



PROFHISTÓRIA

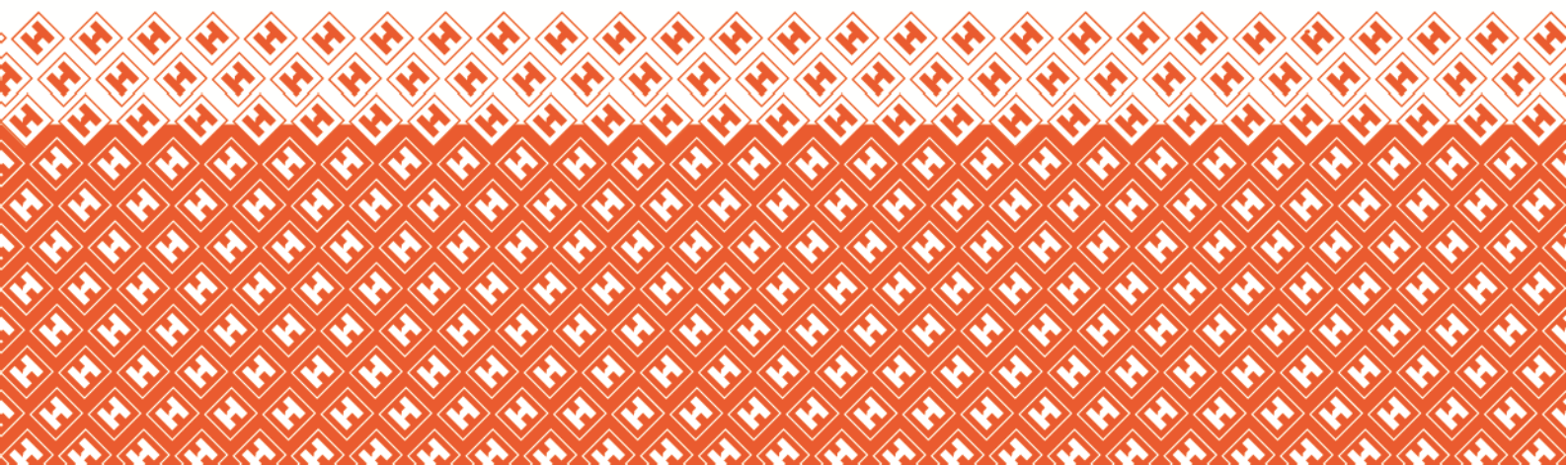
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARCIANE DE SOUZA

Ensino de História, Memória e Patrimônio: as (re) significações e percepções dos estudantes acerca dos Territórios Urbanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

MAIO / 2019



MARCIANE DE SOUZA

**Ensino de História, Memória e Patrimônio:
as (re) significações e percepções dos estudantes acerca dos
Territórios Urbanos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Rodrigues.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

CUIABÁ-MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729e Souza, Marciane de.
Ensino de História, Memória e Patrimônio : as (re) significações e percepções dos
estudantes acerca dos Territórios Urbanos / Marciane de Souza. -- 2019
134 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Dr. João Paulo Rodrigues.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Ensino e Aprendizagem em espaços não-formais. 3.
Territórios Urbanos. 4. Paisagem Cultural. 5. Memória e Identidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHIS
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - Cuiabá/MT
Tel : 65 3313-8493 - Email : anamariamarques.ufmt@gmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "Territórios Urbanos e patrimônio: em busca das (re) significações – memória e o ensino de história"

AUTORA: MARCIANE DE SOUZA

defendida e aprovada em 22/03/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	João Paulo Rodrigues
Instituição :	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Osvaldo Rodrigues Junior
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	
Examinador Externo	Doutor(a)	Carlos Edinei de Oliveira
Instituição :	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Ana Maria Marques
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	

CUIABÁ, 18/06/2019.

Profª. Dra. Ana Maria Marques
Coordenadora de Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História
IGHD / UFMT
SIAPE: 1647082

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de Mestrado Profissional foi dialogar com o ensino de história para além da sala de aula, se apropriando dos territórios urbanos como fontes históricas e pensando os estudantes como agentes históricos, atuantes na (des) construção da memória local, conectando suas histórias de vida com os processos históricos relacionados ao seu lugar, as continuidades e rupturas e suas (re) significações. A pesquisa abordou a história do ensino de história com maior enfoque no Brasil, as várias formas de apropriação e uso da história como disciplina escolar e seus muitos usos pelo poder, além do diálogo entre o ensino de história e a educação patrimonial. O Patrimônio e a Memória foram tratados abarcando como simbologia do Poder e como os territórios urbanos foram e são locais desses embates, e dentro desta pesquisa a cidade de Cuiabá-MT se torna o palco para as atuações dos estudantes como protagonistas em seu processo de aprendizagem e apropriação da história e da memória local, no levantar dos questionamentos e na (Re) significações possíveis. O resultado do trabalho foi conduzido para produção audiovisual dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino e Aprendizagem em espaços não-formais; Territórios Urbanos; Paisagem Cultural; Memória e Identidade.

ABSTRACT

The objective of this research of a master's degree in History Teaching was to dialogue with the teaching of history beyond the classroom, appropriating the urban territories as historical sources and thinking the students as historical agents, acting in the (de) construction of the local memory, connecting their life histories with historical processes related to their place, continuities and ruptures, and their (re) significations. The research focused on the history of history teaching with greater focus in Brazil, the various forms of appropriation and use of history as a school discipline and its many uses for power, as well as the dialogue between history teaching and heritage education. Patrimony and Memory were treated as a symbology of power and how urban territories were and are places of these conflicts, and within this research the city of Cuiabá-MT becomes the stage for the actions of students as protagonists in their learning process and appropriation of history and local memory, in raising the questions and in the (Re) possible meanings. The result of the work was conducted for audiovisual production of the students.

Keywords: History teaching; Teaching and Learning in non-formal spaces; Urban Territory; Cultic Landscape; Memory and Identity.

AGRADECIMENTOS

Reconheço que esta pesquisa faz parte de um longo processo profissional e pessoal, realizado em coletivo, sempre. Nada seria possível sem o interesse dos estudantes, sem os colegas de profissão das muitas escolas trabalhadas, dos amigos que encontrei nessa jornada que muitas vezes me ajudaram a seguir, apesar de todas as dificuldades. Não seria possível concluir esta dissertação sem todos eles. Dedico estes parágrafos a prestar meus reconhecimentos.

Ao meu orientador Dr. João Paulo, que me possibilitou uma imensa gama de conhecimentos sobre Memória e esteve sempre disponível, conselheiro, e transmitindo uma tranquilidade e força indescritíveis. Apesar de minhas ausências e negligências, sempre esteve pronto a me ajudar a qualquer aceno meu. Muito obrigado professor.

As minhas amigas e amigos Andrielly Leite, Giseli Origuela, Júlio Moresco, Juliana Arruda, Sandro Ambrósio e Sueli Meira. Cada um à sua maneira contribuíram para este processo, incansáveis em me motivar e também a me ajudar nos percalços da escrita.

Às professoras Alexandra Lima, Nileide Dourado, Cristiane Cerzózimo do ProfHistória – UFMT, por tudo que me deram em conhecimento, tornando-me uma pessoa e professora muito melhor.

Aos professores Marcus Cruz e Osvaldo Rodrigues Junior por me presentear com a energia do saber e do buscar, professores brilhantes que me ajudaram a compreender o quanto há de se aprender ainda nesta vida.

Ao Professor Marcelo Fronza pelo apoio prestado a nossa turma de mestrado profissional, enquanto coordenador do núcleo UFMT do ProfHistória, sempre presente e atuante em nosso apoio, além das colaborações valiosas para o projeto de pesquisa.

Em especial à Professora Ana Maria Marques que me fez ainda mais feminista, provocou leituras que me deixaram desconfortáveis com nossa sociedade e me fez ter certeza que estou no caminho certo quando provoço em meus estudantes tal desconforto. As leituras e debates realizados em suas aulas chegaram na escola da periferia, obrigada por me fazer uma pessoa e professora melhor.

Por fim, agradeço a todos amigos, irmãs, irmãos, sobrinhos, marido e enteado que me toleraram neste período da escrita da dissertação.

