nossos horizontes e ajudou muito na definição do tema do projeto de ação, pois além de apresentar uma nova abordagem do museu como espaço educativo não formal, ajudou a pensar outros espaços de aprendizagem da cidade e o próprio bairro onde se encontra nossa escola. Acredito que é necessário repensar a prática didática cotidiana, ampliar os olhares dentro e para fora das escolas, tornar o ato de ensinar e

aprender não só mais significativo para todos envolvidos no processo, mas também discutir os conteúdos escolares e a relevância que se dá a eles. Nesse aspecto o curso de residência docente tem contribuído para pensar formas de sair do lugar comum e das práticas reprodutoras de um saber desconectado com a realidade dos alunos. Apesar de termos caminhado pouco, sinto que estamos no caminho, trilhando possibilidades passíveis de erros, retomadas, mudanças e alterações de rotas.

Relembrar todo o processo de minha constituição enquanto profissional docente tornou-se uma parte importante e essencial para minha inserção no curso de Residência Docente. O significado desse resgate reflete nossa escolha do projeto de ação, nossa opção pelo tipo de metodologia a utilizar e principalmente os objetivos que pretendemos alcançar.

Repensar a trajetória docente e o percurso formativo reforça nossas escolhas, reverbera em nossas ações, nos coloca em posição de eternos inconformados em busca de realização, de realmente fazer a diferença e trazer à tona vozes esquecidas. Afinal, para quem estamos falando? Por que persistimos, mesmo diante de tanta adversidade e desvalorização? Essas perguntas não devem ser esquecidas, e de quando em quando devemos voltar a elas, refletir sobre nossas práticas, buscar entender nossa realidade e vencer os desafios.

O curso de Residência Docente, ao privilegiar a prática e a reflexão sobre ela, possibilita o exercício de fazer conexões, estabelecer paralelos perceber que estamos todos no mesmo barco. Não existe educação privilegiada, quando pensamos a inclusão e a qualidade para todos. Em tempos tão difíceis, nos quais palavras como liberdade, equidade, democracia e igualdade são negligenciadas ou esquecidas, a consciência da importância do trabalho docente se reafirma, ganha mais relevância do que nunca. Educar para liberdade e diversidade não pode se tornar algo impossível ou desconectado de nosso presente contexto político social. Pelo contrário, são conquistas que não podemos abrir mão e tampouco devemos esquecer de toda caminhada que percorremos desde os anos 80 até chegarmos até aqui.

O presente memorial apresenta um pouco desse percurso formativo, a história de uma professora que viveu momentos importantes de mudanças na concepção de escola e dos objetivos da educação escolar, mas que não deixa de acreditar que muito ainda precisa ser feito para a consolidação de um modelo democrático e inclusivo de educação e precisamos mais do que nunca acreditar que ele é possível.

## 2 PROJETO DE AÇÃO

Rap do Taquaril

Onde eu moro se chama Taquaril  
Rola o baile, todo mundo evoluiu  
Na capital onde eu moro tudo vai mudar  
Eu vou fazer de tudo  
Para o meu bairro melhorar  
Quero ver como vai ficar  
A praça Che Guevara é do Taquaril  
É lá que a gente vai, partiu!

(Autoria coletiva sala 1N)

A elaboração do presente projeto de ação, intitulado “Percurso histórico-cultural pelo entorno da Escola Municipal Fernando Dias Costa - Bairro Taquaril BH – De buraco do Brasil a Taquaril do Bem” é resultado das reflexões proporcionadas durante o curso de Pós-Graduação em Residência Docente iniciado em agosto de 2018, quando um grupo de professores de diversas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi formado a fim de realizar, a partir de atividades de imersão no Centro Pedagógico da UFMG, um plano de ação para ser implementado nas escolas de origem.

Desde o início, o intercâmbio e a troca de experiências tornaram-se uma prática semanal que nos levou a refletir sobre inúmeras possibilidades de ensino. No grupo de História, particularmente, a questão da pertinência e importância do ensino da disciplina aliada a necessidade de trazer um ensino significativo e prazeroso aos estudantes passou a ser o foco de nossas preocupações. Por intermédio da coordenadora e da supervisora do curso, além das leituras e atividades desenvolvidas na UFMG, enveredamos pela discussão da relevância de se considerar a cidade, os bairros e o espaço urbano como alternativas de ensino. O bairro, enquanto território educativo, apresenta-se como alternativa didática para aproximar o ensino da disciplina e a realidade dos estudantes, além de colocá-los no centro da luta pelos direitos de cidadão e do protagonismo social, não só no processo de aprendizagem, mas também enquanto sujeitos atuantes em sua comunidade.

As práticas cotidianas nas escolas atuais têm demonstrado a cada dia que o processo de ensino-aprendizado vem sendo perpassado por desafios tanto para professores quanto para os estudantes. Vivemos um momento de muitas transformações na maneira como as pessoas se relacionam tais como o uso cada vez mais intenso das tecnologias, o apelo visual e a superficialidade das relações. Os

estudantes são bombardeados diariamente por um turbilhão de informações que priorizam o presente, o imediato e o fugaz. Nós, professores de História, preocupados com o resgate, interpretação e a valorização do passado humano, buscamos alternativas pedagógicas para atingir e sensibilizar estudantes desinteressados pelas “coisas muito antigas” e pelas aulas de História. Este descompasso nos impulsiona a trilhar caminhos que não só tornem a disciplina escolar mais atraente, mas também estimule nos estudantes um sentimento de pertencimento a este passado e que o olhar para ele não seja visto como desnecessário ou “perda de tempo”.

Nesse contexto de questionamentos, descobertas e leituras, iniciei a elaboração do presente projeto de ação implementado na Escola Municipal Fernando Dias Costa no segundo semestre de 2019. Foi uma longa caminhada até chegar a essa proposta pedagógica, resultado de muito trabalho, reflexões, pesquisas bibliográficas e participação em seminários e cursos.

A discussão sobre a necessidade de se estabelecer conexão entre os espaços escolares e a questão urbana, percebendo as relações entre o conhecimento escolar e os saberes locais, passou a ser a tônica dos debates do grupo de estudo de História. A partir de então, com objetivo de compreender a relação entre a escola, a cidade, o bairro, suas ruas e gentes, elegi o entorno da escola EMFDC como lugar de aprendizagem e do protagonismo dos estudantes. O projeto de ação utilizou a categoria “Cidade Educadora”, na qual destaca-se o potencial educativo da cidade e, nesse sentido, propõe o trabalho pedagógico escolar para além dos muros da escola, investigando o bairro, a partir da pesquisa ativa dos estudantes. Propusemos atividades dentro e fora da escola, mas sempre com o objetivo de conectar o ensino formal aos saberes do bairro, tomando-o aqui como lugar de aprendizagem e produção de conhecimento.

De acordo com os quatro pilares da educação sugeridos pela UNESCO, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver, acreditamos que a aprendizagem acontece tanto dentro como fora da escola. Os espaços não formais de aprendizagem devem ser trazidos para o contexto de produção do conhecimento escolar, assim como a escola deve se abrir para outros espaços de aprendizagem como museus, parques, praças, teatros, cinema, dentre outros. Dessa maneira a aprendizagem se amplia para a possibilidade de uma formação mais ampla do educando, de forma integral, aprendendo não só os objetos do conhecimento, mas seu lugar e papel social. Conhecer para melhor se inserir no

mundo, aprender com autonomia e para melhor se relacionar e fazer diferença através do protagonismo juvenil.

Outro aspecto a ser ressaltado como premissa é a necessidade de tornar a aprendizagem significativa para o estudante. Em tempos de exaltação da utilidade das coisas, logo vem em mente as perguntas: Para quem estudar História? Onde me encaixo nessa História? Qual é meu papel enquanto sujeito nessa História? Essas indagações estão relacionadas, em um nível mais amplo, ao significado e pertinência daquilo que se aprende na escola. A aprendizagem significativa deve promover o crescimento pessoal, mas ao mesmo tempo possibilitar uma relação dialógica entre saberes de diferentes naturezas. No sentido de identificar, conhecer e interagir de forma reflexiva com o patrimônio cultural local e valorizar os saberes e conhecimentos dos estudantes e das pessoas que fazem parte da história do bairro, buscamos nesse projeto resgatar memórias, saberes e histórias que contribuíram para construção do bairro. Ao ampliar os espaços educativos, trabalhamos com a concepção de aprendizagem significativa e com o papel da memória dos moradores na produção da história do lugar.

Quando nos deparamos com bairros negligenciados pelo poder público e estigmatizados pela violência, como o Bairro Taquaril, percebemos a necessidade de resgatar, valorizar e ampliar a visão da comunidade, compreender o papel de cada um no processo modificação dos olhares em relação ao lugar, propondo a observação e a curiosidade. O bairro representa uma parte importante da cidade, destaca-se como campo de lutas e palco de esforços para construção de uma vida com dignidade e um lugar para chamar de “seu”, como foi registrado na fala de uma das primeiras moradoras. Buscamos com esta proposta de trabalho desenvolver e aprofundar conceitos como memória, cultura e História bem como avivar a ideia de pertencimento à cidade e ao bairro, como parte constitutiva da cidadania dos indivíduos.

O presente projeto de ação objetivou elaborar como produção final um percurso histórico-cultural pelas ruas do entorno da Escola Municipal Fernando Dias Costa num processo de apropriação do bairro como espaço educativo. O projeto consistiu no levantamento dos bens culturais, resgate da memória e produção de um roteiro dos principais pontos de interesse significativos para a comunidade local. As atividades foram desenvolvidas com duas turmas do 9º ano do ensino fundamental da escola. Pretendeu-se com esta proposta pedagógica articular os conhecimentos prévios dos

alunos com atividades de pesquisa e reflexão de forma a construir conhecimentos relevantes para os mesmos e para a comunidade.

Tomamos como suporte teórico-metodológico neste trabalho os conceitos de referências culturais e lugares de memória enfatizando a conexão entre os saberes que se aprendem na escola formal e os saberes locais e culturais do lugar. Consideramos também os conceitos de saberes locais e territórios educativos essenciais à reflexão que se propõe nessa experiência didática. A educação patrimonial contribuiu para ajudar a compreender o processo de aprendizagem como algo mais amplo que envolve conhecer e valorizar os bens culturais locais, de maneira a construir identidades, formar para o exercício da cidadania, além de resgatar memórias.

## **2.1 Problema**

A principal questão que motivou a escolha da temática desse plano de ação foi a necessidade de promover atividades que despertem o interesse dos estudantes pelo ensino de História, proporcionando a construção de conhecimentos significativos e aproximando os conteúdos específicos da disciplina ao estudo da história local. A indiferença e apatia dos estudantes tem preocupado os professores de uma maneira geral, mas particularmente, para os professores de História o ensino centrado nos livros didáticos e nas aulas expositivas não tem colaborado para atrair a atenção necessária. Além disso, a intencionalidade de se formar cidadãos conscientes e críticos tem esbarrado em aulas excessivamente teóricas e distantes da realidade concreta dos estudantes. A necessidade de aproximar a escola da comunidade ou do bairro tem encontrado respaldo em estudos recentes sobre o potencial educativo do meio urbano, com destaque para a História, cultura e memória local.

Nesse sentido problematizamos: Quais propostas teórico-metodológicas podem propiciar aos adolescentes e jovens da Educação Básica oportunidades para realizarem conexões sensíveis e problematizadoras com o ensino aprendizagem da História? Em que medida o estudo da cidade, do bairro podem ajudar nessa conexão?

Outras questões que se desdobram dessa: Quais são os desafios que os sujeitos adolescentes e jovens colocam ao processo de apreensão sensível da cidade? Quais mediações são necessárias? Quais elementos deverão compor uma proposta de estudo para a apreensão sensível da cidade?

## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 Objetivo Geral

O presente projeto tem como objetivo contribuir para o estreitamento das relações entre escola e território a partir do desenvolvimento de reflexões e ações educativas que estimulem a relação de pertencimento e protagonismo dos estudantes no cotidiano do bairro em que vivem. Através da aprendizagem autônoma, crítica e participativa dos alunos junto à comunidade na qual se inserem, buscamos desenvolver conceitos como cidade educativa e território educativo elaborando atividades didáticas que busquem valorizar os saberes e a cultura local. Nesse processo, levamos em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre o bairro e a comunidade atrelados à pesquisa de campo sobre os lugares de memória e cultura. A partir da reflexão sobre sua realidade social local buscamos a construção de conhecimentos, habilidades e competências pertinentes a formação do sujeito enquanto agente transformador e cidadão comprometido com o meio em que vive. O resgate da memória local busca contribuir para o estreitamento da conexão entre a escola e a comunidade e a melhoria da qualidade das relações da escola com a comunidade onde está inserida.

### 2.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e caracterizar os referenciais histórico-culturais do entorno da escola a partir de pesquisa e entrevistas com moradores.
- Mapear as ruas do entorno e produzir um roteiro com os principais referenciais histórico-culturais identificados.
- Analisar e comparar as informações obtidas e organizá-las.
- Criar um roteiro de perguntas e respostas referentes ao percurso do bairro a ser percorrido.
- Utilizar diferentes tipos de instrumentos de registro propondo formas diferentes de conhecer o entorno da escola.
- Produzir um mapa de percurso com orientações para o caminhante.

### 2.3 Justificativa

Na Educação e no campo do ensino de História muitos trabalhos têm procurado destacar a importância da aprendizagem significativa, do protagonismo do estudante no processo de construção do conhecimento, Freire (2003), Moreira (1999), Bittencourt (1997), Alegro (2008), Silva (2011) e da utilização dos espaços não formais de ensino, Singer (2015), Vieira e Groppa (2015), Shigunov Neto (2017). O questionamento do ensino tradicional restrito às salas de aula, centrado na figura do professor e excessivamente transmissivo tem sido combatido na medida em que vê o estudante apenas como receptor de informações e, portanto, passivo no processo de aprendizagem. Estudos sobre o uso de espaços não formais de aprendizagem demonstram a relevância de práticas educativas realizadas em museus, parques, salas de cinemas, fábricas e nas próprias ruas da cidade.

