



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



Mércia Patrício Grigório Valério

**O ESPAÇO SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2022

Mércia Patrício Grigório Valério

**O ESPAÇO SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amália de  
Almeida Cunha

Belo Horizonte

2022

V164e  
T

Valério, Mércia Patrício Grigório, 1979-

O espaço sociocultural e sua contribuição para o conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] : um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte / Mércia Patrício Grigório Valério. - Belo Horizonte, 2022. 108 f. : enc, il., color.

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

Orientadora: Maria Amália de Almeida Cunha.

Bibliografia: f. 98-104.

Anexos: f. 106-108.

Apêndices: f. 105.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Ensino fundamental - Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. História -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Aspectos sociais -- Teses. 5. História local -- Belo Horizonte (MG) -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 6. Periferias urbanas -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Ocupações -- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

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

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



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

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **O ESPAÇO SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA SITUADA NA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE**

**MÉRCIA PATRÍCIO GRIGÓRIO VALÉRIO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Amália de Almeida Cunha - Orientadora  
UFMG

Prof. Heli Sabino de Oliveira  
UFMG

Prof(a). Juliana Cordeiro Soares Branco  
UEMG

Prof. Alexandre Dantas  
UNESP

Belo Horizonte, 25 de abril de 2023.

TERESINHA FUMI KAWASAKI  
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



Documento assinado eletronicamente por **Teresinha Fumi Kawasaki, Coordenador(a) de curso**, em 25/04/2023, às 16:46, 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 **2252503** e o código CRC **F7F030A3**.

Referência: Processo nº 23072.224398/2023-24

SEI nº 2252503

Mércia Patrício Grigório Valério

**O ESPAÇO SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amália de  
Almeida Cunha

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amália de Almeida Cunha XXXX (orientadora)

---

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Banca Examinadora)

---

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a meus pais que me ensinaram a importância de viver em comunidade; de pensar no bem comum.

## AGRADECIMENTO

Deus, obrigada pelo dom da vida e, com ele, poder ter a oportunidade de concluir esta pesquisa. A meus antepassados que resistiram e me deixaram a herança de não me curvar frente às injustiças e desigualdades.

A meus pais que, ao longo dos 60 anos de casados, ensinaram a mim e a meus irmãos a importância da fé em Deus, do trabalho comunitário e do amor ao próximo.

Ao meu esposo, Mário Valério pelo apoio que me dá diariamente e pelo amor que se dedica à nossa família. Ao Gustavo Henrique pelo cuidado e pela compreensão.

A meus amigos e amigas, agradeço-os pelo incentivo e pela companhia durante o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial, Fabrícia Burgarelli, Vanessa Alves, Juliana Branco e Edna Vieira, que insistiram para que eu me inscrevesse na seleção de Mestrado, e Ellen Arêda por ouvir minhas inquietações e ser minha parceira de estudo e projetos pedagógicos na Escola Municipal “Luiz Gonzaga Junior”: esta pesquisa é fruto dos trabalhos que desenvolvemos com nossos alunos.

Aos colegas do Promestre, Flávia Regina Chaves e Ricardo de Paula. Embora a pandemia não tenha permitido que nos encontrássemos presencialmente, as trocas virtuais que fizemos desde o início do mestrado foram extremamente valiosas.

Ao meu tio Gabriel Bina, que é uma luz na nossa família. Ter acompanhado a sua dissertação nos anos 1990 (lembro dela no rascunho) foi uma inspiração para mim. Suas visitas eram imersões na história do povo negro e ajudaram a construir meus ideais.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amália de Almeida Cunha, pela generosidade e empatia nesse processo de escrita que é árduo, e que ainda aconteceu em um momento tão peculiar que foi a pandemia do Covid-19. Seu acolhimento e o grupo de estudos durante o período de isolamento foram muito importantes para a organização e o direcionamento do meu tema.

A todos os professores das disciplinas que realizei, fica o pesar de não ter conhecido vocês presencialmente, mas sou grata pelos conhecimentos que adquiri com vocês.

Ao Professor Alexandre Dantas que, a partir de uma assessoria metodológica de escrita, me ajudou na melhoria do desenvolvimento dos meus textos.



À Escola Municipal “Luiz Gonzaga Junior” por favorecer espaço para discussões como o tema dessa pesquisa. Em especial à direção e à coordenação da escola pelo apoio na realização deste trabalho.

Aos moradores da Vila Santa Rita e das comunidades do entorno que participaram das entrevistas: Vocês são sujeitos que ajudam a construir a História de Belo Horizonte.

Aos meus queridos alunos e alunas do passado e do presente, esta pesquisa é resultado do processo de ensino-aprendizagem realizado com vocês.

*No meu tempo de escola a gente  
era visto como ‘os meninos da Vila’  
e soava pejorativo para a gente.  
[...] e hoje eu tenho muito orgulho  
de ser ‘menino da Vila’.*

Júlia – ex-aluna da  
Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”

## RESUMO

Este trabalho traz como proposta analisar de que modo os relatos dos moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas em seu entorno em relação à segregação socioespacial interferem no letramento histórico de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”. Para proceder a esta análise, faremos uma breve síntese da constituição da cidade de Belo Horizonte como capital mineira, reconstruindo o processo de ocupação urbana que redundou em segregação socioespacial. Como objeto heurístico, este trabalho está amparado nos relatos dos moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas em seu entorno, cotejando os dados coligidos com as fontes da pesquisa bibliográfica que demonstraram a segregação socioespacial em Belo Horizonte desde sua constituição como capital de Minas Gerais. O trabalho se ampara também no conceito de conhecimento histórico, tendo como chave conceitual o letramento nos anos iniciais do Ensino fundamental. Adotou-se, aqui, uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo foi o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Esta abordagem considera os aspectos da realidade, compreendendo e explicando as dinâmicas das relações sociais. Dentre as conclusões da pesquisa, apontamos para uma de suas contribuições relativa à possibilidade de conhecimento dos fatos e da História pelos estudantes da Vila Santa Rita e das ocupações em seu entorno, possibilitando a eles a construção de novos conceitos em relação à sua história e à de seus moradores. O ensino de História precisa ser crítico e reflexivo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, é importante que o estudante seja introduzido a temas de relevância social no início da escolarização a fim de formar uma base conceitual para a ampliação do conhecimento ao longo da sua vida escolar.

**Palavras-Chave:** Conhecimento Histórico. Segregação socioespacial. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze how the reports of Vila Santa Rita residents and the urban occupations in its surroundings about socio-spatial segregation interfere with the historical literacy of students in the early years of elementary school at Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”. To carry out this analysis, we will briefly summarize the constitution of the city of Belo Horizonte as the capital of Minas Gerais, reconstructing the urban occupation process that resulted in socio-spatial segregation. As a heuristic object, this work is based on the reports of the residents of Vila Santa Rita and the urban occupations around it, comparing the data collected with the bibliographic research sources that demonstrated the socio-spatial segregation in Belo Horizonte since its constitution as the capital of Minas Gerais. The work is also based on the concept of historical knowledge, with literacy in the early years of elementary school as a conceptual key. A qualitative approach was adopted here since the goal was to deepen the understanding of a social group. This approach considers aspects of reality, understanding and explaining the dynamics of social relations. Among the conclusions of the research, we point to one of its contributions related to the possibility of knowledge of facts and History by the students of Vila Santa Rita and the occupations in its surroundings, enabling them to build new concepts about its history and that of its inhabitants. The teaching of history needs to be critical and reflective since the early years of elementary school, therefore, the student must be introduced to themes of social relevance at the beginning of schooling to form a conceptual basis for the expansion of knowledge throughout his school life.

**Keywords:** Historical knowledge. Socio-spatial segregation. Early years of elementary school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Identidade Social José Grigorio.....	19
Figura 1 - Documento da escritura dos terrenos da Vila Vista Alegre. 1986.....	20
Figura 3 - Mapa Praça Itueta, bairro Vista Alegre .....	23
Figura 4 - Faixa convidando a comunidade para receber as escrituras. ....	24
Figura 5 - Prefeito Patrus Ananias discursando no dia da entrega das escritura.....	244
Figura 2 - Evento de entrega das primeiras escrituras. 20/11/1996.....	25
Figura 7 - Painel “O Samba e a Nossa Gente” .....	288
Figura 8 - Mural “Casas do Morro” .....	29
Figura 9 - Produção das casinhas para o painel das casas do morro .....	30
Figura 10 - Apresentação Mostra Cultural .....	311
Figura 11 - Mapa da região do Barreiro e Municípios limítrofes.....	32
Figura 12 - Recorte - Índice Vulnerabilidade Social (IVS) .....	65
Figura 13 - Trechos do livro “Comunidade na História da cidade”. .....	911
Figura 14 - Apresentação do portfólio.....	922
Figura 15 - Boneca Licinha .....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema de elementos de uma narração histórica.....	81
Quadro 1 - Os quatro tipos de consciência Histórica de Rüsen.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREM	Associação Brasileira de Estudos Medievais
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCNCC	Comissão Construtora da Nova Capital
CDI	Companhia de Distritos Industriais de Minas Gerais
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
COHAB MINAS	Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais
CUFA	Central Única das Favelas
EMLGJ	Escola Municipal Luiz Gonzaga Junior
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
MEC	Ministério da Educação
MTST	Movimento dos Trabalhadores sem Teto
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ONG	Organização Não Governamental
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMORAR	Programa de Erradicação da Sub-habitação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SUDECAP	Superintendência de Desenvolvimento da Capital

UDH

Unidade de Desenvolvimento Humano

URBEL

Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. MEU TEMA E EU</b> .....	18
<b>3. HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO: A CAPITAL PLANEJADA E SEU ENTORNO</b> .....	32
3.1 A CONSTITUIÇÃO DE BELO HORIZONTE COMO CAPITAL .....	34
3.2 O ENTORNO DA CAPITAL: BARREIRO E VILA SANTA RITA .....	41
3.2.1 Barreiro.....	42
3.2.2 A Vila Santa Rita e ocupações urbanas do entorno.....	51
<b>4. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A POLÊMICA DO CURRÍCULO</b> .	70
4.1 PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	70
4.2 CONSCIÊNCIA E LETRAMENTO HISTÓRICO .....	77
4.3 O RECURSO EDUCACIONAL APLICADO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA TURMA DO 3º ANO A DA ESCOLA MUNICIPAL “LUIZ GONZAGA JÚNIOR” .	83
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	98
<b>APÊNDICES</b> .....	105
<b>APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS MORADORES DA VILA SANTA RITA E DAS OCUPAÇÕES URBANAS DO ENTORNO.</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	106
<b>ANEXO A: ESBOÇO DA LICINHA FEITO POR ALUNO DO 3º ANO A</b> .....	106
<b>ANEXO B: CARACTERIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS DOS CONTOS DE FADAS ADAPTADOS À REALIDADE BRASILEIRA</b> .....	107
<b>ANEXO C: RECURSO EDUCACIONAL EXPOSTO NA MOSTRA CULTURAL DA EMLGJ</b> .....	108

## 1. INTRODUÇÃO

Em uma capital do tamanho de Belo Horizonte e de seu contingente populacional, é comum visualizar, ao longo de sua paisagem, discrepâncias sociais caracterizadas pelas moradias e pela sua localização. Dessa forma, a suposta condição de normalização em relação às desigualdades sociais não pode ser aceita moralmente nem eticamente como adequada. O que se vê nessa paisagem é uma segregação espacial que foi constituída desde o início da ocupação do território mineiro, no século XVIII, pela busca de metais preciosos na região.

Nessa época, em que pese a futura capital Belo Horizonte não possuir áreas auríferas atrativas, sua localização central despertava a atenção de mercadores que se instalavam no Arraial Curral Del Rey (região na qual foi fundada Belo Horizonte) para realizar seus negócios com os trabalhadores das minas de Villa Nova Lima (atual Nova Lima, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte) situada próxima ao Arraial. E foi essa localização que fundamentou a base política para a construção da nova capital mineira. Ela oferecia aspectos essenciais que, para os republicanos, traziam a marca de uma época de renovação e independência. Esse grupo opositor do império queria uma cidade que não tivesse símbolos que lembrassem a monarquia, e, por isso, planejaram uma nova capital com uma arquitetura moderna que representasse a recente forma de governo.

O território onde hoje situa-se Belo Horizonte mede, de norte a sul, ou seja, do alto da Serra – atual Serra do Curral - ao ribeirão da Pampulha, 18 quilômetros, e, de leste a oeste, isto é, da Fazenda do Freitas - atual bairro Esplanada - ao alto do Jatobá, 22 quilômetros, porém, o planejamento para a construção da capital do estado considerava as áreas centrais do território, atualmente a região centro-sul. Tais áreas eram economicamente valorizadas e não atendiam às situações econômicas dos operários que trabalhavam na construção da cidade. Por isso, eles começaram a ocupar suas áreas periféricas.

O mesmo fluxo ocorreu em decorrência do desenvolvimento industrial da já constituída capital Belo Horizonte (fundada em 1897) e de seus municípios vizinhos. Migrantes vindos de vários lugares, em especial do interior do estado, construíram suas moradias nos locais distantes do centro e próximo aos municípios vizinhos que possuíam área industrial.

O resgate histórico embasado em Salgueiro (2011), Costa e Arguelles (2008) e Botelho (2007), demonstrou que a população dessas áreas periféricas, diferentemente das áreas centrais, desenvolveu-se sem uma infraestrutura básica de bens e serviços. Como consequência, as pessoas deste lugar precisavam deslocar-se para o centro a fim de obter acesso ao trabalho ou a outros serviços como saúde e educação. Esta situação gerou movimentos sociais com o objetivo de garantir uma melhor condição de vida nas periferias, como por exemplo: saneamento básico, escrituração das moradias, construção de escolas, postos de saúde e pavimentação de ruas e avenidas. Porém, esses serviços não conseguiam atender à toda população e tiveram sua qualidade, muitas vezes, questionada em função da sua localização.

A periferia, que surge historicamente em consequência da falta de políticas públicas que atendessem tanto o espaço físico quanto os seus moradores, carrega o estigma do preconceito. A pobreza e a violência são problemas sérios e que precisam ser denunciados, mas dentro das periferias existem, por exemplo, manifestações de cultura e arte que precisam ser anunciadas. A população periférica sofre diariamente com o descaso do poder público e com os julgamentos das pessoas que moram em outros espaços, que não na periferia. Os desafios das lideranças comunitárias são muitos, pois envolvem vários direitos negligenciados, sendo alguns deles o acesso e a qualidade de serviços nas áreas de educação, saúde, segurança, lazer, transporte e moradia.

De acordo com Bourdieu (2013), no interior de uma mesma cidade, as distribuições do espaço físico ocorrem de acordo com os bens e serviços. Desta forma, as áreas centrais de uma cidade possuem instalações que procuram reafirmar a posição de poder econômico e social, em detrimento dos mesmos serviços prestados em áreas periféricas. O objetivo é separar, por meio das características dos serviços – nomenclatura, valor do serviço prestado, formação do profissional, clientela - os grupos que pertencem às classes economicamente favorecidas daquelas que se encontram em um estado de vulnerabilidade social, materializando, portanto, uma segregação espacial. Tal segregação é reproduzida também na instituição escolar. Tanto assim que, quando sua localização é periférica, evidencia-se qual o tipo de clientela que é atendida e qual a qualidade do ensino. As escolas situadas nas regiões centrais são consideradas de melhor qualidade que aquelas que estão dentro das periferias. Por isso, algumas famílias buscam meios de matricular seus filhos nas escolas centrais. Mas a segregação existe também dentro de uma mesma região, a divisão neste caso acontece tendo por referência as

comunidades do entorno, desta forma a preferência são para as escolas que estão mais distantes das comunidades com maior índice de vulnerabilidade social.

Para tanto, registra-se aqui a questão que nos parece relevante nesta investigação: analisar de que modo os relatos dos moradores, tanto da Vila Santa Rita (que se configura no principal objeto desse estudo), quanto das ocupações urbanas e seu entorno em relação à segregação socioespacial, interferem no letramento histórico de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento um memorial da minha vida pessoal e profissional com fatos que ajudam o leitor a compreender o meu interesse por esta temática, qual seja, a segregação espacial e o direito à moradia. No segundo capítulo, exponho o histórico da constituição da cidade de Belo Horizonte e seu entorno, tendo por referência a região do Barreiro e, de forma específica, a Vila Santa Rita no que se refere à sua ocupação como consequência direta da segregação socioeconômica promovida pela configuração urbana de Belo Horizonte. Este capítulo foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, bem como de pesquisa de campo, sendo esta materializada sob a forma de entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas. No terceiro capítulo, abordo o conteúdo da disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) como corolário das mudanças metodológicas do ensino desta disciplina nas duas últimas décadas, bem como da importância do letramento histórico para uma aprendizagem crítica. O Promestre/FaE/UFMG, buscando a integração da teoria e da prática docente, tem como exigência a combinação de elaboração de uma dissertação e um recurso educacional como uma espécie de pesquisa engajada, a qual será descrita nesse terceiro capítulo. No caso desta pesquisa, o recurso educacional consiste em um livro paradidático construído através das já mencionadas entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas.

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, isto é, o objetivo foi o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Esta abordagem considera os aspectos da realidade, compreendendo e explicando as dinâmicas das relações sociais. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada porque o objetivo foi a produção do conhecimento para a prática escolar, tendo em vista a realidade local da instituição investigada. Quanto aos objetivos, pode-se dizer que se trata de uma pesquisa exploratória, uma vez que este tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e a construir hipóteses.

A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento de textos científicos, teses e dissertações, através de fontes, tais como, livros, artigos, teses, etc., relacionados ao tema de estudo. Para esta pesquisa, as fontes bibliográficas se embasaram em autores que abordam principalmente temas relacionados à segregação social e ao ensino de História.

Na pesquisa de campo, realizamos coleta de dados junto aos moradores e alunos, utilizando como recurso a entrevista semiestruturada e a pesquisa-ação, ferramentas metodológicas essas que serão devidamente contextualizadas e explicadas à medida das necessidades do desenvolvimento dos capítulos.

## 2. MEU TEMA E EU

A minha trajetória pessoal e profissional está diretamente relacionada ao impacto que eu, enquanto adolescente, experimentei ao acompanhar a forma como meu pai liderou a regularização das moradias da Vila Vista Alegre, em Belo Horizonte. A inspiração de tal ação, somada a outros aspectos, explica, em parte, o referencial teórico escolhido para esta pesquisa. Para elucidar tal afirmação, lançarei mão de relatos coletados de meu pai que serão apresentados de maneira direta e indireta na sua relação com a pertinência do conteúdo.

Nasci na cidade de Belo Horizonte, em 10 de novembro de 1979. Sou a caçula de 12 filhos - sendo 5 vivos - de Alice Patrício e José Grigório, casal que veio da cidade de Iapu, M.G., em 1967, em busca de melhores condições de vida na capital. Fui criada na Vila Vista Alegre, na região oeste de Belo Horizonte. A rua não era calçada nem asfaltada. Era de terra vermelha com muitos buracos. O que não impedia as crianças de brincarem ali de bola, pega-pega, brincadeiras de roda e tantas outras. Meu pai e minha mãe sempre foram envolvidos na vida comunitária por meio da Igreja Católica, e meu pai se envolveu também nos movimentos sociais fazendo parte da “Associação Pro-melhoramentos da Vila Vista Alegre”. Cresci vendo os dois ajudando pessoas por meio dos grupos como Vicentinos e Pastoral da Saúde. E sempre admirei isso porque via nessas ações uma gratidão pelo fato de, uma vez, grupos como esses os terem ajudado. Quando chegaram em Belo Horizonte com três filhos pequenos foram morar numa casa de um cômodo e receberam a assistência dos Vicentinos. A fé deles é o que muito me encanta, porque foi acreditando no “Deus da Vida” (expressão usada por meu pai por influência das Comunidades Eclesiais de Base) que eles se reergueram e viram a necessidade de ajudar outras famílias a vencerem as dificuldades também.

No final da década de 1990, um amigo do meu pai que participou no início do movimento de apropriação da Vila Vista Alegre me contou que o terreno era desocupado e não possuía plantação alguma. Segundo ele, a prefeitura teria determinado que quem plantasse alguma coisa seria o proprietário das terras. Um grande empresário plantou eucalipto, tornando-se o dono. Sabendo da determinação da prefeitura, um grupo de famílias vindas do interior de Minas Gerais e de outros bairros de Belo Horizonte, que não possuíam moradia própria, entraram no terreno, colocaram fogo nos eucaliptos e montaram suas barracas de lona. O empresário, tendo conhecimento da ocupação, enviou funcionários para retirar à força aquelas famílias. Os funcionários atearam fogo que

atingiram as barracas. Muitas famílias tinham crianças e bebês. As mães saíam chorando e correndo com os bebês no colo e os homens em luta corporal com aqueles funcionários. Vendo que o fogo se alastrava, os funcionários foram embora pensando que as famílias abandonariam o terreno. Todavia, não somente resistiram, como montaram novamente as suas barracas.

De acordo com meu pai, as primeiras lideranças da Vila Vista Alegre realizaram uma ocupação organizada, ou seja, dividiram as áreas individuais considerando a metragem das ruas e das calçadas. No entanto, os próprios moradores desrespeitaram as regras de construção e ocuparam parte das calçadas, fechando e estreitando as ruas, formando, assim, os becos.

Em 1983, meu pai filiou-se como sócio contribuinte da Associação Comunitária Pró- melhoramento da Vila Vista Alegre<sup>1</sup>.

Figura 3 - Identidade Social José Gregorio



Fonte: Arquivo pessoal

Esta associação surgiu com o objetivo de receber do estado a escritura do terreno para a regularização das moradias. Antes de se associar, meu pai participava das reuniões como membro não contribuinte. Esta associação tinha como objetivo regularizar as moradias da Vila Vista Alegre, porém, naquele período, ela dependia de seus membros para pagar as taxas de documentos emitidos pelo cartório, por isso a necessidade da

<sup>1</sup> Na Vila Vista Alegre, existe a Associação 1º de Maio que realiza atendimento para crianças na creche, distribui roupas e alimentos, oferece atendimento psicológico, palestras com temas diversos e outras ações sociais.

contribuição. Nesta época, o presidente da Associação Pró-melhoramento era o Sr. Jorge<sup>2</sup>, que conseguiu a escritura do terreno, uma vez que ele tinha interesse em candidatar-se para vereador, e isso o conduziu a negociar o terreno para a Companhia de Habitação de Minas Gerais (COHAB - MG). Essa negociação colocou as famílias em risco de desapropriação, algumas pessoas chegaram a ser expulsas, como relata meu pai:

Jorge quis entregar a escritura para um grupo que estava interessado. Já estava combinado de passar essa escritura para a Cohab construir prédios aqui e expulsar todos nós. E começou a expulsar. Foram umas 2 ou 3 famílias que eles conseguiram expulsar, e aí a ideia era tirar expulsando todo mundo. (José Grigório).

Figura 4 - Documento da escritura dos terrenos da Vila Vista Alegre. 1986.

**CARTÓRIO DO 6.º OFÍCIO DE NOTAS**  
TABELAJO JOÃO TEODORO DA SILVA  
ESCRITORES SUBSTITUTOS  
MANOEL FERREIRA PEIXOTO  
NILA FLÁVIA MARINHO TEODORO  
MARIA DAS GRAÇAS TEODORO DE ALMEIDA  
EPHRENA DE LOURDES SILVA NACIF  
Rua Professor Norozi, 150 — Estreita de  
Rua Cláudio Mendes, 555 — PABX (031) 924-2966  
CEP 30.000 — BELO HORIZONTE — MINAS GERAIS

SEJA PREVIDENTE:  
REGISTRE A SUA  
ESCRITURA ANTES  
DE GUARDA-LA.

ESPECIE DA ESCRITURA	DATA
COMPRA E VENDA	30/01/1986
NOME	ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA PRÓ MELHORAMENTOS DA VILA VISTA ALEGRE
OBJETO	TERRENOS DA VILA VISTA ALEGRE
OBS.	

NOVO ENDEREÇO  
RUA ALAGOAS, 750 - LQ. II  
SAVASS - CEP 30.000  
BELO HORIZONTE - MG

**CARTÓRIO CAMPOS GUIMARÃES,**  
7.º OFÍCIO DO REGISTRO DE IMÓVEIS,  
Centro de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais.

**REGISTRO DE IMÓVEIS**  
REGISTRO GERAL  
Livro nº 2 ANO: 1986.-

MATRÍCULA Nº 24267.- Data: 30-01-1986.-  
ESTADO DO PARALELO E AÇÃO SOCIAL DE MINAS GERAIS, com sede  
na Rua Cruzes, na Rua Manoel Grosse, 866.- CONTRA E VENDA.- Es-  
critura pública de 30-01-1986, de Tabelaço, Livro Nº 292-N, fls.  
130 a 134.- Preço: Cr\$ 3,00, recebido da interveniente colom-  
ta pelo vendedor, e Cr\$ 150.000,00, recebidos da compradora  
pelo interveniente cedente, tudo quitado, inserta do imposto  
sobre transmissão de bens imóveis, de conformidade com o inciso  
V do artigo 63 da Lei estadual nº 6.763, de 26-12-1965, com  
a redação da Lei nº 6.811, de 28-12-1965. Dou. 16.- Incl. 1024  
22-43 (Lei nº 6.763, de 26-12-1965). Dou. 19-3, fls. 38.-

Fonte: Arquivo José Grigório

Por medo da desapropriação, meu pai adquiriu um lote no município de Contagem. Ele dizia que a qualquer momento poderíamos ser expulsos da nossa casa, e, caso isso acontecesse, iríamos mudar. Acrescentava que não podíamos pensar só na gente porque várias pessoas não tinham para onde ir e que por isso ele estava na luta para regularizar a área.

<sup>2</sup> Os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade e resguardar o sigilo da pesquisa.



Um grupo de moradores formou um conselho para fiscalizar o trabalho das duas associações. Este grupo não concordou com a negociação e impediu que o terreno fosse passado para a COHAB. Jorge acabou desistindo da negociação, entregou o cargo de presidente da Associação Pró-melhoramentos, desligou-se dela e se mudou da Vila Vista Alegre. Em meados de 1990, começou uma nova gestão, sendo o Sr. Tomás o presidente e José Grigório, meu pai, vice-presidente. Foram dois anos de caminhada e desafios em busca da regularização das moradias. Porém, o Sr. Tomás adoeceu e muitas das demandas ficaram na responsabilidade do meu pai.

Aí ele (Sr. Tomás) comandou dois anos e adoeceu mesmo, não teve jeito. Nós fizemos bastante caminhada. Era uma “andação” danada que nós ‘tinha’ de fazer para tentar resolver e ele não podendo andar mais e eu fiquei sozinho. (José Grigório).