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação de Geógrafos do Brasil

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

EMC – Educação Moral e Cívica

ETE – Estação de Tratamento de Esgoto

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

IDEP – Instituto de Desenvolvimento de Programas

IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ONG – Organização Não Governamental

OSPB – Organização Social Política Brasileira

PEMB – Parque Estadual “Mãe Bonifácia”

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UPC – Universidade Popular Comunitária

USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Mapa das Regiões Administrativas de Cuiabá.....	80
Figura 2: Mapa da Região Norte de Cuiabá	81
Figura 3: Mapa da Região Sul de Cuiabá.....	82
Figura 4: Mapa da Região Leste de Cuiabá.....	83
Figura 5: Mapa da Região Oeste de Cuiabá	84

GRÁFICOS

Gráfico 1: Contagem de Local de Nascimento	74
Gráfico 2: Gênero	76
Gráfico 3: Escolaridade do Pai	77
Gráfico 4: Escolaridade da Mãe	77
Gráfico 5: “Você gosta de estudar História?”	87
Gráfico 6: “Você considera que o número de aulas de história para o seu curso é suficiente para a abordagem dos temas e conteúdos?”	88
Gráfico 7: “Grau de relevância atribuído ao estudo de história dentro do seu curso Técnico Integrado ao Ensino Médio”	90
Gráfico 8: “O ensino de história em sala de aula possibilita e colabora na sua formação como sujeito/protagonista da história?”	91
Gráfico 9: “Você identifica a cidade e seus territórios como local de aprender história?”	93

TABELAS

Tabela 1: Relação dos estudantes e bairro	85
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – A HISTÓRIA QUE ME CONTARAM: ensino de história, patrimônio e os debates teóricos e metodológicos.....	21
1.1 A História do Ensino de História no Brasil.....	21
1.2 Os lugares de fala da escrita da História no Brasil.....	26
1.3 As escolas, o ensino e o poder	33
1.4 O ensino de história e a educação patrimonial.....	41
CAPÍTULO II – A CIDADE CONTA HISTÓRIAS: espaços de memória, poder e disputas	45
2.1 Patrimônio e Memória.....	45
2.2 Memória	48
2.3 Patrimônio	53
2.4 Lugares da cidade que contam sua história.....	56
2.5 Apropriar para dizer que é meu.....	61
CAPÍTULO III – O MUNDO É A MINHA ESCOLA: a resignificação dos territórios urbanos no ensino de história.....	69
3.1 O plano de intervenção.....	69
3.2 Conhecendo os estudantes, reconhecendo suas histórias	72
3.3. (Re) significação do seu território.....	93
3.4. A história que se conta nas ruas: os territórios em audiovisuais.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

A História e seu aprendizado se faz em qualquer lugar, seja nos livros, bibliotecas, museus, como também em praças, ruas, becos, pontes, rios e nos mais variados espaços urbanos. Dentro de cada contexto social, o valor atribuído a este ou àquele lugar ou manifestação se difere em sincronia com a importância que a memória afetiva, individual ou coletiva, atribui àquele espaço, rito, festa, entre outros.

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado pretende dialogar com a história, memória e educação patrimonial por meio da percepção dos estudantes como agentes históricos, atuantes na (des) construção da memória local, conectando suas histórias de vida com os processos históricos relacionados ao seu lugar, as continuidades e rupturas e suas (re) significações.

Considerando a temática do território urbano, o patrimônio material e a construção da Memória, busco utilizar estes elementos como fios condutores para dialogar a relação entre os jovens e a história vista na escola. Suas histórias de vida e os processos históricos relacionados ao seu lugar de vivência, aos territórios urbanos coletivos, proporcionando um despertar ou repensar de suas consciências como atuantes nas (re) significações da memória local, nas continuidades e rupturas.

O território urbano a ser estudado e analisado neste trabalho será de escolha dos estudantes de uma escola de educação básica da rede estadual localizada em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. A limitação geográfica será a cidade de Cuiabá e sua região metropolitana, abarcando também o município de Várzea Grande. Com essa delimitação, o objetivo foi conferir aos jovens a possibilidade de escolha do território urbano ao qual mais se vinculam afetivamente ou o que mais lhes inquieta com perguntas, incentivando a sua autonomia e protagonismo, buscando assim identificar as ligações afetivas e simbólicas entre os estudantes e os locais escolhidos, que constituem parte das suas histórias de vida.

Por meio desses territórios urbanos ditos comuns, como praças, ruas, campos de futebol, igrejas, bairros, parques e até monumentos constituídos pelo Estado é possível agregar valor à construção da memória local, construída pelos moradores locais, descentralizando o viés da história e da memória oficial.

Ao estabelecer a relação entre os jovens, a produção histórica, a memória e os territórios urbanos, a proposta é perceber o que os próprios estudantes e/ou moradores dos locais consideram e delimitam como patrimônio material e memória dentro da representação de suas histórias; e quais dessas memórias afetivas e pessoais se interligam com as memórias oficiais, na construção de uma representação coletiva.

Com esta proposta teórico-metodológica o objetivo é contribuir para a construção de práticas pedagógicas nas quais o ensino de história perpassa o ambiente escolar habitual, na maioria das vezes confinado entre os muros da escola e as paredes das salas de aula, fluindo para os territórios urbanos onde os estudantes vivem e onde há uma construção da representação e da memória local, a partir do convívio com aquele espaço.

A presente pesquisa busca, por meio das percepções dos estudantes, a compreensão que possuem dos territórios urbanos como construtores, legitimadores ou silenciadores da memória e da História, propondo compreender as várias formas de apropriação impostas ou espontâneas ocorridas nestes lugares de memória.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo desta pesquisa são os jovens e suas perspectivas com relação à história e às memórias contadas por meio dos territórios urbanos, suas formas de diálogo com o ensino de história, dentro de uma análise no tempo presente, de seus usos e desusos, permanências e alternâncias, apropriação e desapropriação, construção e desconstrução de identidades e costumes. A presente pesquisa busca fomentar, junto aos estudantes, produções audiovisuais contendo os seus relatos das impressões relativas à construção da memória e da história local e as intersecções com suas histórias de vida.

Desse modo, a pesquisa se fundamenta na seguinte problemática levantada no momento da elaboração do projeto: Como aprender história fora dos ambientes escolares habituais, por meio do uso dos territórios urbanos, evidenciando as falas dos sujeitos, em especial os jovens, que os habitam, usam ou ignoram?

A presente dissertação, por meio da problemática levantada, tem como objetivo provocar os jovens estudantes a respeito da construção de suas interpretações sobre Patrimônio, Memória e História em conexão com suas vivências e formas de apropriação dos territórios urbanos, propondo novas percepções desses jovens sobre a construção da História e da Memória a partir de sua consciência como agente histórico. Para isso, faz-se necessário: refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino de história, dentro e fora da escola, tendo o estudante como foco deste processo; propor possibilidades do ensino de história que abarquem a questão do Patrimônio como construção pelo Poder; fortalecer

o protagonismo dos estudantes como sujeitos históricos, considerando as suas escolhas em relação ao que eles entendem como Patrimônio em seus territórios urbanos cotidianos; propor produção audiovisual por parte dos estudantes, utilizando os territórios urbanos e as suas práticas na construção da aprendizagem histórica.

A proposta principal deste trabalho é contribuir na prática docente, propondo uma leitura em que os territórios urbanos, suas multiplicidades constitutivas e interpretativas são entendidas e utilizadas como fonte para o ensino de história.

Desde seus primórdios, a humanidade registra hábitos e ritos, antes com suas pinturas rupestres e na atualidade com imensas cidades de pluralidade étnica, cultural e social. Esses territórios estão repletos de elementos que marcam e demarcam sua forma de ocupação e a apropriação das memórias e histórias, os quais estabelecem valores dentro de cada grupo social e das diversas sociedades na construção de suas identidades. As cidades se tornam, assim, imensos campos de pesquisa, locais propícios para a investigação de quem nela vive e para o ensino de história.

Seria ali um espaço de possibilidades para construção, consciência e aprendizado, conectando as pessoas e os muitos territórios por elas ocupados e que no cotidiano, às vezes, passam despercebidos. Rápidos em suas passadas, com olhar baixo e fone no ouvido deixa-se de apreciar o caminho. Praças, ruas, parques, edifícios, templos se tornam somente construções para os jovens¹ estudantes. O simples observar pode possibilitar novos olhares sobre os mesmos lugares, integrando a memória e a história da cidade às memórias e histórias pessoais dos transeuntes.

Propor a cidade como local de estudo, construção, consciência e ensino de história se faz necessário. Entendo como fundamental o exercício de localizar a cidade dentro do campo de construção da humanidade, com intenções e funcionalidades, um local fabricado para um uso. Nesse sentido, Ulpiano Bezerra de Meneses pontua que:

[...] a cidade é um artefato, coisa feita, fabricada pelo homem, segmento do universo material socialmente apropriado. Todo artefato é, ao mesmo tempo, produto e vetor de relações sociais. Assim, a cidade é

¹ O conceito de “jovem” aqui abordado se utiliza de uma definição predominantemente etária, abrangendo o ciclo que vai dos 15 aos 29 anos, cuja principal característica é a sua transitoriedade, razão pela qual está fadada a ser perdida com o passar dos anos. Na contemporaneidade muitos defendem a extensão acima dos 24 anos, sendo uma característica da juventude o processo de desenvolvimento da autonomia que avança a partir deste ciclo. (Cf. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.)

também lugar onde agem forças múltiplas: produtivas, territoriais, de formação e pressões sociais etc.²

Neste sentido, as cidades são fontes a serem analisadas, esmiuçadas, questionadas tanto quanto à composição de seus espaços e suas intencionalidades de discurso e de poder, como quanto ao modo como os jovens as veem, como se sentem parte da composição deste tecido.