No ensino de História, desde as duas últimas décadas do século XX, vem se destacando as críticas ao ensino da disciplina como conteudista, abstrato e desconectado da realidade do estudante. Além disso, questiona-se a passividade dos estudantes, bem como a mera reprodução dos conteúdos curriculares desconectados de sua realidade. A ideia de que a História ensinada na escola demanda apenas a memorização e reprodução de interpretações produzidas pelos historiadores vem sendo amplamente debatida nas discussões sobre o currículo e ensino da disciplina. De uma geral, os atuais debates educacionais culminaram em orientações curriculares que propõem a valorização da atuação dos sujeitos e a formação de cidadãos conscientes e críticos. A mais recente Base Nacional Comum Curricular BNCC (2019:9) destaca esse aspecto ao apresentar as competências gerais da educação básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2019, p.9)

Estudos no campo da educação, Rogers (1987), Freire (1997), Zaballa (1998), Morin (2004), Pacheco (2018) corroboram a necessidade de superar o ensino centrado no professor, conteudista e bancário. Desde os anos 90 a LDB9.394/96 e

os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) já destacavam a preocupação com a formação cidadã e o ensino crítico. Segundo BRASIL, Lei nº 9.394/96 artigo 32 apud Vilma de Lourdes Barbosa (2006), a educação deve buscar

[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BARBOSA, 2006, p.70)

No ensino de História espera-se que o professor consiga trabalhar os conceitos básicos da disciplina, o raciocínio histórico e atitudes e valores que promovam a formação integral do estudante enquanto cidadão crítico, ciente do seu papel enquanto sujeito histórico. Essa tarefa tem se tornado um desafio diante do desinteresse e desmotivação discente, associado a dificuldade intrínseca de se trabalhar conceitos abstratos e temas de um passado, às vezes, muito distante e sem sentido para os estudantes. Diante desse contexto, são demandadas novas práticas pedagógicas, mais significativas e que dialoguem com as questões e a visão de mundo dos estudantes estabelecendo conexões entre o conhecimento curricular e outros saberes, especialmente culturais e relativos ao lugar onde vivem.

Durante a construção do projeto de ação, sondamos os estudantes sobre a opinião pessoal deles a respeito do bairro, as respostas surpreenderam, qualificando preconceitos e estigmas em relação a alguns bairros da cidade e ao lugar onde viviam. Nessa conversa inicial percebemos que a relação entre comunidade e escola era tênue, desprovida de conexões afetivas e sensíveis, predominando uma visão negativista e desinteressada.

Quando assumi as aulas de História nesta escola, no segundo semestre de 2018, logo percebi que a relação entre a escola e os estudantes não era das melhores e comecei a entender o porquê das inúmeras grades existentes. Os estudantes viviam quebrando tudo, carteiras, quadros, janelas, ventiladores e até interruptores, quadros de energia e fechaduras. As grades tinham o objetivo de isolar um prédio do outro, proteger os equipamentos da sala de informática e até mesmo impedir a “fuga” dos estudantes das salas de aula. O verdadeiro objetivo era combater a onda de vandalismo, restringindo os espaços e o acesso a eles pelos alunos. Existia um clima de revolta e desdém pelo patrimônio público em que os alunos repetiam mecanicamente gestos destrutivos, sem que houvesse motivos aparentes ou pontuais

para isso. A relação com os professores também não era das melhores sendo desafiados e sofrendo agressões verbais e ameaças.

Diante da constatação dos conflitos e do clima escolar difícil, no qual a aprendizagem ficava em segundo plano, iniciamos o ano letivo de 2019, com a proposta de um projeto intitulado “Gincana do Bem”, idealizado pela direção e coordenação pedagógica da escola. O principal objetivo era melhorar as relações, combater as depredações e melhorar o convívio entre alunos e professores. Nessa gincana, as tarefas foram elaboradas visando a conservação das salas de aula, a conscientização sobre a necessidade de preservar o espaço escolar e a mudanças de hábitos e atitudes dos estudantes. Já no início da implementação do projeto, percebemos uma melhora significativa do comportamento e das relações, que antes eram muito agressivas, até mesmo entre os próprios estudantes. A competição tinha como prêmio uma excursão para um clube, o que atraía muito o interesse dos estudantes.

Durante esse processo de busca de alternativas e resgate do trabalho pedagógico iniciei a elaboração do presente projeto de ação. O objetivo era ampliar o espaço da aprendizagem para fora da escola, mas também buscar compreender melhor os estudantes, sua relação conflituosa com a escola e entender o papel da comunidade do Taquaril nesse contexto. Nos perguntamos se postura dos estudantes não estaria associada a uma percepção de quem vive no bairro e raramente frequenta outros lugares da cidade? Não estariam, os estudantes, naturalizando a violência como algo corriqueiro e comum no lugar onde vivem? O que esse bairro realmente tinha a nos dizer e a oferecer a seus moradores, principalmente os jovens? Por que os estudantes se voltavam contra a escola, se ela era uma referência importante no bairro? O que a postura agressiva dos estudantes poderia estar escondendo? Qual seria o papel do distanciamento entre escola-comunidade na relação conflituosa dentro da própria escola?

Essas questões permearam o processo de construção do projeto de ação, no qual me propus a ampliar o espaço da aprendizagem, levar os alunos a caminhar pelo bairro e conhecer melhor seu entorno. Desenvolvemos a presente experiência pedagógica a fim de promover situações de aprendizagem significativas através da investigação e resgate da História Local, das referências culturais e dos lugares de memória do bairro. Ao promover a aproximação dos estudantes com a metodologia da observação, pesquisa e exploração do meio procuramos desenvolver habilidades

cognitivas relativas à disciplina História, estabelecendo conexões acerca da relação passado e presente.

O projeto de ação, ao promover a aproximação entre o conhecimento escolar e o estudo do território bem como sua história e sua cultura, buscou contribuir para a melhoria das relações no interior da escola e da própria relação escola-comunidade. A mudança de postura dos alunos ao compreenderem e valorizarem as conquistas obtidas pelos moradores ao longo da história vislumbra um futuro de novas lutas pela melhoria da qualidade de vida no bairro e a defesa do direito à própria cidade.

#### **2.4 Duração do projeto e público alvo**

O plano de ação intitulado “Percurso histórico-cultural pelo entorno da Escola Municipal Fernando Dias Costa - Bairro Taquaril BH – De buraco do Brasil a Taquaril do Bem”, foi implementado no segundo semestre de 2019, durante os meses de setembro, outubro e novembro, com duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, num total de 43 alunos participantes. As atividades iniciaram-se no dia 23/09/2019 e foram concluídas, parcialmente, em 25/11/2019, utilizando-se 16 horas aula em todo processo.

#### **2.5 Pressupostos teóricos**

A Cidade tem um potencial educativo que é desconsiderado nos currículos escolares. Entendemos que cidades, bairros e comunidades são territórios educativos, lugares onde as pessoas vivem, estudam, circulam, interagem e aprendem. A iniciativa deste trabalho busca mapear potenciais educativos dando visibilidade aos saberes e a cultura local, disseminando práticas pedagógicas que articulam escola e território e tornando o conhecimento construído pelos estudantes algo realmente significativo e transformador. As práticas pedagógicas que articulam saberes locais e conceitos como referências culturais e memória local partem da aprendizagem participativa dos educandos bem como da premissa que todos têm algo a dizer sobre o próprio território.

O conceito de território educativo é uma categoria importante para o aprofundamento das noções de identidade e pertencimento. No que se refere ao

território educativo tomamos as reflexões de SINGER (2015), que reforçam a importância e pertinência dessa abordagem na educação escolar. Segundo Singer (2015), o território educativo depende da posição ativa e participativa de quem pertence a ele. Nos territórios educativos os espaços não formais de aprendizagem multiplicam as oportunidades de aprendizagem e tem o poder de articular diferentes setores tais como saúde, cultura, educação e assistência social. Dessa forma, ao considerarmos o bairro um território educativo percebemos a escola como articuladora dos potenciais educativos locais, tomando-se as vivências dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem e ampliando o conhecimento para outros setores. As práticas pedagógicas que articulam saberes locais e potenciais educativos visam a transformação do território. Nesse processo é importante reconhecer que aspectos da vida cotidiana, hábitos, valores, memórias e histórias residem no território e podem nos dizer muito sobre ele.

Os saberes locais são importantes no processo de aprendizagem, partem dos conhecimentos prévios dos alunos, como eles percebem o local onde vivem, suas vivências e concepções espontâneas do bairro. O ponto inicial do processo de ensino aprendizagem deve ser, portanto, os saberes dos alunos, o que eles já conhecem e como eles se sentem nesse lugar, e a partir desse, refletir sobre esse rico campo de possibilidades educativas. Ao priorizar o que já é conhecido, pretendemos enfatizar a necessidade de construir algo novo para os alunos, para que eles possam produzir suas próprias hipóteses e interpretações sobre sua realidade.

Outro aspecto da investigação sobre o território diz respeito às expressões artísticas e culturais do lugar. Quais espaços existem? Como foram criados? Como se organizam? Quais expressões artísticas e culturais fazem parte desse lugar? Como essa comunidade se caracteriza culturalmente? São questões que nos remetem a importância de conhecer melhor os elementos que constituem a identidade de um território, mesmo sendo um lugar que apresenta carências e necessidades materiais. A cultura local, por sua vez, não é valorizada na escola, onde os alunos aprendem uma estética artística formal, na qual as expressões artísticas populares são colocadas em segundo plano e até mesmo hierarquicamente inferior. Buscamos trazer esta perspectiva para os alunos, mostrando a eles que a cultura, música, dança populares têm seu valor e são importantes para construção da identidade local. Ao buscar a conexão entre a escola e o território procuramos desenvolver atividades que aproximem as propostas de aprendizagem da escola em termos de objetos de

conhecimento, competências e habilidades com as questões sociais vivenciadas cotidianamente pelos alunos, enfatizando a mudança de olhar, sensibilizando-os em relação ao espaço conquistado por seus pais e avós, reforçando a ideia de pertencimento e responsabilidade.

A categoria Cidade Educadora<sup>3</sup> apresenta-se como uma das possibilidades educativas que apontam para aprendizagem para além dos espaços formais. Desde 1990, ano em que foi realizado, em Barcelona, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) estabeleceu os princípios básicos para a constituição de uma cidade educadora, da qual fazem parte hoje 14 municípios brasileiros, dentre eles, as capitais São Paulo, Porto Alegre, Vitória e Belo Horizonte.<sup>4</sup> Os princípios fundamentais da cidade educadora foram sintetizados e atualizados em 2004, após diversos congressos e debates, em um documento denominado “Carta das Cidades Educadoras”<sup>5</sup>, que traz vinte princípios orientadores aos municípios que almejam título de cidade educadora. Esses fundamentos estão diretamente associados à intencionalidade dos gestores municipais em desenvolver o potencial educativo de seus municípios destacando valores como: liberdade, igualdade de oportunidades, diversidade cultural, qualidade de vida, justiça, inclusão social, respeito, preservação da identidade, cultura e meio ambiente, além de estimular o protagonismo juvenil.

Muitas experiências sobre o potencial educativo das cidades têm sido relatadas a partir dos princípios da “Cidade Educadora” e do conceito de território educativo. Nesse caminho, destacam-se a Escola Aprendiz/Portal Aprendiz <sup>6</sup>, o Projeto Mais

---

<sup>3</sup> A expressão Cidade Educadora passou a ser usada em 1990, ano em que foi realizado, em Barcelona, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Seus princípios fundamentais foram sintetizados e atualizados em 2004, após diversos congressos e debates, em documento chamado Carta das Cidades Educadoras.

<sup>4</sup> Segundo a associação, hoje são 507 cidades educadoras em 34 países do mundo, no Brasil são 21 cidades, das quais 9 estão no Estado de São Paulo. (site: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>)

<sup>5</sup> Documento disponível em <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019

<sup>6</sup> A Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que há 22 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. A Cidade Escola Aprendiz foi responsável pela criação do Bairro-escola, uma proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens.

Educação do Governo Federal e a experiência da “Escola Integrada” da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte<sup>7</sup>, que propõem a aprendizagem em espaços não formais, através de projetos de ensino no contraturno dos estudantes visando a educação em tempo integral. Estas iniciativas de ensino e aprendizagem da cidade sintonizam com a demanda por uma educação voltada para a construção de conhecimentos que extrapolam os limites da escola, transformando os espaços de aprendizagem numa alternativa ao ensino centrado exclusivamente nos livros didáticos e na sala de aula.

Alguns autores nos forneceram subsídios para elaboração do projeto de ação em questão, norteando nossa proposta de desenvolver atividades didáticas que, ao romper com os limites da sala de aula, apresentam uma possibilidade de aprendizagem aos jovens das escolas nas periferias das grandes cidades. Nesse trabalho tomamos como referência as recentes reflexões sobre o assunto apresentadas nos trabalhos de Singer (2015), Araújo (2013), Siman, Miranda e Pagès (2013), Siman, Silva e Moreira (2017).<sup>8</sup> O trabalho com a história local se apresenta como vivo e instigante possibilitando desenvolver conceitos acerca das diferentes temporalidades e do sujeito histórico ao propor o olhar sobre o lugar onde se vive e se relaciona. Estes autores nos trazem a discussão sobre as possibilidades de produzir conhecimento através do resgate da memória dos moradores problematizando as mudanças ocorridas naquele lugar. As práticas e saberes que acompanham as relações das pessoas com os lugares onde vivem são referências culturais importantes da memória e da paisagem do bairro e podem subsidiar o trabalho com conceitos históricos importantes.

Os conceitos de lugar de memória e referência cultural contribuem para ampliar a discussão sobre a história de um lugar, rua, bairro ou cidade. O conceito de “Referência cultural” compreende, portanto,

---

<sup>7</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. A Escola Integrada é um Programa desenvolvido desde 2006 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que possibilita a ampliação da jornada escolar para nove horas diárias. Este Programa parte da concepção de Cidade Educadora e do compromisso de Belo Horizonte, assumindo o compromisso de desenvolver um projeto educativo que contemple a educação formal, informal e não formal (...). Resende (2012)

<sup>8</sup> As últimas autoras citadas fazem parte do Grupo de Pesquisa Polis e Mnemosine: Cidade, Memória e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG.

objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade [...], coloca em evidência os bens culturais, incluindo, neles, as paisagens naturais que serão também consideradas patrimônio cultural [...], com o intuito de promover o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar apropriado culturalmente (SIMAN *et al.* 2017, p.55).

Já o conceito de lugar de memória, forjado nos anos 70 e publicado em obra de 1992, pelo historiador Pierre Nora <sup>9</sup> é considerado muito relevante para a história local e para a educação patrimonial. Segundo Nora (1993), lugar de memória compreende “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial”<sup>10</sup> (1993, apud GONÇALVES, 2012, p.34). O tempo e a vontade dos homens dão sentido e constituem os lugares de memória e fazem parte do patrimônio local. Esses lugares de memória podem ser materiais (objetos e monumentos) e imateriais (língua, história e tradições). Muitas vezes, com o processo de transformação de um lugar, as referências culturais e os lugares de memória são camuflados e silenciados pelo crescimento urbano e pela sobreposição das camadas de tempo sobre a cidade.