Em 1996, ocorreu uma nova eleição para a presidência da Associação Comunitária da Vila Vista Alegre, sendo eleitos, como presidente, José Grigório e, vice-presidente, Sr. Francisco.

Importante ressaltar que esta postura de líder que meu pai possuía remontava à época de quando ele dirigia uma comunidade religiosa que frequentávamos, lembrança que trago desde a minha infância. Ou seja, ele era bastante conhecido e respeitado desde aquela época, no caso, pelos membros da igreja. Quando se tornou presidente na associação de moradores, ele chamou atenção de alguns membros desta associação como também da Associação Primeiro de Maio que, por trazer interesse de entrar na vida pública, via nele um grande adversário político pois acreditavam que o trabalho social que meu pai realizava na comunidade poderia ser utilizado como justificativa para se candidatar a vereador, ponto de vista compartilhado pelas pessoas que desejavam que ele se candidatasse, tanto que, por diversas vezes, vi políticos e seus assessores irem até à minha casa para convencer meu pai a se candidatar. Mas ele explicava que não tinha esse interesse. Segundo suas palavras:

As pessoas que se interessavam em se candidatar para vereador pensavam que eu tinha interesse em mexer com política; política partidária, ser vereador também. Uma das coisas que eles ficaram segurando com medo que eu me candidatasse para vereador e atrapalhar. Eu não vou mexer com política partidária não. Eu sou político para ajudar a população, não como político partidário, para ficar puxando votos de um lado, fazendo propaganda muitas vezes falsa. Porque para nós “conseguir” isso aqui foi a maior dificuldade por causa de política mesmo, porque alguém pensava que eu estava interessado em alguma coisa barravam. Enquanto eles viram que não estávamos interessados em nada, nem eu nem o Francisco e nenhuma pessoa da nossa associação aí as coisas fluíram. (José Grigório).

Em 1994, na primeira gestão do meu pai na associação Pró-melhoramentos, eu era adolescente e eu já me orgulhava de ver como ele conseguia atrair as pessoas com seu discurso curto e direto. Por exemplo, a Vila Vista Alegre levou várias demandas para o Orçamento Participativo<sup>3</sup>. Para que se obtivesse êxito, era preciso reunir um maior número de pessoas para votar a favor da proposta de melhorias, tanto para o bairro, quanto para a vila. Ele ia à escola municipal do bairro Vista Alegre, conversava com a direção e conseguia permissão para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) participassem da votação. Além disso, ele avisava nas missas e nos grupos da igreja que participava, tais como vicentinos, pastoral da saúde e círculo bíblico, explicando a importância de tal projeto para a comunidade e o porquê da necessidade de haver pessoas para votar, informando o dia, horário e local que ocorreria a votação. Sua ação sempre se dava de forma clara e objetiva, e, exatamente por isso, ele conseguia obter êxito na sua convocação.

No entanto, a luta pela regularização das moradias enfrentou desafios que envolviam os próprios moradores da Vila Vista Alegre. Muitos não acreditavam que seria possível registrar as escrituras e também tinham resistência em aceitar o registro na justificativa de que teriam de pagar IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano). Mesmo assim, foi realizada a metragem de todos os terrenos da vila, sem se considerar as construções, para fazer a planta de toda área, condição essencial para a regularização das moradias. Desse modo, o processo de regularização se efetivou, acontecendo em três etapas, em função do tamanho dos lotes. Conforme explica meu pai:

Foram três regularizações, porque tinha tamanho de lote que não podia ser regularizado, só podia regularizar me parece que até 100 metros, depois passou para até 200 metros e depois passou a regularizar todos, qualquer metragem que tivesse. (José Grigório).

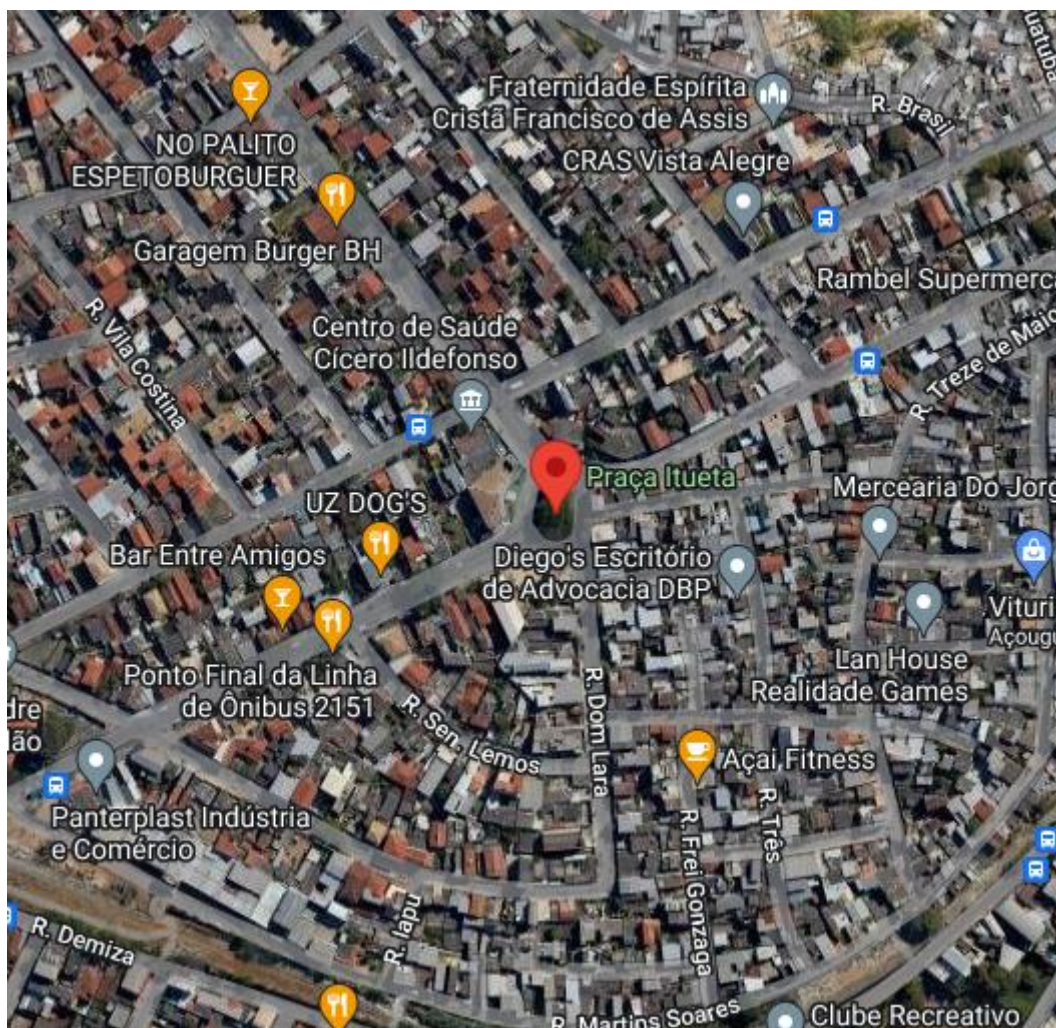
As primeiras escrituras saíram em 1996. Para entregá-las foram realizados eventos na igreja Santo Antônio (que abrigava o escritório para a realização das escrituras) e na Praça Itueta (praça principal que faz a divisa entre o bairro e a Vila Vista Alegre). A

---

<sup>3</sup> O Orçamento Participativo (OP) de Belo Horizonte surgiu em 1993, foi ampliado e ganhou novos formatos ao longo de seus anos de existência. Tendo como princípio a gestão democrática e participativa, o OP busca: ampliar a participação dos moradores nos diferentes segmentos sociais e locais de moradia, atender demandas específicas como habitação popular e construir obras que impactam a cidade como um todo. In: ORÇAMENTO participativo de Belo Horizonte, 15 anos, 1993-2008. **Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. Disponível em: <[http://www.pbh.gov.br/comunicacao/pdfs/publicacoesop/revista\\_\\_15anos\\_portugues.pdf](http://www.pbh.gov.br/comunicacao/pdfs/publicacoesop/revista__15anos_portugues.pdf)>. Acesso em 10 de ago. 2022.

primeira pessoa que recebeu a escritura foi a D. Terezinha, porque ela foi também a primeira moradora a pedir o registro do imóvel.

Figura 5 - Mapa Praça Itueta, bairro Vista Alegre (acima da Praça Itueta, localiza-se o Bairro Vista Alegre, e abaixo da Praça a Vila Vista Alegre).

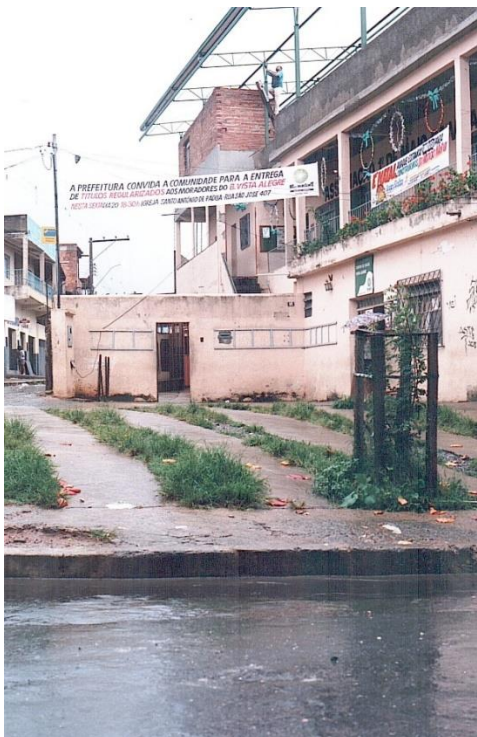


Fonte: Google Maps

O escritório funcionava na igreja Santo Antônio e lá fizemos a primeira leva de escritura isso já foi na época do Patrus Ananias, em 1996. A primeira que recebeu escritura foi a dona Terezinha [...] Foi uma média 80 escrituras que nós fizemos primeiro. (José Grigório).

Patrus Ananias (Partido dos Trabalhadores), citado acima, foi prefeito em Belo Horizonte entre 1993 e 1996.

Figura 6 - Faixa convidando a comunidade para receber as escrituras.  
(Na faixa, lê-se: “A Prefeitura convida a comunidade para a entrega dos títulos regularizados dos moradores do B. Vista Alegre nesta sexta, dia 20 às 18:30. Igreja Santo Antônio de Pádua, rua São Jose, 407”).



Fonte: Arquivo José Grigório

Figura 7 - Prefeito Patrus Ananias discursando no dia da entrega das escrituras.



Fonte: Arquivo José Grigório

Considerando as etapas citadas, o processo de regularização finalizou-se em 1999, com a elaboração das plantas de cada lote da vila. Já o processo de escrituração aconteceu entre 1998 e 2010. Neste período, houve um revezamento da gestão da Associação quanto à presidência e vice-presidência entre José Grigório e o Sr. Francisco. Ao final, foram, em média, 1500 escrituras registradas, como relata meu pai:

Nós conseguimos titularizar pouco mais da metade, foi uma média de 1500 escrituras. Na época era mais de 3000 famílias. Para 1500 escrituras, muito pouco né? Mas de qualquer maneira, evitou de nós sermos despejados daqui. (José Grigório).

A Associação Pró-Melhoramentos da Vila Vista Alegre tinha por objetivo regularizar as moradias. Por quase 30 anos, realizou um trabalho de luta e melhorias para a região. A Associação foi oficialmente encerrada em 2010, mas deixou um legado construído por um grupo de pessoas que, pensando na comunidade, uniram forças para conquistar o direito à moradia.

Figura 8 - Evento de entrega das primeiras escrituras. 20/11/1996.  
(Da esquerda para direita: Patrus Ananias e seu assessor, Silvia Helena e José Grigório)



Fonte: Arquivo José Grigorio

A partir daqui, para justificar e explicar o título desse capítulo, passo a construir o histórico da minha carreira profissional. Importante registrar que a ação das pessoas de grupos como da Associação Pró-Melhoramentos, das pastorais e movimentos religiosos que participei, mencionados anteriormente, despertaram a minha admiração, influenciando o meu percurso acadêmico. Elas demonstravam orgulho do lugar que moravam e lutavam para que aquele espaço melhorasse na questão de infraestrutura e

acesso a serviços tais como saúde, educação, comércio, lazer e cultura. Porém, crescer em um bairro em que a segregação espacial era (e ainda é) bem demarcada em relação ao território não foi fácil, tanto porque eu sentia o preconceito, como por não saber e conseguir nominá-lo.

Nos anos iniciais do meu Ensino Fundamental, (denominado naquele período 1º grau, que contemplava da 1ª à 4ª série), frequentei uma escola municipal no bairro Vista Alegre. E ali, eu vivenciei uma situação que contribuiu para despertar o início de uma consciência quanto ao espaço que eu vivia com a minha família. Quando eu tinha 9 anos, fui acompanhada de uma amiga à casa de um colega e ele não estava. No outro dia na escola disse a ele que fui à casa dele devolver o caderno, e ele comentou: “Minha mãe falou mesmo que duas meninas da favelinha foram lá em casa”. Aquilo me incomodou e eu cheguei em casa e perguntei à minha mãe porque ele respondeu à minha visita com aquelas palavras, afinal a casa dele era muito perto da minha (uma distância de uns 200 metros). Foi quando ela me explicou que onde morávamos era uma “invasão” que havia começado com barracas de lonas e barracões improvisados. Ficou clara para mim a divisão territorial entre o bairro e a favela, denominação esta pejorativamente utilizada à época para as áreas de ocupação que, anos depois, foram regularizadas, como já dito, na Vila Vista Alegre.

Já com 14 anos, uma amiga que estudava comigo me convidou para ir à casa dela e depois a chamei para ir à minha. Ela chegou acompanhada de um tio que a deixou na porta da minha casa e não entrou. Numa próxima vez que fui à casa dela, a mãe dela me chamou para conversar e disse que eu poderia continuar sendo amiga da filha dela porque quando soube que eu morava na favela ficou preocupada, mas o tio dela que a acompanhou era policial civil e disse que eu era de boa família e que meu pai era o Sr. José Grigório que tocava violão na igreja católica. Tem-se aí mais um exemplo de como as pessoas do bairro nos enxergavam.

Nesta mesma época, comecei a frequentar o grupo de jovens da igreja católica no bairro Vista Alegre. Com 17 anos, estava na liderança desse grupo e tive a oportunidade de participar de várias formações da Pastoral da Juventude. Os temas eram diversos, mas os que eu mais gostava eram os de abordagem social, e, por isso, ingressei em trabalhos missionários e de voluntariado dando continuidade às formações teóricas, mas desta vez realizando trabalho em campo por diversas cidades da região metropolitana e interior de Minas Gerais. Neste mesmo período, eu estava no Ensino Médio cursando o magistério mas ainda definindo qual graduação queria fazer. Contudo, após o estágio, tive a certeza

de que queria lecionar, ainda que precisasse definir qual licenciatura cursar. Considerando o interesse que tinha no processo de ensino aprendizagem, optei por Pedagogia.

No ano 2000, sendo formada em magistério, comecei a trabalhar como educadora infantil na “Creche Comunitária Crescer com Amor”, instituição conveniada à Prefeitura de Belo Horizonte, situada em uma região limítrofe entre o bairro Cabana do Pai Tomás e o Vista Alegre. No período em que trabalhei nesta instituição, estava em construção o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao realizar a pesquisa de perfil da comunidade para a escrita do PPP, a equipe pedagógica constatou que as famílias dos alunos, em sua maioria, eram provenientes do norte de Minas Gerais e sul da Bahia. Estas famílias vinham em busca de melhores condições de vida na capital.

Como parte da ação pedagógica de trazer as famílias para perto da escola, realizamos com as crianças um projeto que trazia características do lugar de origem daquelas famílias, projeto este que culminou na Feira de Cultura, o que contribuiu para a aproximação das famílias com a instituição e a valorização do trabalho das educadoras por parte destas famílias. Traçar este perfil e concretizá-lo em uma ação didática permitiu que eu compreendesse que a história da comunidade local interfere diretamente no interior da instituição.

Anos depois, atuando como coordenadora pedagógica em outro local, fiz parte de uma equipe multidisciplinar em uma instituição do terceiro setor, localizada no Bairro Eldorado, em Contagem. Neste espaço eram atendidas crianças e adolescentes entre 5 a 17 anos, no contraturno da escola. Os educandos moravam nas áreas periféricas daquele bairro. Nesta experiência, a convivência com as famílias foi bem próxima e os projetos sociais desenvolvidos eram organizados de acordo com o perfil do grupo atendido. Assim, a história de cada família ajudou a desenvolver as oficinas tais como, culinária, artesanato, informática, cabeleireiro, que eram realizadas no contraturno, além de contribuir para a compreensão do espaço físico apropriado daquele grupo excluído da região a que pertencia. Uma das experiências que envolveu a família dos educandos foi uma atividade com as mães, através da economia solidária. Esta iniciativa surgiu da necessidade de cooperar com algumas mães que procuravam a instituição pedindo alimentos e/ou outros produtos de necessidades básicas. Sendo assim, o projeto consistiu em ensinar esse grupo de mães a fazer produtos artesanais que eram vendidos e o lucro posteriormente repartido entre elas. Nesta experiência foi possível perceber que aquelas mães passaram a sentir que eram parte de um grupo e de um espaço social, criaram uma

*identidade* e desenvolveram a autonomia, além de um interessante sentimento emergente de direito.

Passei por outras experiências profissionais dentro da área de educação, mas meu objetivo era o de ingressar na prefeitura de Belo Horizonte, onde eu acreditava que poderia desenvolver projetos interdisciplinares semelhantes ao que desenvolvi na “Creche Crescer com Amor”. Em 2010, atingi o meu objetivo ao ingressar, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Belo Horizonte, na Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior” (“Gonzaguinha”), na regional Barreiro, onde atuo até hoje como professora. No entorno da escola existe uma vila (Vila Santa Rita) e ocupações urbanas das quais provêm muitos desses alunos, e as histórias de vida deles são semelhantes à minha. Por vezes, presenciei nas conversas entre os alunos, frases depreciativas sobre o lugar de moradia dos que eram da Vila e das ocupações, como por exemplo, a tentativa de um aluno de se mostrar melhor que o outro usando como justificativa o fato de morar em uma determinada rua ainda que dentro da mesma vila, o que, na sua concepção, representaria uma diferença de status entre eles.

Essas questões já eram discutidas pela equipe pedagógica do “Gonzaguinha” que, ao longo de sua existência, procurou desenvolver trabalhos que contribuíssem para a valorização do local de moradia, da consciência a respeito de políticas públicas, dentre outros temas sociais. Para desenvolver esses assuntos, a cada ano letivo, a equipe pedagógica desenvolve um projeto interdisciplinar com uma temática única para toda a escola. Em 2016, o tema foi a cultura afro-brasileira.

Figura 9 - Painel “O Samba e a Nossa Gente”



Fonte: Arquivo Pessoal

Por isso, juntamente com a auxiliar de biblioteca, desenvolvi com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental um projeto intitulado: “O samba e a nossa gente”. As



atividades envolviam: a origem do samba; o preconceito; as letras de cunho social; o primeiro samba gravado e o samba como patrimônio cultural e imaterial do Brasil. Observei que durante as aulas os alunos se mostraram interessados e fizeram relações do assunto abordado com o conteúdo estudado em História.

Atendendo a sugestão de uma aluna moradora da Vila Santa Rita (que foi aprovada pela turma), para a Mostra Cultural, fizemos um painel representando um morro e suas casas. A aluna disse que se estávamos estudando sobre o samba e que ele surgiu na favela, o painel poderia contar com um mural com as casas de uma favela. Então, os alunos participaram da construção das casinhas feitas de dobraduras e colagens e as representamos no morro. Terminado o trabalho os alunos, para a minha surpresa e satisfação, disseram que a estrutura espacial (claro que não com esses termos) do conteúdo do mural havia ficado igual a Vila Santa Rita e às suas ocupações.

Figura 10 - Mural casas do morro



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao longo do desenvolvimento das atividades, os alunos demonstraram reconhecer naquele contexto a história do país e sua própria história. Por isso, percebi que o projeto contribuiu para um conhecimento crítico dos alunos frente à cultura nacional, além de proporcionar a valorização do espaço físico apropriado. Ressalto que pela faixa etária dos alunos eles não abstraíram os conceitos trabalhados a ponto de nominá-los ou defini-los, mas desenvolveram atitudes que resultaram em comportamentos mais solidários e afetivos em suas relações interpessoais.

Figura 11 - Produção das casinhas para o painel das casas do morro



Fonte: Arquivo Pessoal

No ano seguinte, permanecendo com a turma, a temática da escola foi literatura. Porém, os alunos ainda estavam imersos no assunto do ano anterior, pedindo, inclusive, que o painel que fizemos para a Mostra Cultural permanecesse na sala. Em parceria com outra professora, realizamos o projeto “Canta Gonzaguinha”. Com ele foi possível continuar com assuntos relacionados ao tema anterior e trabalhar a literatura, conforme solicitado pela escola naquele ano.

Para cada autor/compositor escolhido estudávamos a sua biografia, as letras de algumas músicas e livros infantis escritos por ele. O projeto começou com a biografia de Luiz Gonzaga do Nascimento Junior (Gonzaguinha) que dá nome à escola, embora ele não tenha livros infantis publicados, sua história de vida despertou grande interesse dos alunos em saber como foi sua infância morando com os padrinhos num morro no Rio de Janeiro e os desafios que enfrentou. Estudamos também: Chico Buarque, Gabriel O Pensador, Arnaldo Antunes, Lázaro Ramos e Fernanda Takai. Na mostra cultural, as turmas cantaram uma música de cada autor/compositor selecionado.

Figura 12 - Apresentação Mostra Cultural



Fonte: Arquivo Pessoal

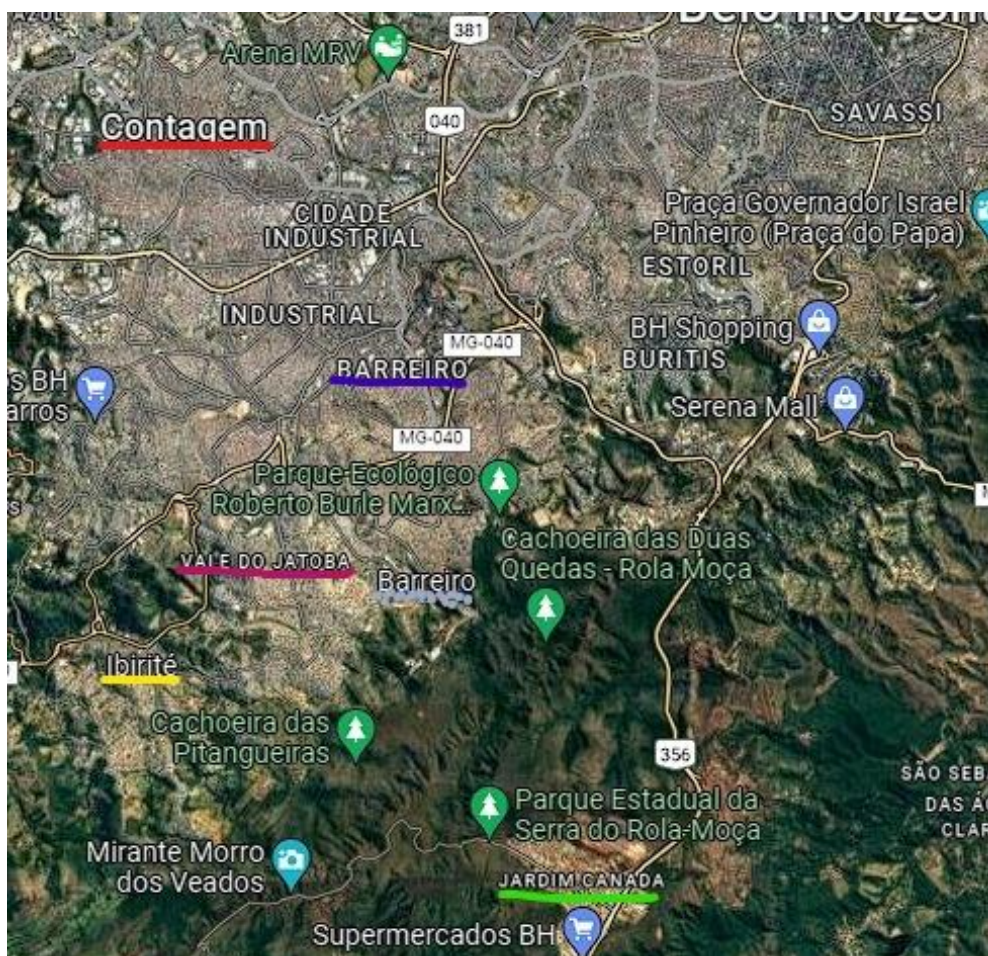
Os dois projetos apresentados foram interdisciplinares, porém observei que estes despertavam o interesse das crianças pelo ensino de História, principalmente quando eles conseguiam fazer relações entre o lugar que moravam e o que já haviam estudado no conteúdo de História.

Considerando as questões relacionadas à segregação socioespacial, nos trabalhos pedagógicos que desenvolvi até aqui, a maneira como o espaço físico apropriado dos educandos impacta nesse trabalho e, tendo em vista os processos de ocupação populacional da cidade de Belo Horizonte ao longo da história e os grupos sociais envolvidos, reforço, *ipsis literis*, o questionamento trazido na introdução desse trabalho: de que forma o espaço sociocultural contribui para o conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso, especificamente em uma escola da periferia de Belo Horizonte?

### 3. HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO: A CAPITAL PLANEJADA E SEU ENTORNO

Esta dissertação foi desenvolvida no município de Belo Horizonte, na Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”, localizada na região do Barreiro, no Conjunto Ernesto Nascimento. Portanto, os procedimentos metodológicos foram escolhidos considerando as características da região administrativa e do entorno da escola investigada. Importante registrar de imediato (ainda que tal conteúdo seja objeto de explanação, posteriormente), que a região do Barreiro está localizada a sudoeste de Belo Horizonte e faz limite com os municípios de Contagem, Ibirité e Nova Lima, conforme mapa a seguir.

Figura 13 - Mapa região do Barreiro e Municípios limítrofes  
(Destakes do mapa: Em rosa a área que se localiza a Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior” dentro da região do Barreiro. Em verde o bairro Jardim Canadá que pertence ao município de Nova Lima. Em amarelo o município de Ibirité. E em vermelho o município de Contagem.)



Fonte: Google Maps

A origem da região é considerada a partir de registros da Fazenda Barreiro de 1855. De acordo com dados da PBH em seu site institucional, a região é formada por 54 bairros e 18 vilas possuindo 70 mil domicílios, totalizando aproximadamente 300 mil habitantes. A extensão de seu território é de 53 km<sup>2</sup> que ainda possui várias áreas desocupadas, atraindo novos moradores e empresas, o que impulsiona o crescimento local.