A discussão quanto ao uso dos territórios urbanos implica em questionar a construção do Patrimônio Material Urbano, a memória e o poder e como esses elementos fazem parte da construção da memória e da escrita da História. Acerca disso, o historiador Jacques Le Goff nos aponta:

Que nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.³

Buscar a memória individual dos jovens que se relacionam com a cidade e seus territórios, ligando-os às memórias coletivas institucionalizadas, objetiva provocar novas leituras e interpretações de fatos até então cristalizados e enraizados no cotidiano e na história conhecida por eles, dando voz a possíveis esquecimentos e silenciamentos até então praticados.

Sendo a Memória campo de disputa e de manipulação, muitas forças agem sobre ela com o intuito de controlá-la. Apesar disso, a memória também atua como amálgama social, agregando os grupos sociais ao redor de seu passado repetido na oralidade, construído nos monumentos ou revisitado nas práticas religiosas. A memória é, para Jacques Le Goff, “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”⁴.

² MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu na cidade X a cidade no museu. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 5 nº 8/9 p.197-205, set. 1984/abr.1985. p. 199.

³ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 390.

⁴ Ibidem, p. 477.

Propor formas de compreender essa construção da identidade de um povo ou povos por meio do olhar dos elementos constitutivos da cidade é o desafio do professor/historiador; transpor os muros da escola ou reconstruir uma escola sem muros, interligando-a à história da cidade, do bairro ou da praça e à história de vida de seus estudantes.

Os processos de construção, permanência, desconstrução e reconstrução das memórias e identidades dos grupos sociais têm nos territórios urbanos a atuação dos sujeitos. Sem eles não haveria ação. A cidade é uma fonte de mudança e de transformação na sociedade e não somente um cenário inerte onde se concretizam as mudanças que foram iniciadas. Para além de sua configuração, a cidade, seus espaços e territórios são fontes passíveis de leitura e interpretação tanto quanto um arquivo ou documento⁵. A provocação aos estudantes se faz no questionamento de sua consciência como agente histórico, em como está lendo e interpretando este documento vivo, além de seu papel de sujeito protagonista nestas ações.

O entrelaçamento dos territórios, sujeitos e memórias também passa pelo entendimento de um fenômeno coletivo e social, articulado e construído coletivamente e que pode constantemente sofrer alterações e transformações⁶. Este processo se dá de forma contínua e busca perpetuar a história dos grupos ocupantes daquele território urbano. Nesse sentido, devemos questionar nossos jovens sobre como compreendem estas construções coletivas e principalmente se sentem pertencentes a estas construções.

Para Pollak⁷, a memória é em parte, herdada, não só apenas a vida física, mas também as influências do momento em que ela é articulada e quando é expressa, sendo estas influências elementos da estruturação da memória do indivíduo. Ao apontar a memória coletiva o mesmo autor identifica que do ponto de vista político há um grande esforço de enquadramento, uma organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento, concluindo que a memória é um fenômeno construído social e individualmente.

Quando falamos de memória herdada, há uma ligação forte entre memória e identidade. Tratar as heranças dos jovens em relação a memória e a formação da Identidade construída em determinado território urbano é um exercício que busca romper

⁵ ROLNIK, Raquel. História urbana: história na cidade? In: Seminário de História da Cidade e do Urbanismo. Anais... São Paulo, v. 2, p. 27-29, 1993.

⁶ HALBWACHS apud POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p.200-212.1992.

⁷ POLLAK, 1992.

os enquadramentos pré-existentes, as caixas pré-fabricadas sobre o que é aquele lugar e como são os indivíduos dali pertencentes, dando voz às suas próprias interpretações.

Esse diálogo da memória individual e da memória coletiva se faz permanentemente, buscando assim uma unidade no discurso histórico e na construção dessas memórias, objetivando sua permanência e perpetuação. Conforme argumenta Pollak, tal conduta busca “manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade”⁸.

Nessa busca pelo passado, que congrega histórias em comum e um sentimento de pertença, os grupos sociais em suas comunidades, bairros, cidades juntam seus fragmentos de memória individual com os monumentos por eles identificados como representantes de suas práticas, construindo, reconstruindo e reorganizando a memória daquele lugar. Dessa maneira, a cada tempo grupos se perpetuam nos territórios urbanos se apropriando dos elementos para significação de suas histórias. A cada geração ou a cada temporalidade histórica estes espaços são ressignificados.

Sendo assim, é plausível reconhecer que muitos grupos disputam a memória e sua significação dentro dos territórios urbanos. As cidades se tornam lugares de embate constante na construção e reconstrução da memória. Conforme Pierre Nora⁹, esses espaços se tornam lugares de memória. O autor utiliza essa expressão para apontar espaços e temporalidades que são transformados por determinados grupos em lugares que marcam o tempo e a história daquele povo, que significam suas práticas e validam sua existência em uma memória coletiva com um passado comum, produzindo identidade e tornando o lugar parte do grupo e de sua história.

A construção dessa história coletiva a todos daquele lugar passa a pertencer àquela geração e às próximas, criando uma teia de um passado comum a todos. Ecléa Bosi ressalta que “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que são pontos de amarração de sua história”¹⁰.

Vivemos tempos onde o distanciamento entre jovens e territórios urbanos se acentua, temos cada vez menos pessoas nas ruas, elas estão em suas casas, conectadas virtualmente à cidade. Este hiato entre pessoas e territórios urbanos acaba por colocar o jovem em uma situação de não construtor, de simples visitante, transeunte. Nesse sentido,

⁸ POLLAK, 1992, p. 9.

⁹ NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, nº. 10, p. 7-28, dez. de 1993.

¹⁰ BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - Lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p. 191.

conforme o passar das gerações os nós entre indivíduo e território vai se afrouxando até que, por vezes, a amarração se desfaz.

Mesmo que os jovens não se sintam pertencentes àquele lugar, nos vem os questionamentos desta falta de pertença, dessas amarrações enfraquecidas. Por que não frequentam? Por que não usam os espaços urbanos? Eles existem ou não? Estão sendo cuidados? Quem cuida ou não cuida? Nos espaços da comunidade, na rua, na praça, na feira do bairro ou naquela igreja que sempre esteve ali, fervilha a construção histórica, na simplicidade do feirante que conta sua história de vida entrelaçada ao crescimento do bairro e da cidade e de como ele viu tudo ali se transformar. Trazer os olhares dos jovens para os detalhes daquele lugar, por onde todo dia se passa e nada se vê, pode reforçar as amarrações, redesenhar as ruas com as memórias de cada um, passando a compreender aquele lugar como seu.

Apesar de todos os esforços da coletividade na construção da memória, como dito anteriormente, ela é seletiva e por vezes escolhida, redigida como oficial e enquadrada como verdade por grupos, comunidades e sociedades. Memórias ligadas diretamente ao presente que constrói, desconstrói e reconstrói um passado, assumindo assim o processo de escolha do que salvar, onde Le Goff expõe que:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.¹¹

No processo de construção de uma história escrita por muitas mãos, se faz urgente e necessário o exercício de instigar e provocar nos estudantes o questionamento quanto a sua atuação como produtor e principalmente como alguém capaz de escolher o que lhes representa.

Propor um trabalho que possibilita uma conexão própria entre estudantes e territórios urbanos, construída entre eles e por eles, por meio de suas experiências e memórias pessoais é uma ação que dialoga com o processo da escrita histórica. A proposta oportuniza levantar questionamentos sobre como, muitas vezes, essa tarefa é restrita a determinados grupos, ocasionando o distanciamento e a não apropriação por parte destes

¹¹ LE GOFF, 1990, p. 535.

jovens, ou seja, o não entendimento de sua participação como agentes históricos, atuantes e questionadores da construção da história local, regional e nacional.

Esta abordagem de colocar os estudantes como produtores e agentes históricos, e não somente como espectadores, faz parte de um movimento maior, desencadeado em todo o mundo nas últimas décadas do século XX e no Brasil, especificamente, nos anos de 1980 e 1990.

Novas demandas pelo direito à memória e à cidadania despontaram dos mais variados grupos sociais, até então obscurecidos ou apagados da história pelos grupos dominantes. Acerca disso, José Fernandes pontua que:

No Brasil [...] A cada dia presenciamos à criação de novos museus, centros de pesquisa e documentação, desenvolvimento de projetos de história oral em associações comunitárias e de histórias institucionais por parte de órgãos do governo e empresas. Por sua vez, desde meados dos anos 1980, os movimentos sociais populares, encetados por novos atores sociais na cena política (mulheres, índios, negros, sem-terra, homossexuais, etc.) veem no “resgate” de sua memória um instrumento poderoso de afirmação de sua identidade e de luta pelos direitos de cidadania. Assim, como ocorre em outras partes do mundo, assistimos nos últimos decênios à uma preocupação maior com questões atinentes às políticas de memória e à preservação do patrimônio cultural.¹²

Nossos estudantes possuem suas histórias pessoais que devem ser valorizadas, tanto por eles mesmos entre si quanto por nós professores/as. Possibilitar este primeiro passo na identificação, construção e (re) significação de suas histórias e a interligação com suas famílias, escola, bairro, cidade propõe a nós docentes o exercício de instigá-los a sair da plateia e tomar seus lugares de protagonistas da história.