Os lugares de memória podem ser resgatados e ressignificados através de um olhar diferenciado, atento, observador e sensível. O resgate da memória de um lugar envolve a relação entre passado e presente, na qual o sujeito do presente se conecta com o passado, buscando um diálogo que forneça subsídios para o seu próprio reconhecimento. Às inúmeras possibilidades educativas do trabalho com a cidade como categoria de conhecimento, acrescenta-se a construção da consciência histórica (MIRANDA, 2013) de que aquele lugar não esteve sempre ali do jeito que os alunos veem, mas tem passado por um processo contínuo de mudanças. A aproximação dos alunos com a história do lugar evoca também o futuro, o sentimento de pertencimento e estímulo à participação e ao protagonismo, tão importantes para a construção da cidadania e de práticas democráticas. Segundo Coelho (2018)

---

9 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. Utilizamos aqui a análise de GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012, sobre a contribuição de Nora para a educação patrimonial.

10 “Patrimônio Memorial” é outro conceito desenvolvido por Pierre Nora, mas que não é objeto de nossa análise, apresentado por GONÇALVES, Janice Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012, sobre a contribuição de Nora para a educação patrimonial.

são necessárias ações intencionais de ensino que busquem desnaturalizar a cidade, que estimulem os estudantes a refletir sobre a realidade urbana, sua origem, transformação, organização e dinâmicas atuais". (COELHO, 2018, s/p)

Estas categorias contribuem para aprofundar os estudos sobre a história local. A proposição de itinerários ou trilhas, que levem em consideração a educação dos sentidos ou das sensibilidades durante o seu percurso, é uma das formas de levarmos os estudantes a identificarem lugares de memória e resgatá-los, de forma a desenvolver sua consciência sobre o lugar onde vive e resgatar a conexão entre as pessoas, a identidade e a diversidade que o aprendizado local proporciona.

A cidade é uma construção social carregada de sentidos produzidos pelas pessoas/sujeitos que vivem, convivem e compartilham desses espaços. (ABREU,1998) Memória e cultura são o produto das relações sociais construídas nesses locais, numa perspectiva de que essas construções envolvem "histórias visíveis, invisíveis e sensíveis". A cultura e as memórias são múltiplas e diversas, refletem a relação que pessoas e grupos sociais estabelecem com os lugares, seja uma simples rua ou até mesmo uma cidade, visto que envolvem interesses, sentimentos, religiosidades e conflitos. Compreender o ambiente social envolve o conhecimento da história local ou os caminhos percorridos pelos sujeitos sociais na construção de sua cidadania, o que perpassa também aprofundarmos no resgate da memória individual e coletiva.

Ao tentar compreender, conhecer realmente um lugar, parte-se da concepção, numa perspectiva patrimonial, de que essa localidade tem uma identidade, construída a partir de referências, tais como edificações, paisagens naturais, ofícios, modos de fazer e de expressão que constroem as relações de pertencimento ao local. O resgate da memória de um lugar envolve a relação entre passado e presente, na qual o sujeito do presente se conecta com o passado, buscando um diálogo que forneça subsídios para o seu próprio reconhecimento. Segundo Siman (2017) o olhar apurado sobre um lugar, uma rua, como patrimônio cultural, busca tornar visíveis referências culturais e lugares de memória através do uso dos sentidos.

Todo lugar tem uma história a ser contada. Às vezes, esta narrativa está explícita e baseada em fatos comprovados por documentos escritos. Em outras, é preciso cavar fundo, encontrar aquelas pessoas que viveram uma época e estão ali, bem próximos para contar. As narrativas locais são um saber do território, pois conferem sentido para um bairro, cidade ou cultura. A história de uma casa, de um

salão comunitário, de uma horta coletiva, de uma praça se inscreve em narrativas sobre crenças, valores e modos de ser e viver daquela população. Cada rua e casa tem a sua, basta estar com os ouvidos atentos. Há histórias que tomam conta do território moldando a visão que se tem de um local e a própria forma de se viver ali. Estes relatos locais permitem ainda contar a história a partir da perspectiva da memória, conectando os moradores de forma afetiva aos seus pares. A partir deles, cria-se a noção de pertencimento, seja por haver vivido o fato relatado ou apenas por reconhecer-se nele.

A busca pelas narrativas locais pode percorrer o território de maneira objetiva, ao caminhar-se pelas ruas e casas, e de maneira subjetiva, desvendando tempos e recordações pessoais. Essa investigação mostra que a história não é única: são várias e podem ser construídas a partir de diversas perspectivas e atores. O uso dos sentidos para desvendar lugares de memória possibilita a reflexão sobre diferentes maneiras de olhar a rua, o bairro, a cidade, num mundo no qual o excesso de imagens e informações parece tudo mostrar, mas paradoxalmente, nos limita a visão, proporcionando uma percepção fragmentada e superficial. O olhar intencional, com disposição cognitiva e sensorial, possibilita buscar informações relevantes sobre o lugar, questionar o que é possível conhecer, perceber o que é invisível, ou aquilo que foi tornado invisível ao longo do tempo.

Uma visão superficial e pouco atenta do lugar contribui para naturalizar as desigualdades, o descaso com o bem público e cultural, os preconceitos. O olhar sensível e crítico sobre os lugares de memória possibilita resgatar os sujeitos como responsáveis por esses lugares e contribuindo para que desenvolvam sentimento de pertencimento e se sintam estimulados a atuar de forma efetiva sobre esses espaços. É importante duvidar do que vê, ouve ou percebe. Olhar de acordo com outros ângulos, ouvir outras vozes, fazem parte do processo de afastamento, estranhamento. O cotidiano urbano moderno produz uma avalanche de informações que nos chegam principalmente através do excesso de imagens provocando a saturação dos sentidos, especialmente da visão. Muita informação, pouca reflexão e o tempo corrido e limitado provocam uma visão distorcida, fragmentada e aleatória.

O estranhamento torna-se necessário para se reeducar o olhar, numa tentativa de fugir do embotamento provocado pela vida moderna. É necessário reaprender a olhar, observar, educar os sentidos para perceber o imperceptível, captar o invisível aos olhos do passante. Ao propor a postura de caminhantes aos estudantes,

sugerimos perambular pelo bairro sem pressa, observando, convertendo aquilo que vê em matéria prima para conhecer a memória da cidade ou do lugar. Ao percorrer suas trilhas percebe-se parte do todo, identifica-se, construindo relações que envolvem os sentidos e o próprio conhecimento. O caminhante é alguém que procura a informação não como algo que o preenche, mas, como experiência, algo que possa vivenciar, dar significado ao que se vê. De uma maneira geral trata-se de explorar lugares da cidade de forma mais livre, interativa, utilizando a criatividade, o olhar observador e calmo, os sentidos por vezes negligenciados nas nossas abordagens pedagógicas. Essa perspectiva sensível contribui para tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e envolvente, aproximando os sujeitos dos espaços que cotidianamente ocupam, mas devido à vida moderna, impessoal e apressada, por vezes não são percebidos ou notados.

A aproximação entre o conhecimento escolar e o estudo do território bem como sua história e sua cultura, podem melhorar as relações entre ambos, a partir da mudança de postura dos estudantes, no sentido de valorizarem as conquistas já obtidas e continuarem lutando pelas melhorias no bairro, para torná-lo um lugar melhor para se viver. De acordo com Siman (2017) o olhar apurado sobre uma rua, como patrimônio cultural, busca tornar visíveis referências culturais e lugares de memória através do uso dos sentidos, da autonomia e da observação atenta. Ao vivenciar um contato “sensível e humanizado” com o território inserem-se os sentidos e seu uso na construção do conhecimento histórico e a percepção do passado existindo no presente.

Além disso, tratamos da Educação Patrimonial, que propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> IPHAN. Educação Patrimonial/Programa Mais Educação. Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao\\_fas1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf), acesso em: 23 ago. 2019.

## 2.6 Percurso metodológico

### 2.6.1 Caracterização do território educativo

O Bairro Taquaril<sup>12</sup> está localizado na região leste da cidade de Belo Horizonte, criado na década de 80 do século passado, é um dos mais recentes da cidade. A região concentra, segundo o censo de 2010, uma renda per capita de ½ a 3 salários mínimos. Sua origem remonta ao loteamento da antiga Fazenda do Taquaril, em 1983, para criação do loteamento “Cidade Jardim Taquaril”, mas foi só em 1987 o então prefeito de Belo Horizonte, Sérgio Ferrara, autorizou a ocupação da região pelos moradores. A maioria dos candidatos a um lote era oriunda de bairros próximos, principalmente do Alto Vera Cruz, e da população carente e sem-casa da cidade, que iniciou um grande movimento de luta pró-moradia.

De acordo com dados do IBGE, 2010, as vilas, favelas e conjuntos habitacionais de Belo Horizonte concentram entre 72% e 79% da população preta e parda da cidade. A regional leste da capital mineira conta com uma população de 238.539 habitantes, segundo o censo IBGE, PBH, dez/2016, sendo 125.525 negros, pardos e indígenas. Os dados mostram também alto índice de vulnerabilidade social dos jovens, sendo o índice de homicídios entre homens de 15 a 29 anos na área L4, correspondente ao Taquaril B, mais alto entre os jovens negros e pardos, 5 vezes maior que a taxa entre brancos. Esses dados revelam a predominância da população negra em condição socioeconômica desprivilegiada, destacando baixos salários e falta de oportunidades para os mais jovens, reforçando a invisibilidade dessa população.

No processo de ocupação urbana, como a do Conjunto Taquaril, o movimento contou com a contribuição da mulher negra, mãe e guerreira, num movimento de luta pela cidadania, num processo de enfrentamento da discriminação e do preconceito. A prefeitura não forneceu as condições mínimas, como uma infraestrutura básica ou

---

<sup>12</sup> Tomamos para a caracterização do Bairro Taquaril as seguintes fontes: ARREGUY, Cíntia Aparecida Chagas e RIBEIRO, Raphael Rajão. História de bairros de Belo Horizonte - Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008, os documentários "Retalhos do Taquaril" - Documentário realizado pela Parpadeo Cinevídeo (2010). - Direção: Cláudio Costa Val e Sílvia Pinheiro e Taquaril: uma comunidade em (re) construção (2003) projeto museu vivo na memória coletiva, Direção Simone Lara, além das informações da PBH retiradas do site <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-desenvolvimento-humano-municipal-de-belo-horizonte>.

materiais necessários à construção das casas. Isso fez com que o processo de construção das moradias, nesse início, fosse muito penoso. Sem água e energia elétrica, os moradores organizaram grupos de trabalho para limpar os terrenos e construir suas casas em mutirão. Os próprios moradores foram os responsáveis pela construção precária do bairro, que no início contava com barracas de lona numa região de acesso difícil, devido ao relevo muito acidentado. O contorno feminino do processo de ocupação é explicitado ser comprovado nos depoimentos de algumas mulheres no documentário “Retalhos do Taquaril”, de 2010, e em entrevistas feitas pelos estudantes com parentes e pessoas da comunidade que testemunharam a época da construção do bairro.

O bairro Taquaril é hoje dividido em A e B. A região que antigamente restringia-se ao Taquaril A, no limite do bairro Alto Vera Cruz, estendeu-se para uma região próxima às encostas da Serra do Taquaril, onde formou-se o bairro Taquaril B, dividido em 14 setores, sendo que os setores 13 e 14 são limítrofes ao município de Sabará. A Escola Municipal Fernando Dias Costa localiza-se no setor 7 do bairro Taquaril B, que os alunos popularmente chamam de TQL (Ta-qua-ril).

Devido à ocupação informal, sem planejamento e à falta de infraestrutura, o bairro tem ruas estreitas, algumas sem calçada, rede de esgoto precária, coleta de lixo em dias alternados, muitos animais de criação pelas ruas e pouca arborização. Nesse sentido, apesar de hoje o poder público estar presente com a construção de escolas, posto de saúde e fornecimento de linhas de ônibus, percebemos as marcas do crescimento desordenado e intenso com grande concentração populacional, cerca de 43.872 habitantes.

Historicamente a região do Alto Vera cruz e Taquaril tem se destacado no noticiário de jornais e na mídia em geral como lugar de muita violência e criminalidade, associada ao tráfico de drogas. Mesmo com a alta taxa de vulnerabilidade, o bairro Taquaril B não conta com equipamentos governamentais de promoção social como centros culturais, espaços de lazer ou quadras de esporte. Em uma música do grupo mineiro Skank, o bairro foi citado como “buraco do Brasil”<sup>13</sup>, insinuando como um lugar ruim de se viver. Essa percepção é corroborada pelas notícias de jornal, onde o bairro normalmente aparece em destaque nas páginas policiais. A música, apresentada aos

---

<sup>13</sup> Música “Chega Disso”, composição de Chico Amaral / Samuel Rosa, Grupo Skank, Álbum Calango, 1994.

estudantes no documentário “Taquaril: uma comunidade em (re)construção”, mostrada na forma uma paródia feita pelos moradores questiona a letra com bastante irreverência. A apresentação de visões negativas, como a da letra da música em questão, contribuiu para sensibilizar e estimular os estudantes a buscarem conhecer melhor seu bairro, seja para reforçar, seja para combater esses estereótipos, ou mesmo para compreendê-los. Sabemos que uma visão superficial e pouco atenta do lugar contribui para naturalizar as desigualdades, o descaso com o bem público e cultural e os preconceitos.

Ao propor aos estudantes que duvidassem daquilo que estavam vendo, ouvindo ou percebendo, buscamos incentivá-los a olhar por outros ângulos, ouvir outras vozes e fazer o exercício de afastamento e estranhamento em relação a sua percepção pré-estabelecida ou naturalizada. Um olhar sensível e crítico sobre os lugares de memória possibilita resgatar os sujeitos como responsáveis por esses lugares, a fim de desenvolver a identificação e o sentimento de pertencimento.

A Escola Municipal Fernando Dias Costa insere-se nessa comunidade como única escola pública de Ensino Fundamental anos finais. Além dela, o bairro possui uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Taquaril. A EMFDC é uma construção relativamente recente, inaugurada parcialmente em 1994 e concluída em 1996, com dois prédios de salas de aulas, quadra coberta, cantina/refeitório, sala de professores, informática, vídeo e laboratório de ciências. A escola atende a um público de cerca de 713 alunos e tem 73 funcionários. A estrutura física da escola, apesar de recente, apresenta sinais de má conservação, equipamentos estragados ou obsoletos e várias grades de ferro que separam os ambientes, principalmente as salas de aula e o pátio principal. Atualmente um dos prédios que compõem a escola está desativado devido à diminuição do número de matrículas e à evasão escolar. Portanto, apenas um prédio é utilizado, sendo que no turno da tarde existe apenas duas turmas de 8º ano em funcionamento.