A escola, objeto da pesquisa deste trabalho, está localizada em uma região que faz limite com o município de Ibirité. Também se caracteriza pela maneira como o território foi povoado ao longo dos últimos 30 anos, resultando na formação de bairro, vilas e áreas de ocupações urbanas recentes - a partir da década de 2000.

Nos últimos trinta anos, a região do Barreiro, em Belo Horizonte/MG, vem sendo palco de dezenas dessas ocupações de moradia, muitas das quais originaram vilas e favelas, foram transformadas em bairros ou mesmo em áreas que passam a fazer parte de bairros já existentes. Tal processo se ampliou nos anos 1990, com o surgimento das ocupações Vila Corumbiara, Vitória da Conquista, Buraco Doce e Rocinha, e cresceu vertiginosamente nos anos 2000, com as ocupações Camilo Torres, Irmã Dorothy I e II, Corumbiara II, Horta, Eliana Silva, Olaria e Nelson Mandela. (FERREIRA; JAYME, 2016, p. 574)

Diante do exposto, a história no entorno da escola investigada é recente e traz situações de lutas para a apropriação do espaço. Por isso, algumas questões são apresentadas: quem são as pessoas que se envolveram na ocupação do espaço? De onde vieram? Quem liderou o movimento? Quem ainda permanece? Como os moradores dos bairros vizinhos receberam as novas ocupações?

Essas e outras perguntas serão narradas pelos próprios moradores, como ver-se-á posteriormente.

Desse modo, neste capítulo será abordado o processo histórico de ocupação do território de Belo Horizonte a partir da construção da capital planejada, baseada no modelo francês, as intervenções do governo estadual nesta construção e no povoamento da cidade. O capítulo traz o pensamento elitista e segregacionista das primeiras décadas da capital que resultou em um alto índice populacional nas áreas periféricas da cidade sem as infraestruturas básicas preconizadas para o centro. Também, será trazido aqui, o crescimento industrial em Belo Horizonte e região, a partir da década de 1940, que refletiu mais uma vez no aumento da população periférica, uma vez que a cidade atraía milhares de pessoas em busca de emprego e melhor condição de vida na capital. Portanto, neste capítulo, para além da compreensão de Belo Horizonte enquanto capital, far-se-á também uma análise dos sujeitos periféricos e das relações estabelecidas na comunidade onde

moram, na escola e na própria cidade, através das entrevistas realizadas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas em seu entorno.

### **3.1 A constituição de Belo Horizonte como capital**

A ocupação de Minas Gerais foi estimulada pela busca de metais preciosos e pelas construções de currais. Durante o percurso histórico deste estado, foram três cidades que serviram como sede: Mariana, Ouro Preto e Belo Horizonte. As duas primeiras capitais foram escolhidas devido ao destaque econômico proporcionado pela exploração aurífera durante o período imperial. Já a atual capital surgiu em decorrência das razões políticas do fim do Império, porque os republicanos almejavam uma cidade que não possuísse legado imperial, inclusive no que se refere à arquitetura. É o que aponta Calvo (2013, p.72) “Belo Horizonte carrega como marca de nascimento o contexto republicano. É justamente a implantação da República que promove a consolidação dos esforços para desenrolar a questão da mudança da capital”. Portanto, considerou-se que o ideal para aquele momento era a construção de uma cidade planejada que abrigaria a capital do estado e traria consigo a marca de uma época de renovação e independência.

De acordo com Rabelo (2013), antes do período republicano, por volta de 1700, ocorreram as primeiras ocupações nos territórios da atual capital mineira realizadas por forasteiros de Portugal e de várias partes do país à procura de ouro. Esse território recebeu a denominação de Curral del Rey. Porém, como o minério não era abundante, os novos moradores investiram no fornecimento de alimentos para as zonas auríferas ao redor do arraial, uma vez que estas regiões apresentavam escassez de alimentos. Ainda de acordo com Rabelo, o Curral del Rey possuía boa localização, o que favoreceu a parada de negociantes e criadores de gado vindos do norte de Minas Gerais, da Bahia e de outras regiões nordestinas. Desta forma, “o arraial prosseguia em seu ciclo de desenvolvimento, baseado na agricultura e na criação e comércio de gado”. (RABELO, 2013, p. 31).

Os negociantes traziam também escravos dos engenhos em decadência do Nordeste e os que ainda chegavam do porto de Salvador indicados para o trabalho de mineração. O local, então, foi crescendo através de sua produção agrícola e dos benefícios das trocas que faziam com os boiadeiros e comerciantes.

Outro acontecimento que promoveu o crescimento populacional do arraial Curral del Rey foi a crise da mineração nas vilas auríferas. As pessoas deixavam essas vilas com

destino ao Curral del Rey em busca de emprego. Este acontecimento fez com que surgissem novas formas de produção como os engenhos e a manufatura.

Por volta de 1850, ocorreu a separação de algumas jurisdições que integravam o arraial. Isto ocasionou uma perda considerável de território e da população, afetando a economia local. Por isso, a construção da nova capital trouxe esperança para a resolução da crise que o Curral del Rey estava enfrentando. Depois de um longo percurso e embates políticos<sup>4</sup>, a área que hoje se localiza Belo Horizonte foi escolhida para abrigar a capital de Minas Gerais.

A construção de Belo Horizonte aconteceu sob forte influência do modelo higienista francês, o qual será explicado na sequência. Esta influência foi ocasionada pela tendência da época de reproduzir no Brasil os modelos sociais europeus. No caso específico da França, as estruturações arquitetônicas ocorreram em Paris como consequência do aumento expressivo da população que gerou problemas sérios de saúde pública, por conseguinte, prejudicando a imagem de capital do mundo propagada no século XIX e nos séculos que antecederam, como aponta Salgueiro:

Lê-se no *Larousse du XIX siècle*, publicado em 1875, que ela ‘pode ser tomada, incontestavelmente, como a capital do mundo.’[...] Numa retrospectiva histórica rápida deve-se considerar que a importância de Paris como capital estende-se de longa duração, remonta da Idade Média e afirma-se no século XVI, quando 300.000 habitantes; este número aumenta substancialmente para cerca de 550.000 no final do século XVII, quando se atribuem os epítetos de ‘capital da inteligência, da liberdade de pensamento [...] fórum de idéias e tribuna do universo. (SALGUEIRO, 20021, p. 21).

A cidade de Paris abrigava no século XIX uma população densa e um comércio bastante movimentado. De acordo com Pinheiro (2011), em 1848, a cidade possuía quase 1,3 milhões de habitantes e já contava com algumas aberturas de ruas que objetivavam abrigar melhor as pessoas e o comércio. No centro da cidade, as ruas e praças eram compostas por diversas atividades – comerciais, artísticas, culturais, onde muitas pessoas também moravam. Neste período, a topografia da cidade era desfavorável ao grande fluxo de pessoas. As ruas estreitas, as casas muito próximas umas das outras, pouca ventilação e iluminação e o esgoto a céu aberto eram fatores que colocavam Paris como um problema de saúde pública. Exemplo disso foram as doenças que assolaram a cidade, como a

---

<sup>4</sup> Foram estudadas cinco localidades para ser a capital: Várzea do Marçal, Juiz de Fora, Paraúna, Barbacena e Belo Horizonte. Embora, Várzea do Marçal (próxima a São João del Rei), tenha sido a primeira escolhida, por um arranjo político, Belo Horizonte, antigo Curral del Rey, foi a opção indicada. (JULIÃO, 2011).

epidemia de cólera, que atingiu a Europa, em 1832, sendo que, em Paris, vinte mil pessoas morreram vítimas da doença, tal como aponta a citação a seguir:

A origem da cólera encontra-se na Ásia, mais propriamente no rio Ganges, a partir do qual se espalhou por todo o mundo pelas rotas comerciais. Chegou primeiro à Rússia, de onde se propagou para a Europa e daí para a América (Rosenberg, 1987). Em 1832 morreram 6.536 pessoas de cólera em Londres, vinte mil em Paris. Em toda a França a doença fez mais de cem mil vítimas. (ALMEIDA, 2012, p.1061)

De acordo com Pinheiro (2011), as doenças, as aglomerações de pessoas e suas moradias e a falta de higiene pela cidade prejudicava a sua imagem de capital do mundo. Com a finalidade de tornar Paris uma cidade limpa e apropriada para o comércio, o imperador Napoleão III viu a necessidade de reestruturá-la. Para isso, em 1853, ele nomeou como prefeito da cidade o barão Haussmann. Defendia-se naquele período que para o progresso da cidade, coesão social e crescimento econômico, era preciso desconstruir a imagem medieval que Paris trazia. Haussmann conduziu uma reforma arquitetônica que contou com retificação e extinção de antigos edifícios, alargou ruas, desfez os labirintos medievais e deslocou moradores. O comércio que antes ocupava as ruas e praças da cidade foi conduzido para os grandes armazéns sob a gestão da burguesia, deixando as classes populares fora desse processo de reconstrução comercial.

O projeto haussmanniano enfatizava o belo sob os argumentos de salubridade, higiene e valorização do solo para a expansão urbana, o que justificava a necessidade de retirar do centro o que ocasionasse o contrário desses argumentos, destruindo locais insalubres e expulsando a população residente.

Quem no futuro, cortado já o arraial de largas avenidas, de espaçosas, e belas ruas, ornadas de palacetes dos mármore do Gandarella, de ajardinamentos de luxo, chácaras de primor, formoso parque etc., não ficará [...] surpreendido de ter habitado nele uma população tão mesquinha? (NUNES apud SALGUEIRO, 2011, p. 164).

Além de casas, a cultura popular também foi excluída dos novos espaços: “[...] os teatros populares são demolidos, e os pobres perdem seus espaços de lazer” (PINHEIRO, 2011, p. 82). Essas intervenções tornaram os preços dos imóveis no centro com custo elevado para as classes populares. A solução para elas era ocupar a parte de trás da cidade que não havia sido afetada pelas reformas. A reconstrução da cidade de Paris por Haussmann foi um marco e trouxe benefícios econômicos para a classe burguesa que ascendia. O projeto de Haussmann se destaca por sua originalidade ao valorizar o espaço público das ruas, passeios e praças, melhorando a mobilidade, circulação de ar e também



pela superposição de malhas hierarquizadas em uma rede em estrela. No entanto, o projeto se mostra mais estético do que funcional: “Esse é o paradoxo da haussmannização: seu projeto funcional de cidade fica muito mais conhecido pela criação de uma *belle cité*” (PINHEIRO, 2011, p. 83). Contudo, a reforma de Haussmann apresentou como consequências: a crise na habitação e a segregação social, “Paris de um lado, e a periferia de outro; os bairros ricos do Oeste versus os bairros pobres do Leste; *a rive gauche* contra *a rive droite*”. (PINHEIRO, 2011, p. 83).

Para uma sociedade que preconizava o progresso, Paris tornou-se referência para outras cidades da Europa e das Américas. No Brasil, algumas cidades passaram por reestruturações baseadas no modelo francês, como a construção da nova capital de Minas Gerais. Uma vez tendo realizado a escolha do local, era preciso transformá-lo para abrigar a nova sede do estado. Os políticos locais demandam a uma comissão formada por engenheiros, urbanistas e arquitetos progressistas da Escola Politécnica do Rio de Janeiro o planejamento e a construção de Belo Horizonte. Coordenado por Aarão Reis, a Comissão Construtora da Nova Capital (CCNC) acompanhado de médicos higienistas analisaram o território da nova capital considerando as condições do solo e os preceitos de salubridade, higiene, modernidade e beleza.

[...] o *relatório* coordenado por Aarão Reis demonstra igualmente o quanto o conhecimento do meio físico era importante para os engenheiros, cuja multiplicidade de saberes permitiu elaborar também uma “leitura científica de paisagem” próxima daquela feita na França um século antes. (SALGUEIRO, 2001, p.144) (grifo da autora)

A cidade planejada foi construída no antigo Arraial Curral del Rey. Ao se tratar de uma nova cidade a ser construída do zero, como pretendia seus fundadores, ressalta-se que no território já havia moradores que estabeleciam suas relações pessoais, sociais e profissionais. O Arraial não era um espaço vazio. Porém, a maneira que muitas vezes a história é contada, estes fatores, ou passam despercebidos, ou são tidos como uma desapropriação pacífica e natural – ao atender aos interesses econômicos da época- em que os habitantes se deslocaram para outros locais, concordando com o progresso que estava por vir. Todavia, uma análise crítica de documentos textuais e/ou imagéticos revela a violenta desapropriação e o descaso humano com os moradores, assim como na França haussmanniana, com os moradores sendo depreciados e responsabilizados pelas insalubridades e pela desorganização da cidade. A limpeza para a construção da nova capital contou com a retirada dos moradores, de suas habitações e estabelecimentos sociais, culturais e religiosos.

A imagem negativa dos habitantes do arraial a ser desapropriado ilustra os textos fundadores de Belo Horizonte; ela contém traços tanto do darwinismo social quanto das representações utópicas de contra-sociedade, de cidade “purificada”, que ainda alimentavam a geração dos engenheiros politécnicos brasileiros do final do século. (SALGUEIRO, 2001, p.164)

Os habitantes originais do Arraial eram, em sua maioria, negros e pardos advindos das minas em decadência como as de Nova Lima e Ouro Preto, que se estabeleceram no Curral del Rey a trabalho e por moradia, conforme aponta Pereira (2019, p. 38):

De modo tal que, cerca de duas décadas antes de iniciadas as obras para a criação da “Cidade de Minas”<sup>5</sup>, ocorridas a partir de 1894, pardas e pardos, pretas e pretos, africanas/os e cabras<sup>6</sup> constituíam 69,75% da população do povoado.

Uma nova capital baseada nos ideais franceses trazia o belo, a salubridade e a comodidade como aspectos essenciais do projeto, e esses, na visão dos positivistas e dos médicos higienistas da época, pareciam dissonantes do perfil dos moradores do arraial. Para os idealistas, aquela população não era adequada à imagem de modernidade que a capital republicana deveria transmitir.

A citação acima exemplifica o olhar segregador, preconceituoso e excludente dos fundadores de Belo Horizonte. Para estes, os moradores do arraial eram indignos de morar em um lugar rico de belezas naturais e que se tornaria uma bela arquitetura para abrigar a nova capital. Porém, de acordo com Dias (1997), em dezembro de 1893, quando o Congresso foi favorável à construção da capital no Arraial, a maioria dos moradores festejou a decisão, outros estavam temerosos por não conseguirem medir as consequências da mudança e uma minoria mostrou-se indiferente. É possível inferir pelos relatos do referido autor que a aprovação em grande escala pelos moradores se deu por meio do poder de influência das autoridades da época, pois os argumentos utilizados pelos políticos eram que seria um grande prestígio abrigar a sede do governo de Minas Gerais e que isto traria importantes benefícios para a economia local.

Dias (1997) relata que, em fevereiro de 1894, Aarão Reis, o chefe da Comissão Construtora da Nova Capital, fez sua primeira reunião com a população do Arraial. Eles

---

<sup>5</sup> “Cidade de Minas” foi a primeira designação para a nova capital do Estado.

<sup>6</sup> “O termo cabra é uma forma de designação de certos extratos da população negra [...] também tinha um significado para os padrões de classificação censitária do século XIX. Há uma tendência de se entender o termo como uma dimensão da miscigenação, mas isso precisa ser relativizado e cotejado com dados relativos às relações sociais, pois pode ser que o termo cabra seja uma forma de demarcar relações de proximidade com a escravidão e com o código de civilidade do mundo dos livres”. (FONSECA, 2007. p. 125).

estavam ansiosos para receber orientações a respeito de seus interesses particulares, se poderiam continuar em suas propriedades e por quanto tempo, no entanto. a reunião tratou apenas dos interesses da Comissão Construtora. Aarão Reis, imbuído do poder que a ele foi concedido, pediu que a população não criasse dificuldades à comissão e que auxiliassem organizando alojamentos para a equipe que ali estava e para os que ainda iriam estar. Ao fim da reunião, os participantes continuaram incertos acerca dos rumos que tomariam suas propriedades, mas ainda tinham esperança de receber boas indenizações por elas. (DIAS, 1997).

O referido autor destaca que o processo de desapropriação foi, na verdade, uma negociação de compra e venda entre o Estado e os proprietários de terrenos do Curral del Rey. Porém, os mais pobres foram os mais prejudicados porque “[...] espontaneamente, não trocariam por qualquer dinheiro o bem-estar de que gozavam em suas pobres vivendas[...].” (DIAS, 1997, p.83). Entretanto, Aarão Reis “[...] não queria nenhum dos antigos habitantes de Bello Horizonte dentro da área urbana ou suburbana traçada para a nova cidade, e que tratasse o povo de ir se retirando”. (DIAS, 1997, p.83). Mesmo insatisfeitas, as famílias foram migrando para os arredores da nova capital.

Movemo-nos à compaixão por vermos as dificuldades com que luctavam os pobres, para de novo estabelecerem, por vermo-los, muitas vezes, com lágrimas nos olhos, se queixarem da sorte [...]. Era uma scena triste e commovedora essa da emigração da maioria dos habitantes para outras paragens mais recônditas e solitárias de seu querido Curral d’El-Rei! (DIAS, 1997, p.85)

Os moradores e suas memórias foram duramente desrespeitados. Casas, igrejas e cemitério foram aterrados para a construção das largas avenidas e casas. Os moradores do Arraial tiveram de reconstruir sua história nas áreas periféricas da cidade juntamente com os operários que vieram para trabalhar na construção da nova capital.

Os fundadores de Belo Horizonte consideraram que os operários seriam mão de obra flutuante, ou seja, após a construção da capital eles retornariam às suas cidades de origem. Porém, não foi o que aconteceu e a consequência foi uma ocupação centrífuga do espaço urbano em Belo Horizonte, assim como ocorreu na velha Paris: “[...] a população tornou-se mais densa para além do *boulevard* periférico, distribuindo-se de forma desordenada pelos montes vizinhos, olhando, do alto, a cidade quase vazia, com ruas sem história cortando-se em ângulos retos.” (SALGUEIRO, *ibidem*, p. 166). Essa densidade demográfica da periferia para o centro não estava nos planos da construção da cidade. O que se previa era o crescimento do centro para a periferia cabendo ao estado a

estruturação dos locais fora do centro. Porém, não houve investimento de infraestrutura e os operários que chegavam de vários lugares atraídos pela demanda de trabalho foram os responsáveis pelo grande aumento da população suburbana e periférica que deu origem à nova capital. Costa e Arguelles (2008, p.124) apontam em seu artigo os dados de Dias (1997) em relação ao crescimento populacional: “2.600 pessoas em março de 1894, o arraial atingiu 3.500 em dezembro do mesmo ano; 5.000 no final de 1895 e 6.000, um ano depois. Na data da inauguração, dezembro de 1897, Belo Horizonte possuía de 10 a 12 mil moradores”. A capital foi inaugurada na data estabelecida por lei, mas as obras não haviam terminado. Desta forma, nas décadas seguintes, muitos operários e suas famílias chegavam à procura de emprego na construção da cidade. Sem condições de adquirir moradia ou lotes no centro, eles passaram a ocupar os subúrbios e as periferias.

Belo Horizonte, desde sua concepção, foi segregacionista e os ideais de ordem, progresso e higiene contemplavam apenas a elite da cidade, uma vez que os moradores do arraial, em sua maioria negros, pardos e imigrantes pobres, para permanecerem na cidade, ocuparam as áreas periféricas e suburbanas<sup>7</sup> onde não havia condições adequadas de higiene. Embora tenha sido pensada no projeto, a infraestrutura dos subúrbios não recebeu os mesmos investimentos da área central. À medida que a população de trabalhadores na capital aumentava, novas regras para aquisição de loteamento eram criadas, sobretudo no subúrbio. Isso porque muitas casas e barracos estavam sendo construídos próximo ao centro. Outra alternativa foi reservar alguns lotes próximos ao centro da cidade para os operários. A proximidade com o centro facilitava o acesso aos canteiros de obra, uma vez que o transporte era precário diante da demanda populacional crescente. O problema habitacional em Belo Horizonte teve início na construção da cidade e foi se agravando ao longo das décadas e séculos seguintes.

Importante ressaltar que a, partir dos anos 1970, foi estruturada uma série de regiões dentro de Belo Horizonte, a saber: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste e Pampulha. Uma vez que a proposta deste trabalho tem como foco a pesquisa sobre o conhecimento histórico de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”, localizada na Vila Santa Rita, a qual faz parte da região administrativa do Barreiro, tal como mencionado na Introdução, faz-se necessário contextualizar, portanto, tanto a região do Barreiro, como a Vila Santa Rita.

---

<sup>7</sup> Para a época da construção da capital, entendem-se como suburbanas as áreas fora da avenida do Contorno e a periferia, além da zona rural.

### **3.2 O entorno da capital: Barreiro e Vila Santa Rita**

A construção do conteúdo deste subcapítulo se deu mediante a utilização de uma ferramenta metodológica específica, a saber, a entrevista semiestruturada. Até mesmo pelo seu significado e pelas suas características, foi possível, através dela, materializar a Pesquisa de Campo.

A Pesquisa de Campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da Pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de ferramentas metodológicas, como pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, dentre outras. (FONSECA, 2002).

A entrevista é uma técnica de interação social através da qual as informações são obtidas por meio do diálogo entre o pesquisador, que busca obter dados, e o entrevistado, que se apresenta como fonte de informação. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Como procedimento metodológico fundamental foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois ela permite ao pesquisador, por meio de um roteiro previamente elaborado, incentivar o entrevistado a falar sobre o assunto investigado. Embora seja utilizado um roteiro como norte, as perguntas não são padronizadas, permitindo que novas questões surjam durante a entrevista ou que o entrevistado forneça mais informações para além do conteúdo investigativo descrito no roteiro.

Relevante registrar, já nesse momento que, como ficará demonstrado, as entrevistas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas em seu entorno, conteúdo essencial para a fundamentação deste trabalho, foram utilizadas para se fazer um comparativo com as fontes da pesquisa bibliográfica que demonstraram a segregação socioespacial em Belo Horizonte desde sua constituição como capital de Minas Gerais.

As entrevistas para o presente trabalho possibilitaram a interlocução por meio das experiências relatadas pelos membros da comunidade, durante a entrevista semiestruturada, e foram utilizadas, também, para a elaboração do recurso educacional em formato de livro paradidático. Os relatos dos entrevistados trouxeram as experiências dos sujeitos envolvidos na trama das ocupações e sua busca pela apropriação do espaço onde vivem.

Para a entrevista semiestruturada aplicada nesta pesquisa foram selecionados 10 moradores da Vila Santa Rita e das comunidades oriundas das ocupações urbanas. Foram escolhidos 7 mulheres e 3 homens na faixa etária entre 30 e 60 anos de idade. Como

critério de escolha dos entrevistados, considerou-se o maior tempo de moradia no lugar e o seu envolvimento social na região (líderes comunitários, instrutor de time de futebol e educadores). As mulheres desta comunidade se destacam nas lideranças e participação dos movimentos sociais, e por isso estiveram em maior número na entrevista. Os entrevistados preferiram que as entrevistas acontecessem na Escola Municipal “Luiz Gonzaga Junior”. A direção disponibilizou uma sala de aula e as entrevistas ocorreram fora dos dias letivos, ou seja, dias que não havia alunos na escola.

Para esta pesquisa, o roteiro da entrevista semiestruturada (que se encontra em anexo) foi elaborado com treze perguntas. Partiu-se de perguntas mais gerais, a fim de aproximar o entrevistado da pesquisadora, criando um ambiente de diálogo, seguidas de perguntas mais técnicas, direcionadas aos objetivos da pesquisa. As questões de cunho pessoal (idade e profissão, meio de transporte/ tempo gasto para o trabalho) ficaram para o final. Na última pergunta do roteiro foi dada ao entrevistado a oportunidade de acrescentar alguma outra informação. O intuito foi de que, estando o entrevistado mais próximo do pesquisador, o mesmo pudesse fornecer informações adicionais que seriam importantes para a pesquisa, e que não haviam sido mencionadas anteriormente. Antes de iniciar, o entrevistado foi orientado sobre os objetivos da pesquisa e que as perguntas não seriam avaliadas como certo ou errado porque seria considerada a experiência vivida.

### 3.2.1 Barreiro

A região do Barreiro encontra-se distante do centro do município, cerca de 18 Km. Em contrapartida, por ser próximo a outros municípios, a saber, Contagem, Sarzedo e Ibirité, ela se tornou ponto de referência para os moradores dessas cidades que utilizam os seus serviços como educação e saúde. Seu passado industrial proporcionou um crescimento populacional, conferindo uma certa autonomia econômica para essa região. O que não garantiu que a qualidade de serviços prestados pudesse atender à população local e aos moradores dos municípios vizinhos, gerando um inchaço na demanda e uma queda da qualidade dos serviços.

Desta forma o Barreiro é, em verdade, o centro de uma região que extrapola o contorno do município, polarizando uma área onde vivem aproximadamente 500 mil pessoas, residentes também nos municípios acima citados. Esta situação cria pressões de demanda sobre a oferta de serviços essenciais, que se tornam insuficientes em quantidade e qualidade. O fato se agrava em função da indisponibilidade local de serviços complexos

e especializados, em especial saúde e educação. (PBH 2003 *apud* Silva; Amaral; Simões 2008, p. 15).

Para melhor compreensão da região do Barreiro, este item faz um percurso histórico que mostra a importância desta região desde o planejamento de Belo Horizonte pelos seus idealizadores aos movimentos sociais de luta por moradia desde o começo dos anos 2000 até o presente.

De acordo com Aguiar (2006), nos anos de 1890 o estado de Minas Gerais possuía uma política de colonização. A finalidade era atrair imigrantes europeus para trabalhar na agricultura. O governo e a elite acreditavam que os europeus possuíam mão de obra técnica qualificada para esta área de trabalho. Eles não viam vantagem no trabalho dos negros e negras libertos, o que acentuava a discriminação e a marginalização dessas pessoas. Os ex-escravizados eram tidos como ignorantes e preguiçosos. Subvencionar a imigração europeia com objetivos econômicos contribuiu para o aumento das desigualdades sociais da população negra e recém liberta. Estas pessoas não eram consideradas qualificadas para povoar um território como o da nova capital de Minas Gerais. Ao mesmo tempo, pensamentos como o do engenheiro e agricultor Américo Werneck (Secretário da Agricultura em Minas Gerais, entre 1898 e 1901) viam, na imigração europeia, uma forma de educar pelo exemplo a população pobre e negra, e evitar que estas pessoas ficassem ociosas, propagando a vadiagem e outras atitudes vistas como imorais para a época. Para esta política de colonização que prioriza o trabalho do europeu, Pereira (2019) argumenta que fica evidente a intenção de construir uma nova capital que superasse o período colonial. Desapropriar os moradores, destruir suas casas, patrimônios culturais e religiosos foi uma maneira que os idealizadores da nova capital encontraram para eliminar o histórico da população negra do território que abrigaria Belo Horizonte, o que trouxe como consequência também a destruição do Arraial Curral del Rei, conforme mencionado na introdução deste capítulo.