Valorizar as memórias pessoais de nossos estudantes como ferramenta para o ensino de história é vê-los e sua bagagem intelectual. E, para além disso, perceber o que eles trazem de cultura, de valores, de família, de dificuldades. Criar oportunidades para que ocorram esses momentos em que os jovens possam compartilhar experiências em um processo contínuo de aprendizado entre todos, visualizado de forma circular, pode ser entendida como uma maneira alternativa de se ensinar história.

Embasada nestas premissas de valorização e desmistificação da produção acadêmica, o tema memória e ensino de história vem avançando nas últimas décadas do

¹² FERNANDES, José Ricardo Oriá. [online] Da identidade nacional à diversidade cultural: novos paradigmas para a preservação do patrimônio histórico. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. *Anais...* pp. 1-15. São Paulo, junho, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2X4m52O>>. Acesso em: 24 out. 2017. p. 1-2.

século XX, com a proposta de novas formas de se abordar a memória individual e coletiva:

[...] de revelar que eles têm representado a busca de “novas” possibilidade para a educação histórica, no que respeita à reivindicação da utopia. Ou seja, têm permitido a ampliação da imagem do pesquisador e do pesquisado - tanto sob o ponto de vista social, como psicológico - visualizando-os como “pessoas”, portadoras de dimensões conscientes e inconsciente, de certezas e incompletudes.¹³

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro é abordada as relações entre ensino de história e patrimônio. São apresentados alguns dos debates teóricos que sustentam esse campo de estudos, contemplando uma breve trajetória do ensino de história na Europa e no Brasil, de seus embates no campo historiográfico e formas de apropriação desses elementos nos processos de construção das identidades nacionais no século XIX. Também nesse capítulo é exposto o debate sobre a educação patrimonial como possibilidade para que outros sujeitos históricos se reconheçam na construção da história.

No segundo capítulo interessa discorrer sobre como o Patrimônio e a Memória se inserem nos territórios urbanos da cidade, dentro de uma simbologia de poder e das disputas pela memória. O capítulo explora ainda a cidade e seus territórios que contam sua história, da cidade e das pessoas que nela habitam, usam, caminham e também expressam as disputas pelo poder. Seus lugares de memória instituídos, como museus, praças, igrejas os quais se tem registro e costuma-se exaltar e as possibilidades de uso do território urbano como campo de pesquisa e ensino de história, pois o mesmo se constitui enquanto lugar privilegiado de práticas e vivências cotidianas, onde diferentes sujeitos lhe atribuem significados e historicidade, além de buscar a apropriação e (re) significação pelos cidadãos destes territórios na construção da história e da memória local.

O terceiro e último capítulo é dedicado a apresentar o plano de intervenção desenvolvido e aplicado com a finalidade de compor o produto final desta pesquisa. A proposta foi realizada junto a uma turma de ensino médio integrado ao técnico em escola pública localizada no município de Cuiabá-MT. Na intervenção foram abordados os espaços de vivência como ruas, praças, monumentos, templos, entre outros, conjugando as memórias que permeiam suas vidas e as formas de apropriação destas memórias por

¹³ GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28, p.15-32, 2008. p. 22.

eles estudantes. Nessa última etapa da dissertação são apontados ainda alguns resultados da pesquisa, por meio do diálogo entre os debates teóricos e o produto obtido pela aplicação do plano de intervenção elaborado.

Incluir no ambiente escolar e na prática docente do ensino de história o debate sobre a construção da memória de um povo por meio dos territórios urbanos é pôr a escrita da história em reconstrução, valorizar outras falas, buscando novos olhares sobre os mesmos objetos, as mesmas fontes. É possibilitar ao jovem protagonizar a escrita da história em seu tempo, compreendendo o passado, ressignificando o presente e, quem sabe, até mesmo refletindo sobre o futuro.

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA QUE ME CONTARAM: ensino de história, patrimônio e os debates teóricos e metodológicos

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

Pretensiosamente utilizo as palavras de Paulo Freire para reforçar uma ideia que há tempos me envolve em minha tarefa de professora de história: o mundo é nossa escola! Ele media nossas relações e nos ensina, rotineiramente, sobre os mais variados temas. É nele e com ele que nos relacionamos, trocamos experiências e nos redescobrimos como seres sociais que partilham espaços, histórias e vivências, onde cada um atribui valores diferenciados às experiências ali partilhadas, interligando suas memórias pessoais a uma teia de acontecimentos, fatos, pequenas histórias ou “grandes” histórias.

Dentro da história e do ensino da história busco me apropriar destes outros espaços escolares, não formais, dispersos e não institucionalizados, para abordar suas ressignificações, pautadas nos diferentes olhares dos muitos atores históricos, de nós.

Neste capítulo, apresentarei uma breve trajetória do ensino de história na Europa e no Brasil, de seus embates no campo historiográfico e formas de apropriação desses elementos nos processos de construção das identidades nacionais no século XIX. Também será exposto o debate sobre a educação histórica e a educação patrimonial como possibilidades para que outros sujeitos históricos se reconheçam na construção da história.

1.1 A História do Ensino de História no Brasil

Colocar em debate a questão da disciplina de história e do profissional historiador na atualidade pressupõe questionar a construção histórica da disciplina e da função do historiador. Ambas as análises perpassam o fazer pedagógico em sala de aula, como conheço atualmente, e me colocam na busca de compreender o caminho da história como disciplina escolar, sua construção ao longo do tempo, a apropriação do discurso da

verdade por parte dos dispositivos de poder e também dos professores, o que provoca o distanciamento dos estudantes e sua percepção como atuantes na construção das narrativas históricas nas quais se inserem.

Nesta busca, me debruço, em primeiro lugar, sobre a história das disciplinas escolares e as perguntas que faço me remetem às intencionalidades objetivas ou subjetivas em seus processos de construção que demonstram, em sua maioria, um olhar de cima para baixo, evidenciando interesses específicos de grupos que estão no poder. Quem ou o que coordenava ou ainda coordena tal processo? Em qual dimensão de liberdade atuam professores e professoras de história dentro de estruturas pré-determinadas e fechadas em currículos e conteúdo não escolhidos, em sua maioria, por elas/eles? O quanto estas escolhas interferem na formação histórica dos estudantes?

André Chervel pontua que para muitos de nós “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”¹⁴. Não era ou seria um problema enfrentado usualmente pelo historiador. Porém, o fato é que a própria palavra disciplina possui uma história. Até o final do século XIX, tal palavra e seus usos ainda estavam relacionados à vigilância dos estudantes, a manter a ordem e a repressão. Sendo ressignificada, como pontua Chervel, a palavra é retomada na segunda metade do século XIX, quando a mesma se liga às renovações ocorridas dentro das finalidades do ensino secundário e primário. Desse modo, disciplina “faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*”¹⁵.

No entanto, considerar que a função anterior ao século XX do significado da palavra disciplina – como vigilância, ordem e repressão – foi totalmente abolida e ressignificada para o exercício intelectual e a formação humanística do estudante seria uma utopia. Tanto a criação quanto a modificação do termo se integram em processos sociais, com interesses e finalidades estabelecidas. Chervel ressalta que “Em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidade de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível das prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas”¹⁶.

Muitos desses interesses das sociedades também se encontram imbricados dentro das disciplinas escolares, as quais evidenciam em suas ementas as suas finalidades individuais dentro do conjunto do conhecimento escolar e o papel da escola nesse processo. Dependendo do contexto essas finalidades podem ser religiosas, sócio-políticas,

¹⁴ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p. 177-229, 1990. p. 177.

¹⁵ Ibidem, p. 179.

¹⁶ Ibidem, p. 187.

de interesse de um grupo específico da sociedade, desejoso de retomar o poder ou se manter nele, enfim, influenciando nas estruturas maiores de formulação deste currículo, nos conteúdos ensinados em sala de aula e por fim na atuação no chão da escola.

Elza Nadai fez o seguinte questionamento, em seu artigo publicado pela Revista Brasileira de História, “Quando se constituiu e como surgiu esse modelo hegemônico de ensino de história? Quais suas características fundamentais?”¹⁷. A autora se referia ao modelo da história metódica, pautada no progresso da humanidade e embasada no ideal positivista, persistente mesmo com um processo de questionamento dos pressupostos teórico-metodológicos, os quais levantaram a abordagem da escrita da história por meio das múltiplas experiências da sociedade e de seus vários grupos formadores.