Apesar da diminuição de matrículas, a escola tem um importante papel no bairro como espaço de socialização, atividades culturais e para prática de esportes disponibilizadas através do Programa Escola Aberta do Governo Federal.<sup>14</sup> Aos finais

---

<sup>14</sup> De acordo com a descrição do projeto pelo MEC, o “Programa Escola Aberta” incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas,

de semana a comunidade pode usufruir de seus espaços, incluindo salas de aula, quadra coberta e sala de informática como alternativa à carência de espaços de cultura e lazer na região. As escolas e os postos de saúde têm um papel muito importante em comunidades periféricas, pois representam a presença efetiva do poder público, mesmo que funcionando de forma precária, são lugares que amenizam o abandono e a falta de amparo social. Muitos moradores estão presentes nesses ambientes como funcionários e estabelecem conexão entre comunidade e equipamentos públicos. Na EMFDC, a maioria dos funcionários são provenientes da comunidade, incluindo membros da direção e coordenação, porteiros, cantineiras, alguns professores e todos educadores que formam a equipe da Escola Integrada.

### 2.6.2 Sequência didática: etapas do projeto de ação

Etapas	Objetivos	Atividades Desenvolvidas	Material Produzido
Etapa 1. Apresentação do projeto Sensibilização	Despertar o interesse dos estudantes sobre a questão local Sensibilizar Identificar visões sobre o bairro.	Roda de conversa com o tema “minha percepção sobre meu bairro” Questionário exploratório Atividade Extraclasse: fotografia do bairro.	Reflexão sobre o conhecimento dos alunos sobre o bairro. Informações sobre as famílias e sua relação com o bairro. Fotografias e desenhos sobre o bairro
Etapa 2: (Re)conhecendo o entorno da escola.	Identificar e caracterizar lugares de memória e referências culturais. Elaborar entrevistas. Conceituar Patrimônio Cultural material e imaterial, memória e cidade.	Formação dos grupos de trabalho. Debate sobre o Documentário: “Taquaril: uma comunidade em (re) construção” Levantamento de lugares de memória e referências culturais.	Entrevistas e coleta de dados. Trabalho em grupo sobre educação patrimonial (cartilha adaptada de material do Programa Mais Educação
Etapa 3. Roteiro do percurso pelo entorno da escola.	Organizar e analisar material coletado. Elaborar um mapa e do percurso do bairro. Produzir placas indicativas descritivas. Visitar uma referência cultural.	Elaboração do mapa do entorno da escola. Identificação dos lugares no mapa e produção das placas indicativas. Pesquisas no google maps.	Mapa do entorno e placas indicativas Produção do folder.

culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno”.

## 1ª Etapa - O Taquaril é o buraco do Brasil?

A importância de refletir sobre a relação entre a escola e o bairro levou-nos a busca pelo resgate da memória, das lutas e das diferentes formas de apropriação do espaço. Durante a implementação da sequência didática procuramos estabelecer conexões entre o surgimento do bairro e o da própria escola como parte de um processo de conquista de direitos e da cidadania dos sujeitos/cidadãos moradores do bairro Taquaril. Ao repensarmos nossa relação com nosso entorno, seja do bairro, seja do próprio espaço urbano, estamos problematizando a cidade, questionando-a em seus vários aspectos e, principalmente, no que diz respeito ao direito que o cidadão tem de usufruir do espaço urbano.

Na primeira etapa, partimos das informações sobre a história do bairro e da própria escola fornecidas pelos próprios estudantes e suas famílias. Na primeira roda de conversa, na qual discutimos a proposta do plano de ação, os estudantes mostraram-se desanimados e pouco motivados. Inicialmente, alguns disseram que não tinham interesse, outros disseram que já sabiam tudo sobre o bairro. Porém, mesmo nascidos e criados no bairro, ao entregarem as respostas do questionário inicial, a maioria demonstrou conhecer muito pouco sobre o lugar. Dos 39 estudantes que entregaram a tarefa, apenas 9 apresentaram respostas pertinentes à pesquisa, tais como:

“Sei que muito antigamente o povo que mudou para cá morava em casas de lona e que faltava água”. A33

“No início do bairro as casas eram de lona e as ruas de terra e que antes aqui fazia parte da Fazenda Castanheira”. A18

Em contrapartida alguns estudantes, ao responderem a uma segunda questão do questionário, apresentaram uma visão crítica em relação ao preconceito que sofrem por viverem na periferia, identificando o estigma de morar em bairros mais afastados ou comunidades carentes:

“por causa da criminalidade e pelo status de que em periferia só existe perigo, mas para quem mora aqui sabemos que não é um bairro perigoso.” A10

“Eu acho que as pessoas deviam conhecer mais o bairro para saber como ele é. Por morar aqui não considero esse lugar perigoso”. A5

Ao avaliarem o resultado dos questionários, os estudantes perceberam que existiam muitas lacunas e que tinham muito que descobrir sobre o lugar, seus personagens, suas histórias. Nessa busca por conexões entre a escola e o bairro, procuramos aprofundar o resgate dos saberes locais e das vozes da comunidade, através da contribuição de conversas com funcionários antigos da escola, moradores e familiares.

O desconhecimento sobre o seu entorno nos apresentou duas questões. Primeiramente, a naturalização do espaço urbano como um dado pronto e acabado, sendo desnecessária qualquer interferência dos sujeitos. Outra questão surgida mostrava um certo desdém pelo saber local, uma visão de que o bairro e as pessoas não têm nada de importante ou relevante para dizer. Segundo Bonafé (2014), tomar a cidade como parte do currículo, além de romper com os espaços educativos formais, coloca a rua como uma aula, uma lousa, um lugar onde se escreve e se aprende a ler suas mensagens, explorando a cidade, fazendo currículo. Para que isso ocorra é importante acreditar que ela tem algo a dizer. Nesse sentido, os alunos à princípio não acreditavam na relevância de conhecer melhor o bairro e nem o valorizavam. Para eles, o bairro não podia ser um campo de produção de conhecimento.

A partir dessa primeira conversa e da avaliação dos questionários, propus aos estudantes o exercício de deixar as ruas do bairro falarem, cabendo a eles estarem sensíveis e abertos para escutar, e, a mim, como professora, incentivá-los e orientá-los por meio de estratégias didáticas elaboradas com essa intencionalidade. A fim de conduzir esse olhar atento para o bairro, os estudantes deveriam produzir uma fotografia da sua rua, casa ou outros lugares do bairro. Com fotos tiradas de seus celulares, os estudantes apresentaram sua primeira visão do seu entorno, cada um, com seu olhar particular, mostrou aspectos das ruas, casas, morros e pessoas. Percebemos, a partir da análise das fotografias, que eles iam se abrindo a uma percepção sensível do entorno, as linhas da Serra do Taquaril, os morros povoados, as ruas e as escadarias com seus intermináveis degraus, que são características no bairro. Nessa atividade, os estudantes iniciaram um processo de sensibilização e interesse pelo bairro, a partir de um olhar mais atento para os elementos do seu cotidiano: detalhes das casas, os muros, os animais passeando entre carros e a escassa vegetação dos morros. Essa atividade visava captar a visão dos estudantes acerca do bairro, mesmo que para isso precisasse expor o lixo acumulado, a falta de vegetação e a natureza sendo engolida pelas casas e barracos. O exercício de expor

seus conhecimentos prévios e impressões acabou por despertar questionamentos que os levaram de encontro ao que haviam afirmado anteriormente, como o fato de já conhecerem ou saberem tudo sobre o local onde haviam nascido. Nesse sentido, perceberam a necessidade de construir algo significativo para eles mesmos, levantando ou aprofundando suas próprias hipóteses e interpretações sobre sua realidade.

## 2ª Etapa: Identificando lugares de memória e referências culturais

A segunda etapa do projeto teve como objetivo ampliar a percepção do bairro através do depoimento de vários sujeitos/moradores, começando pela exibição do documentário “Taquaril: uma comunidade em (re)construção”. Abreu (1998:81) destaca que o passado está vivo na cultura e no cotidiano, ele dá identidade e singularidade aos lugares, e acrescenta a importância da memória coletiva e individual como elemento fundamental na construção dessa identidade. Daí a importância de enveredar pelas lembranças individuais, resgatando as histórias orais e as memórias dos mais velhos. Com esse objetivo de resgatar vozes esquecidas sobre o bairro, buscamos ouvi-las nas vozes dos personagens do documentário. Durante a exibição do documentário, em uma das salas, um aluno ficou muito surpreso quando viu o avô participando do filme, alegando que não sabia desse fato. Ele disse espantado: “O meu vô, olha o meu vô”! Os demais alunos também ficaram admirados e mais interessados identificando outros personagens e pessoas conhecidas no bairro. Após o debate orientado por questões propostas pela professora, os estudantes entregaram um relatório elaborado pelos grupos de trabalho. Refletimos sobre o valor da memória e das narrativas de pessoas com as quais conviviam diariamente. Os registros dos grupos revelaram:

- As pessoas mais reconhecidas foram: o avô do aluno, seu Oswaldo, Neneu, Jô, Roberto da capoeira, Thiago.
- Os lugares reconhecidos foram: a praça Che Guevara, a escola, o escadão, salão de beleza, bar, padaria, ponto de ônibus.
- Os alunos perceberam que houve muita luta e dificuldades no início, viram que não tinha água encanada, nem eletricidade, perceberam também que as mulheres tiveram um papel decisivo na construção do bairro.

- A maioria percebeu que a mídia apresenta o bairro como um lugar “perigoso, com pontos de drogas, assassinatos e mortes, uma visão ruim”.
- Os alunos apresentaram como problemas do bairro: a coleta de lixo insuficiente (3x por semana), drogas, gangues, brigas, vandalismo, distância do centro, muito morro.
- Pontos positivos do bairro: clima e proximidade da serra do Curral, todos se conhecem, comércio local e transporte coletivo.

Nas falas dos estudantes surgiram pistas sobre a história do bairro e a importância dos primeiros moradores:

“As mulheres foram muito importantes para a criação do bairro, foram elas que correram atrás.” (grupo 2, sala 6)

“As mulheres lutaram muito, sofreram preconceito, trabalharam muito para conseguir o que elas têm hoje e tiveram muito sofrimento, os maridos batiam nelas, não aceitavam elas trabalhando.” (grupo 3, sala 6)

“As pessoas sonhavam em ter uma casa. O povo sofreu muito para conseguir uma moradia, não tinha rede de esgoto, não tinha asfalto.” (grupo 1 sala 6)

Algumas perguntas disparadoras sobre a memória local foram apresentadas a eles:

- Quais são as histórias oficiais do território? Elas correspondem aos relatos transmitidos oralmente entre os moradores de geração em geração?
- Quais são as pessoas mais velhas do bairro? O que essas pessoas têm a dizer?
- Que história do território dialoga com suas lembranças afetivas?
- Há narrativas locais que possuem diferentes versões ou visões diferentes sobre o mesmo fato?
- Como esse repertório de histórias se relaciona com outras áreas de experiências comunitárias, como as associações de bairro ou de moradores?
- Quais são as construções, praças e lugares de referências do bairro? Esses lugares conferem identidade ao bairro? Quais são as características particulares desse bairro?

OBS: Nessa fase propusemos a pesquisa de campo pelo entorno da escola, dentro do setor 7, pois o bairro todo conta com 14 outros setores. Para isso, os estudantes percorreram as ruas, identificaram lugares, igrejas, praças e foram

pesquisando sobre as origens, histórias e importância desses lugares para a comunidade local. A partir das informações coletadas os estudantes identificaram os endereços, data de criação ou fundação e atividades desenvolvidas no lugar.

Durante e paralelamente ao trabalho de pesquisa e entrevista, nessa etapa iniciamos também um estudo sobre a educação patrimonial a partir de uma apostila adaptada de uma cartilha produzida pelo MEC programa Mais Educação com o mesmo título.<sup>15</sup> O objetivo era discutir com alunos os conceitos de patrimônio, cultura material e imaterial, memória e a cidade. O trabalho com a cartilha tinha como objetivo discutir os conceitos de Patrimônio, a sua relação com a cidade, a diferenciação entre patrimônio material e imaterial, monumentos, memória e cultura. Esses conceitos apresentam-se como importantes para a compreensão do valor das expressões culturais, sua relação com os lugares e as comunidades, mas também eram relevantes para se fazer a conexão do bairro com a cidade de Belo Horizonte, seu patrimônio e sua cultura local. Nessa apostila os estudantes puderam refletir sobre a identidade da cidade de Belo Horizonte, sua cultura local, suas construções históricas e seu patrimônio cultural material e imaterial.

3ª Etapa: Reconhecimento do entorno, elaboração mapa do percurso e confecção de placas indicativas – Retratos do Taquaril do Bem.

Durante a terceira etapa os grupos iniciaram a organização do material levantado, escolheram os lugares de memória e referências culturais no entorno da escola e iniciaram a elaboração do mapa e das placas indicativas com as devidas informações. O objetivo era que os lugares de memória e as referências culturais elencadas pelos alunos, enfatizassem os “lugares do Bem” e contraposição à ideia de “buraco do Brasil”. Foram dez os lugares escolhidos pelos estudantes, a partir da relevância que acreditavam ter para o bairro. Os principais lugares de memória e referências culturais escolhidos pelos estudantes, a partir do consenso dos grupos, foram:

#### 1. A Escola Municipal Fernando Dias Costa

---

<sup>15</sup> O texto foi adaptado pelo grupo de História do curso de pós-graduação Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG sob a orientação da profa. Dra. Araci Rodrigues Coelho. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao\\_fas1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf)

2. O Posto de Saúde Novo Horizonte
3. A Casa do HIP HOP
4. O Projeto Providência
5. A Fazenda Vista Alegre
6. A Casa do Roberto
7. A Igreja São Vicente
8. O Açaí do “Fabin”
9. A Padaria Big Bom
10. Praça Che Guevara

A justificativa da escolha desses lugares de referências deveu-se à importância que cada um tem para a comunidade no geral e para os estudantes em particular. Relevância confirmada após aprofundarem a pesquisa, a partir das fontes pesquisadas e do próprio desenvolvimento do projeto. A pesquisa e o olhar observador dos alunos possibilitaram a escolha dos lugares pela importância histórica, cultural e social para o bairro. Esses lugares são referenciais para a comunidade, seja para o lazer, cursos, música, dança, prática religiosa e convivência. O Projeto Providência (1), por exemplo, fundado em 1994, desenvolve um importante trabalho na formação e apoio a inúmeros jovens do bairro que estão em risco social. Outros lugares representavam marcos históricos – como a primeira Igreja do bairro, Igreja São Vicente (2), o comércio mais antigo, Padaria Big Pão (3), a fazenda Vista Alegre, marco inicial do loteamento, chamada pelos estudantes de Fazenda da Maria Emília (4). Este último, com muito verde e espaço para brincar foi apontado como um espaço de fácil acesso aos moradores do bairro, mesmo sendo uma propriedade particular.