De todo modo, a priorização de trabalhadoras/es brancos, em detrimento do grande número de trabalhadoras/es negras/os disponíveis, na execução do projeto de desenvolvimento que se buscava implementar, é elucidativa quanto ao que não fora explicitado no discurso que expressava a intenção de, por meio da nova Capital, superar o passado colonial: a eliminação do Curral Del Rey implicava, de maneira tácita e naturalizada, a eliminação do legado das populações de origem africana inscrito no território e nos modos de vida e trabalho que forjaram a sociedade mineira local. (PEREIRA, 2019, p.79)

No final da década de 1890, o país sofreu uma grave crise econômica devido à baixa exportação do café. Minas Gerais, por sua vez, dependia exclusivamente deste

produto para sua economia. Desta maneira, a partir de 1895, durante a construção da nova capital, os gastos precisaram ser reduzidos a fim de evitar um colapso econômico. No entanto, Américo Werneck defendia a imigração europeia subvencionada pelo governo com o objetivo de ensino das técnicas agrícolas avançadas para a população de Minas Gerais. Ele via nas terras vazias do estado uma riqueza natural importante para o crescimento econômico. Para executar seu projeto de ensino agrícola diante da crise financeira, Werneck criticou duramente o trabalho do governo anterior – Bias Fortes –, justificando que o ensino agrícola organizado pela sua equipe não era eficaz e exigia custos elevados. Diante disso, Werneck considerava que o ensino denominado prático ou ambulante de agricultura, em conjunto à colonização, seria vantajoso para o estado e os custos seriam menores, e, sob o pretexto de improdutividade e inadequação à realidade do campo, abandonou toda a estrutura agrícola construída na gestão anterior que seria implantada.

Porém, Werneck continuou com a implantação dos núcleos coloniais do governo Bias Fortes, alegando que a crise seria passageira e que pequenos grupos de imigrantes, preferencialmente famílias, poderiam ser conduzidos para os núcleos coloniais. Estes ficaram conhecidos como núcleos coloniais suburbanos da nova capital. Os núcleos coloniais surgiram com o objetivo de abastecer a cidade com gêneros de necessidade que pudessem ser produzidos na própria região: alimentos e produtos como lenha, tijolos, telhas e cerâmicas. Porém, Aguiar (2006) salienta que a principal causa era povoar o território sob o controle da elite mineira e de seus grupos tributários. Estas exigências no povoamento do território mineiro, por meio da colonização, imigração e ensino agrícola, embora de maneiras diferentes, estiveram presentes também no governo de Afonso Pena por meio do Secretário da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, David Campista, entre os anos de 1892 e 1894, período anterior à construção de Belo Horizonte. Portanto, não seria diferente a pretensão de povoar a nova capital usando os mesmos critérios praticados no estado. Para exemplificar, David Campista foi enviado à França como supervisor no recrutamento de imigrantes para Minas Gerais e, ao retornar, tornou-se responsável pela política de colonização. Já no governo de Silviano Brandão (1898-1902), devido à crise econômica, esse recrutamento ficou inviável devido aos gastos de viagem, alimentação e hospedagem para esses agentes. Entretanto, não se abriu mão de povoar sistematicamente as colônias mesmo que com grupos pequenos de imigrantes, mas que esses fossem pessoas que garantisse a ordem e a produção, “(...) assegurando o controle do espaço pelo



poder público e contribuindo para o desenvolvimento da região e do estado em bases agrárias” (AGUIAR, 2006, p.243)

O governo procurou regulamentar a organização das colônias por meio de decretos. De acordo com Aguiar (2006), o Decreto 1258, de 21 de fevereiro de 1899, sistematizou essa organização estipulando a localização dos núcleos, as providências administrativas a serem tomadas na fundação e concessão de lotes, na forma de pagamento e quais os auxílios do governo iriam ser dados aos colonos. Além disso, regulamentava também os campos de demonstração como maneira dos núcleos se tornarem centros de difusão das novas técnicas agrárias e pastoris, conforme os planos previstos pelo secretário Américo Werneck. O referido decreto ainda apresentava restrições quanto à transferência dos lotes que somente deveria ocorrer vinculado à cultivação da propriedade, enquanto que as vendas poderiam acontecer apenas oito anos após a instalação do núcleo colonial. Ademais, para a manutenção da ordem, a concessão de lotes se daria através da apuração do Inspetor de Terras e Colonização que apuraria o perfil do peticionário, devendo ele comprovar ser imigrante estrangeiro e, no caso de agricultor nacional, comprovar o último estabelecimento agrícola que trabalhara e apresentar boa conduta. Aguiar, citando Duarte (1991), aponta que a falta de infraestrutura nas colônias do governo demonstra que muitos itens do decreto não foram praticados. Os trabalhadores não possuíam ferramentas nem instrução das novas técnicas agrícolas preconizadas, sendo a situação da colônia João Pinheiro situada nas proximidades de Taboleiro Grande<sup>8</sup>:

[...] As colônias do governo funcionavam como ‘latas de lixo’ que abrandavam o problema da concentração nas cidades, mas não amenizavam as condições dos trabalhadores. A colônia João Pinheiro, no caso de Taboleiro Grande, não apresentava nenhuma perspectiva para os colonos nela instalados e muito menos para os lavradores habitantes da região. (DUARTE, 1991, p. 85 *apud* AGUIAR 2006, p. 251).

Na nova capital, a modernização agrícola através das colônias e a atração de imigrantes europeus aconteceu ainda em 1895 nos planejamentos da CCNC chefiada por Aarão Reis. Aguiar (2006) aponta evidências de que os estabelecimentos coloniais nos arredores de Belo Horizonte tiveram início com a criação da colônia do Barreiro. Para isto, o engenheiro Arthur Thiré foi “nomeado *diretor do serviço de localização de imigrantes nos terrenos do Estado adjacentes à nova capital*, tendo como tarefa imediata

---

<sup>8</sup> Hoje, o município de Paraopeba. In: PARAPEBA. Histórico. IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/paraopeba/historico>>. Acesso em: 10 de Mar. 2022.

implantar o núcleo colonial do Barreiro, sob a supervisão da Repartição de Terras e Colonização” (AGUIAR *apud* MINAS GERAES, 1898) (Grifo do autor). Thiré priorizou em seu trabalho a organização do terreno para a produção agrícola. Ao analisar a situação do engenho, verificou que este se encontrava em péssimas condições e não havia como reformá-lo, por isso comunicou ao Inspetor de Terras e Colonização a situação, conseguindo recursos para a compra do engenho. Aguiar (2006) expõe as justificativas que o engenheiro apresentou ao inspetor, dentre elas: as dificuldades dos lavradores em encontrar um engenho próximo para a cana e a mandioca; um engenho próximo poderia incentivar os agricultores a plantarem mais aumentando, assim, a produção e o crescimento da colônia e, por fim, este engenho seria um recurso central que beneficiaria os colonos e sua vizinhança. O autor afirma que as máquinas para o engenho central foram compradas, no entanto, ele não foi instalado. Isto porque, Thiré deixou de executar tarefas essenciais para o funcionamento da colônia: “construir uma nova estrada, concluir o plano de divisão de terras, demarcar lotes, construir casas e assentar colonos. (AGUIAR, 2006, p. 255). Sem essa estrutura montada não foi possível realizar o parcelamento de terras que creditasse ao governo do estado administrar com segurança o fluxo de novos imigrantes europeus para o Barreiro. No final de 1895, quando Thiré deixou a administração desta colônia, havia 70 famílias morando e cultivando nas terras, a maioria de imigrantes europeus.

Em janeiro de 1897, as terras começaram a ser divididas e demarcadas pelo engenheiro Eugenio Jordan e o agrimensor Benjamim Napoleão de Abreu. De acordo com Aguiar (2006), em 1899, o inspetor de Terras e Colonização, Carlos Prates, apresentou um relatório sobre as terras do núcleo Barreiro. O inspetor informava que a planta do núcleo fora aprovada em setembro de 1897 “[...] com 78 lotes (rurais, 15 semi-rurais e 23 urbanos) (...) e com três grandes áreas (...) sendo uma delas para uso comum dos colonos e uma grande área para a conservação de mananciais que levaram a CCNC a desapropriar a fazenda em 1894”. Informava, ainda, que se encontravam assentados: “198 colonos, sendo 91 italianos, 59 brasileiros, 16 austríacos, 14 espanhóis, 12 alemães e 6 franceses, formando 45 famílias”. (AGUIAR, 2006, p. 256). Os colonos cultivavam diferentes produtos: milho, feijão, arroz, batatas, amendoim, fumo e mamona, porém os lucros para o governo estadual não eram favoráveis, o que ocasionou a extinção do núcleo em outubro de 1899, desobrigando o estado de tutelar o empreendimento que passou a ser responsabilidade da prefeitura.

A extinção do núcleo Barreiro enquanto colônia, que trouxe como consequência uma autonomia por parte dos fazendeiros, está associada à falta de recursos em infraestrutura que deveria ser demandada pelo governo. Uma estrada de ligação mais eficiente entre o núcleo e a cidade deveria ter sido prioridade, uma vez que a distância entre eles era de 15 quilômetros. Os colonos não recebiam apoio financeiro de acordo com o prometido para cultivar a terra. Faltava o básico, como sementes e ferramentas. A maneira como os imigrantes europeus chegavam em Minas Gerais<sup>9</sup> foi motivo de denúncias de maus tratos. Os imigrantes chegavam pelo porto do Rio de Janeiro e eram divididos em grupos pela chamada Agência Fiscal de Imigração e encaminhados para diferentes locais de Minas Gerais<sup>10</sup> sendo que, aqueles que tivessem de esperar para ser encaminhados ao seu destino eram abrigados na “*hospedaria dos imigrantes*”. Esse tipo de hospedaria, por vezes, era insalubre, como a construída pelo engenheiro Francisco Bicalho em Belo Horizonte. Barreto (apud Filgueiras, 2016) descreve a hospedaria da futura capital, em 1895, quando Bicalho enviou um ofício para o secretário de agricultura solicitando a construção de um lugar que abrigasse o grande número de imigrantes que chegavam em busca de emprego:

[...] construiu-se ahi um grande edificio de madeira, sobre pilares de tijolos e cobertura de zinco, com as necessárias condições hygienicas e accomodações separadas para solteiros e famílias, podendo accomodar cerca de 200 (duzentas) pessoas.

Cavalieri (2011), assim como Filgueiras (2016), abordam sobre a construção da hospedaria dos imigrantes e as favoráveis condições de higiene. Porém, questionam e discordam que esse lugar oferecia boas condições para os imigrantes, uma vez que essas hospedarias eram causas de denúncias e abrigava imigrantes além da capacidade estipulada. Cavalieri (2011, p.57) aponta que a hospedaria foi construída com a capacidade de abrigar 200 pessoas e, em 1897, possuía 1571 indivíduos.

Torna-se algo difícil acreditar não nos números, mas sim no elogio a hospedaria, pois, através de várias leituras podemos perceber que esses lugares se constituíam como abrigos precários e que, na maioria das vezes, não possuíam condições de abrigar imigrantes que chegavam doentes e necessitam de supervisão médica.

---

<sup>9</sup> As denúncias de maus tratos aos imigrantes se davam também em outros lugares como São Paulo e Juiz de Fora.

<sup>10</sup> Provavelmente, muitos deles foram direcionados para a fazenda do Barreiro quando Aarão Reis planejava o primeiro núcleo agrícola.

Os fatores apresentados enfraqueceram a chegada de imigrantes europeus à nova capital, porém, os que permaneceram nos núcleos coloniais continuaram, por conta própria, o cultivo da terra, e os que estavam na área central procuravam trabalhar nas obras. Com a inauguração da capital, em 1897, sem a conclusão das obras e a crise financeira pela qual o país passava, houve aumento do desemprego e, conseqüentemente, da pobreza. Os operários também permaneceram e construíram suas moradias nos arredores do canteiro de obras dando início às primeiras periferias da cidade. Esses locais que eram conhecidos como “Fazenda do Leitão” e “Morro da Estação”, hoje correspondem aos bairros Santo Antônio e Floresta, respectivamente. Os cafuas e os barracos foram construídos também em outras áreas suburbanas que correspondem, atualmente, aos bairros Calafate, Barro Preto e Lagoinha.

O núcleo Barreiro, estando sob a responsabilidade da prefeitura, somente teve recursos aplicados por ela a partir de 1907. Arreguy e Ribeiro (2008) afirmam que a prefeitura verificou a necessidade de se aproveitarem os recursos naturais da região, formando, assim, uma nova colônia agrícola denominada Vargem Grande. O surgimento dessa colônia, ainda exclusivamente agrícola, atraiu mais moradores para a região. Devido à precariedade das estradas e a distância, os moradores não tinham o hábito de ir até a região central da cidade. As relações com Belo Horizonte aconteciam principalmente devido ao abastecimento de alimentos. Foi em 1948 que o prefeito Otacílio Negrão de Lima transformou a região do Barreiro em cidade-satélite. O objetivo era torná-la um polo central de fornecimento de alimentos para a cidade. Porém, a criação da cidade-satélite coincidiu com o crescimento industrial ao norte da colônia, alterando os planos do prefeito e modificando as características rurais da região.

A localização na área central do estado foi um dos pontos fortes para a escolha da capital. Desta forma, a cidade continuou atraindo pessoas de várias partes de Minas Gerais. Este movimento se intensificou a partir de 1940 em decorrência do crescimento industrial na cidade. Conforme Botelho (2007), o número de imigrantes estrangeiros em Belo Horizonte decresceu neste período, dando lugar à migração interna. O autor destaca outro fluxo migratório, que, de acordo com ele é pouco abordado na historiografia de Belo Horizonte: a migração nordestina. Esses migrantes viam na cidade em construção um bom lugar para recomeçar a vida, após os problemas enfrentados pela seca.

De acordo com Silva, Amaral e Simões (2008), a Fazenda Barreiro deu origem à região quando no final dos anos 1940, o estado intermediou a negociação da área da fazenda entre seus proprietários e um grupo de estrangeiros, o que resultou na construção

da siderurgia Mannesmann. A construção industrial continuou a se despontar, anos mais tarde, com a criação do Centro Industrial do Jatobá, onde diferentes ramos da indústria passaram a ocupar o lugar. O mesmo se deu com o novo Centro Industrial do bairro Olhos D'Água. O conjunto de indústrias na região resultou na atração de operários que ali se concentraram não somente para trabalhar, mas se apropriaram do espaço físico para a construção de moradias para suas famílias.

Assim, novamente, a região do Barreiro se destacou como uma opção de lugar para as pessoas que procuravam novas oportunidades de trabalho, mas tinham dificuldade em conseguir moradia. A região, na década de 1940, ainda era de predominância rural e o acesso à área central também continuava precário. No entanto, indústrias começaram a surgir nas proximidades. Também, na divisa com o município de Contagem, várias fábricas foram criadas formando a chamada Cidade Industrial<sup>11</sup>. Começavam, então, a surgir mais habitações irregulares e em locais sem infraestrutura. Os primeiros lugares a serem urbanizados se encontravam ao norte do Barreiro, porque eram mais próximos das fábricas e faziam parte da Fazenda do Pião, da colônia Vargem Grande. Esses bairros atualmente são: Bairro das Indústrias, o Barreiro de Baixo, o Conjunto Habitacional Átila de Paiva, o Conjunto Habitacional João Paulo II, o Maldonado, o Novo das Indústrias, o Olaria e a Vila Santa Margarida. Na década de 1950, a construção da siderúrgica Mannesmann impulsionou mais uma vez o crescimento populacional na região.<sup>12</sup> Próxima à indústria, surgiram o Bairro das Indústrias, o Barreiro de Baixo e a Vila Santa Margarida. Na década de 1960, a indústria ainda atraía novos moradores para a região, e outros lugares foram sendo ocupados como os que hoje pertencem Durval de Barros, Lindéia e Tirol.

Esse crescimento populacional urbano em decorrência do desenvolvimento industrial acontecia em outras capitais do país, como por exemplo, em São Paulo. Nessas capitais, as moradias irregulares estavam presentes e crescentes, além disso seus habitantes sofriam pela falta de saneamento básico, pavimentação, acesso à saúde e à educação e risco de despejo. Por isso, iniciou-se uma organização em associações por

---

<sup>11</sup>O primeiro impulso populacional urbano no Barreiro aconteceu ainda em 1910 com a construção da estação de trem da Central do Brasil. Neste período foram construídas casas para os operários da ferrovia nos arredores da mesma, onde hoje é a estação BH bus do Barreiro. E em 1920, um italiano da família Gatti, construiu uma olaria em uma parte da Fazenda do Pião adquirida por ele. E surgiu no entorno, uma ocupação pelos operários da fábrica de tijolos e telhas (ARREGUY; RIBEIRO, 2008).

<sup>12</sup>Fundada em 1952 pela Mannesmannröhren-Werke, atualmente a Vallourec instalou-se no Brasil para atender à recém-criada indústria petrolífera nacional. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=442759&view=detalhes>>. Acesso em: 10 de set. 2022.

parte dos moradores em busca da solução para aqueles problemas junto aos órgãos competentes. Como exemplo, em 1963, aconteceu em Petrópolis, no Rio de Janeiro, o seminário Quitandinha. Nele foram consolidadas pautas de moradias em defesa de moradia digna e na relação da produção habitacional e estratégias de urbanização. Também considerou-se a importância do planejamento urbano com foco em zoneamentos especiais para as habitações de interesse social e na regularização fundiária de moradias precárias. Porém, com o golpe militar em 1964 essa pauta foi silenciada, dando lugar a um Sistema Nacional de Habitação de produção em massa de casas para a população de baixa renda.

Em Minas Gerais, a Lei nº 3.403, de 2 de julho de 1965, instituiu a Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais – Cohab Minas, e seu primeiro conjunto habitacional foi o do Vale do Jatobá, na região do Barreiro, inaugurado em novembro de 1967, com 1312 moradias. Conforme Arreguy e Ribeiro (2008), essas casas eram destinadas às pessoas de baixa renda e elas pagavam um valor bem abaixo do mercado. Em geral, esses moradores eram provenientes de desapropriação ou de locais afetados por enchentes. Já na divisa do município de Ibirité, o conjunto do Vale do Jatobá passou por problemas de mobilidade urbana. Distantes, tanto da área central da cidade, quanto a do Barreiro, os moradores tiveram de se organizar para conseguir transporte público e melhorias da via de acesso. Na década de 1970, foram criadas indústrias no Jatobá e no Jatobá Distrito Industrial e também novas moradias regulares e irregulares surgiram. Através de um programa da prefeitura, foram construídas casas populares pertencentes às atuais Vila Santa Rita, Vila Pinho e Vila Castanheira.

Esses apontamentos históricos de Belo Horizonte permitem identificar as razões política, econômicas e sociais que deram origem à ocupação desse território. Planejada para ser a capital de um novo modelo político, seus organizadores idealizaram as áreas centrais da cidade. Ignoraram, portanto, como já mencionado, os trabalhadores que já ocupavam o Curral del Rey por meio da agricultura, construção civil e outros serviços, e também aqueles que migravam em busca de melhores condições de vida.

Botelho (2007) afirma que a industrialização foi um elemento em potencial na atração de imigrantes. O incentivo para a instalação de indústrias pelos prefeitos desde as primeiras décadas da capital contribuiu para que a cidade obtivesse um aumento demográfico significativo. Esta população crescente, de acordo com o referido autor, começou a ocupar os espaços vazios da periferia, formando um grupo específico de operários que se envolviam na luta por moradia e na conquista de uma infraestrutura que

não era oferecida nos espaços suburbanos. Estes trabalhadores e suas famílias, ao ocuparem esses espaços físicos, conseqüentemente, deram a eles aspectos políticos, sociais e culturais que divergiam dos espaços centrais e urbanizados. Instituíam-se neste período o modo de viver e pensar da periferia.

### 3.2.2 A Vila Santa Rita e ocupações urbanas do entorno

Na atualidade, o termo periferia tem ganhado os meios de comunicação de massa e também as redes sociais. Programas de televisão e influenciadores digitais apresentam o dia a dia dos sujeitos periféricos por meio de entrevistas ou de uma produção ficcional. Diferentemente da forma que era apresentada nas décadas anteriores a 1990, estes programas procuram mostrar a periferia como espaço de lazer, trabalho e de cultura.

De acordo com D'Andrea, antes dos anos de 1990, o termo periferia era utilizado de maneira depreciativa e os próprios moradores tinham receio de seu uso: “nos anos 1980 a gente não falava *periferia*<sup>13</sup> porque essa palavra era carregada de estigma, de preconceito. A gente tinha vergonha de falar que morava na periferia” (Morador da zona leste, entrevista concedida ao autor, 2019)” (2000, p. 21, grifo do autor). Embora o autor supracitado desenvolva seu trabalho tendo por referência as periferias da cidade de São Paulo, as características apresentadas por ele são condizentes com a realidade das periferias de Belo Horizonte. Parafraseando o rapper GOG: “Periferia é periferia em qualquer lugar”. (D'Andrea, 2000, p. 23).

Para Oliveira (2019), o termo periferia não se limita aos territórios afastados do centro, como se apresenta nos discursos oficiais. Periferia se designa a problemas sociais que envolvem, entre outros fatores, infraestrutura precária dos espaços coletivos e das moradias, baixa renda familiar que interfere na qualidade de vida no que se refere, por exemplo, a uma alimentação de qualidade, violência e tráfico de drogas.

A caracterização do termo periferia se faz necessária para a compreensão e a contextualização da Vila Santa Rita e das comunidades oriundas de ocupação urbana em seu entorno.

---

<sup>13</sup> Para as citações do autor D'Andrea (2000), quando periferia estiver grafada em itálico, faz-se referência ao conceito, e quando estiver sem itálico, a referência é o território social e geográfico.

### 3.2.2.1 Moradia e infraestrutura

Neste item, por meio da entrevista semiestruturada com as lideranças comunitárias, obtivemos informações importantes sobre o histórico da Vila Santa Rita que se relaciona diretamente com a fundação de Belo Horizonte e, em específico, a região do Barreiro. Os relatos dos entrevistados permitiram que a história fosse contada por quem viveu as situações relatadas dentro da referida Vila.

De acordo com os relatos dos moradores, a Vila Santa Rita surgiu no final da década de 1980. Nas entrevistas, eles relataram terem vindo de várias partes de Belo Horizonte. Eram famílias que moravam de aluguel, porém a renda não era compatível com esse gasto, tendo eles de abrir mão de outras despesas para cumprir com o pagamento do aluguel. A fim de chamar atenção dos governantes e da sociedade em geral, essas famílias se mobilizaram e acamparam na escadaria da Igreja São José, no centro de Belo Horizonte. O prefeito da época, Sergio Ferrara (PMDB - 1986-1989), por meio do Programa de Habitação Popular, designou essas famílias para locais diferentes dentro do município. Além do Jatobá 1 (atual Vila Santa Rita), o programa na época construiu conjuntos habitacionais no Jardim Felicidade (Regional Norte), Conjunto Taquaril (Regional Leste), Conjunto Minas Caixa (Regional Venda Nova), Conjunto Paulo VI (Regional Nordeste) e Conjunto Confisco (Regional Pampulha).

Como dito no capítulo anterior, a constituição de Belo Horizonte foi caracterizada pela segregação espacial que originou as atuais vilas e favelas da cidade. Hourí (2008), em sua dissertação de mestrado, aponta que as questões das desigualdades sociais se agravaram no período do regime militar, atingindo fortemente os problemas relacionados à habitação. Na década de 1980, no processo de redemocratização do país, movimentos sociais que reivindicavam melhorias para a população em vulnerabilidade social ressurgiram. Em Belo Horizonte, “moradores de favelas que, apoiados pela Pastoral de Favelas da Igreja Católica, reorganizaram-se e formaram a União dos Trabalhadores da Periferia (UTP), correspondente à antiga Federação de Trabalhadores Favelados. (HOURI *apud* GODINHO, 2008, p.40). Movimentos sociais como este último tiveram grande importância para o acesso à moradia das pessoas de baixa renda, pois através de suas reivindicações os governos foram pressionados a implementar ações para resolver os problemas habitacionais. Por isso, conforme aponta Hourí (2008), a partir de 1986, em resposta aos movimentos populares organizados pelos moradores de aluguel e sem casa, o governo municipal criou os conjuntos habitacionais.



De acordo com a página eletrônica “Favela é isso aí”,<sup>14</sup> a região que hoje localiza-se a Vila Santa era uma fazenda que fora desapropriada pela prefeitura de Belo Horizonte na gestão de Hélio Garcia (PTB- 1983-1984). Os entrevistados disseram que as famílias recebiam os lotes e construía suas moradias de acordo com a planta recebida pela prefeitura. Aqueles que tinham condições de pagar o prestador de serviço arcavam com essa despesa, já os que não tinham condições, organizavam-se em mutirões para construir as casas. Esses fatos foram descritos nas falas de José e Geraldo<sup>15</sup>. Geraldo faz parte da liderança das ocupações e José é responsável por um projeto de esporte para os jovens. Os dois relatam como foi a construção da Vila Santa Rita no final da década de 1980.

Nós morávamos na região Oeste ali no bairro Cabana [...] quando era criança às vezes eu ia até o centro com a minha mãe, num belo dia eu vi um tanto de pessoas com barracas acampado na igreja São José na escadaria, então aquele tanto de família, inclusive a visão, era assustadora e eu nem conseguia compreender direito o que era aquilo, né? E aí tempos depois acabou que houve esse processo de habitação popular tanto aqui na Vila Santa Rita, Vila Pinho, Jatobá 4, Castanheiras e outras áreas da cidade. E aí a gente ‘ganhamos’ o terreno e o material para construir um cômodo. (Geraldo)

Sobre o processo de formação da Vila Santa Rita, José relata:

Primeiro a gente morou no Betânia depois a gente mudou para a Cabana e da Cabana a gente veio para cá. Aqui, eu estou até hoje. Olha em 87 e 88 a gente veio morar aqui na Vila, foi um terreno doado pela prefeitura. Na época, foi o Ferrara que fez essa doação. Minha mãe foi uma que ganhou esse na época, eles passaram para a gente o projeto e passou material, né, então a gente construiu as casas da planta que eles ‘passou’ com o material deles. Então, isso foi o início da ocupação da Vila Santa Rita. Através da prefeitura com o então prefeito Sérgio Ferrara.

Júlia foi aluna da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior” e, atualmente, é professora. Ela fala da experiência de sua mãe e nela é possível identificar algumas etapas do processo para receber o lote e a construção do barracão na Vila Santa Rita. As pessoas interessadas nos conjuntos populares faziam um cadastro na Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (Urbel), participavam das reuniões e aguardavam ser chamadas.