As possíveis respostas apontadas pela autora se relacionam à formação dos Estados-nação europeus e a laicização da sociedade e do saber, separando o saber e a religião. As nações modernas estariam marcadas por dois suportes do discurso histórico, levantados por François Furet e evidenciados por Nadai: a genealogia da nação, ou seja, suas origens mais remotas, e o estado mudança, que seria tudo que foi alterado, transformado e subvertido em relação ao que permanece estável¹⁸. Para se saber de onde vieram estas nações contemporâneas é necessário investigar e congregar as várias e sucessivas etapas de sua formação.

O século XVIII foi um destes momentos em que as disciplinas escolares – e especificamente a disciplina de história – foram formuladas dentro de propósitos específicos de um grupo dominante. Na Europa, e particularmente no caso francês, é o contexto de transição política do Absolutismo para um Estado Burguês, embasado nos ideais Iluministas, o qual fez uso intenso do ensino de História na pulverização destes ideais.

Como afirma Thaís Nívia Fonseca, o próprio lugar da História sofreu um deslocamento como campo de conhecimento e como um saber científico:

Na verdade, o próprio estatuto da História enquanto campo do conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com o debate científico de uma forma geral e com as Ciências Humanas em particular. A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História

¹⁷ NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-174, set. 92/ago.93. p. 143.

¹⁸ FURET apud NADAI, op. cit., p. 143.

começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado.¹⁹

A necessidade de coesão nacional e de unicidade como pátria se articula com o Ensino de História como ferramenta política na construção de uma identidade nacional, evidenciando o questionamento de como se ensinar. Dentro desse processo há uma permanente busca pela construção narrativa dos heróis, colocando o homem como centro das ações. A autora Thaís Nívea Fonseca indica que a:

História, ainda não constituída como disciplina escolar e ainda não totalmente desvincilhada do sentido providencial, passaria a ser ensinada, desde o final do Antigo Regime, com o intuito de explicar a origem das nações. Sob a influência do Iluminismo, seria cada vez menos a história sagrada e cada vez mais a história da humanidade.²⁰

Naquele contexto, recorre-se à construção de uma história da humanidade calcada em novos princípios, cujo cerne é de característica burguesa, em busca da construção de um discurso hegemônico, atuando na valorização de memórias outras, diferentes daquelas merecedoras de destaque no contexto anterior, o do Antigo Regime. Buscou-se, assim, a composição de novos costumes e práticas, consolidando uma nova identidade. O ensino de História se coloca como ferramenta para esta prática de (re) construção e (re) significação. Como afirma Furet, “a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras”²¹. Os usos e desusos da história como disciplina escolar transcendem a afirmação acima. A História é uma ferramenta que tem grande poder de moldar discursos, costumes, construir verdades ou silenciar falas.

Nesse sentido, desde o início de minha carreira docente sempre foram estiveram em primeiro plano questões como a da concepção da história como disciplina e o que fazer com ela, da sua serventia efetiva na vida das pessoas e especificamente dos estudantes com os quais eu trabalhava. Ao ouvir com certa frequência a pergunta: “Professora, para que serve aprender isso? Faz tanto tempo que aconteceu!”, tais questões voltavam sempre a me desafiar profundamente. Conduzida por estes desafios, estive constantemente imersa em um processo de mudanças em minha prática docente,

¹⁹ FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 20-21.

²⁰ FONSECA, 2003, p. 22-23.

²¹ FURET apud NADAI, 1993, p. 135.

culminando com o meu retorno aos bancos universitários. Ali não encontrei respostas, somente mais questionamentos e desafios.

Nessa fase da minha formação/prática profissional, uma das problemáticas com a qual me vi confrontando foi a imensa barreira entre o saber produzido/divulgado na escola e o saber que se produz e circula na academia. Conforme observa Cabrini, “O ensino de história, como os das outras disciplinas, encontra-se estruturado de tal forma que à universidade, ou 3º grau, compete a produção do conhecimento histórico [...] enquanto às escolas de 1º e 2º graus cabe sua reprodução”²².

Este mecanismo de poder e saber se repete em sala de aula, afinal, nela a professora e o livro didático que possuem este lugar de escolha do que se estudar. Cabrini novamente ressalta que “A relação de poder em sala de aula faz parte de toda uma hierarquia de fontes de competência: a primeira delas é o professor, que sabe mais do que o aluno, pois detém o saber dos especialistas e dos livros didáticos”²³.

A ideia de um lugar de produção e outro de reprodução do conhecimento acaba por se criar um saber mais válido ou legítimo do que o outro. Nessa ótica, torna-se necessário aos professores assumir o papel de transformar o saber científico em saber escolar. O conhecimento que é produzido na escola e o originado na universidade possuem diferenças fundamentais no grau de complexidade. Há, no entanto, um debate que tem fundamentado as novas concepções de aprendizagem, onde nós professoras devemos nos apropriar do conhecimento produzido por nós no ambiente escolar e para além disso, o saber produzido pelo estudante, atuando na valorização destes saberes, ou seja, proporcionando a realização da circularidade da aprendizagem.

Sendo assim, o debate aqui proposto sobre a formação da disciplina de história perpassa o campo das disputas entre os diversos grupos, desde os dominantes, interessados em perpetuar suas ideias, os grupos dentro da produção acadêmica ou, ainda, das professoras e professores em sala de aula. Todos lutam por suas perspectivas e se utilizam da História como mecanismo de disseminação de suas práticas. Por isso, desejo aqui inserir os estudantes no processo de construção da narrativa histórica e valorizar sua participação como fundamental dentro do processo de aprendizagem realizado dentro e fora da escola.

²² CABRINI, Conceição et al (Org.). **O ensino de história: revisão urgente**. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005. p. 32.

²³ Ibidem, loc. cit.

As disputas no campo dos usos da disciplina de história, iniciadas na Europa, também acontecem no Brasil do século XIX. Aqui a disciplina de história foi parte de uma série de embates envolvendo o período pós independência e a formação do Estado-Nação brasileiro. Sendo assim, considero importante abordar alguns destes momentos, a fim de compreender a formação da disciplina de história, seus usos, desusos, silenciamentos e apagamentos, os lugares da produção historiográfica, além dos debates quanto ao ensino de história como elemento pedagógico na formação desta nação, o papel da universidade na formação do profissional docente da área da história e das/os professoras/es de história em sala de aula. Sendo um universo muito amplo de estudo, não pretendo aqui esgotar as possibilidades sobre o tema.

1.2 Os lugares de fala da escrita da História no Brasil

Em setembro de 2016, concomitantemente com a fase inicial de elaboração do projeto de pesquisa de mestrado e com a realização das primeiras disciplinas teóricas do Profhistória, realizei uma pesquisa qualitativa junto aos estudantes de uma escola de ensino médio e técnico integrado no município de Cuiabá-MT, local onde atuei como professora de História. A pesquisa, teve como objetivo identificar o peso e visibilidade que o ensino de história possuía no espaço que possuem dentro dos currículos de ensino médio integrado, dentro da formação acadêmica e para além dela, na formação integral dos estudantes, procurando identificar qual a relevância que os estudantes atribuíam a disciplina história e como realizavam a ligação entre os conteúdos estudados em sala e suas histórias de vida. Dentre as perguntas direcionadas aos estudantes na pesquisa, uma delas era “Você gosta de estudar história?” No universo de 37 (trinta e sete) respostas coletadas, 87,1% responderam sim, 3,2% responderam não e 9,7% não souberam responder. Apesar do alto índice dos que afirmaram gostar da disciplina, chamou a minha atenção os 9,7% que não souberam responder.

Uma das possibilidades que considere à época e sigo em sua defesa seria a dificuldade de conexão entre os conteúdos ministrados na disciplina de história com a vida cotidiana do estudante. Como afirma Cabrini, “Geralmente, o que é apresentado aos alunos são conteúdos já cristalizados no ensino da história e que parecem muito distantes

da realidade imediata por eles vivida”²⁴. E mais um questionamento me intrigou: como realizar esta conexão? Como eu, professora de história, poderia situar meus estudantes em um tempo distante deles? E a pergunta maior: Porque há esta desconexão entre a história como disciplina escolar e a história de vida dos estudantes?

Essa escrita da história que não inclui a realidade do estudante ocasiona um distanciamento e o sentimento de não pertencimento. Ele não se vê como protagonista e construtor da história. O ensino de história que não inclui o estudante, desse modo, “impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo...”²⁵. Ele, o estudante, na maioria das vezes, não se considera agente histórico, não costura suas experiências individuais às experiências históricas, não pertence, não se apropria da história.

Por este motivo, a construção da disciplina de história, em especial no contexto brasileiro, é um tema de particular interesse dentro desta pesquisa. Sua idealização e concretização seria realizada por grupos desejosos de moldar a identidade da nação brasileira, valorizando heróis, datas e acontecimentos políticos enfileirados cronologicamente e distanciados afetivamente de quem os lê e também de quem participou, pois muitos foram silenciados nesse processo.