Outros lugares ainda foram escolhidos por representarem espaços de socialização, como o Açaí do Fabin (5) que é um ponto de encontro dos jovens da região; a Praça Che Guevara (6), a única praça existente no entorno da escola; a Casa do Roberto (7), onde são oferecidas aulas de capoeira, e o espaço cultural, Casa do Hip Hop (8). A primeira Casa de Hip Hop de Minas Gerais foi criada em 08 de outubro de 2016 e funciona como centro comunitário e local de difusão da cultura Hip Hop. No bairro Taquaril, a Casa do Hip Hop é hoje o único espaço comunitário cultural e representa uma oportunidade de contato dos jovens do bairro com essa cultura, além de oferecer cursos de aperfeiçoamento à comunidade.

A experiência de explorar as ruas do entorno, a partir de uma perspectiva investigativa atenta, revelou ainda que lugares institucionalizados como a escola EMFDC (9) e o Posto de Saúde Novo Horizonte (10) também tinham algo a dizer. Esses lugares representavam não só a luta por cidadania no passado, mas também a atuação política e de participação crítica no presente, e a perspectiva de futuras lutas pela melhoria na qualidade de vida da comunidade.

Após a escolha dos locais de referência, nossa previsão, ainda nessa etapa, era realizar a pesquisa de campo com o objetivo de aproximar, despertar interesse e mobilizar os estudantes em torno das possíveis descobertas sobre cada um dos lugares escolhidos como lugares de referência e de memória do entorno da escola. Nosso desejo era visitar, previamente e coletivamente, todos os lugares escolhidos, porém, como não havia tempo hábil para que todas as visitas fossem feitas durante as aulas, ficou acordado que os próprios estudantes, em grupos, fariam a pesquisa no extraturno.

A fim de instrumentalizá-los para as visitas que fariam por conta própria, fizemos uma experiência de visita coletiva à Casa do Hip Hop em dias diferentes para que cada turma pudesse conhecer melhor aquele espaço cultural. Contamos, para isso, com a ajuda e contribuição do educador Blitz, funcionário da escola e responsável pela Casa, com o objetivo de refletir sobre a importância da cultura Hip Hop, além de apresentar as atividades oferecidas pelo espaço cultural aos moradores do bairro. Nesse momento, após explicar sobre o surgimento do espaço e sua história, o educador fez algumas dinâmicas sensibilizadoras sobre a importância da música, arte e da cultura para o bairro, oportunidade na qual ele propôs que os estudantes fizessem rimas com palavras aleatórias, como num jogo, para experimentar uma habilidade necessária na composição do Rap, enquanto modalidade musical. Ao retornarmos à escola, surpreendentemente, os próprios estudantes sugeriram compor um Rap sobre o bairro<sup>16</sup>, a partir da experiência que haviam tido na Casa do Hip Hop. Em suas estrofes, os estudantes demonstraram uma nova perspectiva da atuação deles na comunidade, apontando para o próprio protagonismo na construção de um lugar melhor e no encaminhamento das mudanças necessárias. Nas suas palavras, as descobertas passam pela sua percepção como sujeitos históricos e por encontrar

---

<sup>16</sup> Em homenagem aos estudantes que participaram desse trabalho, escolhemos trazê-lo como epígrafe do Plano de Ação.

qualidades num lugar antes naturalizado como periferia de uma grande cidade, sem muito a dizer sobre si mesma.

A partir da caracterização dos lugares de memória escolhidos, os estudantes partiram para a produção de vários mapas do entorno da escola, organizando as informações obtidas na segunda etapa, e produzindo ainda placas indicativas que seriam colocadas nos locais pesquisados. Apesar do tempo reduzido, conseguiram produzir um material consistente para que fosse elaborado um folder com o mapa e os lugares identificados. Os grupos reuniram-se em sala de aula e produziram o material para a elaboração do roteiro do percurso. Essa etapa demandou orientação e auxílio da professora, bem como pesquisas no Google Maps para visualização e elaboração de um mapa com uma escala aproximada, guardadas as limitações técnicas e de habilidades de cada grupo. Por fim, foram escolhidos os três melhores mapas que representavam o percurso e, em seguida, apenas um para elaboração do folder. As placas foram confeccionadas em papel colorido e desenhadas à mão pelos alunos dos respectivos grupos, e foram escolhidas aquelas que melhor representavam os lugares do percurso.

Após a elaboração do mapa, os estudantes organizaram o percurso iniciando na EMFDC, seguindo em direção ao posto de saúde, que fica ao lado do prédio da escola, em seguida descendo o “escadão” até a Casa do Hip Hop, desse ponto segue-se até a casa do Roberto, que fica na mesma rua. Em seguida, caminha-se até a Fazenda, descendo a rua principal, chega-se à praça Che Guevara, onde se encontra logo em frente o Projeto Providência e, um pouco mais à frente, a Igreja São Vicente e mais à frente, o Açai do Fabin. O percurso segue retornando pela rua da escola, até chegar à padaria Big Pão, comércio mais antigo do bairro, que fica quase em frente à escola, completando assim todo o trajeto.

Com todo o material organizado e o percurso finalizado, foi feito um esboço do folder, sintetizando todas as informações obtidas, de forma a torná-lo o mais objetivo e explicativo possível. Esse rascunho foi revisado pela professora, que o encaminhou para a impressão em uma gráfica.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> A divisão do trabalho e as atividades extraclasse permitiram que o projeto pudesse ser concluído em apenas 3 meses, ainda durante o ano letivo de 2019. Porém, esse tempo não foi suficiente, ficando para o ano letivo de 2020 a colocação das placas informativas nos devidos lugares e a conclusão do projeto, quando estudantes das demais turmas da escola fariam o percurso guiando-se pelo folder preparado pelos alunos participantes do projeto, e orientando-se pelas placas instaladas nos lugares de memória e referências culturais do bairro.

Ao se debruçarem sobre os lugares de referência e de memória, articulando-os na composição e elaboração de um percurso no entorno da escola, os alunos foram descobrindo personagens da história do bairro, testemunhas da luta travada há tantos anos, sujeitos engajados e envolvidos no desafio de mudar a imagem do bairro e ampliar os espaços de lazer, cultura e oportunidades. A trilha ou percurso possibilitou uma experiência sensível e significativa, abrindo portas para produção de saberes, lançando outros olhares sobre o lugar, trazendo luz para se perceber o “Taquaril do bem”. Nesse sentido, entendemos que a trilha ou percurso possibilitou a produção de saberes e o aprofundamento de diferentes perspectivas e olhares sobre o mesmo lugar.

### 2.6.3 Recursos necessários

Para a realização de todas as ações do projeto vários recursos foram utilizados: documentários, músicas, fotografias. Para a realização das atividades e leitura da leitura sobre Educação Patrimonial foi elaborada uma apostila para cada grupo de trabalho, que foi entregue ao final como atividade avaliativa. Realizamos também atividades de artísticas de desenho, colorido na confecção das placas e do mapa referente ao percurso pedagógico, utilizando-se papel A4 gramatura 250g colorido, lápis de cor, canetas hidrográficas coloridas, régua, tesoura, caneta, lápis.

Para a confecção do folder do percurso contamos com a colaboração do Museu Ponto do Centro Pedagógico da UFMG, que providenciou a impressão do mesmo em uma gráfica, arcando com os custos da impressão de 100 folders. (APÊNDICE 2)

### 2.6.4 Avaliação

A avaliação pretendeu centrar-se nos aspectos qualitativos das atividades desenvolvidas pelos alunos. Partiu-se de uma concepção de avaliar o processo como um todo: pensar o roteiro, reconhecer o território e identificar lugares e personagens da memória do território, bem com a pesquisa e análise do material obtido. É importante salientar que a avaliação também contemplou o envolvimento, a disponibilidade, o interesse e a autonomia dos alunos durante o processo.

Acreditamos que o processo de avaliação deva estar centrado no estudante e nos resultados que conseguiram obter, mas também entendemos que cada um tem um caminho próprio, ao trilhar as ruas do bairro estão construindo saberes, relacionando com aqueles conhecimentos que já possuem e reelaborando outros tantos. Nesse sentido, a autoavaliação é pertinente, na medida em que possibilita uma reflexão pessoal, importante no processo de aprendizagem.

Como as atividades foram desenvolvidas em grupos de trabalho, procuramos avaliar o trabalho coletivo, principalmente no que diz respeito a cooperação e interação entre os componentes. O critério central levou em conta as habilidades pessoais, tais como facilidade em desenhar, comunicação e colaboração na execução das tarefas. Na medida em que os trabalhos de todos grupos estavam interligados em função do objetivo comum de conhecer o território e construir conhecimento sobre ele, a falta de participação e de comprometimento de alguns estudantes prejudicou o bom andamento do processo e prejudicando o desempenho de alguns grupos. Coletivamente fizemos uma roda de conversa na qual foi proposto o levantamento dos pontos positivos e negativos do trabalho desenvolvido e as reflexões sobre as etapas do processo. Ao longo do desenvolvimento das atividades foi feita uma avaliação individual dos alunos através de uma planilha elaborada pela professora onde constavam as atividades e o seu cumprimento por cada estudante e pelo grupo. Individualmente cada aluno produziu sua própria reflexão respondendo a um questionário de autoavaliação. Destacamos, a seguir, alguns comentários feitos pelos estudantes:

“Descobrimos que o bairro foi construído por nós mesmos.” (A43)

“Descobri que os moradores lutaram para ter esse espaço, com pouca ajuda dos políticos.” (A37)

“Meu conhecimento sobre o bairro era pequeno, só achava defeitos. Alguns lugares que descobri nem sabia que existiam.” (A17)

## 2.7 Cronograma

Meses/2019

ATIVIDADES	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Definição do Tema do Plano de Ação.	X	X							
Qualificação do tema da pesquisa – leituras, revisão da bibliografia e discussão teórica.	X	X	X	X					
Elaboração do percurso metodológico – sequência didática.			X	X					
1ª Etapa: sensibilização e apresentação do tema.						X			
Análise e tabulação dos questionários.						X	X		
2ª Etapa: Pesquisa de campo, análise e tabulação do material pesquisado.							X	X	
3ª Etapa: Elaboração do percurso pelo bairro, mapa e placas informativas. avaliação do projeto.								X	X
Avaliação do projeto									X
Confecção do folder									X

## 2.8 Os desafios

Ao longo do desenvolvimento do Plano de Ação vários desafios foram surgindo, trabalhados e superados. Ao se falar em curso de formação de professores em serviço imediatamente nos apresenta a indagação sobre sua pertinência, eficácia e suas implicações. Na verdade, de acordo com a proposta do curso de residência docente, a necessidade de se estar em serviço era essencial visto que deveríamos montar um plano de ação, implementá-lo e fazer uma avaliação dessa experiência. Na proposta do curso incluía também a imersão no cotidiano do Centro Pedagógico da UFMG, nos envolvendo em muitas atividades inclusive assistindo aulas dos professores da

escola. Nesse sentido, nossa participação ativa tanto no CP quanto em nossas escolas de origem era uma das condições para se desenvolver as atividades propostas pelo curso. Porém, nem sempre essa relação e participação ativa aconteceram de forma tranquila. Alguns problemas, logo se apresentaram.

Primeiramente, tínhamos a liberação de apenas um dia por semana para a imersão nas atividades do curso, leituras, planejamento, relatórios, trabalhos escritos. Esse mesmo tempo, como já foi abordado no memorial desse trabalho, era destinado também a nossas atividades docentes como elaborar atividades e provas, correção de trabalhos e avaliações, planejamentos, preenchimento de diários, participação em eventos dentre outras obrigações dos professores em suas escolas. Fica claro que a demanda por tempo e dedicação tornaram o transcorrer do curso algo bem mais cansativo, extenuante e difícil de enfrentar do que imaginávamos. Apesar disso, ao colocarmos na balança, acreditamos que os benefícios são maiores que os prejuízos, pois a riqueza de se refletir e atuar sobre prática de forma concomitante certamente enriquece os resultados, diminuindo a dicotomia entre a teoria e a prática pedagógica.

Ao longo do processo de formação nos deparamos também com o desafio da escolha do tema. Muitas questões se apresentaram e decisão de se centrar em apenas um caminho foi muito difícil e demorada. Quando discutimos o ensino de História várias caminhos e possibilidades se apresentam, pois recentes debates apontam para necessidades de introduzir novos temas, objetos e metodologias no ensino da disciplina. Ao mesmo tempo, enfrentamos também as discussões acerca dos currículos, das competências e habilidades e o próprio sentido do seu ensino na escola. Após várias reuniões e conversas com o grupo chegamos ao tema desse plano de ação, acreditando que ele fosse interessante, motivador e que ao mesmo tempo contribuísse para trabalharmos conceitos históricos, habilidades de pesquisa, organização de dados, uso de fontes e análise de entrevistas.

Outro grande desafio foi manter o interesse dos estudantes ao longo do desenvolvimento do projeto. A proposta demandava comprometimento, responsabilidade e envolvimento constante. Porém, no início, muitos alunos mostraram-se desinteressados e alguns não se envolveram completamente, tornando muito difícil o cumprimento dos prazos, o retorno das atividades propostas e o comprometimento dos resultados. Dos 43 estudantes participantes, 39 entregaram as atividades, alguns entregaram parcialmente, outros ficaram passivos e alheios ao processo. Nos grupos de trabalho, alguns mostraram-se participativos e outros

ficaram desmotivados. Além das dificuldades de envolvimento dos estudantes, muitos sentiam-se despreparados para entrevistar pessoas, por exemplo, pois não estavam acostumados com esse tipo de atividade. Alguns relataram constrangimento e falta de habilidade para desempenhar a tarefa. Outra dificuldade encontrada foi o uso da sala de informática para pesquisas. Como a sala é utilizada para aulas da Escola Integrada, só restava um horário de aula diário para pesquisas na escola, ficando grande parte das atividades para serem feitas em casa. Essa questão tornou-se um problema, pois muitos estudantes não têm computadores nem internet em casa. Assim, a participação de alguns estudantes foi maior que a de outros prejudicando o resultado tornando o processo bastante heterogêneo.