[...] a experiência da minha mãe não é diferente das experiências de outras mães. A minha mãe foi mãe solteira, ela pagava aluguel no bairro Santo André na área de favelas mesmo. E quando saiu para ela aqui era muito distante. Por que o Santo André está muito perto do centro, ali muito perto da Lagoinha. Ela trabalhava na fábrica da antiga Massas Orion e ela ia para o emprego a pé. [...].

<sup>14</sup> VILA Santa Rita. **Favela é isso aí**. Disponível em: <<https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/vila-santa-rita/>>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

<sup>15</sup> Nas falas transcritas dos entrevistados, serão utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos mesmos e, assim, resguardar o sigilo da pesquisa.

Ela fez o cadastro na Urbel dessas casas né, desse conjunto popular. Eles entraram em contato com ela. Chegava uma cartinha no seu endereço falando que você tinha direito né, e que você tinha conseguido. Você participava de umas reuniões que eram na Urbel e a minha mãe conseguiu essa casa aqui.

Houri (2008) explica que, em 1987, subsidiada pelo Ministério do Planejamento, a Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SMAC), por meio do Programa de Integração Comunitária (PROINCO), implantou conjuntos habitacionais. Em 1989, a SMAC foi extinta e a regularização fundiária dos conjuntos ficou a cargo da Urbel. A autora indica alguns dos critérios exigidos para o cadastro das famílias que desejavam receber um imóvel: tempo de moradia em Belo Horizonte de no mínimo três anos; comprovante de emprego; renda familiar de até 2 salários mínimos; certidão de vistoria da Prefeitura de Belo Horizonte, atestando que a família não possuía outro imóvel na região metropolitana (Grande Belo Horizonte); e certidão de nascimento dos filhos.

O terreno no qual foi construída a Vila Santa Rita pertencia à ex-colônia Vargem Grande. De acordo com Houri (2008), a área estava destinada à instalação de indústrias de pequeno e médio porte e também de unidades habitacionais, conforme estabelecido no plano diretor da Companhia de Distritos Industriais de Minas Gerais – CDI. Foram planejadas quatro áreas para fins habitacionais, áreas verdes demarcadas, área comercial, instalações comunitárias e espaços para cultura e lazer. No entanto, a CDI encontrou dificuldades em implementar as áreas habitacionais, transferindo-as para a Prefeitura de Belo Horizonte, que ficou responsável pela produção das moradias e sua ocupação. Em um primeiro momento, com recursos do Programa de Erradicação da Sub-habitação (PROMORAR), a Prefeitura, através da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP), realizou a urbanização de todo o terreno do Jatobá e, em 1987, deu início à ocupação dos conjuntos.

Júlia também aponta as condições precárias de infraestrutura no início da Vila Santa Rita e observa algumas melhorias que ocorreram ao longo do tempo.

Eu estou na Vila Santa Rita desde 1989. Essas casas foram casas do Sérgio Ferrara. As famosas casinhas do Ferrara, o Conjunto habitacional. Então, minha mãe foi uma das primeiras moradoras aqui da região e na época a gente ganhou, né um Barracão com um banheiro apenas. Sem água, sem luz. A gente tinha o abastecimento pelo caminhão pipa. Então, eu tenho uma lembrança muito forte da minha mãe comigo e com meu irmão enchendo uma caixa d'água. Um ficava na fila para encher o balde outro voltava. Aí depois de um tempo que houve água, a questão da água tratada água canalizada. [...] Só tinha uma única linha de ônibus, 1144, o ponto era lá na Rua São Paulo (região centro-sul) e demorava uma hora para chegar aqui. E ela acostumada com aquela dinâmica do centro. Só que ela era uma das muitas pessoas que pagavam aluguel então ela veio e quando ela veio já tinha esse barracão como eu mencionei. E eu consigo observar de 89 até hoje as mudanças que ocorreram

no bairro como que a condição de vida das pessoas melhorou né, passou por uma mudança tanto na infraestrutura do bairro como no entorno do bairro também.

O conjunto habitacional Jatobá I, atual Vila Santa Rita, foi construído na gestão do prefeito Sergio Ferrara (1986-1989). Hourí (2008) caracteriza este governo como populista e sem preocupação com o planejamento da cidade. Após o período da ditadura militar, Ferrara foi o primeiro prefeito eleito pela cidade. Sua gestão foi identificada pelo populismo, pelo estilo político clientelista, sem compromisso com as práticas de planejamento e submisso aos interesses de empresários dos setores imobiliários e de transporte. A gestão de Ferrara procurava manipular e atrair os movimentos sociais. No entanto, a autora destaca que a administração deste prefeito tinha um caráter participativo, por desenvolver programas públicos com a participação popular, ainda que tenham sido criados de forma rudimentar e parcial. Isto porque, estes programas habitacionais - financiados pelo governo federal e estadual - diminuíram quantitativamente o déficit habitacional no município, porém sem considerar as demandas qualitativas. “Foram implantados grandes conjuntos habitacionais nas periferias da cidade, geralmente, com infraestrutura básica precária, que se tornaram a marca desta gestão”. (HOURI, 2008, p.45).

Conforme relata Júlia, a região cresceu e ocorreram mudanças positivas na infraestrutura, porém nos relatos dela e dos outros entrevistados esse crescimento se deu também em relação à população, já que os filhos dos primeiros moradores cresceram, constituíram família e chegaram pessoas de outros locais para morar na região, o que gerou problemas habitacionais. Como garantir o direito à moradia para aqueles que não têm condições financeiras de adquirir um imóvel? Essa questão foi o que impulsionou um grupo de moradores a procurar meios de solucionar esse problema, dando início às ocupações urbanas na região a partir de 2008, com a comunidade Camilo Torres.

Célia faz parte da liderança das ocupações e mora na região desde os sete anos de idade. Ela relata o histórico da área que hoje pertence às ocupações: Camilo Torres, Irmã Dorothy, Corumbiara I e II, Eliana Silva, Olaria e Nelson Mandela. O objetivo desse território era ser um distrito industrial, e, para isso, os empresários interessados apresentavam para o governo um projeto para construção de determinada indústria, considerando inclusive a preservação de áreas verdes. No entanto, o terreno adquirido

não era utilizado para a finalidade proposta e perdia sua função social<sup>16</sup>. Ao receberem essa informação, a comunidade se uniu para lutar pelo direito à moradia, tendo em vista ocupar as áreas que não estavam cumprindo a função social. A população da Vila Santa Rita cresceu, os primeiros moradores tiveram filhos que não tinham condições de adquirir um imóvel, além disso chegaram pessoas vindas de outros bairros de Belo Horizonte, cidades da região metropolitana e de outros estados, as quais também se uniram na luta pela moradia na região.

[...] E essa população tem filhos e as populações precisam morar, e aí nesse período, foi aonde que a gente iniciou. [...] há crescimento do local, ainda mais porque, além dessas pessoas que cresceram e que têm filhos [...] vieram outras pessoas de outras regiões e também de Belo Horizonte, que também fazem a luta. (Célia)

Esta questão da moradia para os filhos e netos dos primeiros moradores é confirmada nas falas de Julia e Geraldo, apresentadas a seguir:

É muito próximo assim a Vila Santa Rita da Portelinha<sup>17</sup> da Irmã Dorothy. [...] são pessoas que a gente conhece. Então o seu filho casou aí o seu filho não tem dinheiro né? A gente sabe como é essa questão da moradia, então, por isso vai ocupando esses espaços aí e é uma coisa presente aqui na região do Barreiro e principalmente aqui na região da Vila Santa Rita essa questão das ocupações. (Júlia)

[...] os pais ganharam esse terreno na Vila Santa Rita. Como as crianças que foram vítimas entre aspas disso teve uma situação de infância, de adolescência bastante difícil. Então acabou que essas crianças não conseguiram se integrar de maneira bem-sucedida no mercado de trabalho, ao não conseguir isso, apesar de na Constituição habitação está como direito, mas na prática é mercadoria, as pessoas não tiveram acesso à terra, e aí parte dessas crianças que se transformaram em adultos tiveram que construir em cima da casa dos pais. E depois os netos dela como já não dava para construir mais em cima e também não conseguiram ter acesso. [...] então, teve que existir o processo de ocupações. Até porque a política habitacional da cidade ‘tava bastante fracassada, porque não conseguia atender as famílias de baixa renda. As ocupações nascem disso, né, nasce de uma negativa de direito básico essencial a essas famílias. E não vendo outra alternativa começa a ocupar os espaços, ociosos. Aí nasce o processo de ocupação da Camilo Torres, em 2008, Irmã Dorothy de 2010. (Geraldo).

---

<sup>16</sup>Conforme estabelecido no Plano Diretor de Belo Horizonte (Lei nº 7.165/96 e alterações posteriores), a função social da propriedade materializa-se quando a propriedade atende aos critérios de ordenamento territorial e às diretrizes de desenvolvimento urbano expressas nele mesmo, assegurando práticas como: o aproveitamento socialmente justo e racional do solo; a utilização adequada dos recursos naturais disponíveis, bem como a proteção, a preservação e a recuperação do meio ambiente; o aproveitamento e a utilização compatíveis com a segurança e a saúde dos usuários e dos vizinhos. Disponível em: <[https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/orcamento/plano\\_diretor](https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/orcamento/plano_diretor)>. Acesso em 8 de jun. 2022.

<sup>17</sup> Portelinha é a denominação da Comunidade Camilo Torres.

Tendo o objetivo de cumprir a lei de direito à moradia, a comunidade se organizou. Foram realizadas assembleias, fizeram denúncias ao Ministério Público, formação com outros movimentos sociais como o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), conforme aponta a fala de Célia:

É Claro que não é tão simples assim, a gente entra e o Estado fala: vocês estão certos. Não! É luta, é a luta direta, que é a luta do povo na rua, é questionando, né? É assembleia, é denúncia no Ministério Público, é aquela coisa toda para provar que: olha, não faz sentido, não é uma região mais de distrito industrial, é uma região realmente que é voltada para a questão da moradia.

A gente foi levada pela necessidade, essa que é a verdade e dentro dessa construção a gente foi se construindo, então nisso a gente conheceu outros movimentos. A gente foi entendendo que o problema não era só no Barreiro, não era só em Belo Horizonte, não era só em Minas Gerais, então foi fazendo uma aliança, né, de formação, de denúncia por movimentos nacionalmente e internacionalmente, falando. Nesse período de toda essa caminhada, a gente resolveu entrar no MTST, que é um movimento que é mais influente em São Paulo, pela pessoa do Guilherme Boulos.

As formações com diferentes movimentos sociais e o processo de luta dentro das ocupações foram importantes para o amadurecimento das lideranças das comunidades no entorno da Vila Santa Rita. Várias tentativas de despejos aconteceram e as lideranças sofreram ameaças. Célia teve a casa invadida por pessoas contrárias ao movimento e ameaçaram levar sua filha, na época com 2 anos de idade. Diante disso, eles tiveram de fazer escolhas a respeito do perfil de movimento mais adequado para os objetivos que buscavam, traçar novas estratégias de luta.

[...] entramos dentro nesse movimento do MTST. Ficamos durante um período nesse movimento, só que a gente entendia que a gente tinha que fazer uma ocupação e com a bandeira do MTST. Só que nesse percurso foi onde que aconteceu uma situação na minha casa né, o cara entrou, eu morava na ocupação, entrou, pegou minha filha [...]. Aí a gente ficou meio balançada e agora, como é que vai ser? Ficamos meio fragilizados, tendo de pôr a cabeça no lugar. [...] A gente pega e resolve romper com MTST. A gente rompeu numa boa, sem briga, sem nada. E dentro dessa situação a gente pegou e começou a conversar sobre a questão de criar um núcleo popular que é hoje o atual movimento que a gente faz parte.

Mesmo diante das dificuldades que enfrentaram a liderança das ocupações, aqui representados por Célia, Marília, Geraldo e José, não houve desistência. Eles, que tinham entre 7 e 13 anos de idade na época da fundação da Vila Santa Rita, atualmente, buscam melhorias para a vila e para as ocupações que surgiram após 2008. A experiência de vida desses atores sociais demonstra ser referência e motivação para as reivindicações que fazem para a comunidade. A questão do direito à moradia e à uma boa infraestrutura para a comunidade são pontos comuns na fala dessas lideranças. Por isso, eles enfatizam que

fazem parte de um movimento organizado a fim de garantir a moradia em espaços devidamente demarcados onde as pessoas consigam viver com dignidade.

Tira espaço, tira o espaço coletivo. Tenta mais próximos espaços igualitários para todos. Aqui na Camilo o padrão, é 60 m<sup>2</sup>. Na Dorothy também, na Fábio Alves, também. Parece ser pequeno, mas deu para as pessoas se encaixar. Tira a rua. Porque a gente fala o seguinte, a gente não quer só morar. E é uma luta que a gente tem muito grande hoje na Camilo, não basta só morar. A gente tem que buscar melhorias. Apesar de ter água, de ter luz, ainda falta, né, pavimentação. Falta um bocado de coisas ainda. Não desmerecendo as ocupações espontâneas que tiveram, a gente falava: gente é legal que a ambulância consiga chegar na sua casa. Você compra alguma coisa; você conseguiu que chegasse na sua casa, então isso faz parte de morar com dignidade. (Célia)

Marília conta que sempre se interessou por movimentos sociais que beneficiassem as pessoas da Vila e que se preocupava também com a questão da moradia. Entretanto, ela não pertencia ao grupo da Célia, do José e do Geraldo. Vendo que o movimento deles estava dando resultado, ela se interessou em participar das assembleias organizadas por eles.

Eu já atuava mesmo na questão de núcleos sem casa, né, eu sempre, gostei muito de atuar em coisas sociais. Eu participava muito de um movimento, de um senhor que foi o presidente da associação da Vila Santa Rita. A gente participava daquele OPH, aquele programa que nunca obtinha resultado. [...] Eu comecei ir para os a ocupações, [...] Intuíto, era está ali lutando para que essas pessoas pudessem ter a moradia digna dela. Sendo que eu precisava também, mas eu queria estar ali tentando construir algo que beneficiasse aquelas pessoas. E nisso, eu acabei fazendo aquelas que, que era uma ocupação que não era organizada, mas o que eu participava, eu ia. Aí um dia o Geraldo começou a fazer umas reuniões, né que na época se chamava é... Núcleos de sem casa também da Vila Santa Rita, e aí eu nunca tinha sido convidada a participar. Eu falei: um dia eu vou lá. Aí eu cheguei na reunião. E nisso, eu comecei.

As lideranças, como dito anteriormente, participaram de formações a respeito do direito da moradia e processos de ocupações urbanas, a fim de informar e formar os demais moradores, realizando assembleias na comunidade.

A gente fala que as assembleias, além de ser uma assembleia informativa do que estava acontecendo, ela era um espaço de formação. E era um espaço de formação que participa os pais e os filhos. E isso é importante. É tanto que teve uma vez também que a gente chegou na ocupação e eles[as crianças] estavam brincando de assembleia. Aí um era o Geraldo, o outro era eu, outro era o fulano. E fazendo a assembleia, era interessante. (Célia)

Celia relata que a ocupação Camilo Torres teve início em 16/02/2008, e a Irmã Dorothy em 27/03/2010. Nos anos seguintes, surgiram outras ocupações organizadas: Eliane Silva, Paulo Freire e Nelson Mandela. A região ficou conhecida como Vale das ocupações. Todas construídas em terrenos que não cumpriram a função social da terra.

Foram diversas ameaças de despejo e, para resistir, o movimento contou com o apoio de outros grupos de ocupações de Belo Horizonte, Contagem e do MST.

Atualmente, as ocupações prosseguem na busca de melhorias individuais e coletivas. Os entrevistados apontam os problemas sociais como o tráfico de drogas, a situação de pobreza extrema que vivem algumas famílias, a falta de um posto de saúde para atender essas comunidades, ruas ainda a serem pavimentadas, mas eles destacam a conquista do direito à permanência das moradias nas comunidades como consequência de uma luta consciente que se tornou característica da região.

### 3.2.2.2 Direito à Escola

Quando a Vila Santa Rita foi construída no final da década de 1980, já existiam no entorno as casas no Vale do Jatobá e o Conjunto Ernesto Nascimento. Naquele período, o número de escolas públicas era insuficiente para atender à população em crescimento. Os entrevistados relatam que alguns alunos realizavam uma prova de seleção para tentar o ingresso na escola pública, e os que não conseguiam ser selecionados ficavam sem escola. Os moradores do Conjunto Ernesto Nascimento passaram, então, a reivindicar uma escola que os atendesse. Porém, eles não eram favoráveis à frequência das crianças e adolescentes da Vila Santa Rita nesta escola.

Célia, que na década de 1990 era estudante, relata que havia a necessidade de construir uma escola que atendesse às crianças da Vila Santa Rita, porém não havia perspectiva de onde e nem quando seria realizada a obra. Como alternativa, a prefeitura disponibilizou salas na antiga FAFICH.(Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) O prédio localizado na região centro-sul da cidade fez necessário o deslocamento por ônibus disponibilizados pela prefeitura. Como era distante, tentou-se uma outra alternativa, a de usar salas da Escola Municipal “Eloy Heraldo Lima”, da região, mas também não foi adequado. Diante disso, retornaram com os estudantes para a FAFICH. Célia era uma das alunas que fazia esse deslocamento e presenciou a situação que todos os entrevistados relataram, o acidente com um desses ônibus. Ela estava em um outro ônibus quando viu o acidente: “[...] estava chovendo, o ônibus estava sem freio, então, eu estava no ônibus de trás e vi quando desceu ladeira abaixo. Não morreu ninguém, mas as crianças ficaram feridas a ponto de ficar 3 a 4 meses internadas”. Esse acidente, de acordo com os entrevistados, pressionou a prefeitura a construir uma escola. A escola foi construída às pressas em terreno com topografia irregular.

Estando a escola construída em um terreno dentro do Conjunto Ernesto Nascimento e nas proximidades da Vila Santa Rita, os estudantes desses dois locais se tornaram o público alvo a ser atendido pela instituição. No entanto, na prática, os alunos da Vila não se sentiam pertencentes à comunidade escolar. As entrevistadas Júlia e Célia, que foram alunas naquela época, vivenciaram o preconceito das outras crianças, dos moradores do conjunto e de alguns professores da escola. Célia relata que a resistência com as crianças da Vila era tão evidente que os moradores do conjunto fizeram um abaixo assinado para que as crianças da Vila Santa Rita não fossem matriculadas na nova escola.

A gente percebeu uma resistência deles. Assim, com relação às crianças da Vila. **Abaixo assinado, para as crianças não estudarem aqui.** [...] Claro que era, né, completamente fora de lógica, é tanto assim que na minha época quando eu estudei aqui tinha assim alunos que eram do Ernesto. Porém, era muito pouco, porque a maioria das crianças ou era da Vila Santa Rita, ou era do Manguieras e aqui do Ernesto mesmo, até que não. (Célia) (grifo meu)

Julia lembra de ouvir moradores do Conjunto Ernesto Nascimento e do Vale do Jatobá depreciando a matrícula dos alunos da Vila, como se eles não tivessem direito de estudarem na escola: “Nossa, os meninos da Vila vêm estudar aqui?” Como se a gente não pudesse ocupar esse espaço aqui, esse espaço da escola que é para todos”.

No interior da escola, o preconceito era sentindo pelos estudantes:

A gente estava dentro da escola, mas em alguns momentos eram ruins. Foram direções que eu, sinceramente eu via assim: Se você é um menino branquinho bonitinho, você é tratado de um jeito, se você era negro, você era tratado de outra forma. (...) se você falasse “estão fazendo isso comigo”, respondiam “mas você é assim, você quer o quê?” (Célia)

Como representado na fala de Célia, os alunos que moravam na Vila Santa Rita passaram a ser a maioria na escola e, com o crescimento da população e a formação das comunidades oriundas das ocupações urbanas a partir dos anos 2000, esse público se intensificou e surgiu um novo desafio: a matrícula dos alunos das ocupações urbanas do entorno da Vila Santa Rita na escola. De acordo com Célia e Marília, a prefeitura determinou que estudantes das ocupações não fossem matriculados, alegando que eles não tinham comprovante de endereço. A direção na época não acatou tal determinação e matriculou as crianças.

Entende-se que a escola garantiu um direito legalmente reconhecido, mas ao mesmo tempo ela consolidou uma parceria com aquelas comunidades demonstrando acolhimento aos novos estudantes, diferente do que ocorreu na década de 1990 quando a escola foi inaugurada. “Hoje, o Gonzaguinha se compromete com essa história das



ocupações”. (Júlia). A escola no seu cotidiano promove a inclusão de seus alunos: “Eu achei muito bacana essa evolução, assim, de poder chegar na escola e não ficar sentindo oprimido, está lá, eu não sou pior, entendeu?”. (Célia).

Os entrevistados demonstram reconhecer que a relação entre comunidade e escola é importante para a formação do estudante enquanto cidadão consciente da importância de sua participação nas causas políticas e sociais.

### 3.2.2.3 Relação com a vizinhança

Belo Horizonte, como outras capitais do país, concentra a maior parte da população do estado. De acordo com dados do IBGE, a estimativa é que em 2021 a população tenha chegado a 2.530.701 pessoas. O site do instituto registrou no último censo realizado em 2010, a densidade demográfica em que eram contabilizados 7.167,00 hab./km<sup>2</sup>.<sup>18</sup>

Em nível de gestão administrativa, como já visto, os bairros do município de Belo Horizonte são divididos em nove regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Dentro dessas regionais, observa-se realidades sociais discrepantes.

Bourdieu (2013) afirma que dentro de uma mesma cidade as distribuições do espaço físico ocorrem de acordo com os bens e serviços. O objetivo é separar por meio das características dos serviços – nomenclatura, valor do serviço prestado, formação do profissional, clientela - os grupos que pertencem às classes economicamente favorecidas daquelas em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, as áreas centrais de uma cidade possuem instalações que procuram reafirmar a posição de poder econômico e social, em detrimento dos mesmos serviços prestados em áreas periféricas.

Essa classificação acontece principalmente por condições socioeconômicas. Por isso, dentro de uma mesma regional, como é o caso da cidade Belo Horizonte, coexistem grupos de diferentes classes econômicas, mas que são divididos em subespaços, ressaltando as desigualdades de acesso aos bens e serviços. Outro ponto a ser considerado

---

<sup>18</sup>O site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 22/03/2021 informa por meio de uma carta aberta que o Censo decenal deveria ter acontecido em 2020, porém foi adiado devido ao COVID. A coleta domiciliar do Censo 2022 iniciou em 01/08/2022. In: CENSO 2022 começa hoje em todo o país; recenseadores visitarão 75 milhões de domicílios. **Agência de notícias do IBGE**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34501-censo-2022>>. Acesso em: 16 de ago. 2022.

a respeito dessa classificação é a distância que determinados bairros e suas regionais se encontram do centro. Essa linha espacial separa os grupos centrais dos periféricos, reforçando no imaginário socialmente construído quem são os privilegiados e quem não são. Essa classificação vem ao encontro do que define Bourdieu sobre espaço físico e espaço social:

O espaço social fisicamente realizado (ou objetivado) se apresenta como distribuição, no espaço físico, de diferentes espécies de bens e serviços e também de agentes individuais e grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente: domicílio fixo ou residência principal) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital, e também da distância física em relação a esses bens, a qual também depende de seu capital). É essa dupla distribuição no espaço dos agentes enquanto indivíduos biológicos, e dos bens, que define o valor diferencial das diversas regiões do espaço social realizado (BOURDIEU, 2013, p. 136)

Os moradores da periferia são aqueles que se deslocam para as áreas centrais a fim de trabalhar e ter acesso aos bens e serviços que não conseguem obter próximo às suas moradias, o que proporciona a eles a coexistência em determinado tempo e lugar, as maneiras de viver e pensar de outros grupos sociais. Este encontro pode resultar na valorização das características do seu espaço social ou na negação - ou estigmatização - tendo como referência a imagem do outro. Dois autores corroboram essa ideia, Silva (2000) e Saraví (2008). O primeiro aponta que existe uma separação entre quem está dentro e quem está fora grupo porque a identidade está sempre relacionada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. “Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe, ao mesmo tempo, a afirmação e reafirmação das relações de poder”. (SILVA, 2000, p. 81). Já Saraví reforça a segregação como distribuição no posicionamento social dos agentes no espaço físico resultando em estereótipos e exclusão de grupos sociais.

No espaço interno da escola, encontra-se a representação do espaço social ou do espaço físico apropriado, isto é, “*correspondência entre uma determinada ordem de coexistência dos agentes e uma determinada ordem de coexistência das propriedades*”. (LEIBNIZ *apud* BOURDIEU, 2013, p.133 grifos do autor). Por isso, é comum que estudantes de diferentes grupos sociais frequentem diferentes instituições escolares. O fato da escola ser pública ou privada, próxima ou afastada do centro da cidade, caracteriza o perfil de seu público alvo.

Considerando a dimensão geográfica de uma capital como Belo Horizonte, e tendo em vista que algumas regionais possuem seus bairros afastados da área central da

cidade, os estudantes que habitam nesses espaços nem sempre se deslocam para frequentar escolas distantes de sua moradia. Por isso, Saraví (2008) relaciona o espaço escolar ao espaço da cidade, uma vez que, em ambos, ocorre uma divisão social e segregação espacial.

Contudo, dentro de uma mesma regional ou de um bairro, ocorrem segregações sociais em relação à escola e sua localização. No que diz respeito à escola pública, a comunidade no entorno costuma ser referência para a definição do seu público alvo. Esta definição, portanto, divide grupos sociais de espaços geográficos próximos. Isto porque, em alguns bairros, coexistem, por exemplo, grupos de classe média e de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Soares, Rigotti e Andrade consideram as especificidades do lugar e seu processo de segregação espacial denominando como efeito vizinhança. Neste processo, segundo os autores, são incluídos fenômenos como a criminalidade, desempenho escolar, gravidez precoce. “Mas, em especial estudam-se os efeitos dos espaços sobre as crianças e os jovens, aqueles que estão em processo de socialização”. (2008, p. 123).

No efeito vizinhança, as relações sociais, os processos históricos e construções identitárias possuem uma complexidade maior que os dados censitários. Esses fatores são relacionados ao espaço físico apropriado e como esse espaço é agregado dentro da cidade. Em relação à escola:

[...] há no Brasil uma forte segregação socioespacial e uma segmentação do ensino, observada na distribuição desigual dos alunos pelas escolas. [...] a separação dos alunos em escolas pelo seu nível socioeconômico implica em prejuízo para o aluno porque seu nível socioeconômico é baixo e porque ele não interage com colegas de nível mais elevado não ficando assim exposto aos efeitos positivos da demonstração daqueles com maior capital social e cultural. Suas possibilidades ficam limitadas por sua origem e pela semelhança dos pares. (CÉSAR; SOARES, 2001, apud SOARES; RIGOTTI; ANDRADE, 2008, p.124)

Em relação a Belo Horizonte, a pesquisa de Soares, Rigotti e Andrade demonstra a segregação espacial de acordo com a divisão por regiões administrativas. Os autores apontam que na área central da cidade se encontram os maiores níveis socioeconômicos e nas regiões limítrofes se encontram as famílias em situação de vulnerabilidade social.