O lugar de fala da escrita historiográfica do Brasil no século XIX motivou silenciamentos e apagamentos de certas especificidades de nossa história. Como afirma Itamar Freitas²⁶, os “lugares privilegiados” na produção da historiografia do Brasil acabaram por produzir discursos hegemônicos e congêneres. Tal similitude ocorreu, em grande parte, devido à validação na produção historiográfica brasileira com a fundação, em 1838, do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). O contexto é marcado também pelo lançamento da obra *História Geral do Brasil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854) e da fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro²⁷. Sendo assim, temos uma inter-relação entre o *lugar social* do autor e a *instituição científica* que valida as publicações²⁸.

²⁴ CABRINI et al, 2005, p. 33.

²⁵ Ibidem, p. 34.

²⁶ FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de História no Brasil**. São Cristóvão: Editora UFS, 2006. p. 13.

²⁷ GASPARELLO, Arlette M. A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920). Congresso Nacional de História da Educação. II edição, 2002, Natal. **Anais...** Eixo 6 – Estado, Nação e Etnia na História da Educação. p. 1-10 Natal-RN: 2002. p. 2.

²⁸ GASPARELLO, 2002.

O IHGB se colocou então como instituição balizadora das produções historiográficas no Brasil. Nesse processo é tido como marco o primeiro discurso realizado no Instituto em 1839, proferido pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa, em que se colocava um conjunto de orientações para a escrita historiográfica na nação brasileira. Tal discurso preconizou as normas para as ações práticas dos historiadores do IHGB, reconhecido como um referencial teórico quanto ao que era ou não considerado historiografia. Para Temístocles Cezar estabeleceu-se a partir dali “um projeto historiográfico capaz de organizar os recursos e os procedimentos para se escrever a história da nação”²⁹. A grande dificuldade naquele momento era a simultaneidade da construção da nação e da disciplina com rigor científico, além é claro do papel do historiador no processo. O IHGB tenta, naquele momento, normatizar o ofício do historiador da nação. Na avaliação de Temístocles Cezar, esse primeiro esforço não apresentava “exatamente o que este deve ser – não havia tanta clareza assim –, mas sobretudo o que ele não deve ou não pode fazer”³⁰.

A forma como o IHGB propõe a escrita historiográfica no século XIX abordava a separação entre o local de produção do conhecimento científico – sendo este produzido pelos historiadores lá alocados – e as outras instituições, como a escola por exemplo, que destinadas à reprodução deste conhecimento. Ainda na atualidade é possível perceber esse distanciamento, demarcado pela divisão entre o local da produção do saber científico e de sua divulgação, mesmo considerando as recentes ações de universidades na busca por reduzir tal distanciamento, seja levando os estudos acadêmicos para a prática na escola ou propondo o inverso, divulgando nos espaços acadêmicos a produção científica advinda da escola em um processo de retroalimentação.

Apesar dos esforços, ainda há uma divisão entre o saber e o não-saber, entre produção acadêmica e produção de saberes na escola. Enfatizo este aspecto pois é por meio dele que o estudante permanece preso a uma relação de revelação sobre o passado, como se ao abrir o livro didático de história tudo seria esclarecido e conhecido de uma forma mecânica que em nada se relaciona com a sua vida. Ou seja, perpetua ainda uma reprodução de um conhecimento, cujas origens e condições de sua produção ainda permanece desconhecidas tanto dos estudantes quanto dos professores atuantes na educação básica³¹.

²⁹ CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da História: historiografia e nação no Brasil do século XIX. **Diálogos**, Maringá, DH/UEM, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2004. p. 12.

³⁰ Ibidem, loc. cit.

³¹ CABRINI, 2005, p. 33.

A obstinada missão do IHGB no século XIX era construir uma história do Brasil baseada na unificação da nação como um todo, visto que aquele foi o contexto em que a América do Sul esteve tomada pelos movimentos de independência das ex-colônias espanholas e portuguesa. No Brasil, destaca-se o processo da criação e consolidação do Estado Nacional Brasileiro, onde era conveniente a escrita de uma história coletiva que reuniria todas as províncias, todos os acontecimentos. O discurso pronunciado no IHGB pelo cônego Januário da Cunha Barbosa, secretário-perpétuo, buscava evidenciar os fatos memoráveis desta nação una. Conforme ressalta Cezar, “apesar do cuidado dos brasileiros por sua pátria, eles tinham, até aquele momento pelo menos, esquecido os fatos notáveis. Era necessário, então, ressuscitá-los”³².

Os “fatos notáveis” não seriam quaisquer fatos. Houve, assim, um processo de escolha dentro de uma história já feita, um filtro com uma trama mais fina, no qual somente os eventos, nomes e pessoas de grande significância para a história do Brasil poderiam passar. Temístocles Cezar descreve esse processo como:

Duas instâncias da mesma operação, eternizar e salvar, contudo, não se confundem: eterniza-se aquilo que é suscetível de se tornar memorável, e cuja definição depende de uma série de disposições teóricas e políticas. Com efeito, após sua eternização, o fato deve ser salvo, o que, por sua vez, pressupõe um certo número de procedimentos metodológicos cobrindo um campo que começa com a descoberta das fontes e se estende até a produção textual.³³

Na perspectiva defendida nesta dissertação, as vidas dos estudantes são também memoráveis e, portanto, suas histórias são dignas de serem eternizadas como pessoas, como crianças em suas famílias, como moradores em seus bairros, como membros de uma comunidade. Dessa maneira, é fundamental promover condições para a reflexão de natureza histórica nos jovens, reverberando não somente na escola e no ensino de história, mas em todas as partes onde estes jovens vivem. Como afirma Cabrini, “a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico”³⁴.

Sendo a história um espaço de ação do ser humano como indivíduo, busco esclarecer os muitos porquês dos distanciamentos entre nossos estudantes de hoje com a

³² CEZAR, 2004, p. 13.

³³ Ibidem, p. 14.

³⁴ CABRINI, 2005, p. 36.

história produzida ao longo do tempo e, também, provocar nos estudantes os muitos entendimentos quanto ao seu papel como construtores dessa história.

Na pesquisa realizada no início do curso de mestrado, a qual menciono no primeiro parágrafo deste subitem, destaco aqui um dos depoimentos coletados, em resposta ao questionamento se o estudante gosta de estudar história. No espaço para a justificativa, a estudante nº. 17 descreve: “Sim, porque me sinto conectada com o mundo, sinto como se estivesse presente em vários momentos históricos, além de compreender muitas coisas que acontecem no cotidiano”³⁵.

Por meio da afirmação da estudante, da qual fui professora de história, me sinto segura em prosseguir questionando a forma de construção e reprodução da história de nosso país, problematizando a produção historiográfica na concepção de nação proposta pelo IHGB e por outros que vieram antes e depois. No exercício da docência, busco sempre provocar o debate em ordem inversa, partindo da produção do saber constituído atualmente, da escola, da sala de aula e dos estudantes, desconstruindo as relações de poder e subalternidade que envolve estes territórios demarcados, cercados e fechados, como nossas escolas.

Essa História do Brasil generalista, una, pertencente a todo o território, feita de homens heroicos, grandes batalhas e que retratasse a nação brasileira não foi uma ação inédita. Antes do IHGB, essa forma de escrita historiográfica já estava presente nos *Compêndios*³⁶, livros utilizados nas escolas do século XIX. Possuíam, cada um em suas especificidades, a temática da nacionalidade, de uma história coletiva, na qual muitos não participaram ou, se participaram, ocuparam lugar secundário na cena, o lugar dos personagens sem nome. Arlette Gasparello aponta sobre o livro didático e a temática da nacionalidade identificando “três momentos significativos dessa produção, que têm como limites as datas do aparecimento dos compêndios que os caracterizam: o primeiro, de 1831 a 1861; o segundo, de 1861 a 1900; o terceiro, de 1900 a 1920”³⁷.

Os Compêndios foram utilizados por mais de quatro décadas nas escolas do Brasil Império, um detalhe peculiar é que alguns foram escritos por estrangeiros. É um tanto contraditório perceber que temos a construção da história da nação brasileira por meio do

³⁵ Entrevista realizada via ferramenta gratuita online *Google Forms* no período de 01 a 30/11/2016 em Cuiabá-MT.

³⁶ No Brasil do século XIX, o termo mais utilizado para o livro produzido com finalidades de ensino era *compêndio*, cuja significação, nos dicionários da época consultados, refere-se ao tipo de livro caracterizado por ser uma *compilação* de textos de vários autores, não uma produção original (MORAIS E SILVA apud GASPARELLO, 2002).

³⁷ GASPARELLO, 2002, p. 2.

olhar estrangeiro, olhar este decidiu o que seria ou não relevante eternizar e salvar. Tal fato pode ser entendido como mais um dos incentivos e desafios dos trabalhos que se dedicam a analisar essas produções historiográficas.