A princípio pensei que o projeto poderia demandar atividades interdisciplinares, mas não consegui sensibilizar os demais professores para que participassem do processo didático. A contribuição dos docentes de Arte, Geografia e Língua Portuguesa teria sido muito rica e poderia ter auxiliado e ajudado muito durante as atividades. Como as reuniões pedagógicas da escola aconteciam às sextas-feiras, exatamente no dia da semana em que eu estava em dedicação exclusiva no CP/UFMG prejudicou minha interação com os professores de minha escola, pois raramente pude conversar com eles sobre o projeto. Essa falta de tempo e contato com os demais professores fez com que o projeto, que poderia ser muito enriquecido com ajuda de outros professores fosse desenvolvido de forma solitária pela área de História. De qualquer forma, apesar de todos obstáculos e da precariedade de recursos e tempo, as atividades foram desenvolvidas dentro do planejado.

## **2.9 Considerações finais**

Ao realizar a sequência didática apresentada anteriormente, observamos a constatação, por parte dos estudantes, de que sabiam muito pouco sobre o bairro, e sua visão ofuscada pela ideia de que o bairro e a cidade estão desconectados os colocava numa posição de meros espectadores do cotidiano do bairro. Autores como Araújo (2014) e Coelho (2017) já nos alertavam para o fato de que a naturalização da cidade e das relações sociais produzidas nela e para ela prejudica nossa percepção do lugar, ofusca nosso olhar. Alertavam ainda que a sensação de impotência sobre algo que não podemos mudar e já nos foi imposto como corriqueiro reforça o não pertencimento e a não identificação. Durante o processo de descobertas na

construção de um percurso pelo entorno da Escola Municipal Fernando Dias Costa, os estudantes puderam sentir, vivenciar e construir saberes sobre os lugares de memória e sobre a história do bairro Taquaril B.

A realidade da relação escola-bairro em nosso sistema de ensino tem revelado distanciamento e, por vezes, até mesmo a negação do que acontece além dos muros da escola. Ao fazermos perguntas sobre o bairro, descobrimos que os estudantes não reconheciam as lutas dos moradores, nem tinham consciência das dificuldades e desafios enfrentados não só no passado, mas que continuam sendo questões do presente, demonstrando que o processo de afastamento das populações menos favorecidas para as periferias produz moradores alijados dos direitos básicos e da cidadania.

O uso dos sentidos para desvendar esses lugares de memória possibilitou a reflexão, por parte dos estudantes, sobre diferentes maneiras de olhar a rua, o bairro, a cidade, mesmo vivendo em um mundo com excesso de imagens e informações que parecia tudo mostrar e revelar, mas que, paradoxalmente, acabava por deturpar a visão, levando a uma percepção fragmentada e superficial do bairro onde moram. Por outro lado, o olhar intencional, com disposição cognitiva e sensorial, possibilitou buscar o que é relevante sobre o lugar, questionar o que foi possível conhecer, levando os estudantes a perceberem o que estava invisível, ou aquilo que foi tornado invisível ao longo do tempo Siman (2017). Os estudantes puderam perceber que aqueles lugares não estavam ali como parte da natureza, mas eram resultado de muitas lutas e desafios enfrentados pela comunidade. Reflexões importantes foram sendo feitas ao longo do caminho, o passado sob as camadas do tempo se apresentou no presente através de inúmeros problemas como a falta de áreas verdes, as ruas estreitas, a ausência de espaços de lazer e o crescimento desordenado. O bairro apresentou-se, também, por meio dos lugares escolhidos como referência e memória, como lugar de luta, de resistência diante das desigualdades sociais existentes na cidade; como lugar onde a ação protagonista de vários sujeitos desperta nos estudantes orgulho e certo prazer de fazer parte dessa comunidade.

No contexto da produção desse percurso, inserem-se os sentidos e seu uso na construção do conhecimento histórico, “as sensibilidades dizem de um outro no tempo e de um outro tempo, fazendo o passado existir no presente” (SIMAN, 2017). Assim, em contrapartida, a experiência de participar do projeto e investigar revelou outros

lugares, referências culturais importantes e representativas, mostrando um outro lado do bairro, o “Taquaril do Bem”.

Entendemos que um projeto isolado de uma disciplina escolar não tem poder transformador a ponto de mudar drasticamente a realidade de um bairro, mas a construção dessa possibilidade didática e o retorno dado pelos alunos, ainda que pareçam tímidos, demonstraram que é urgente a aproximação entre escola e bairro. O diálogo entre o conhecimento produzido na escola e a realidade do seu entorno deve contribuir para a formação de um currículo mais aberto às questões das comunidades. Além disso, os objetivos da aprendizagem devem privilegiar os diversos saberes, conectar as necessidades dos moradores com a cultura local, fomentar a construção de identidade e de pertencimento, de forma a estimular ações que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas nos centros urbanos.

Finalmente, entendemos que a proposta de trabalho que toma o bairro como território educativo apresenta-se como potencializadora de ações e percepções sobre esse lugar, de forma a promover maior cooperação e comprometimento com as comunidades locais, incentivando diferentes formas de protagonismo juvenil e proporcionando a apropriação efetiva da realidade e de seus elementos culturais e de memória.

## **2.10 Reflexões sobre o curso**

O Curso de Pós-Graduação em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica, ofertado aos professores das Escolas Municipais de Belo Horizonte representou uma rica oportunidade de troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica. Apesar de trabalhosa e cansativa, a participação no curso representou um ganho significativo no nosso trabalho docente incorporando discussões recentes sobre a aprendizagem escolar, novos conhecimentos e ampliação de nossa visão sobre a escola e suas possibilidades educativas.

Como afirmei no texto do meu memorial, tenho uma necessidade recorrente de buscar a formação e ampliação do conhecimento pedagógico, sempre em serviço. Essa postura tem me levado à melhoria da qualidade de meu trabalho, mas, sobretudo, a encontros especiais e gratificantes. Nesses dois anos, tive o prazer de conviver com pessoas maravilhosas e de retornar a UFMG e a FaE, instituições de muita importância em minha formação profissional e como ser humano. A rotina diária

do Curso de Pós-Graduação com o dia de formação, o relacionamento com as professoras e colegas de curso, as aulas no CP, os seminários temáticos foram minha terceira jornada nesse período. Com dois cargos de professora na Rede Municipal de Belo Horizonte, a jornada no CP, confesso, foi a mais agradável e gratificante, pois pude expor minhas ideias, minhas angústias e meus sonhos. As experiências são individuais, mas a vivência é coletiva, partilhada e seus efeitos puderam ser sentidos quando da implementação do plano de ação, me desafiando diariamente a aplicá-lo da melhor forma e fazendo realmente diferença para os estudantes da Escola Municipal Fernando Dias Costa.

Durante a Aula inaugural no dia 11 de agosto de 2018, quando a Secretária de Educação Ângela Dalben abriu os trabalhos do Curso de Pós-Graduação apresentando a proposta do trabalho com carga horária de 2.040 horas confesso ter ficado muito assustada e apreensiva. Pensei em toda dedicação que aquela proposta de trabalho demandava. Como iria dar conta desse curso? Meus desafios diários já eram tão grandes e eu estava naquele momento adicionando novas responsabilidades. Porém, no meu caso, era apenas mais um caminho que estava trilhando, mais uma oportunidade de me abrir ao novo e a novas experiências.

No folder com as informações sobre o curso constava a proposta curricular, os eixos de concentração e dispersão, os conhecimentos específicos, os projetos pedagógicos e as ações dialógicas no CP. A proposta era ousada, mas pertinente no sentido de fazer uma reflexão teórica sobre a prática que claramente apontava para um retorno às escolas, através do plano de ação, promovendo a aproximação entre teoria e prática. Esse processo de ser aprendiz, mas ao mesmo tempo ter a responsabilidade de ensinar e aplicar algo que foi muito discutido e refletido no curso incrementou minha carreira como professora de história. Vivenciar o dia-a-dia do CP na condição de aluna, observar as aulas e produzir reflexões sobre essa experiência me tirou da posição confortável de professora na condução do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo de minha formação tive várias oportunidades de acompanhar as professoras nas salas de aulas, mas a observação do planejamento e desenvolvimento das atividades dos professores do CP muito me ajudaram no planejamento das minhas aulas na EMFDC.

Além das atividades do Grupo de História, pude participar de cursos fora da UFMG como as formações no Museu Casa do Baile da Pampulha e na Casa JK que muito contribuíram na delimitação do tema de meu plano de ação. Nesses momentos

de descontração e novas experiências pudemos ampliar nossa visão sobre a temática dos espaços não formais de aprendizagem e do conceito de Cidade Educadora.

Os Seminários Temáticos também foram muito importantes para organização do curso e contribuíram muito como apoio às nossas reflexões e na elaboração do projeto de ação, artigo científico e monografia dando o devido suporte para a escrita e finalização dos trabalhos de finalização do Curso.

A proposta de escrita do Memorial foi muito importante para o processo de elaboração do projeto de ação. O exercício de lembrar e refletir sobre nossa trajetória delimitou nosso foco de interesse e trouxe à tona inquietações antigas. A escrita do memorial foi feita ao longo da primeira parte do curso, o que facilitou o processo de escolha da temática do projeto de ação mostrando quão relevante era a necessidade de buscar alternativas para o ensino de história. Não foi uma atividade fácil. Lembrar de períodos tão distantes da minha vida foi penoso, mas de certa forma terapêutico, principalmente a parte referente ao núcleo familiar e os primeiros anos de formação escolar. Porém, esta atividade estava conectada com a proposta mais ampla do curso, que era a de construir algo concreto, um projeto prático, para se implementar em nossas escolas de origem.

A participação das atividades no CP foi muito produtiva também, mostrando diferentes formas de organização escolar e abrindo um leque de possibilidades de mudanças em nossas próprias escolas. A visita à FEBRAT, 7ª Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas, sediada pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, também foi uma experiência gratificante. O evento, uma feira científica que promove a divulgação dos trabalhos desenvolvidos por estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Médio Técnico, sob a orientação de professores de diferentes áreas de conhecimento, foi muito rica, meus estudantes adoraram participar e passear pelos stands repletos de novidades e descobertas.

Encerro essa jornada de formação com o sentimento de dever cumprido e de realização, apesar dos percalços trazidos pelo momento de enfrentamento da pandemia de COVID-19, que nos transportou para o “novo normal”. Sinto-me feliz com o trabalho que desenvolvi, grata por ter tido essa oportunidade e realizada por mais uma formação em meu currículo. Espero que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte continue incentivando e promovendo esse intercâmbio entre universidade e escolas públicas, que invista nos profissionais da educação, que

acredite no trabalho desenvolvido nas mesmas. A formação continuada não pode ser um privilégio de alguns, ela deve ser oferecida a todos e tratada como algo essencial para a melhoria na qualidade do ensino e da educação em geral. Como professora, vejo-me como aprendiz eterna, uma pessoa que aprende a cada dia com seus estudantes e que busca incessantemente respostas para seus desafios diários. Quando temos apoio institucional, essa caminhada torna-se mais focada e menos pesada e solitária.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades, **Revista da Faculdade de Letras - Geografia I**, Série, Vol. XIV, Porto, 1998, pp77-97

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**, Marília, SP, 2008. (Tese de Doutorado)

ARAÚJO, Vanessa Barboza de. **Ensinar a ler a cidade: prática de estudo da urbe na educação básica**. Belo Horizonte, MG, UEMG, 2014. (Dissertação de Mestrado)

ARREGUY, Cíntia Aparecida Chagas e RIBEIRO, Raphael Rajão. **História de bairros de Belo Horizonte**- Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.

ASSIS, Elizabeth Xavier de; Bellé, Kássia; Bosco, Vania Dilma. O ensino de História Local e sua importância. In: **Revista de divulgação interdisciplinar do Núcleo de Licenciaturas**, UNIVALI, 2013.

BARBOSA, Vilma de I. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum, Revista de História**, n. 5; João Pessoa, jul./dez. 2006, UFPB, p.57-85.

BITTENCOURT, Circe M. F. "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História". In: BITTENCOURT, Circe M. F (org.). BITTENCOURT, Circe M. F.(org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto,1997, p.11-27.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **A cidade como currículo: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua**. Entrevista concedida a Ana Luiza Basílio em 12/11/2014. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/> Acesso em: 15/01/2019.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – **Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais** – MEC – Brasília, 1999.

BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo:Unes, 1992.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona (1990)**. Disponível em: [www.carta-cidades-educadoras-barcelona.com](http://www.carta-cidades-educadoras-barcelona.com). Acesso em: 20 mar. 2019.

CABRINI, C. e outros. **O Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo: Brasiliense,1986.

CBE. Conferência Brasileira de Educação. (Niterói). **Anais...** São Paulo: Loyola, 1984.

CBE. Conferência Brasileira de Educação. (Goiânia). **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.

COELHO, A. R. Passado, presente e futuro de uma cidade universitária: possibilidades educativas. In: Ana Isabel Ponce Gea, Jorge Ortuño Molina. (Org.). **Pensando el Patrimonio: usos e recursos em el ámbito educativo.** 1 ed. Murcia: Universidad de Murcia, 2018, v. 1, p. 421-432.

COELHO, Araci R. 5º Seminário Educação e Formação Humana: Desafios do Tempo Presente 25 a 27 de abril de 2017 - Belo Horizonte (MG) ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADE: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS<sup>1</sup> Araci Rodrigues Coelho<sup>2</sup>, s/p.

CORDEIRO, Jaime. **A história no Centro do debate: da crítica do ensino ao ensino crítico.** São Paulo, FE-USP, 1994, dissertação de mestrado, p.24.

FENELON, Déa. A Formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **CADERNOS CEDES**, São Paulo: Cortez Editora, n.8, 1985, p.27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974,

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FINK, Nadine. As testemunhas e o ensino da história: an educational approach uma abordagem didática. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 47, p. 157-178, June 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100010&lng=en&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100010>. Acesso em 20 maio 2020.

GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012.