De fato, na porção central encontram-se os maiores níveis socioeconômicos e também são as áreas limítrofes do município aquelas que apresentam as maiores concentrações de famílias menos favorecidas socioeconomicamente. (2008, p. 134).

O artigo dos autores supracitados acaba por demonstrar que a ocupação de Belo Horizonte se iniciou pelo centro, ficando as áreas periféricas para os trabalhadores que não possuíam condições socioeconômicas para se estabelecerem nas regiões centrais, assim como o processo de industrialização com destaque para as décadas de 1950 e 1960, que trouxeram consequências históricas significativas em relação à segregação espacial em Belo Horizonte.

Importante considerar que, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, em consequência da crise econômica acentuada pela pandemia do Covid-19, ocorreu uma mudança no público atendido pela Escola Municipal “Luiz Gonzaga Junior”. Os dados de matrículas apontam alunos do Conjunto Ernesto Nascimento e de outros bairros do entorno como Vale do Jatobá e Conjunto Jatobá, e, dentre esses alunos, encontram-se os que estudavam em escolas particulares.

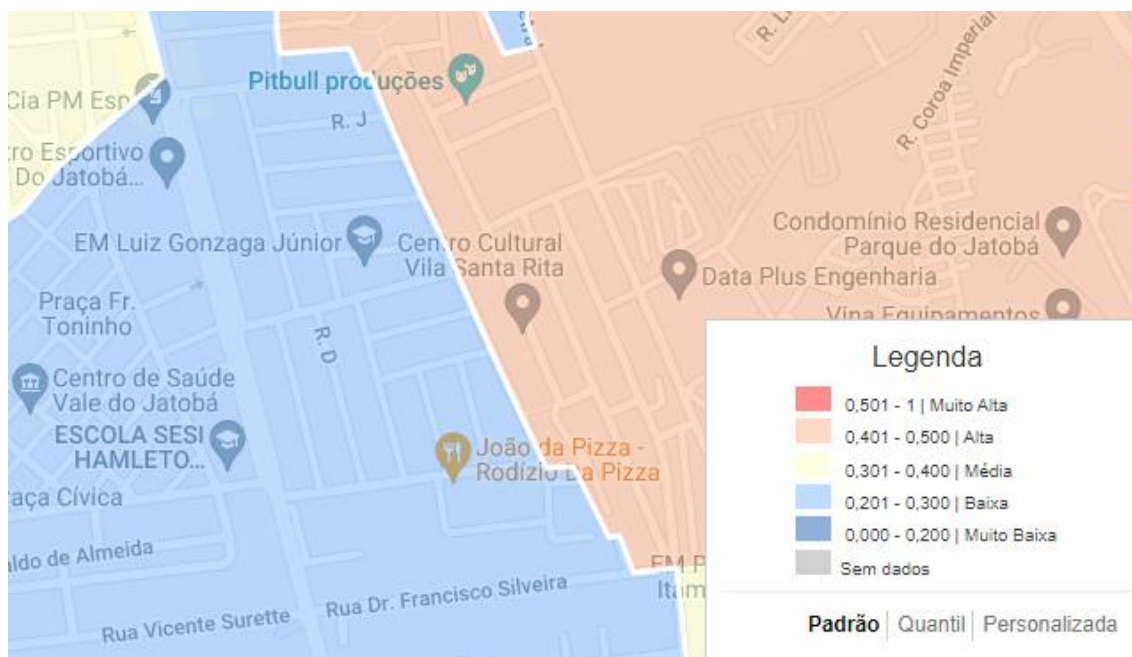
Tendo como referência a planilha de matrícula da escola no ano de 2022, no turno da tarde – turno que ocorre a pesquisa - estão matriculados 345 alunos. Destes, 164 moram nas áreas que compreendem a Vila Santa Rita, Santa Cecília, Comunidades Irmã Dorothy e Camilo Torres, 175 alunos moram no Conjunto Ernesto do Nascimento, Vale do Jatobá, Conjunto Jatobá, e 6 alunos - filhos de funcionários – que moram em outros bairros de Belo Horizonte. Estes dados demonstram que há dentro da escola recortes sociais diferentes ao considerar critério utilizado na UDH.

A UDH é uma pesquisa estatística do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), cujos dados pertencem à plataforma do Atlas da Vulnerabilidade Social. Esta plataforma tem o intuito de disponibilizar informações sobre a vulnerabilidade social, exclusão e desigualdades sociais intramunicipais das diversas espacialidades de uma mesma região metropolitana.

As UDHs são recortes territoriais localizados dentro das áreas metropolitanas que podem ser uma parte de um bairro, um bairro completo ou, em alguns casos, até um município pequeno. A definição dos limites das UDHs é entendida a partir da homogeneidade socioeconômica das mesmas, formadas com base nos setores censitários do IBGE. (<http://ivs.ipea.gov.br/>)

A UDH permite verificar o recorte espacial entre a região que pertence a Vila Santa Rita e a região que pertence o Conjunto Ernesto do Nascimento. Infere-se que as condições do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) são distintas entre o Conjunto Ernesto Nascimento e a Vila Santa Rita. A Vila apresenta índices mais altos de vulnerabilidade social, enquanto as áreas do Conjunto e Vale do Jatobá têm índices mais baixos. Conforme demonstra o mapa a seguir:

Figura 12 - Recorte - Índice Vulnerabilidade Social (IVS)



Fonte: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/mapa>

Conforme apresentado na legenda do mapa, o recorte que a escola pertence é denominado conjunto Jatobá, formado pelos bairros Olaria e Castanheira, que apresentam baixo índice de vulnerabilidade social, enquanto que o recorte da Vila Santa Rita é composto pelos bairros Vila Ecológica, Águas Claras, Distrito Industrial do Jatobá e Vila Pinho, que apresentam alto índice de vulnerabilidade social.

De acordo com a fala de Célia, uma das entrevistadas neste trabalho, percebeu-se que, no ano de 2022, a escola recebeu alunos do Conjunto Ernesto Nascimento, porém ela considera que a escolha por estudar ali envolva questões referentes ao orçamento familiar.

Então percebi nesse ano de 2022, as crianças do Ernesto estão vindo muitas para cá, mas eu não consigo achar que é porque os pais querem que eles estudem aqui, mas é um reflexo da economia que está ruim e aí não tá tendo como pagar escolas particulares e aí vai ser aqui mesmo. (Célia)

Historicamente, as relações estabelecidas entre os moradores da Vila Santa Rita e dos bairros vizinhos foram marcadas por situações de preconceitos e a forma de aquisição das moradias foi um dos pontos centrais da tensão dessas relações. Os moradores do Conjunto Ernesto Nascimento e Vale do Jatobá, por exemplo, consideram que os serviços de transporte, escola, educação e demais infraestruturas sejam melhores para eles, uma vez que eles compraram seus imóveis e pagam impostos por eles.

De acordo com Marília, os moradores do Vale do Jatobá e do Conjunto Ernesto Nascimento não aceitaram as ocupações. Eles reivindicavam que as pessoas precisavam ser retiradas, utilizando a justificativa que eles eram desordeiros e os acusavam dos roubos que acontecia na região. Os comerciantes alegavam que teriam seus estabelecimentos desvalorizados por ser próximos à ocupação. A entrevistada ressalta que tiveram de lutar pelas moradias e pela aceitação da comunidade e que a resistência deles é que garantiu o acesso a serviços como saúde e educação, uma vez que o posto de saúde e a escola foram orientados a não realizarem o atendimento por eles não terem moradia fixa.

Flávio, ex-aluno da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Junior”, demonstra em sua fala qual a percepção das pessoas dos bairros vizinhos em relação à Vila Santa Rita e às ocupações urbanas. O entrevistado conclui que os moradores dos bairros não gostam deles e os tratam com indiferença, e relata que, no ano de 2018, ele e um amigo estavam em um comércio no Bairro Vale do Jatobá e conversavam sobre o acidente de ônibus que ocorreu no bairro Mangueiras no qual morreram cinco pessoas e dezoito ficaram feridas. Flávio e o amigo questionavam a respeito das responsabilidades da empresa do ônibus e da Bhtrans<sup>19</sup>, quando foram surpreendidos pela fala do proprietário do estabelecimento que alegava que na Vila Santa Rita as pessoas não pagavam impostos, por isso os ônibus em condições precárias eram utilizados para atender aquela população.

E o dono do comércio falou de uma situação que aconteceu de um ônibus ter caído no bairro Mangueiras [...] ele teve uma fala muito infeliz que foi: na Vila Santa Rita o pessoal não paga IPTU, então, tem que mandar as coisas velhas tudo para lá. Porque se for para acontecer morte, tem que acontecer lá em cima, não aqui embaixo que a gente paga todos os impostos. (Flávio)

Esta situação vivenciada por Flávio, em 2018, é um preconceito que foi fomentado desde a construção da Vila Santa Rita no final da década de 1980 e que se reproduziu em outras regiões de Vilas e favelas de Belo Horizonte e do país. Nos anos de 1990, o neoliberalismo em expansão aumentou as taxas de desemprego e, concomitantemente, as desigualdades sociais. Morar em uma periferia trazia o estigma de violência e pobreza. No entanto, era também um lugar de denúncia desses fenômenos. O espaço social passou

---

<sup>19</sup> A BHTrans - Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte é responsável pelo planejamento da mobilidade urbana em consonância com as diretrizes gerais do planejamento urbano, pela gestão dos Contratos de Concessão do Serviço de Transporte Coletivo Convencional por Ônibus, pelo gerenciamento dos serviços de táxi, transporte escolar, transporte coletivo suplementar, além do trânsito e sistema viário, incluindo a implantação e manutenção da sinalização estatigráfica e semaforica e a operação do estacionamento rotativo. In: EMPRESAS de transporte e trânsito de Belo Horizonte. **Prefeitura de Belo Horizonte**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/bhtrans>>. Acesso em 09 set. 2022.

a ser o ponto central para a nomeação das desigualdades sociais, conforme afirma D'Andrea:

[...] por um lado, a nomeação das desigualdades não se deu por contradições no mundo do trabalho, como era de se esperar, mas por contradições urbanas. Por outro lado, a afirmação de periferia denunciava o discurso do fim da história e do fim das classes, apontando as contradições sociais que a realidade apresentava, mas que o discurso hegemônico ocultava. (D'ANDREA. 2020, p.24)

Na década 1990, a capital mineira vivenciou um alto índice de violência nas regiões periféricas. Baseados em dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade e estimativas populacionais segundo sexo, idade e anos-calendário, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Villela *et al.* (2010) demonstram que, no Brasil, a partir da década de 1990, os homicídios passaram a constituir um fator potencial na mortalidade por causas externas. Suas vítimas principais são do sexo masculino e residentes da região sudeste. Os autores analisam as altas taxas desse período baseados nos estudos de Duarte *et al.* (2002). Nele os indicadores sociodemográficos apontam uma relação entre as taxas de homicídio, em 1999, no país e as regiões com maior grau de urbanização, inferindo que o processo de ocupação dos espaços urbanos e a segregação socioespacial nos municípios brasileiros são fatores de risco para a violência. Os autores apresentam também os estudos de Ishitani *et al.* (2001) a respeito dos diferenciais de mortalidade em Belo Horizonte e Região Metropolitana na década de 1990. As análises destes autores identificaram que, residir em uma favela naquele período, independentemente de sexo e idade, era associado às altas taxas de homicídio em decorrência do risco de morte ser maior do que em bairros não periféricos.

Para exemplificar, a fim de diminuir os efeitos da violência e da pobreza, encontrou-se no incentivo à cultura um aporte para as mudanças nas condições sociais. “Aos poucos, o significado de periferia passava a englobar também cultura e potência. Os sentidos do conceito se alargavam, incluindo ainda atributos positivados”. (D'Andrea, 2020, p.25). Dentre os aportes culturais que fundamentaram o conceito de periferia e a construção do sentimento de pertença dos sujeitos periféricos, houve o movimento *hip hop*. Originário na década de 1970 nas periferias de Nova Iorque como forma de cultura e lazer para a juventude local, difundiu-se em outros países “como cultura juvenil internacional, assumindo uma trajetória e significados específicos no Brasil”. (DAYRELL, 2001, p. 27).

Diante de um cenário de construção de identidade e sentimento de pertença, os moradores da periferia passaram a se posicionar de forma diferente das décadas de 1980 e 1990. Eles começaram a valorizar as relações socioespaciais. Esta construção foi conceituada por D’Andrea (2013) em sua tese de doutorado. Para o autor, *sujeito periférico* é um processo que parte do indivíduo para a coletividade. Ele afirma que nem todo morador da periferia, ou seja, “aquele que pertence a uma localidade geográfica com características sociais próximas denominada *periferia*, aquele que possui uma experiência compartilhada de habitar a periferia. (D’ANDREA, 2013, p. 173) (grifo do autor), é um *sujeito periférico*. Para tal, o referido autor descreve três características para ser um sujeito periférico:

- 1. Assume sua condição de periférico**  
(de periférico em si a periférico para si)
- 2. Tem orgulho de sua condição de periférico**  
(do estigma ao orgulho)
- 3. Age politicamente a partir dessa condição**  
(da passividade à ação) (Ibidem) (grifos do autor)

O conceito e as características apresentados pelo autor evidenciam que morar em uma área periférica exige uma dinâmica de reconhecimento de si por meio da consciência que vai além de uma dimensão geográfica, sendo uma consciência de coletividade, de valores e de culturas. Quando o sujeito assume essa posição, seu olhar para a periferia se transforma, quebrando alguns estigmas. Ele passa a se sentir parte do lugar e tem orgulho disso. Por ter orgulho, ele deseja colaborar para que a visibilidade da periferia seja ampliada. D’Andrea (2020) afirma que, após o segundo quinquênio dos anos 2000, os agentes sociais periféricos se apropriaram do termo para designar ações políticas e sociais criadas por diferentes grupos.

Júlia traz em sua fala esse conceito quando compara a época que era aluna da escola no final da década de 1990 e sua percepção atual. Enquanto estudante, ela afirma que soava pejorativo ser chamada de “menina da vila”. Atualmente, como professora, diz ter orgulho de ser menina da vila” e que os estudantes ficam admirados ao saberem que ela é ex-aluna da escola e moradora da Vila Santa Rita.

Julia é professora dos anos finais do Ensino Fundamental. Em sua prática docente, ela transmite isso para seus alunos, orientando-os que não precisam sentir vergonha de onde moram e explica as questões sociais e políticas do direito à moradia.

É o que eu ensino para os nossos alunos aqui, que a gente pode estudar para chegar onde a gente quiser que não é o fato de você estar numa ocupação ou está numa Vila que vai te definir. Está ali não é culpa sua. [...] como que a



gente vai fazer pra mudar isso é estudando e correndo atrás. E que também não depende só da gente; depende de políticas públicas de incentivo, mas que a nossa parte enquanto comunidade nós estamos fazendo né, um dia de cada vez. (Júlia)

Júlia ressalta para seus discentes a importância de estudar para ter consciência crítica e avançar em busca de melhorias pessoais e coletivas. Suas aulas são baseadas no diálogo que ela estabelece com seus alunos e caracterizadas pela formação dos sujeitos periféricos, a partir da problematização de situações que despertam a curiosidade e provocam um olhar desafiador para as causas pessoais e sociais. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019).

Contudo, a construção do conceito de periferia e sujeitos periféricos é recente. O preconceito e a discriminação ainda geram estigmas que reforçam na população constrangimentos ao dizer onde moram. Por vezes, sujeitos periféricos ocultam seu endereço para serem melhor aceitos em outros espaços sociais e até mesmo para conseguirem uma vaga de emprego.

#### **4. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: A POLÊMICA DO CURRÍCULO**

O ensino de História no Brasil desde o período colonial foi motivo de questionamentos e críticas quanto aos conteúdos e a didática utilizada. No período imperial, o estudo atendia à elite e o objetivo era a erudição e o conhecimento de fatos e pessoas consideradas importantes na Europa, sobretudo em Portugal, porém, sem problematizar as exclusões sociais no processo histórico brasileiro e mundial. (VARELA, 2014).

O conteúdo deste capítulo traz uma relação direta com três pontos principais: conceituar e contextualizar o ensino de História no Brasil no que se refere ao percurso histórico dessa disciplina e as abordagens utilizadas em sala de aula ao longo do tempo; demonstrar e enfatizar a relevância de uma aprendizagem crítica, e isso desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo por base a Consciência e o Letramento Histórico, essenciais para as boas práticas sociais; uma vez que o Promestre/FaE/UFMG busca a integração entre a teoria e a prática docente, tendo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre a elaboração de um de um recurso educacional, neste trabalho, o mesmo consiste em um livro paradidático elaborado através das já mencionadas entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas.

##### **4.1 Percurso do ensino de História no Brasil pós Constituição Federal de 1988**

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), em 1988, a educação brasileira passou a ser direito de todos. As constituições anteriores à ditadura, defendiam o direito à educação, mas não a gratuidade, esta era aplicada para aqueles que comprovassem carência de recursos (CURY, 2008).

Artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988)

Além de garantir esse direito, a CF/1988 determinou no seu artigo 210 “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Considerando essa garantia de direito em relação a todos e os conteúdos mínimos para o ensino fundamental em um país que possui extensa dimensão territorial e diversidade cultural, um currículo nacional que respeite as diferentes manifestações artísticas e culturais é um desafio frente a esse direito. Para o cumprimento desse direito, faz-se necessário o que está posto no artigo 205 da CF/1988, a promoção e o incentivo em colaboração da sociedade, isto é, impõe-se a necessidade de uma organização política e democrática que envolva os diferentes grupos sociais.

De acordo com Teixeira (2000), a proposta inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na década de 1990, tinha como objetivo precípua garantir a autonomia das escolas e tornar-se um documento referência para a construção da proposta pedagógica de cada unidade de ensino, respeitando suas especificidades regionais. No entanto, na prática, os PCNs funcionaram como uma base nacional comum imposta às escolas, e de facultativo passou a ser obrigatório por meio do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, da Presidência da República – que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e confere outras providências – determina em seu artigo 5º:

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1999)

Outro fator determinante para a elaboração dos PCNs foram as exigências dos organismos financiadores internacionais<sup>20</sup> que tinham por objetivo incorporar as políticas curriculares brasileiras aos seus interesses, resultando na submissão das políticas educacionais brasileiras às políticas impostas por esses órgãos. (NETO, 2009).

Diante desse cenário de críticas a respeito da elaboração dos PCNs, pelo fato da nova diretriz não ter sido democrática e participativa, e seu objetivo ser um documento de referência para as escolas do país, além de questionado por se tornar um documento obrigatório com características de base nacional comum, o fato é que os parâmetros curriculares chegaram nas escolas de todo país, no final da década de 1990, prontos para

---

<sup>20</sup>No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental. (NETO, 2009).

serem executados dentro do currículo escolar para cada disciplina do Ensino Fundamental e Médio.

No que tange ao ensino de História, os PCNs trazem uma contextualização histórica dessa disciplina desde seu surgimento no século XIX até os dias atuais. Considerando que este percurso histórico é importante para o entendimento do ensino de História enquanto conhecimento construído nas relações sociais e não um saber hierarquizado por interesses de uma pequena elite, faz-se necessário apresentar um recorte histórico dessa disciplina, conforme apresentado no documento e afirmado por outros autores.

O ensino de História no país foi marcado por momentos de lutas para sua especificidade nos currículos escolares, principalmente nos períodos que abrangeram a segunda Guerra Mundial até o final da década de 1970. Neste período, o país passou por dois momentos significativos: “o primeiro ocorreu no contexto da democratização do País com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar”. (BRASIL, 1998, p.22).

Nos anos de 1950 e 1960, o processo de ensino-aprendizagem em História foi marcado por enfatizar a memorização de conhecimentos como datas comemorativas ou nome de pessoas consideradas importantes para a história regional, nacional ou mundial. As leituras dos textos eram realizadas sem intenção de uma reflexão crítica ou analítica do contexto, uma vez que o importante era decorar partes que constariam na prova.

Nas escolas primárias, apesar das propostas de Estudos Sociais, prevaleciam os conhecimentos históricos baseados nas festividades cívicas, e nas séries finais preparavam-se os alunos com resumos da História colonial, imperial e republicana para atender ao programa dos exames de admissão (BRASIL, 1997, p.23).

Na década de 1970, período marcado pela ditadura militar e anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), o ensino de História juntamente com a Geografia, consolidou-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental - na época com a terminologia de 1º grau - como Estudos Sociais, por meio da Lei nº 5692/71<sup>21</sup>. De acordo com Silva e Fonseca (2010), o ensino de História sofreu uma ruptura e desvalorização no período da ditadura militar, fato que ocasionou lutas e debates

---

<sup>21</sup> Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

em torno de algumas questões, dentre elas, a matéria de Estudos Sociais para as crianças do 1º grau (1ª a 4ª série), atual 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O programa de Estudos Sociais nos anos iniciais dava grande ênfase ao ensino da história regional – de cada Unidade Federativa e/ou Municípios - e não consideravam a História do Brasil e, tampouco, a História Mundial. O ensino era fragmentado e não reflexivo. Os autores acima referenciados apresentam como exemplo o Programa de Estudos Sociais da Secretaria de Estado de Minas Gerais e os livros didáticos elaborados de acordo com esse Programa. Os alunos que passaram por ele finalizaram a 4ª série, hoje o 5º ano, “sem ter noções mínimas, básicas, de História do Brasil. O mesmo ocorria com os estudos de Geografia”. (SILVA, FONSECA, 2010, p. 19).

Os PCN's publicados em 1997 extinguiram os Estudos Sociais dos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e separaram as disciplinas de História e Geografia.

O PCN destinado ao ensino de História passa de uma abordagem tradicional, direcionada a apresentar fatos “de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram” (BRASIL, 1997, p. 29), para um ensino de fatos que envolvem diferentes sujeitos e classes sociais e em um tempo que considera diferentes ritmos e culturas.

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. [...] O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos). (BRASIL, 1997, p. 29).

Ainda de acordo com o PCN (1997), o ensino de História para os anos iniciais precisa ser crítico e reflexivo e trazer temas que dialoguem com a localidade dos alunos de diferentes regiões, seja do próprio município, do estado do país ou do mundo. Este diálogo pode considerar situações como migrações, lutas sociais, relações de trabalho, crescimento populacional, deslocamento urbano e questões políticas. A análise desses fatores e a comparação com outros espaços e tempos conduzem para a ampliação do conhecimento histórico em dimensões mais complexas. Para contemplar esse processo de ensino é preciso utilizar metodologias e práticas pedagógicas que permitam aos discentes ir além do conteúdo presente no livro didático, e que o ponto de partida sejam as práticas

sociais presentes em sua localidade para, então, eles compararem, refletirem e analisarem outros acontecimentos, de diferentes tempos e espaços.

Embora tenha sido utilizado como uma base nacional comum, oficialmente os PCNs são referência (parâmetros) para a construção dos currículos escolares. Diante disso, havia a necessidade da criação de uma base nacional comum para o ensino fundamental e médio, conforme determinado no artigo 210 da CF/1988 e artigo 26 da LDB 9394/96.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>22</sup> e sua elaboração recebeu diversas críticas de professores e pesquisadores, no que se refere às parcerias de instituições privadas nas discussões e tomadas de decisões deste documento. Caetano (2019) descreve em seu artigo, “A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira”, duas formas de privatização da educação pública, uma que é de forma direta chamada de exprivatização e a indireta que é a endoprivatização. Nesta, a privatização da educação pública se dá por parcerias com instituições privadas e de terceiro setor, sendo que estas possuem parcerias, por exemplo, com bancos ou financiadores internacionais. A endoprivatização, ainda está relacionada a “a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como a formação de professores, gestores, contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, entre outros.” (CAETANO, 2019, p. 134)

A BNCC percorreu embates políticos para a sua proposta curricular, uma vez que, conforme autores como Silva e Tadeu (2000), Gabriel e Costa (2011), o currículo escolar passa por disputas de poder sobre que conteúdos serão ensinados na escola. Nesta disputa de poder, por exemplo, para o ensino da disciplina de História, é comum predominar a visão eurocêntrica e excluir temas que abordam as questões como africanas, indígenas e de gênero nos diferentes tempos históricos, assim como a análise crítica e relacional desses grupos sociais na atualidade.

A Base Nacional Comum Curricular passou por três versões. Na disciplina de História, a primeira foi desenvolvida por uma equipe de doze profissionais. Seus membros eram academicamente diversos e com representantes de diferentes estados municípios, que foram subdivididos em equipe por níveis de ensino: Fundamental (anos

---

<sup>22</sup>O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

iniciais e anos finais) e Médio. Esses especialistas realizaram as discussões entre junho a setembro de 2015, tempo determinado pelo MEC, porém curto para um debate amplo e importante (MENEZES NETO, 2017); (CERRI, COSTA, 2021). Essa primeira versão rompeu com o ensino tradicional – conteudista e de memorização - e apresentou um currículo crítico ao eurocentrismo (RALEJO, MELLO E AMORIM, 2021).

Entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta no portal do Ministério da Educação (MEC). Durante esse período, audiências públicas foram realizadas em diferentes regiões do país e geraram contribuições para o documento. As contribuições também foram disponibilizadas no portal do MEC<sup>23</sup>. (MENEZES NETO, 2017).

No que se refere à disciplina de História, as contribuições e críticas foram realizadas por associações como a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) que defendia a inclusão da História Antiga e Medieval no currículo como forma de acesso a um patrimônio cultural diversificado, e relacionou a Idade Média aos tempos atuais por meio dos filmes, jogos e literatura presentes no cotidiano da juventude. E a Associação Nacional de História (ANPUH), por meio do GT de História da África da ANPUH Brasil, e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA) enviaram uma nota em que concordavam com a importância dada à História da África na Proposta da BNCC, porém questionavam as limitações do documento no que se refere à compreensão do continente africano e ainda a referência da temática no viés europeu. Por exemplo, nos objetivos apresentados para o oitavo ano, a História da África Antiga tem como marco central a chegada dos portugueses (MENEZES NETO, 2017).

Menezes Neto (2017) destaca, ainda, por meio de notas publicadas por professores da Educação Básica a indignação desses docentes em não participar de forma efetiva nos debates da primeira versão. O autor aponta que são eles que convivem diariamente com o currículo escolar, com os desafios de sua execução e constroem os saberes em sua prática. O autor constata que tais saberes não foram considerados pelo MEC na primeira versão, e o que prevaleceu foram as bases teóricas elaboradas por pesquisadores fora do contexto de sala de aula.