Os dois Compêndios utilizados nas escolas brasileiras no início do século XIX apontados por Arlette Gasparello foram: *Resumé de l'histoire du Brésil*, de Ferdinand Denis, traduzido pelo português Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde e publicado no Rio de Janeiro em 1831; e *Compêndio de História do Brasil*, escrito pelo General José Ignacio de Abreu e Lima, publicado em 1843, sendo este último censurado por Varnhagen, membro do IHGB, mas reeditado em um só volume de 352 páginas, no mesmo ano³⁸. Ambos os autores trabalharam com a ideia patriótica, mas uma pátria ainda se organizando em meio a muitos conflitos de uma nação em seus anos iniciais de formação. Estes homens escreveram sobre o seu tempo e em seu lugar social de fala, privilegiados pela posição que ocupavam na sociedade, sendo ambos militares, o primeiro engenheiro, o segundo de alta patente. Desse modo, ocupavam naquela sociedade lugar de destaque e prestígio, sendo considerados por muitos os detentores da verdade.

Provocar nossos estudantes para a tomada de posse de seus lugares sociais de fala é uma das demandas desta pesquisa. Abordar não “A História”, mas as muitas histórias existentes nesta rede de acontecimentos, ouvindo as vozes dos muitos que participam e participaram da construção da história do Brasil.

Conforme constatou Gasparello, na tessitura patriótica dos Compêndios do início do século XIX, Bellegarde apresentou uma escrita sem preocupações pedagógicas, evidenciada por meio de suas escolhas, falas e silenciamentos, realizando uma seleção de fatos políticos que eram considerados relevantes para a unidade nacional, o que se mostrou bem aceito pelos membros do IHGB devido ao seu trânsito pelos espaços intelectuais e políticos.

No Resumo de Bellegarde (1831), a história nacional é apresentada em seis épocas. A primeira, que não constava do original francês, mostra, sob o título O Brasil antes da conquista, um autor crítico que aponta os malefícios da ação conquistadora dos portugueses e dos europeus em geral aos indígenas da América e denuncia “sua quase total aniquilação”.³⁹

³⁸ GASPARELLO, 2002, p. 3.

³⁹ Ibidem, p. 23.

Abreu e Lima apresentou características diferentes do anterior. Em seu *Compêndio*, o autor apresenta uma história conflituosa, coerente com o período que estava vivendo, a história do seu tempo, onde os heróis não eram assim tão heroicos, pois cometiam erros, abusos e toda espécie de maldade. Um dos pontos que levaram obra de Abreu e Lima a ser censurada pelo IHGB foi a forma como retratou o indígena, como um brasileiro que foi aliado de seu espaço territorial, oprimido, destituído de sua cultura pelos colonizadores sedentos por terras, escravos da terra e metais preciosos. O autor desagradou também ao apresentar a figura do negro, que foge da escravidão, sendo retratado como aguerrido em busca de sua liberdade.

Considerando o período das publicações, os dois autores construíram narrativas até certo ponto críticas, pontuando os malefícios da conquista, a tirania dos senhores com seus escravos e os indígenas, apoiando os jesuítas contra os abusos dos colonos⁴⁰. Mesmo assim, trataram o mito fundador, a chegada dos portugueses, a ordem dos fatos basicamente cronológica e a construção de heróis. Com a fundação do IHGB, estas obras foram revisitadas, sendo executado pelos historiadores do Instituto o “eternizar e salvar” mediante as escolhas e o aval da instituição.

O IHGB, a partir da sua fundação e com mais intensidade na segunda metade do século XIX, foi determinante para a construção de uma história da nação e para servir a nação. Utilizando por base o modelo tradicional de história *magistra vitae*, elaborado por Cícero, filósofo romano que viveu no século I a.C., o qual propunha a função da história como pedagógica, ou seja, ser um repositório de exemplos para serem seguidos ou não, deveria instruir o indivíduo a pensar acerca de seu presente e planejar seu futuro, tendo o passado como base⁴¹. Assim, o historiador alocado no IHGB tinha a densa missão de buscar os heróis, registrá-los na história e elevá-los ao nível de figuras ilustres e construtoras da história do Brasil. Nesta busca o próprio IHGB assume lugar de protagonismo, salvando o passado nacional e aglutinando uma memória única para o povo brasileiro.

Na análise que Temístocles Cezar realiza do discurso de Januário da Cunha Barbosa fica claro o desejo de que a história dos grandes homens e dos grandes feitos seja escrita por historiadores nacionais e “não pelo gênio especulativo dos estrangeiros”⁴².

⁴⁰ GASPARELLO, 2002.

⁴¹ VILAR, Leandro. [online] **História magistra vitae**. Blog: Seguindo os passos da História, 2014. Disponível em: <<http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2014/04/historia-magistra-vitae.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁴² CEZAR, 2004, p. 25.

Têm-se naquele momento a produção de alguns compêndios descrevendo não mais uma história patriótica somente, mas agora uma história oficial, que retrata o período imperial, liderado por uma elite brasileira e escrita em uma das instituições que cunharam a cientificidade da produção, o Colégio Pedro II.

Naqueles compêndios foram retratados os erros administrativos da metrópole que dificultaram a unidade territorial, além dos conflitos entre jesuítas e colonos, situando os colonos como vítimas e os jesuítas como opressores. Nessa narrativa, a Insurreição Pernambucana (1645-1654) seria o elemento aglutinador do sentimento de nacionalidade e nação, em que colonos somaram esforços com outros grupos sociais, hierarquicamente submissos, para a vitória e expulsão dos holandeses. Como analisa Gasparello, tal narrativa apresenta seus reconhecimentos aos negros e índios “que a partir daí encontram o seu devido lugar: reconhecidos e enaltecidos, mas como componentes subalternos e na medida em que se aliem e defendam a causa dos agentes metropolitanos e dos senhores brancos”⁴³. Dessa maneira, índios e negros passam a ter menção na história desta nação em formação, mas sem deixar de destacar a importância de demarcar os seus lugares dentro dessa história e não tentem alterar a ordem vigente.

Propor que nossos estudantes releiam, reinterpretem e reescrevam a história a partir do que viveram ou ainda vivem é descortinar o palco antes disponível somente para os heróis já fabricados. Teremos, então, um novo roteiro a seguir, ou novas perguntas sobre os mesmos fatos, mas de qualquer forma, não será a mesma história, ela será ressignificada pelo olhar de quem vê, sente e vive. “Trata-se, finalmente, de uma lição que ensina que a história serve, sem dizer, contudo, o quanto assim ela se torna serva”⁴⁴.

1.3 As escolas, o ensino e o poder

Ao entrar na escola vejo um grande corredor. Ele é um pouco escuro e possui várias portas com pequenas janelinhas. Caminhando por este corredor e espiando pela janelinha da porta, vejo à frente um quadro grande para a escrita, uma mesa maior com uma cadeira e uma senhora sentada nela. A mesa está repleta de livros, cadernos e a senhora os analisa com afinco. Corro os olhos e identifico carteiras enfileiradas, muito

⁴³ GASPARELLO, 2002, p. 7.

⁴⁴ CEZAR, 2004, p. 28.

bem organizadas. A sala não tem janela, deve ser para não desviar a atenção dos jovens estudantes. Eles, os estudantes, estão cada um na sua carteira, segurando um livro e tentando ler o que nele está escrito, repassando algumas frases em seus cadernos amarelados e cheios de orelhas. Toca o sino, as crianças saem correndo e logo escuta-se um “Não corre menino!”. Ele se contém por alguns metros e ao sair da vista do repressor, se esbalda na correria.

O texto narrado acima remete a uma escola pública do século XXI, na qual fui professora de história. Uma escola inaugurada na década de 1970, período da Ditadura Civil-Militar no Brasil e da implantação de reformas na educação, das quais tratarei mais adiante nesta dissertação. Localizada próximo ao centro da cidade de Cuiabá-MT, a unidade escolar recebe estudantes de várias regiões da cidade e da região metropolitana. Os estudantes, na maioria, são de baixa renda, possuem problemas familiares e envolvimento com bebida, cigarro e drogas ilícitas. Estão na escola, mas não pertencem àquele espaço, não se sentem donos. Fogem, pulam o muro, depredam e a escola se fecha, se cerca e se enche de portas e cadeados. No outro dia eles voltam, pois ali é um dos poucos lugares que os recebem.

Esta “minha” escola ainda se parece em muitas coisas com as escolas dos séculos XIX e XX: da organização das salas, disposição das mesas e cadeiras, ao controle do comportamento. Muitas coisas mudaram, porém, ainda temos muitas permanências. Uma das funções da escola era e continua sendo o controle dos corpos em seu espaço e, concomitantemente, fora dele, além das separações por séries, idade, sexo e grupo social. Como afirma Circe Bittencourt, “A diferenciação das salas de aula foi, parcialmente, espelho da divisão social, de uma sociedade altamente hierarquizada, mesmo considerando que apenas uma parcela da população possuía direito e condições de frequentá-las”⁴⁵.