IPHAN. **Educação Patrimonial/Programa Mais Educação.** Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducPatrimonialProgramaMaisEducao\\_fas1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducao_fas1_m.pdf), acesso em: 23 ago. 2019.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação.** Apresentação de Célia Corsino. Introdução de Antônio Augusto Arantes Neto. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

LIMA, Antônio. (2019). Cidades educadoras: concepção e realidades em Uberlândia/MG e Sorocaba/SP. **Laplage em Revista**. 5. 31. 10.24115/S2446-6220201953684, p.31-43.

MEC. **BNCC. Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan Pagès. “Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido”. In: SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.) **Cidade Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.59-92.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 138 73, Dezembro/2000, p.109-138.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez, 2004, 118p.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

PACHECO, J. “Memória e projeto”. **Correio Pedagógico**, 74, abr. /1993, p.8.)

PIRES, Rita de Cássia S. **Concepções de História, currículo e conhecimento e a Proposta Curricular da CENP de 1992: o papel do currículo no ensino de História**. Orientador: Carlos Alberto Figueiredo Nogueira. 2001. 131fl. Dissertação, Mestrado em História Social – FFLCH/USP, São Paulo, 2001.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Estatísticas e Indicadores, Índice de vulnerabilidade juvenil de Belo Horizonte**, disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>. Acesso em 15 ago. 2020.

RESENDE, Mary Margareth M. **Escola Integrada: uma proposta de educação para todos**. Juiz de Fora: UFJF, Dissertação de Mestrado, 2012.133fl.

RETALHOS DO TAQUARIL. Direção de Cláudio Costa Val e Sílvia Pinheiro. Produção Parpadeo Cinevídeo filmes (2010). **Youtube**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yTVH7cedBTQ>, Acesso em: 05/01/2019.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel. **A pessoa como centro**. São Paulo: Edusp, 1977

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas** / Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; José Manuel Touriñán López (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2017. 110p.

SILVA, Lisandra Maria. **Propriedades, negritudes e moradia: na produção da segregação da cidade: cenário Belo Horizonte**, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFMG, Belo Horizonte, dissertação de mestrado, 2018.

SILVA, Maria Madalena Marques dos Santos Pereira da. **A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático** Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Relatório final – Porto, 2011

SIMAN, L. M. C.; SILVA, A. M., MOREIRA, F. L. Trilhar uma rua: muitas histórias visíveis, invisíveis e sensíveis. In: PADUA, K. C.; SIMAN, L. M. C.; SCALDAFERRI, D. C. M. (orgs.). **Memória e patrimônio cultural: contribuições para os estudos da localidade na educação básica**. Belo Horizonte: Mazza, 2017.

SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.). **Cidade Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p.420.

SIMAN, L. M. C. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. **Educação em Revista**, (47), p. 241-270 (2008). Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100014>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. Editora Moderna, São Paulo, 2015. VOL. 1 e 2

TAQUARIL: Uma Comunidade em (re)construção. Direção de José Geraldo Oliveira e Simone Lara (2003). **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zb8qeP4Tyql>. Acesso em: 12/02/2019.

VIEIRA, E.; GROPPA, J.A. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação**. Unisinos, vol. 19, n. 3, set. -dez., 2015, p. 313-324. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2015.193.02/4885>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ZABALLA, Antonio. **A prática educativa**. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS

#### Questionário 1 – Sondagem Inicial (18/09/2019)

1. Em qual cidade você nasceu?
2. Há quanto tempo vive no bairro?
3. Em qual setor do bairro mora?
4. Há quanto tempo estuda na escola?
5. Você conhece a história do bairro?
6. Quais lugares costuma frequentar no bairro?
7. Qual espaço de lazer do bairro você frequenta?

#### Questionário 2 - “Taquaril: um bairro em (re) construção” (29/09/2019)

1. Vocês reconheceram algum lugar mostrado no documentário? Quais?
2. Vocês reconheceram alguma pessoa do documentário? Quem?
3. Como era o bairro no início?
4. Qual foi o papel das mulheres na construção do bairro?
5. Como a mídia apresenta o bairro para a população da cidade?
6. Quais problemas do bairro o documentário mostrou?
7. Quais problemas do bairro o documentário NÃO mostrou?
8. Reflita e discuta as frases retiradas do documentário:
- “Lutou, venceu.”, “Casa é igual sonho.”, “Se não tiver sofrimento, não tem vitória”
Destaque pontos positivos e pontos negativos do bairro.

## Questionário 3 – Autoavaliação (25/11/19)

1. Antes do Projeto eu estava: ___ Desanimado ___ animado ___ curioso ___ outros
2. Meu Conhecimento sobre o bairro Taquaril era: ___ Pequeno ___ Médio ___ Grande
3. Minha visão sobre o Bairro Taquaril era: ___ Negativa ___ Positiva ___ Não tinha opinião formada
4. Durante o projeto minha participação foi: ___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Grande ___ Indiferente
5. Após a realização do projeto meu conhecimento sobre o Bairro: ___ Aumentou ___ Não alterou
6. Minha visão sobre o bairro: ___ Passou a ser positiva ___ Passou a ser negativa ___ Não alterou
7. O que descobri sobre o bairro?
8. O que aprendi depois de participar desse projeto?

## Questionário 4 – Questões sobre o Roteiro “Memórias do Taquaril” (26/11/19)

1. O bairro Taquaril surgiu a partir de um processo de lutas da população. Descreva esse processo, os grupos mais importantes e as formas de atuação.
2. O bairro Taquaril é noticiado na mídia como um bairro perigoso e violento. Qual é a sua opinião sobre esse assunto. A participação no projeto Memórias do Taquaril ajudou a compreender melhor seu bairro? Justifique sua resposta
3. Nesse projeto você identificou e conheceu melhor alguns lugares de memória do bairro. Qual é a importância desses lugares para a História local?
4. Explica a importância da EMFDC para o bairro e a relação entre Escola e comunidade?
5. Explique a relação entre a cidade de Belo Horizonte e o bairro Taquaril. Avalie o que aprendeu sobre Patrimônio e Memória identificando 3 lugares de memória da nossa cidade e caracterize-os destacando a importância de cada um.

## APÊNDICE B - MAPAS DO ENTORNO

Figura 1 - Grupo 4 Sala 6



Figura 2 - Grupo 1 sala 1N

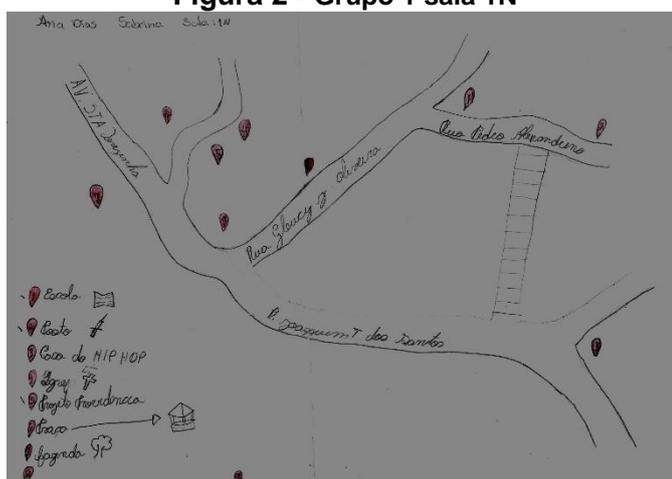
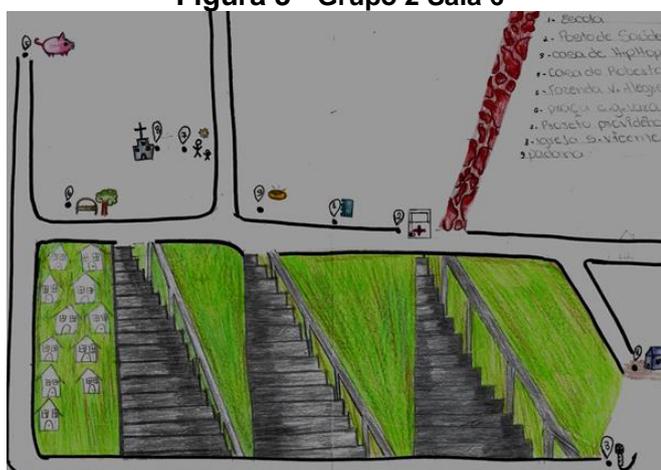


Figura 3 - Grupo 2 Sala 6



## APÊNDICE C - PLACAS INDICATIVAS

Figura 4 - Grupo 2 S Fazenda Vista Alegre



Figura 5 - Casa do Roberto



Figura 6 - Padaria Big Bom



Figura 7 - Casa do Hip Hop

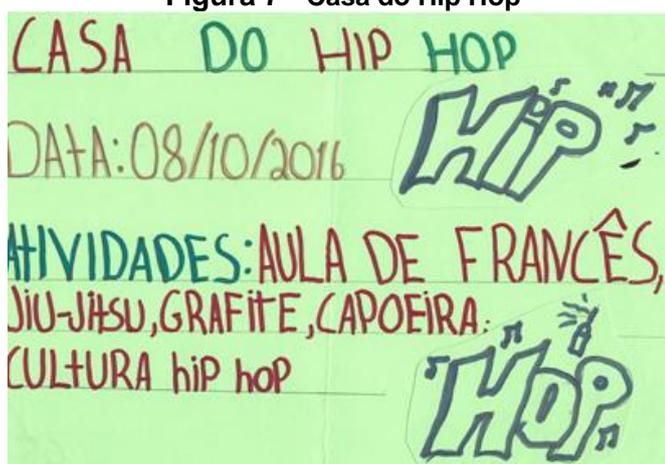


Figura 8 - Projeto Providência

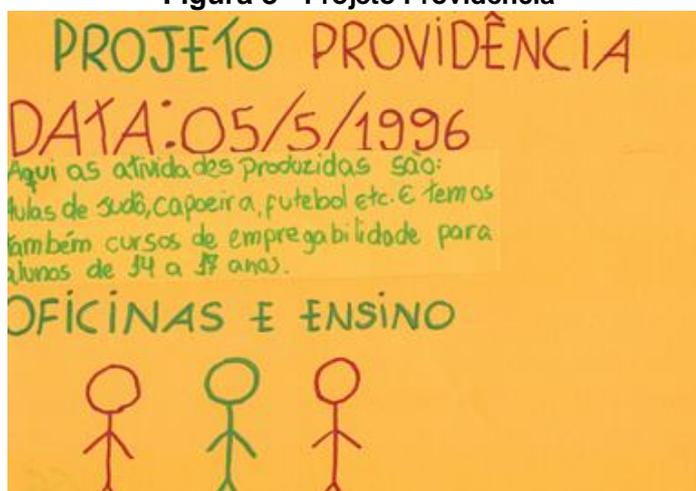
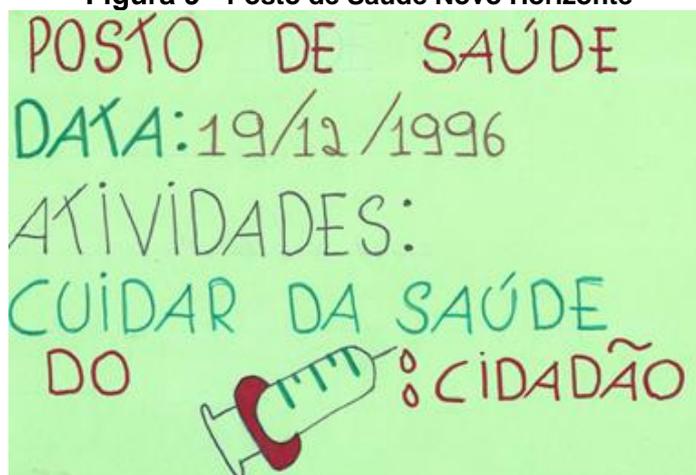
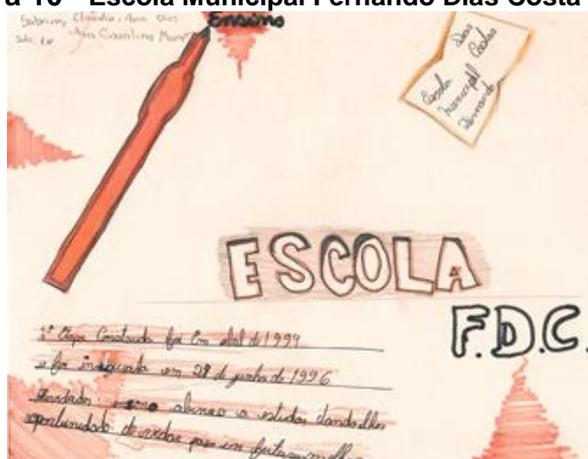


Figura 9 - Posto de Saúde Novo Horizonte



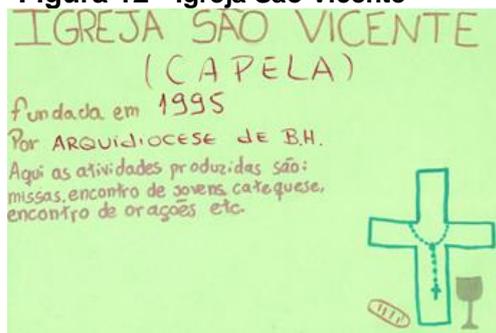
**Figura 10 - Escola Municipal Fernando Dias Costa**

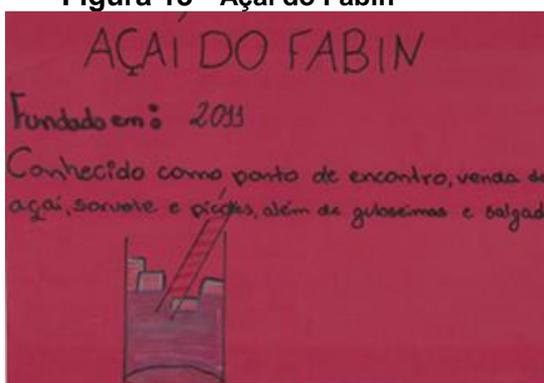


**Figura 11 - Praça Che Guevara**



**Figura 12 - Igreja São Vicente**

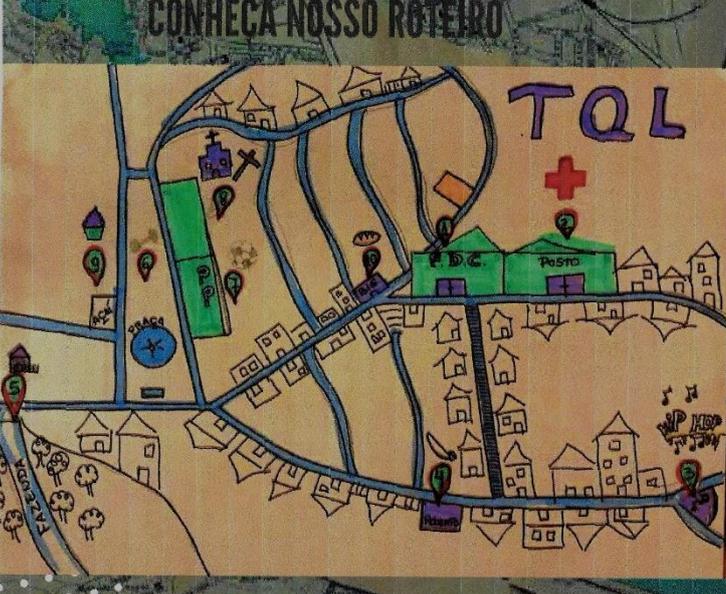


**Figura 13 - Açaí do Fabrin**

## APÊNDICE D - FOLDER

Figura 14 - Folder

## CONHEÇA NOSSO ROTEIRO

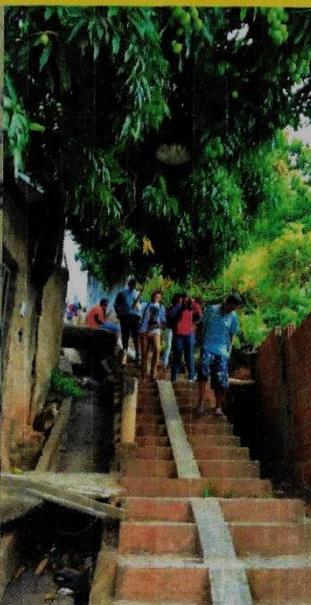


**VENHA CAMINHAR PELOS LUGARES DE MEMÓRIA DO BAIRRO TAQUARIL**

Conheça alguns lugares de referência que fazem parte da memória e da cultura do bairro Taquaril.

**ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA**  
Rua Pedro Alexandrino de Mendonça, 10  
Taquaril  
Belo Horizonte Minas Gerais  
Telefone 31-32775761

## ROTEIRO MEMÓRIA DO BAIRRO TAQUARIL

---

### UMA PEQUENA CAMINHADA: MUITAS DESCOBERTAS

ESTE PROJETO FOI REALIZADO COM ESTUDANTES DO NONO ANO DA ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA DE BELO HORIZONTE E TEM COMO OBJETIVO IDENTIFICAR LUGARES DE MEMÓRIA E REFERÊNCIAS CULTURAIS DO BAIRRO TAQUARIL, ZONA LESTE DA CIDADE, PROPONDO UM PERCURSO PELO ENTORNO DA ESCOLA. O RESGATE E VALORIZAÇÃO DE LUGARES DE MEMÓRIA DO BAIRRO VISA CONTRIBUIR PARA DESENVOLVER NOS ESTUDANTES SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO E COMPROMETIMENTO COM O LUGAR ONDE VIVEM, TORNANDO-O TERRITÓRIO EDUCATIVO RICO EM OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.

PROJETO DE AÇÃO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU RESIDÊNCIA DOCENTE PARA FPM - CADADE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROFESSORA: RITA DE CÁSSIA SANTOS PIRES  
COORDENAÇÃO PROFA. DRA. ALESSANDRA SOARES SANTOS  
SUPERVISÃO: PROFA. DRA. ARACI RODRIGUES COELHO

### ALGUNS LUGARES DE MEMÓRIA

1. ESCOLA FDC.
2. Posto de Saúde
3. CASA do HIP HOP
4. CASA do ROBERTO
5. FAZENDA VISTA ALEGRE
6. PRAÇA CHE GUEVARA
7. PROJETO PROVIDÊNCIA
8. Igreja São Vicente
9. AÇAI do FABIM
10. Padaria Big Bom

1. ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA INAUGURADA EM 1998, A ESCOLA TEM PAPEL FUNDAMENTAL E ÚNICA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS F1 DO BAIRRO. AQUI SE DESENVOLVEM ATIVIDADES DO ENREGULAR, ALEM DOS PROJETOS ESCOLA INTEGRADA, ESCOLA FERIAS, ESCOLA ABERTA.
2. POSTO DE SAÚDE NOVO HORIZONTE INAUGURADO EM 1998, O CENTRO DE SAÚDE PÚBLICA ATEN POPULAÇÃO DO BAIRRO E FAZ UM TRABALHO ACOMPANHAMENTO E ATENÇÃO A SAÚDE, OFERECE CONSULTAS, EXAMES, E VAGINAS.
3. CASA DO HIP HOP: A CASA DO HIP HOP É UM ESPAÇO CULT DE DIVULGAÇÃO DA CULTURA HIP HOP, LÁ É POSSÍVEL TER A DE CAPOEIRA, FRANCES, MUJITSU, HIP HOP E DANÇA.
4. CASA DO ROBERTO: ROBERTO É UM MORADOR DO BA CONHECIDO COMO PROFESSOR DE CAPOEIRA E POR SEU TRAB. NA ESCOLA FDC.
5. FAZENDA VISTA ALEGRE EXISTE DESDE O SÉCULO XIX BAIRRO SURTIU DO DESMEMBRAMENTO DE SUAS TERRAS. ELA É UM ESPAÇO DE LAZER E EVENTOS PARA OS MORADORES
6. PRAÇA CHE GUEVARA: TEM UM NOME DIFERENTE, E CONHECIDO, O LOCAL É MUITO UTILIZADO PARA EVE SHOWS E LAZER DOS MORADORES.
7. PROJETO PROVIDÊNCIA: O PROJETO FOI CRIADO EM 1991 OBJETIVO DE SERVIR DE APOIO PARA AS MÃES TRABALHAM FORA E NÃO TEM COM QUEM DEIXAR OS FILH O ESPAÇO É ADMINISTRADO PELA IGREJA CATOLICA E OF VARIOS TIPOS DE CURSOS E ATIVIDADES.
8. IGREJA SÃO VICENTE: É O TEMPLO RELIGIOSO MAIS A DO BAIRRO, HOJE, EXISTEM VARIAS IGREJAS E TEMPLI DIVERSAS VERTENTES RELIGIOSAS NO BAIRRO.
9. AÇAI DO FABIM: PONTO DE ENCONTRO DA MOCADA J DO BAIRRO E VENDE O MELHOR AÇAI.
10. PADARIA BIG BOM: É O COMÉRCIO MAIS ANTIGO DO B COM 30 ANOS DE EXISTÊNCIA, VENDE PAES, SALGAI LANCHES.







## APÊNDICE E - VISÕES DO TAQUARIL

Figura 15 - Imagem A12

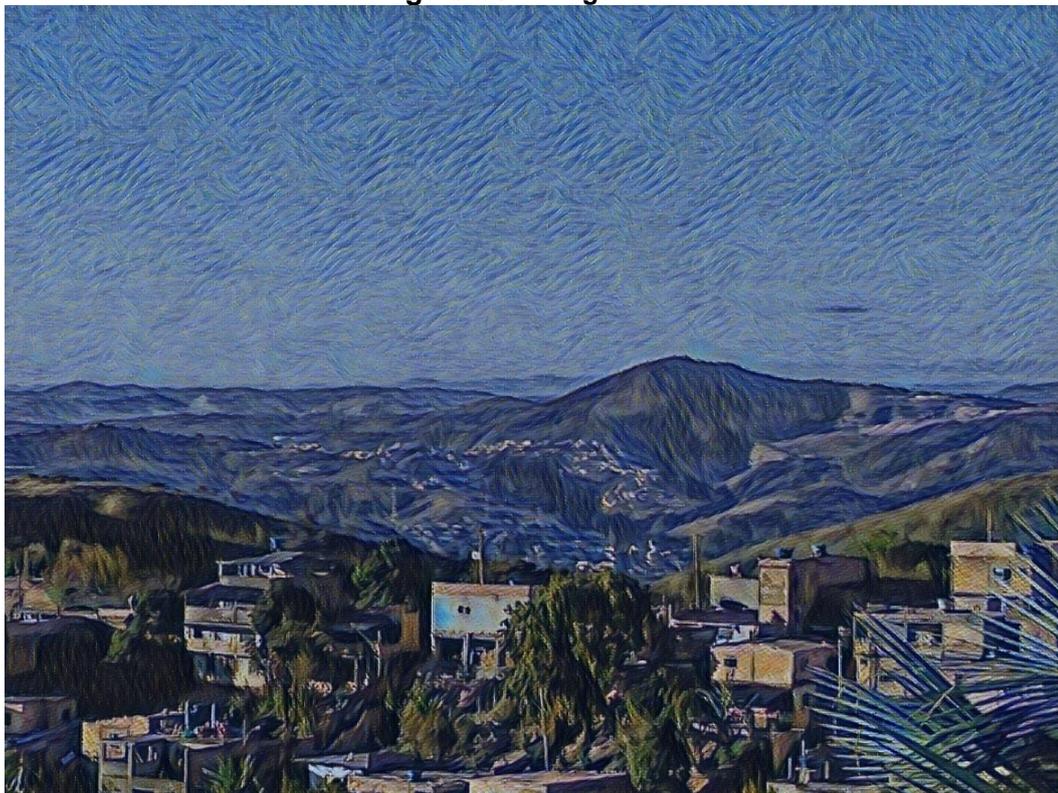
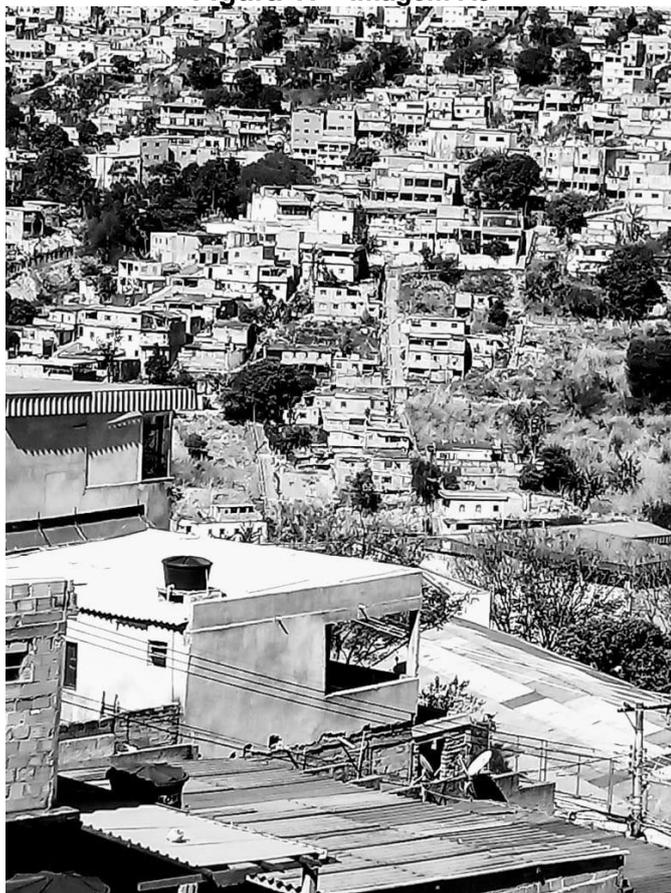


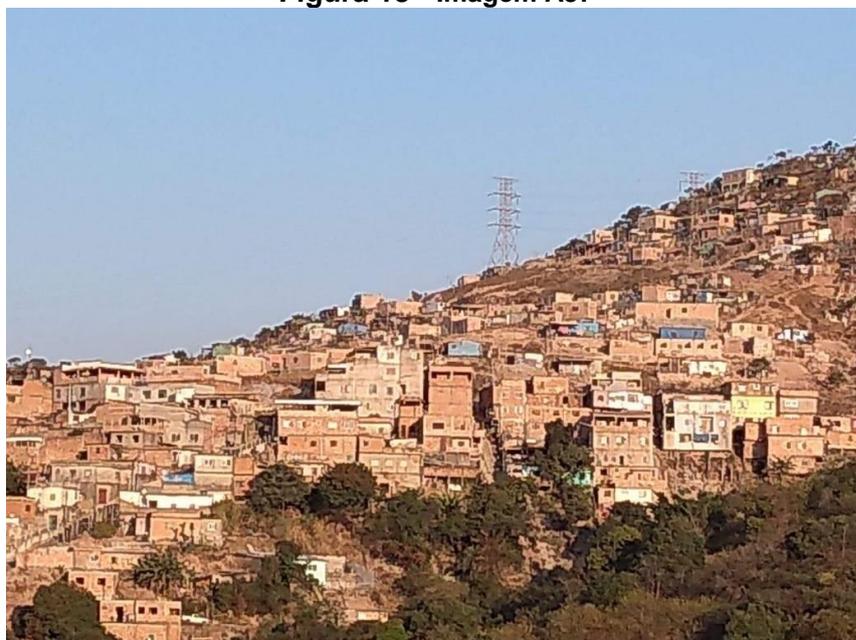
Figura 16 - Imagem A10



**Figura 17 - Imagem A3**



**Figura 18 - Imagem A37**



## APÊNDICE F - VISÕES DE BELO HORIZONTE

Figura 19 - Grupo 2 sala 1N Igreja São Francisco de Assis Pampulha

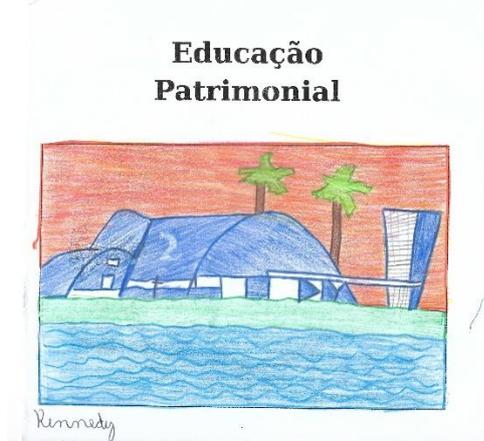


Figura 20 - Grupo 4 Sala 6 Praça Sete Centro

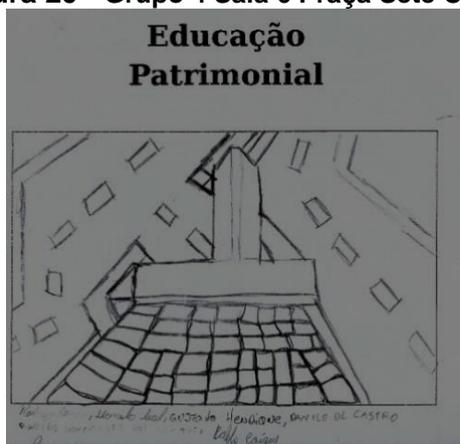


Figura 21 - Grupo 2 Sala 6