Verifica-se nesse debate uma disputa de qual currículo será privilegiado, através da seleção dos conteúdos a serem ensinados. Não se discutiram questões importantes

---

<sup>23</sup> Os 235 documentos protocolados como contribuições para a BNCC se encontra no Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/57031-contribuicoes>>. Acesso em: 07 de out. 2022.

referentes à realidade de professores e alunos na sala de aula, tão pouco se essa seleção de conteúdos contribuiria para a leitura de mundo dos estudantes.

Diante de reivindicações como da ANPUH- RJ em modificar ou ampliar a equipe que elaborou a primeira versão, o MEC optou em despedir a equipe e formou uma outra para a construção da segunda versão da BNCC, prejudicando a continuidade das discussões. A nova equipe foi formada por professores do Departamento de História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que trabalhou em sigilo (CERRI, COSTA, 2021).

Em 03 de maio de 2016, a segunda versão do documento foi disponibilizada no portal do MEC. Em nota publicada em junho de 2016, a ANPUH comenta a inserção de algumas das contribuições enviadas na primeira versão, como os conteúdos da História Antiga e Medieval. No entanto, a Associação critica a forma como eles são trabalhados por gerar a propagação de estereótipos construído na historiografia do século XIX, cuja tendência é o viés teocêntrico. Mas, a crítica maior da nota está em não mencionar o estudo da história medieval peninsular ibérica, considerada fundamental para a compreensão da formação do período colonial brasileiro. Além disso, a versão não apresentou os processos históricos de outros povos e culturas, principalmente da África e das Américas (ANPUH, 2016). Conforme Cerri e Costa (2021), a segunda versão da BNCC de História representou um retrocesso aos PCNs e à LDB 9394/96, já que sua elaboração retrocedeu aos anos 1970. Para o autor, a segunda versão era negacionista da ciência e especificamente negava o valor das pesquisas no campo da História e do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

A terceira versão da BNCC, desenvolvida em 2016, aconteceu em um momento político crítico que culminou em um golpe, parlamentar, jurídico e midiático que destituiu a presidente eleita Dilma Rousseff (PT). Entre as várias consequências, exigiu-se intensa reestruturação do sistema educacional que promoveu ações como a reforma do Ensino Médio e a aprovação definitiva da BNCC. (CERRI, COSTA, 2021). As críticas à versão final do documento de História estão em não enfatizar as questões de identidades e diversidade e por reafirmar o retrocesso da segunda versão. O ensino de História das escolas não pode ser compreendido como conteúdos repletos de assuntos voltados à memorização, mas precisa ser uma aprendizagem dialógica em que professores e alunos debatam assuntos historicamente construídos como as questões étnicas, raciais e de gênero, construindo um pensamento crítico e reflexivo voltado para as práticas sociais dos sujeitos.



As práticas sociais inseridas no processo de ensino aprendizagem permitem aos discentes uma leitura além dos códigos de escrita e, concomitantemente, uma interpretação que ultrapassa a localização de frases explícitas no texto. Ressaltando que, tanto o conhecimento dos códigos da escrita, como a localização de informações explícitas em um texto são importantes, porém é recomendável que a leitura extrapole tais informações, instigando o discente a relacionar o que lê com outros conhecimentos adquiridos, seja no ambiente escolar ou nas relações sociais da comunidade em que vive.

De acordo com Ferreiro (2007), durante séculos, a leitura e a escrita eram exclusividade da escola e suas funções fora do ambiente escolar eram ocultadas. “É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. (FERREIRO, 2007, p. 21). Portanto, a língua escrita é um objeto social e precisa desempenhar esse papel. O conceito de letramento corrobora com essa ideia, visto que enfatiza as práticas sociais da escrita.

## 4.2 Consciência e Letramento Histórico

Nesta sessão será abordada a relação da consciência e do letramento histórico como conceitos de ensino-aprendizagem inseridos nas práticas sociais.

A palavra letramento chegou ao vocabulário da educação e das Ciências Linguísticas na metade dos anos 1980, e, na década seguinte, tornou-se frequente nos discursos de especialistas de maneira que a leitura e a escrita passaram a ser discutidas e trabalhadas sob o viés da alfabetização e do letramento. Magda Soares explica em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros” que a palavra letramento foi incorporada na Língua Portuguesa correspondente ao inglês *literacy*.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2016, p. 17) (grifos da autora).

O que diferencia os dois termos (alfabetização e letramento) na aquisição da leitura e da escrita é o conceito atribuído a cada uma delas. O termo alfabetização designa para a ação de alfabetizar o que compreende o ensinar os códigos da leitura e da escrita.

Já o letramento é a apropriação desses códigos e sua inserção nas práticas sociais. Conforme Soares (2006), outra diferença acontece nas pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. Para a autora, as pesquisas sobre índices de pessoas alfabetizadas e sua distribuição em categorias socioeconômica, sexo, etnia, período histórico, etc. se referem a pesquisas sobre alfabetização. Já as pesquisas que procuram verificar os usos e práticas sociais da leitura e da escrita considerando um grupo social específico como comunidades em vulnerabilidade social ou “buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre *letramento*”. (SOARES, 2006, p. 24) (grifo da autora).

Borges (2018), utilizando-se do conceito de letramento na Pedagogia, consolida o termo *literacia* para o ensino de História. O autor compara os dois termos e seus conceitos, trazendo como semelhanças entre eles a capacidade de contextualizar a realidade em seu entorno e de interpretar para além do texto lido.

[...] que na Pedagogia é tida como letramento – no campo da Educação Histórica se consolida como *literacia*. Ora, se na Pedagogia letramento não equivale à alfabetização, na Educação Histórica, *literacia* não equivale a acumular informações históricas. Se ao falar em letramento destaca-se que o objetivo do processo de alfabetizar ultrapassa a questão da decodificação do texto, preocupando-se com a capacidade do sujeito em interpretá-lo de modo a estar mais bem preparado para ler e contextualizar a sua realidade toda, isto é, “ler o mundo”, o “letramento” em História apontaria justamente para a defesa de que aprendê-la consiste em tarefa muito maior do que meramente decorar conteúdos e acumular informações. (Borges, 2018, p. 40)

Peter Lee (2016), precursor da *literacia* histórica, com base nos estudos de Rüsen, pesquisador alemão, que analisa a consciência histórica, fala da importância do ensino de História como uma prática transformadora. Para isso, ele problematiza a maneira como este ensino se torna um conhecimento fixo ao invés de contínuo e fomentador de mudanças. O autor, então, destaca a importância de o ensino de História ser uma construção que perpassa a vida escolar do estudante, levando em conta assuntos do cotidiano que dialogam com fatos do passado, realizando uma leitura ampla e crítica que teria início nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desta maneira, somente a *literacia* não é capaz de consolidar a aprendizagem. Para tanto, Borges (2018) considera que a cognição, a *literacia* e a consciência histórica formam o tripé fundamental para o ensino de História.

Para conceituar a consciência histórica, Cerri (2011) faz uma análise do ensino de história e conclui que o ensino escolar é apenas uma parte do conhecimento histórico apreendido pelos estudantes, uma vez que o meio em que ele vive, o contato com os meios de comunicação em massa e os grupos que ele faz parte participam da construção do conhecimento histórico.

A formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos (CERRI, 2011, p.44).

Entende-se então que *literacia* e consciência histórica se complementam, exigindo uma interpretação evolutiva a ponto de ser interiorizada mentalmente e praticada no cotidiano pessoal e social dos sujeitos. Elas são envoltas das práticas sociais, e, por isso, estão além do currículo formal estipulado pelo sistema de ensino. Todavia, o ensino de História está ligado à vida dos professores e dos alunos, através das relações sociais que são estabelecidas fora do ambiente escolar, ou seja, nas leituras de mundo que fazem ao ler uma notícia, assistir a um filme ou ao ouvir relatos de experiência na comunidade que vivem.

No entanto, o conceito de consciência histórica não é recente, ele passou por diferentes entendimentos até chegar a essa ideia de prática social e coletiva construída a partir dos sujeitos históricos. Na prática, o ensino de história nas escolas passa da memorização de fatos históricos e do estudo de pessoas ditas importantes para sociedade nacional e/ou mundial, mas distante das vivências dos estudantes, para um ensino que entende os sujeitos históricos como pessoas que contribuíram com a história local – do município ou bairro, por exemplo. Para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa proximidade espacial e temporal contribui para a construção do saber histórico porque ele se torna mais concreto e, por conseguinte, de melhor entendimento. De acordo com pesquisas realizadas no campo do interacionismo, sobretudo nas pesquisas de Piaget (2002), as crianças na faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental - entre 7 e 10 anos de idade - possuem mais facilidade em assimilar conhecimentos que estão próximos de seu cotidiano. Isto porque, nesta faixa etária, elas ainda não desenvolveram o pensamento abstrato.

A consciência histórica é uma orientação temporal que une o passado, o presente e o futuro. “A consciência histórica serve como elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais [...] que flui através dos assuntos

mundanos da vida diária.” (RÜSEN in BARCA *et al.*, 2010, p.56). O autor defende que as perspectivas futuras estão associadas às interpretações históricas do presente, através das práticas sociais vividas pelos sujeitos. A consciência histórica é uma tessitura temporal das narrativas do passado, analisadas moralmente na realidade presente, cujas decisões são projeções para o futuro. Entretanto, o autor ressalta que a consciência histórica e as tomadas de decisões que os sujeitos fazem por base nas narrativas históricas estão condicionadas à interpretação que estes fazem dessas narrativas. E, nesse prisma, o autor entende que os valores morais são adquiridos sistematicamente através das relações sociais estabelecidas, criando um sentimento de responsabilidades e obrigações subjetivas. A consciência histórica aqui é entendida pela análise que os sujeitos fazem dos valores morais adquiridos e suas práticas na realidade. Interpretar as narrativas do passado e aplicá-las a uma realidade específica elucida o presente e demonstra a importância da consciência histórica como contribuinte da consciência ética e moral.

A função prática da consciência histórica e a subjetividade interna dos atores certifica à realidade uma direção temporal: “[...] uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode se chamar esta função de ‘orientação temporal’” (RÜSEN in BARCA *et al.*, 2010, p.58). A orientação temporal em sua função na vida prática apresenta dois aspectos: um interno e outro externo. O aspecto externo está presente na temporalidade em que ocorreram os fatos. Os aspectos internos são os subjetivos que conferem auto compreensão e conhecimentos temporais que formam a identidade histórica. O primeiro aspecto o autor denomina *dimensão temporal da vida prática*, e o segundo *dimensão temporal da subjetividade humana*.

Fazendo uma analogia com as teorias empíricas de desenvolvimento da consciência moral elaboradas por Piaget e Kohlberg, Rüsen (2010) propõe uma tipologia da consciência histórica, fazendo referência a realidade ou à moral através de um ato narrativo. Para o autor, a função da narração histórica é orientar a vida prática no tempo, pois ela, “mobiliza a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal, abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática”. (RÜSEN in BARCA *et al.*, 2010, p. 62). O autor ainda ressalta que a competência narrativa está relacionada à habilidade da consciência humana em dar sentido ao passado. Essa competência funciona com uma orientação temporal na vida prática presente mediante a memória da realidade passada. A consciência histórica se apresenta durante as narrações que envolvem a própria vida e também nas interpretações que as pessoas fazem das narrativas lidas e/ou ouvidas. Rüsen (in BARCA, 2010)

apresenta três elementos e suas competências que, juntos, formam uma narração histórica. Estes se encontram esquematizados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Esquema de elementos de uma narração histórica

<b>Elementos</b>	<b>Competência</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Capacidade</b>
<b>Conteúdo</b>	Experiência histórica	Ter experiências temporais	Apreender o passado, retomando sua qualidade temporal, diferenciando do presente.
<b>Forma</b>	Interpretação histórica	Reduzir as diferenças de tempo entre presente, passado e futuro	Interpretação da temporalidade da vida humana através das experiências da realidade para a compreensão do presente e a expectativa do futuro.
<b>Função</b>	Orientação histórica	Utilizar o todo temporal com os conhecimentos adquiridos e aplicá-los à vida	Guiar as ações por meio das mudanças temporais

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados obtidos em Rüsen in Barca *et al.*, 2010, p. 60.

A tipologia de Rüsen abrange estruturas cognitivas que se evoluem sistematicamente de uma forma de aprendizagem tradicional a uma forma de aprendizagem genética. Usando de exemplo o percurso do ensino de História no Brasil, pode-se dizer que o tipo tradicional se refere ao ensino-aprendizagem por memorização dos fatos históricos, e o genética é o ensino-aprendizagem dos fatos históricos

relacionados às práticas sociais do presente. Entre esses dois tipos, o autor apresenta também o tipo exemplar e o tipo crítico. Os quatro tipos de consciência histórica são compostos por seis elementos e fatores que os distinguem: experiência do tempo; formas de significação histórica; orientação da vida exterior; orientação da vida interior; relação com os valores morais; e relação com o raciocínio moral. O quadro abaixo elaborado por Rüsen sintetiza os quatro tipos de consciência histórica.

Quadro 3 - Os quatro tipos de consciência Histórica de Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizados dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens	A moralidade é a generalidade da obrigação	Ruptura do poder moral dos valores pela	Temporalização da moralidade. As possibilidades

	obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição.	dos valores e dos sistemas de valores	negação de sua validade	de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: RÜSEN in BARCA *et al.*, 2010, p. 63.

A tipologia de Rüsen pretende ser uma teoria da evolução da aprendizagem histórica, tanto individuais como do ensino de História ao longo do tempo, uma vez que ela explica as mudanças estruturais da consciência histórica. O autor afirma que é preciso experimentos empíricos que relacionem a tipologia e a interpretação de narrativas históricas em pessoas de diferentes idades e nível de escolaridade. Rüsen evidenciou, em algumas experiências isoladas, que os tipos de consciência histórica estavam presentes nas narrativas e interpretações das pessoas investigadas. Ele ainda instiga a permitir que as pessoas relatem narrativas importantes para a orientação temporal de suas próprias vidas, capaz de, em seguida, analisar as estruturas narrativas dessas histórias. A investigação terá como objetivo estabelecer perguntas e respostas que caracterize: a tipologia da narração que foi seguida; a relação entre o tipo de narração dominante e a idade do narrador e seu nível de escolaridade. (Rüsen in Barca *et al.*, 2010).

#### **4.3 O recurso educacional aplicado na disciplina de História na turma do 3º ano A da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”**

O Promestre/FaE/UFMG, buscando a integração da teoria e prática docente, possui como parte integrante da pesquisa a elaboração de um recurso educacional que será descrito neste capítulo. No caso desta pesquisa, o recurso educacional consiste em um livro paradidático construído através das já mencionadas entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas.

A produção do livro contou com a parceria da Faculdade de Arquitetura da UFMG, especificamente com os professores responsáveis pela disciplina de Design. Com a orientação do Prof. Glaucinei Rodrigues Correa, as alunas Ana Carolina Santos e Lorena

Rocha realizaram o projeto gráfico e a diagramação. A história e conceito do livro foram elaborados por esta pesquisadora.

Durante o processo de pesquisa, a pesquisa-ação uniu o embasamento teórico e a prática de sala de aula, ou seja, tanto a pesquisadora quanto a professora. Desse modo, a pesquisadora pertence ao ambiente pesquisado, permitindo avaliar empiricamente os problemas relacionados à segregação socioespacial e ao conhecimento histórico na prática de sala de aula. Esta interação foi importante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 3º ano A do Ensino Fundamental da escola investigada e foi também um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional da pesquisadora-professora.

A fim de apresentar o ambiente em que foi desenvolvido o recurso educacional, será apresentado um breve histórico da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Junior” (EMLGJ), tendo por base seu Projeto Político Pedagógico, elaborado em 2017.

A EMLGJ começa sua história em 1990. É importante ressaltar que as informações oficiais que seguem foram corroboradas por uma das entrevistadas para a construção desse trabalho. De acordo com o PPP da instituição, a construção deste documento foi uma demanda dos moradores do Conjunto Ernesto do Nascimento e da Vila Santa Rita. Até se tornar fixa no endereço atual, a escola utilizou outros locais para a realização de suas atividades. Em sua inauguração, com nome de Escola do Bairro Mangueiras, eram utilizadas salas da antiga FAFICH. Em 1991, a escola passa a funcionar no turno da tarde, nas salas da Escola Municipal “Eloy Heraldo Lima”. Embora fosse na região do Barreiro, o deslocamento era distante para os estudantes caminharem. Sendo assim, em 1992/1993, a escola retoma para o 3º andar da FAFICH, no bairro Santo Antônio, sendo o transporte realizado por ônibus da prefeitura. Ressalta-se que o bairro Santo Antônio está localizado na região centro-sul da cidade, distante 18 km da localização da escola. O PPP relata que em 1992 ocorreu um acidente com um desses ônibus, e isto contribuiu para o poder público mudar a escola para a região a que ela pertencia. A construção foi rápida e em um terreno irregular, gerando problemas de acesso interno, que perdura até os dias atuais. O documento exemplifica alguns desses problemas: instalações inadequadas de estacionamento, a biblioteca ocupa o 3º andar do prédio, e a quadra coberta fica na parte mais distante da escola. Assim, construída na comunidade a que pertenciam os estudantes, a escola recebeu o nome de: “Luiz Gonzaga Júnior” em homenagem ao cantor e compositor que morava em Belo Horizonte e havia falecido naquela ocasião, e, por isso, a escola é conhecida na região como “Gonzaguinha”.



A demanda e a reivindicação por uma escola no período retratado foi ocasionada pelo aumento da população na região, tanto do conjunto Renato Ernesto do Nascimento, quanto da Vila Santa Rita. Os dois locais são contíguos e o terreno da escola está localizado em uma área que pertence ao Conjunto limítrofe com a Vila. Em uma distância de aproximadamente 100 metros do portão da escola, localiza-se a escada que dá acesso à Vila (conhecido por “escadão”). Porém, como mencionado anteriormente, ao verificar a UDH (Unidade de Desenvolvimento Humano), percebeu-se que as duas áreas fazem parte de recortes espaciais diferentes. O recorte que a escola pertence, como já dito anteriormente, é denominado conjunto Jatobá, formado pelos bairros Olaria e Castanheira, que apresentam baixo índice de vulnerabilidade social, enquanto que o recorte da Vila Santa Rita é composto pelos bairros Vila Ecológica, Águas Claras, Distrito Industrial do Jatobá e Vila Pinho, que apresentam alto índice de vulnerabilidade social.

O PPP da escola apresenta os dados coletados através de questionários enviados às famílias na ocasião da elaboração do documento. Em relação ao nível econômico, o resultado foi: “Dentre os entrevistados, 7% das famílias vivem com renda de até 1 salário mínimo, 80% das famílias vive com renda de até 2 salários mínimos, 10% das famílias vivem com renda de até 3 salários mínimos e 3% das famílias vive com renda de até 4 salários mínimos”. (EMLGJ, 2017, p.4). Em relação ao local de moradia, se residem no bairro, na vila ou na área de ocupação urbana os resultados foram: 52% declararam residir no bairro, 23% na vila e 25% em ocupação urbana.

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, o PPP descreve práticas pedagógicas curriculares e interdisciplinares. Como atividade interdisciplinar é citado o projeto com a temática afro-brasileira. O projeto teve por objetivo o empoderamento de estudantes e funcionários. Os professores e funcionários participaram de palestras organizadas na escola sobre a temática a fim de contribuir para a realização das diversas atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Nas atividades curriculares, o documento aponta que realiza ações sistemáticas que envolvem o processo de aprendizagem, como o monitoramento da frequência que é realizado tanto pelas orientações exigidas pela PBH como por planilhas elaboradas pela própria escola. Desta forma, entre 2012 e 2017, a escola reduziu em 70% a taxa de infrequência.

A escola apresentou avanços também nos índices do SIMAVE e do Ideb. Nas páginas eletrônicas dos dois programas é possível obter os resultados de cada escola participante.

Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Anualmente, o SIMAVE conta com a participação das escolas da rede estadual e das redes municipais mineiras e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, eram avaliados os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). A escala de proficiência do programa compreende os padrões: baixo, intermediário, recomendado e avançado. (SIMAVE, 2021).

A EMLGJ, na escala de proficiência em Língua Portuguesa, apresentada no SIMAVE para os alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, alcançou, em 2013, a média de 437,8, o que representa um padrão baixo na escala. Neste período, a média no estado de Minas Gerais e em Belo Horizonte estava no recomendado com 570,8 e 537,9, respectivamente. Em 2017, último ano que aparece o resultado do SIMAVE para o município de Belo Horizonte, a escola obteve a média de 601,4, estando no nível recomendado. Neste ano, o padrão Minas Gerais e Belo Horizonte estava no recomendado com a média de 581,3 e 570,9, respectivamente. Na escala apresentada pelo Ideb, a escola obteve em 2013 o valor de 5,2, sendo a meta o mesmo valor alcançado. Em 2019, último ano dos dados lançados, a meta da escola era 6,0 e valor que ela alcançou foi 6,2.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo MEC em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O índice varia de 0 a 10. (IDEB, 2022).

Contudo, a escola investigada é caracterizada por uma clientela heterogênea, inclusive no que diz respeito à distribuição dessa no espaço geográfico. Atualmente, ela atende seus alunos em dois turnos. No turno da manhã, frequentam os estudantes do 5º ao 9º ano. No turno da tarde, estão os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e 3 turmas de Educação Infantil, de 3 a 5 anos de idade. Com base na planilha de alunos matriculados em 2022, a escola possui nos dois turnos 600 alunos.

Para a construção e a aplicação do recurso educacional foram realizados, em sala de aula, registros da participação dos alunos a respeito do conhecimento prévio que eles possuíam sobre a história da região onde moram, mas ainda sem o intuito de intervenção. Desta forma, eles puderam expor suas opiniões e sentimentos com relação à segregação espacial e ao espaço físico onde eles habitam. A análise dessas observações, com o

objetivo de investigar o conhecimento dos alunos previamente em comparação com o que será exposto pelo professor pesquisador, estriba-se no ciclo de investigação-ação apontada por Tripp (2005). Além disso, nesse momento, os alunos também materializaram as suas expectativas em relação ao conteúdo que seria trabalhado naquele ano: “sobre o mundo, sobre a guerra na Ucrânia, sobre o país, dinossauros e fósseis, sobre o meio ambiente e sobre as vacinas.”

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445).

Esses levantamentos preliminares permitiram conhecer e reconhecer os estudantes que iriam participar da pesquisa, bem como que eles falassem sobre o seu modo de viver e o que entendiam a respeito do lugar onde moram, possibilitando a aproximação entre professor-pesquisador para a realidade daqueles discentes. De acordo com Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), as escolas representam um outro mundo para os alunos, uma vez que o que eles vivem cotidianamente na localidade onde moram não é inserido no contexto da sala de aula. Existe, então, uma distância entre professor e aluno que, por vezes, se apresenta de maneira conflituosa. Ouvi-los previamente dará a oportunidade de estreitar a relação professor-pesquisador e aluno. As autoras acima citadas fundamentam essas percepções por meio do conceito da pedagogia culturalmente sensível de Erickson:

Uma pedagogia culturalmente sensível é: um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidades negativas entre alguns alunos e professores. (ERICKSON apud BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p.82)

Conforme Campello e Silva (2018), os livros paradidáticos surgiram na década de 1970 no meio editorial brasileiro como conteúdo complementar ao livro didático, com temas que incentivavam a leitura dos estudantes, sem prender-se às estruturas curriculares das disciplinas escolares. Na atualidade, o termo paradidático aparece com outras denominações como: apoio didático; literatura e informativos; soluções educacionais. Os autores ressaltam que, das editoras pesquisadas, uma delas explica com mais clareza o termo paradidático:

[...] textos que trabalhem o lúdico, a pluralidade cultural, a ética e outros valores que possam estimular os pequenos leitores [...] a equipe projeta ampliar a linha de paradidáticos por meio de coleções que contemplem diversas áreas. Serão lançados clássicos da literatura, obras sobre meio ambiente, educação financeira e muitas outras [...] a perspectiva é de trabalhar os paradidáticos de forma integrada com os livros didáticos (SALESIANOS, 2015, apud CAMPELLO; SILVA, 2018, p. 72).

No meio acadêmico, também existem usos diferentes do termo paradidático. Os referidos autores separaram o uso no sentido de texto informativo e ficcional. Como ficcional eles destacam o uso em livros literários que tem por finalidade ensinar algo para os pequenos leitores como: valores sociais, lidar com o medo, o luto e as separações. Já os caracterizados por textos informativos são os que se aproximam do livro que foi produzido como recurso educacional dessa pesquisa. Neste ocorre uma aproximação curricular e interdisciplinar de forma não linear em relação ao ano de escolaridade, podendo, assim, ser utilizado e/ou adaptado para diferentes faixas etárias.

Diferentemente do livro didático, o paradidático informativo não segue obrigatoriamente a seriação e a sequência de conteúdos recomendadas nos currículos. Alguns estudiosos veem isso como um aspecto positivo, pois nos paradidáticos, diferentemente dos didáticos, os temas costumam ser apresentados de forma menos fragmentada, possibilitando a relação com outras áreas do conhecimento e o uso de acordo com o perfil das turmas com as quais este material será trabalhado. (CAMPELLO; SILVA, 2018, p.74)

O recorte da pesquisa foi feito com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, porém o assunto a ser desenvolvido pode ser trabalhado com outros estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No 3º ano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como unidades temáticas: as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; o lugar em que vive; a noção de espaço público e privado. Para exemplificar, destacamos alguns objetivos dessas temáticas na BNCC:

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. (BRASIL, 2018, p.411)

Os objetivos apresentados têm relação com a pesquisa a ser desenvolvida, uma vez que ela traz a temática da apropriação do espaço social e da consciência histórica. Desta forma, o livro paradidático amplia os conteúdos curriculares tendo por referência os relatos dos moradores entrevistados. Após a história, o livro apresenta atividades que compreendem assuntos sobre a construção de Belo Horizonte e da Vila Santa Rita.

Como ação da pesquisa, considerando que “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p.447), o livro paradidático enquanto recurso educacional para este trabalho, foi produzido com as histórias narradas pelos moradores da comunidade escolar durante a entrevista.

No mês de março, em sala de aula com a turma do 3º ano “A”, alguns levantamentos prévios, como mencionados anteriormente, foram realizados em relação ao lugar de moradia dos estudantes da turma. No que se refere ao local de moradia dos 19 alunos presentes no dia, 10 declararam morar na Vila Santa Rita; 4, no Vale do Jatobá; 2, no Conjunto Renato Ernesto Nascimento, e 3 não falaram. Durante a enquete, um aluno ainda disse que Vale do Jatobá é o nome do Bairro da Vila Santa Rita, o que pode ser confirmado através de uma simples verificação da nomenclatura das ruas em um aplicativo de localização, já que foi possível verificar que os endereços da Vila Santa Rita, como também Santa Cecília e Vila Pinho fazem parte do bairro Vale do Jatobá. Na turma, uma aluna ainda comentou que mora em Belo Horizonte, não em Ibité como uma tia dela insiste em dizer. Isto porque a região faz limite com este outro município. E, novamente, ao comparar com um aplicativo de localização, ao procurar sobre o clima, predomina a previsão da cidade de Ibité. Em um outro momento, uma fala de um aluno também demonstrou a dificuldade que eles têm de definir os espaços da região. Ele me perguntou: “Professora, se lá em cima é a Vila Santa Rita, lá embaixo é Vale do Jatobá, aqui onde a gente ‘tá’ o que é, então?”. O lugar da dúvida é o espaço onde está a escola. Para os objetivos dessa pesquisa, essas falas estão relacionadas ao entendimento, muitas vezes, equivocado que os alunos possuem do espaço físico, isto é, o lugar que eles habitam e a sua construção histórica, além do reconhecimento de pertencer aquele lugar.

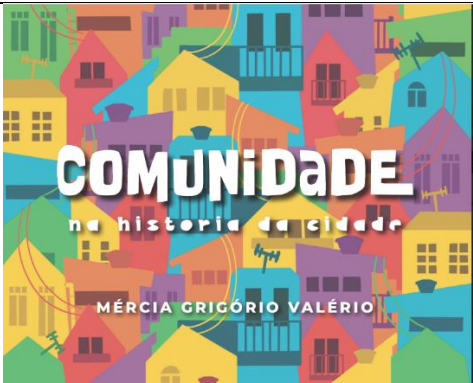

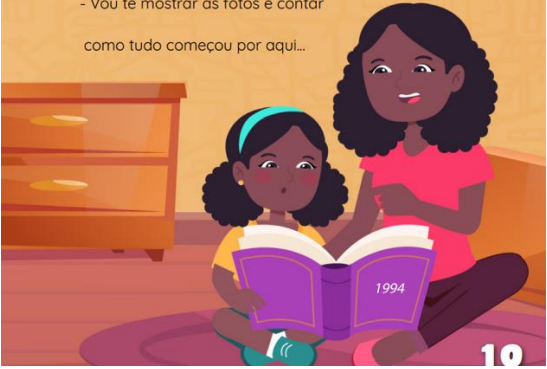


No mês de abril, iniciamos um estudo com a temática moradia que envolveu assuntos como tipos de moradia, moradia e cultura, direito de moradia, moradia do passado e do presente, vilas do passado e do presente (para esse tema foi utilizada a

história da construção de Belo Horizonte elaborada para o livro paradidático) vizinhança e família.

Em julho de 2022, deu-se início a apresentação do livro paradidático para os alunos do 3º ano A. O título do livro é “Comunidade na história da cidade”. Nesta história, a protagonista Licinha é uma criança de 8 anos que mora na Vila Santa Rita. Um dia, enquanto a mãe dela arrumava o guarda roupa, ela encontra um álbum de fotografia de 1994. Nele continham fotos da sua mãe e de outras pessoas da Vila. Sua mãe começa a contar as histórias para ela e indica outras pessoas para falar mais sobre a Vila Santa Rita. Por meio das histórias que ouve, a protagonista reconhece pessoas que ajudaram a construir a história da Vila Santa Rita e descobre a importância das fotografias que sua mãe guarda como fonte de histórica.

Apresento, em seguida, algumas páginas do livro a fim de demonstrar como ficou o recurso educacional.

Figura 14 - Trechos do livro “Comunidade na História da cidade”.

 <p><b>COMUNIDADE</b> na história da cidade MÉRCIA GRIGÓRIO VALÉRIO</p>	<p><b>DEDICATÓRIA</b></p> <p>Dedico este livro aos moradores das periferias que constroem todos os dias a história da cidade, em especial os moradores da Vila Santa Rita e as comunidades do entorno que lutam constantemente pelo direito à moradia com dignidade.</p> <p>Mércia Grigório</p>
<p><b>Olá,</b> eu sou a Alice, mas, as pessoas me chamam de Licinha, tenho 8 anos e sou da cidade de Belo Horizonte. Moro com minha irmã e minha mãe na Vila Santa Rita. Ela fica na região do Barreiro.</p> 	<p>Ela pegou um álbum que estava escrito: 1994. E falou:</p> <p>- Vou te mostrar as fotos e contar como tudo começou por aqui...</p>  <p>19</p>
 <p>Parte da maquete Arraial de Curral del Rei, sem data. Fonte: <a href="http://www.siaopm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=29411">http://www.siaopm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=29411</a></p>	<p>A igreja ao centro da foto é a Igreja da Boa Viagem. Ela foi demolida e substituída por uma outra construção no estilo neogótico. Considerava-se essa nova construção moderna e apropriada para a nova capital.</p> 
<p>Para o pensamento da época, o arraial era atrasado e não contribuía para o progresso. Era preciso limpá-lo para adequar as novas instalações. Essa limpeza contou com a demolição total do arraial. Na foto mostrada, as casas e a igreja foram derrubadas para dar lugar a construções consideradas apropriadas para época.</p>	<p><b>E para onde foram as pessoas que moravam no arraial?</b></p> <p>Os habitantes do Arraial eram em sua maioria negros e pardos que trabalharam nas minas, como elas estavam se esgotando eles foram morar e trabalhar no curral del Rey. Porém, a</p>

Fonte: Recurso Educacional “Comunidade na História da cidade” elaborado pela autora.

A apresentação do livro gerou nos alunos várias comparações acerca das semelhanças entre a história da Licinha e suas histórias familiares. Alguns retornaram dizendo que, ao contar em casa, os pais mostraram para eles fotos de quando eram alunos da EMLGJ, do campinho da Vila Santa Rita que aparece na história e comprovaram que ele foi uma construção da comunidade.

No mês de agosto, em sala de aula, foram apresentados para os alunos da turma do 3º ano A, três portfólios de projetos pedagógicos desenvolvidos pela disciplina de Geografia, pela Prof.<sup>a</sup> Rejane Santos, entre os anos de 1994 e 1996. Este projeto fez um estudo do espaço da Vila Santa Rita, das comunidades no entorno e da cidade de Belo Horizonte. Os portfólios foram apresentados para os estudantes como um convite de imersão na história da Licinha: vendo as fotos eles fariam a experiência da personagem. Abaixo, apresento algumas fotos das crianças vendo o portfólio do projeto desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Rejane Santos.

Figura 15: Apresentação do portfólio



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A experiência foi rica de significados. Os estudantes reconheceram as mudanças que ocorreram no espaço da Vila Santa Rita ao longo do tempo e associaram as imagens da cidade com o conteúdo de Geografia e História. Após a apresentação do livro e a discussão do mesmo, três alunos que se identificaram no início do ano como moradores do Conjunto Ernesto Nascimento disseram morar na Vila Santa Rita. Entendo que esses



estudantes passaram a valorizar o lugar que moram por terem conhecido sua importância histórica.

O recurso educacional, além do proposto para esta pesquisa, tornou parte da mostra cultural da escola e a protagonista Licinha ganhou forma em uma boneca confeccionada pela mãe de um aluno de uma turma do 2º ano da EMLGJ. A mostra cultural da EMLGJ é a culminância de um projeto literário que foi desenvolvido ao longo do ano com todas as turmas da escola. Como parte do desenvolvimento do projeto, os alunos realizam apresentações nas salas de aulas divulgando o livro que a turma estudou. Para a apresentação do livro “Comunidade na História da Cidade”, os alunos do 3º ano A apresentaram a boneca Licinha e sua história para o 3º ano B e para os 4º anos. Abaixo, apresento uma foto da boneca Licinha; ela veste o uniforme da Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior.

Figura 16: Boneca Licinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Espontaneamente as crianças fizeram comparações da personagem Licinha com a vida deles tais como ela morar na Vila Santa Rita, os avós terem vindo de outros bairros de Belo Horizonte e ela ter o cabelo igual a muitas meninas da turma. Infere-se que a atividade com o livro “Comunidade na História da Cidade” trouxe o conhecimento

histórico através do viés do letramento, uma vez que apresentou o conteúdo de História tendo por referência o espaço social que é de conhecimento da maioria da turma e o fez de maneira dialógica, crítica e discursiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo analisar de que modo os relatos dos moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas e seu entorno se relacionam com a segregação socioespacial, interferindo no letramento histórico de alunos dos anos iniciais ensino fundamental da Escola Municipal “Luiz Gonzaga Júnior”.

Desta forma, a nosso ver, esta pesquisa traz três contribuições teóricas. A primeira diz respeito à reflexão sobre a temática da segregação socioespacial de Belo Horizonte desde sua constituição, uma vez que o planejamento da capital foi excludente quanto ao tratamento preconceituoso que foi dado aos moradores do Arraial Curral del Rey e aos operários que chegaram para trabalhar na construção da cidade, visto que estes nem foram considerados como futuros moradores, e sim, simplesmente, uma mão de obra temporária, que, após o término da construção da capital, retornariam para suas cidades de origem. Estas pessoas tiveram como opção ocupar os espaços vazios da cidade, fora do centro onde foi construída Belo Horizonte, dando início às periferias da cidade. A segunda contribuição teórica refere-se à sistematização e análise, por meio de um estudo de caso, da história da Vila Santa Rita, contada pelos primeiros moradores. Dar voz a esses moradores contribuiu para a compreensão do espaço social construído ao longo dos mais de 30 anos de existência da Vila Santa Rita, bem como da dinâmica que deu a origem às comunidades do entorno por meio das ocupações urbanas, cuja liderança foi formada por pessoas que chegaram ainda crianças na Vila e entenderam que o direito à moradia tinha de ser garantido para todos. A terceira contribuição diz respeito ao letramento histórico trabalhado com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência o espaço social onde eles moram. O letramento histórico é voltado para as práticas sociais, e, assim, pode ser percebido como uma aprendizagem que envolve temas relacionados ao cotidiano dos estudantes. O letramento permite com que o ensino de História interaja com a vida dos professores e dos alunos, através da leitura de mundo que os sujeitos fazem diariamente, seja lendo uma notícia, assistindo a um filme ou ouvindo relatos de outras pessoas.

Em relação às suas contribuições práticas, acreditamos que esta pesquisa possui duas. A primeira refere-se ao estudo crítico da História da cidade Belo Horizonte desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa demonstrou que o ensino de História precisa ser crítico e reflexivo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto é importante que o estudante seja introduzido a temas de relevância social no início da

escolarização a fim de formar uma base conceitual para a ampliação do conhecimento ao longo da sua vida escolar. A segunda contribuição é o ensino voltado para as práticas sociais, isto é, trabalhar em sala de aula temas que possuem relação com o dia a dia do aluno, e, no caso desta pesquisa, trata-se do lugar de moradia de muitos estudantes e a história de seus moradores. Para os alunos que moram na Vila Santa Rita e nas ocupações do entorno, a pesquisa se mostrou importante para a valorização da comunidade onde moram, e para aqueles alunos que vivem no Conjunto Ernesto Nascimento ou em outros bairros vizinhos, uma vez que esta ação contribuiu para que eles pudessem conhecer a história da Vila Santa Rita e das ocupações, e construir novos conceitos em relação à sua história, bem como a de seus moradores.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu durante as restrições causadas pela pandemia do Covid-19. Como consequência, esta situação excepcional gerou duas limitações para a pesquisa. A primeira limitação se deu em função da mudança no quadro de horário no retorno das aulas presenciais. Antes da pandemia, as aulas de História e Geografia dos 3º e 4º anos, que são ministradas por mim, eram distribuídas em uma aula de sessenta minutos quatro vezes na semana. Neste ano de 2022, as quatro horas de aula ficaram concentradas em um dia da semana. Neste novo modelo houve a necessidade de retomar o assunto trabalhado mais vezes, principalmente por questão de ausência de algum estudante na aula anterior. Percebeu-se, também, que diferentemente dos anos anteriores à pandemia, os discentes estavam com mais dificuldade de estabelecer conexões de aprendizagem entre o que foi estudado na aula anterior e a aula que estava em desenvolvimento, e, por isso, o tempo utilizado para a parte prática da pesquisa com os estudantes demandou mais do que o esperado. A segunda limitação está no modelo remoto, híbrido e presencial utilizado durante a pandemia do Covid-19. No ano de 2020, os discentes tiveram aulas no ensino remoto. Já a partir de junho de 2021, as aulas ocorreram no modo híbrido (cada grupo de alunos frequentava a escola presencialmente duas vezes na semana e nos outros dias realizava atividades remotas).

O retorno obrigatório das aulas presenciais ocorreu somente em fevereiro de 2022 e, como consequência, muitos alunos não tiveram um acompanhamento escolar adequado que permitisse a eles atingir aos objetivos esperados para o 3º ano do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita. Antes do isolamento social, a maioria dos discentes chegava ao 3º ano realizando a leitura e interpretação de pequenos textos. No ano 2022, dos vinte alunos matriculados no 3º A, apenas quatro estavam alfabetizados, os outros se encontravam no início do processo de alfabetização. Essa

dificuldade da leitura e da escrita exigiu outras estratégias didáticas para a realização das atividades de História e Geografia como a leitura e a interpretação de textos realizados coletivamente, e trabalho com palavras chaves que auxiliassem no processo de alfabetização. Esta constatação se soma a um dos inúmeros desafios trazidos pela pandemia e que, de certa forma, agudizou as desigualdades escolares presentes na educação básica.

Essa pesquisa contribuiu para relacionar o espaço social com ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas esse tema sugere outras questões a serem investigadas em futuras pesquisas como as relações étnico/raciais construídas historicamente dentro da escola e da comunidade e o papel das mulheres nas comunidades periféricas, como destaque para as lideranças comunitárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Tito Flávio Rodrigues de. **Vastos subúrbios da nova capital**: formação do espaço urbano na primeira periferia de Belo Horizonte. 2006. Tese (doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-6X4NU4/1/tito\\_fl\\_vio\\_de\\_aguiar\\_\\_tese\\_completa\\_\\_com\\_ilustra\\_\\_es.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-6X4NU4/1/tito_fl_vio_de_aguiar__tese_completa__com_ilustra__es.pdf)>. Acesso em: 14 de jan. 2022.

ALMEIDA, Maria Antónia Pires de. A epidemia de cólera de 1853-1856 na imprensa portuguesa. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos** [online]. 2011, v. 18, n. 4, pp. 1057-1071. Epub 15 Fev 2012. ISSN 1678-4758. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000400006>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000400006>>. Acesso em: 31 de dez. 2021.

ANDRADE, Renato; SOARES, José. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em avaliação educacional**. FCC, v. 19. N 41, 2008. P. 379-406 ISSN: 1984-932X. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. 2020.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão. (Coord). **Histórias de Bairros de Belo Horizonte**: Regional Barreiro. APCBH; ACAP-BH. Belo Horizonte: 2008. Disponível em: <[http://www.pbh.gov.br/historia\\_bairros/BarreiroCompleto.pdf](http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/BarreiroCompleto.pdf)> Acesso em: 24 de jan. 2022.

ATLAS da vulnerabilidade social. **IPEA**: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://ivs.ipea.gov.br/>>. Acesso em: 19 de mar. 2022.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. (Obras Escolhidas, v. 1). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

BORGES, Rafael Gonçalves. Decolonizar a cognição histórica: em busca de outras epistemes para o ensino de História. **Revista Escritas**, 10(2), 35–57. <https://doi.org/10.20873/vol10n2pp35-57>. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/6537>>. Acesso em: 31 de mar. 2021.

BOTELHO, Tarcísio, R. A migração para Belo Horizonte na primeira metade do século XX. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.9, nº12, p.11-33, 2º sem 2007. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/2906/3146>>. Acesso em: 01 de ago. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2013, n.96, pp.105-115. ISSN 0101-3300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200008>>. Acesso em 20 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 30/09/2022.

BRASIL 1999. **Decreto n o 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm)> Acesso em: 01/10/2022.

CAETANO, Maria Raquel. A base nacional comum curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 132-141, janeiro 2019. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 03 de out. 2022.

CAMPELLO, Bernadete S.; SILVA, Eduardo V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2018.143430. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430>>. Acesso em: 23 de jul. 2021.

CANDOTI, Eliane A. O ensino de história nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 285-301, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16718>>. Acesso em: 28 de out. 2020.

CAVALIERI, Daniel G. **Os imigrantes italianos e os ítalo-descendentes em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/2402>>. Acesso em: 24 de jan. 2022.

CENSO 2022 começa hoje em todo o país; recenseadores visitarão 75 milhões de domicílios. **Agência de notícias do IBGE**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34501-censo-2022>>. Acesso em: 16 de ago. 2022.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <[https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista\\_historia\\_regional39.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf)>. Acesso em: 14 de abr. 2021.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37. Epub 24 Set 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77155>>. Acesso em: 08 de Out. 2022.

CIDADES e Estados. Belo Horizonte. **IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/belo-horizonte.html>>. Acesso em: 06 de mar. 2021.

CONHEÇA o SIMAVE. **SIMAVE**. Disponível em: <<https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>>. Acesso em: 10 de out. 2022.

COORDENADORIA de atendimento regional Barreiro. **Prefeitura de Belo Horizonte**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/barreiro>>. Acesso em 20 de jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Tema em Destaque - Políticas e Programas de Educação no Brasil**. Cad. Pesquisa 38 (134). Ago 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>>. Acesso em: 30 de set. 2022.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-18062013-095304/pt-br.phpdoi:10.11606/T.8.2013.tde-18062013-095304>>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos Periferia e Sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2020, v. 39, n. 1 [Acessado 17 Novembro 2021], pp. 19-36. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?lang=pt&format=pdf>>. **Epub** 10 Jun 2020. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Em Foco: Educação e Sociedade Midiática** [online]. 2002, v. 28, n. 1 [Acessado 23 Novembro 2021], pp. 117-136. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/?lang=pt>>. Acesso em: 10 de set. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.51. set/dez.2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 16 de out. 2022.

DIAS, Francisco Martins. **Traços Históricos e descritivos de Bello Horizonte**. Bello Horizonte- 1897. Associação Cultural do Arquivo Público Mineiro, 1997.



EMPRESAS de transporte e trânsito de Belo Horizonte. **Prefeitura de Belo Horizonte**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/bhtrans>>. Acesso em 09 de set. 2022.

ENGEL Guido I. Pesquisa-ação. **Educar**, n.16, p.181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Disponível em:<[http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)> Acesso em: 28 de set. 2022.

ESCOLA MUNICIPAL LUIZ GONZAGA JUNIOR. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Diego V. D; JAYME, Juliana Conzaga. As interações entre um movimento social e os moradores da ocupação Eliana Silva na região do Barreiro em Belo Horizonte. **Cadernos Metrôpoles**. vol.21 N.45 São Paulo May/Aug. 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-99962019000200573#fn7](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962019000200573#fn7)>. Acesso em 23 de jun. 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-143618/publico/TeseMarcusViniciusFonseca.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. 2022.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 14ª ed. São Paulo: Cortez. 2007.

FILGUEIRAS, Zuleide Ferreira. **Italianos em Belo Horizonte**: estudo léxico-social e proposta de dicionário. Tese (Doutora em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/MGSS-AAPJ5Y>>. Acesso em 24 de jan. 2022.

FONSECA, João José S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. 2002. [Apostila.]

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOURI, Luciana Felicíssimo. **Políticas de produção de moradias e segregação residencial**: Belo Horizonte - 1986 a 2000. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais\\_HouriLF\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_HouriLF_1.pdf)>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

IDEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em 10 de out. 2022.

JULIÃO, Letícia. Sensibilidades e representações urbanas na transferência da Capital de Minas Gerais. **História** (São Paulo) v.30, n.1, p.114-147, jan/jun 2011 ISSN 1980-4369.

LEE, Peter. Aprendizagem Histórica: Pesquisa, Teoria e Prática. **Educar em Revista**. (60). Abr-Jun 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>>. Acesso em: 06 de out. 2020.

LOURENÇO, Mariane Lemos. Arte, cultura e política: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos. **Psicologia para América Latina**. México, n. 19, 2010. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica**, 8(15), 31–61. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/rchv18n15.2017.0003>> Acesso em: 08 de out. 2022.

MACEDO NETO, Manuel Pereira. Parâmetros curriculares nacionais de História: Desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **História em reflexão**. Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>> Acesso em: 01 de out. 2022.

NOTA sobre a segunda versão da BNCC. **Associação Nacional de História (ANPUH)**. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc#:~:text=Ap%C3%B3s%20muitas%20cr%C3%ADticas%20endere%C3%A7adas%20por,da%20segunda%20vers%C3%A3o%20da%20Base.>> Acesso em: 09 de out. 2022.

OLIVEIRA, Heli Sabino; OLIVEIRA, Elaine Ferreira R. de. Juventudes, periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. In: **Ensaio Filosófico**. Vol. XIX Julho/2019. Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/00\\_REVISTA\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIX.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/00_REVISTA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIX.pdf)> Acesso em: 10 de set. 2022.

ORÇAMENTO participativo de Belo Horizonte, 15 anos, 1993-2008. **Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. Disponível em: <[http://www.pbh.gov.br/comunicacao/pdfs/publicacoesop/revista\\_\\_15anos\\_portugues.pdf](http://www.pbh.gov.br/comunicacao/pdfs/publicacoesop/revista__15anos_portugues.pdf)>. Acesso em 10 de ago. 2022.

PARAOPEBA. Histórico. **IBGE**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/paraopeba/historico>>. Acesso em: 10 de Mar. 2022.

PASSEGGUI, M.C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103 – 130.

PEREIRA, Josemeire Alves. **Para além do horizonte planejado: racismo e produção do espaço urbano em Belo Horizonte (Séculos XIX e XX)**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002.

PINHEIRO, EP. Haussmannização ou haussmannizações? In: **Europa, França e Bahia: difusão e adaptação de modelos urbanos (Paris, Rio e Salvador)** [online]. 2nd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 67-87. ISBN 978-85-232-1191-2. Books. Disponível: <<https://books.scielo.org/id/gpp3z/pdf/pinheiro-9788523211912-07.pdf>> Acesso em: 31 de dez. 2021.

PINHEIRO. O caso do Rio de Janeiro. In: **Europa, França e Bahia: difusão e adaptação de modelos urbanos (Paris, Rio e Salvador)** [online]. 2nd ed. Salvador:

EDUFBA, 2011, pp. 89-173. ISBN 978-85-232-1191-2. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/gpp3z/pdf/pinheiro-9788523211912-07.pdf>.> Acesso em: 03 de jan. 2022.

RABELO, José Maria. **Belo Horizonte: do arraial à metrópole- 300 anos de história**. Belo Horizonte: Graphar, 2013.

RALEJO, Adriana Soares, MELLO, Rafaela Albergaria e AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37. e77056. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>>. Acesso em: 08 de out. 2022.

RICARDO, Stella Maris de F.; DETTONI, Rachel do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. (Org.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SALGUEIRO, Heliana A. Da temática dos autores e suas ideias. In: SALGUEIRO, Heliana A. (Org.) **Cidades capitais do século XIX: racionalidade, cosmopolitismo e transferências de modelos**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

SALGUEIRO, Heliana. O Pensamento Francês na Fundação de Belo Horizonte. In: SALGUEIRO, Heliana A. (Org.) **Cidades capitais do século XIX: racionalidade, cosmopolitismo e transferências de modelos**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola de mundos isolados. In: RIBEIRO, Luiz César; KAZTMAN, Ruben (org.). **Cidade contra escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008, p. 180-222.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, pág. 13-33, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 de jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **A produção social da identidade e da diferença**. Rio de Janeiro: vozes. 2000.

SILVA, Harley; AMARAL, Pedro V. M. do; SIMÕES, Rodrigo F. Vários Belo Horizontes: infra-estrutura, habitação e regionalização na capital mineira. **Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. 2008, p. 1-21. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1833/1792>>. Acesso em: 10 de set. 2022.

SOARES, José; RIGOTTI, José; ANDRADE Luciana. As desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. Luiz César; KAZTMAN, Ruben (org.). **Cidade contra escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. P.119-144.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola**. 23ª reunião da Anped. 2000. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_02.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf)> Acesso em: 30 de set. 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação, uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. V.31, n.3, p.443-466. São Paulo, set/dez 2005.

VARELA, Simone. Trajetória do Ensino de História no Brasil. **IV Congresso sergipano de História da ANPUH/SE**. O cinquentenário do golpe de 64, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997\\_ARQUIVO\\_SimoneVarela.pdf](http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997_ARQUIVO_SimoneVarela.pdf)>. Acesso em 10 de out. 2022.

VILA Santa Rita. **Favela é isso aí**. Disponível em: <<https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/vila-santa-rita/>>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

VILLELA, Lenice de Castro Mendes *et al.* Tendência da mortalidade por homicídios em Belo Horizonte e região metropolitana: 1980-2005. **Revista de Saúde Pública** [online]. 2010, v. 44, n. 3, p. 486-495. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89102010005000007>>. Acesso em: 22 de nov. 2021.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS MORADORES DA VILA SANTA RITA E DAS OCUPAÇÕES URBANAS DO ENTORNO.**

- 1- Conte para mim como é morar na região do Barreiro.
- 2- E como é viver nesta comunidade?
- 3- Quais são as lembranças mais antigas que você tem dessa região?
- 4- Como foi o processo de ocupação urbana dessa comunidade? E como foi a sua participação? (Datas marcantes/início/ameaças de desapropriação)
- 5- Que história vem à sua cabeça quando o assunto é luta por moradia.
- 6- Após as últimas áreas ocupadas, quais as mudanças você percebe que ocorreram na comunidade?
- 7- Qual a sua idade? Há quanto tempo você mora no Barreiro?
- 8- Antes de morar nesta comunidade, você morou em quais outros lugares?
- 9- Que tipo de construção é a sua casa?
- 10- Você está trabalhando no momento? Em quê?
- 11- Qual é a sua escolaridade?
- 12- Como é o deslocamento para seu trabalho? (Tempo que gasta e meio de transporte)
- 13- Deseja acrescentar alguma outra informação?

**ANEXOS****ANEXO A: ESBOÇO DA LICINHA FEITO POR ALUNO DO 3º ANO A**

Fonte: Arquivo pessoal.

**ANEXO B: CARACTERIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS DOS CONTOS DE FADAS ADAPTADOS À REALIDADE BRASILEIRA**



Fonte: Arquivo pessoal.

**ANEXO C: RECURSO EDUCACIONAL EXPOSTO NA MOSTRA CULTURAL  
DA EMLGJ**



Fonte: Arquivo pessoal.