Uma das ferramentas utilizadas para homogeneizar a educação e o saber neste Brasil dispar do final do século XIX e início do XX foi o livro didático. Sofrendo intervenções constantes do poder estabelecido, principalmente do Estado e da Igreja, a censura e as mudanças por força de lei eram constantes. Tais ações não se diferenciam muito de algumas que vivenciamos na atualidade, como a aprovação de decretos de lei que restringem a liberdade de ensinar e até mesmo a atual Reforma do Ensino Médio decretada por meio de Medida Provisória no ano de 2016, de cima para baixo.

⁴⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. p. 8.

Apesar de perpetuar a continuidade da hierarquia social e do saber existente dentro e fora da escola, os livros didáticos, em especial os de história, encontraram nas mãos das professoras e estudantes outros usos, entrelaçando com suas histórias pessoais, crenças, etnias e origens sociais, tanto diferentes entre si quanto diferentes do que estava relatado nos livros. Este guiava certo colocando as coisas como eram e como deveriam continuar sendo, mas de alguma forma era desvirtuado, inquirido, ressignificado por aqueles que o utilizavam⁴⁶. Parece utópico propor a ressignificação de algo tão maciço em sua construção como um livro didático ou mesmo a própria história do Brasil, mas é desta maneira que pretendo mostrar aos estudantes que nada é estático e único, sendo a história uma dessas coisas. Ela é construída diariamente e cabe a nós deixarmos nosso traço neste espaço.

O uso do ensino de história como ferramenta pedagógica na formação da nação, por meio do inculcar os fatos memoráveis e os nomes notáveis em um processo de formatação da ideia de nação, foi uma constante ao longo de nossa história. Do Império aos dias atuais, identificamos reformas na educação como um todo e algumas especificamente no ensino de história. Uma falta de continuidade nas políticas públicas relacionadas à educação contribuiu em muito na desvalorização da história como disciplina escolar e seus conteúdos ao cotidiano das pessoas, provocando um abismo entre a história ensinada na escola e a história vivida pelas pessoas.

Nos anos de 1920 e 1930 viveu-se um período de profusão dos debates sobre a educação, onde muitos políticos e intelectuais se colocaram idealizando projetos e propostas inovadoras. Nesse período, a educação pública não estava configurada em rede como atualmente, abrindo espaço para muitos “experimentos” por todo o território brasileiro. Com menos de 40 anos da realização da abolição da escravatura, o país contava naquele momento com uma taxa de analfabetismo de cerca de 75%⁴⁷, sendo indispensável a necessidade de se qualificar essa população para a nação moderna que se anunciara.

Um dos movimentos mais importantes naquele momento foi o da Escola Nova, com destaque para os educadores Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo. A base dessas reformas defendia uma escola pública, universal e gratuita. A educação deveria proporcionar liberdade e consciência aos cidadãos, os quais iriam contribuir para a grande nação em formação.

⁴⁶ BITTENCOURT, 1993.

⁴⁷ BOMENY, Helena. Educação e Brasil na Primeira República. In: MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de Castro (Orgs.). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 319.

Percorrendo as estradas da educação brasileira identifiquei até aqui que para todos os grupos que estavam no poder ou que o assumiram, o ponto chave era a nação em formação e a busca de colocá-la coesa e una. Porém, praticamente nenhum levava em consideração a diversidade étnica, territorial, econômica e social dos componentes desta nação a qual eram tão desejosos de construir.

Com o golpe de Estado suscitado por Getúlio Vargas em 1930, iniciou-se uma política nacional de educação, por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde e a implantação de uma reforma no ensino, conduzida pelo ministro Francisco Campos, conforme Decreto 19.890/31. Nessa reforma, o estudo foi dividido por série e se tornou obrigatório em todo país, com programas de ensino unificados para todas as disciplinas e aplicados em todo o Brasil. O ensino de história, naquele contexto, se dava como pronto e acabado, uma coisa estática a qual o estudante deveria aprender para se formar como cidadão e utilizar na condução política do país

Kátia Abud nos lembra como o conceito de cidadania era entendido no período: “Cabe aqui a retomada de alguns aspectos, entre os quais a historicidade do conceito de cidadania. Naquele momento cidadão era o participante, como membro dos grupos dirigentes, da vida política”⁴⁸. Portanto, os estudantes frequentadores dessas escolas e cursos eram filhos de grupos privilegiados, representantes da classe dominante.

As mudanças ocorridas no ensino secundário também reverberaram na formação acadêmica para professores de história. Para compreender tal influência, discorro de modo sucinto sobre a criação do curso de história na capital federal e como seu percurso refletiu na formação dos currículos dos cursos superiores de história, no ensino e pesquisa da área.

No período do governo de Getúlio Vargas que foi chamado de Governo Constitucional (1935-1937), teve-se a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), na então cidade do Rio de Janeiro, em 1935, sendo a primeira universidade a oferecer um curso de história naquela cidade. Apenas um ano antes disso, em São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP) já havia também inaugurado um curso de história. Conforme relata Marieta de Moraes Ferreira, a preocupação dessa universidade era congregar um desenvolvimento amplo, humanístico e científico se utilizando da educação.

⁴⁸ ABUD, Kátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1932. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993/1994. p. 167.

A UDF foi criada em 4 de abril de 1935, por iniciativa do prefeito Pedro Ernesto Batista e do diretor do Departamento de Educação Anísio Teixeira. Pelo exame de seus estatutos, percebe-se que era uma universidade bastante original, tanto pelos cursos que oferecia quanto pela forma como propunha o desenvolvimento da sociedade por meio da educação. Comprometida com a defesa do ensino público, laico e gratuito, a nova universidade tinha como objetivo principal encorajar a pesquisa científica, literária e artística, além de difundir, via ensino regular em escolas e cursos populares, as ciências e as artes. A UDF pretendia não somente formar profissionais, mas ‘quadros intelectuais’ para o Brasil. Esse modelo em certa medida ia de encontro ao Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, que subordinava as universidades ao Ministério da Educação e ao governo federal.⁴⁹

Outra curiosidade destacada por Marieta Ferreira sobre a UDF diz respeito ao seu decreto de criação que contrariava a orientação oficial do Ministério da Educação, pois definia em estatuto o vínculo da universidade com o poder municipal da cidade do Rio de Janeiro.⁵⁰ Apesar de seus esforços, a UDF teve suas forças esvaziadas devido a contradições com o governo central de Vargas e com o Ministério da Educação, sendo extinta em 1937 com a instalação do Estado Novo.

Na trilha da formação dos docentes de história criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Ali havia cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. A formação em História e Geografia era oferecida em um curso único, anexo à seção das Ciências, e estava direcionado à formação de docentes para o nível secundário, sem grande preocupação com a pesquisa⁵¹.

A forma de contratação dos professores para os cursos da FNFfi estava embasada nos contatos e não em seleção pública por meio de concurso, direcionando as vagas a amigos e companheiros políticos. Assim, durante o governo Vargas, o curso de história na FNFfi estava intrinsecamente ligado a proposta do governo da unidade nacional e dos grandes heróis construtores da nação, com base em uma história política.

Conforme Marieta Ferreira, da mesma maneira que o curso uno que coadunava história e geografia, a criação do curso de história nessa instituição teve condição semelhante:

[...] a institucionalização do curso de história na FNFfi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na

⁴⁹ FERREIRA, Marieta de Moraes. O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 611-636, abr.-jun. 2012. p. 613.

⁵⁰ Ibidem, loc. cit.

⁵¹ Ibidem, p. 614.

época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação. Pode-se notar também que, entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica.⁵²

O curso de História da FNF foi modificado com a reabertura democrática em 1955. Houve a separação entre história e geografia e mudanças na grade disciplinar abordada ao longo do curso de história. Porém, segundo Marieta Ferreira, as linhas mestras continuaram sendo a identidade nacional e o historiador investigador ficou de fora da universidade, dando ênfase a formação do professor para sala de aula⁵³.

O Brasil das décadas de 1950 e 1960 vivia uma polarização de forças entre esquerda e direita, muito influenciada pela Revolução Cubana e a política imperialista dos EUA junto às Américas. Além de alinhamentos políticos de direita e esquerda, muitos movimentos sociais se mostraram ativos em busca não só de emprego e melhores salários, mas principalmente na busca da redução das desigualdades sociais, cada dia mais expostas em uma sociedade onde muitos têm pouco e poucos têm muito.

Todas essas demandas repercutiram também nas universidades, com movimentos estudantis atuantes, que propunham mudanças na forma de seleção nos vestibulares e na formatação e metodologias de ensino dos cursos, os quais consideravam fora da realidade brasileira⁵⁴. Eles queriam decidir junto com os professores o que aprender, dando mais ênfase à história contemporânea e os problemas atuais do Brasil que viviam. Apesar de todos os esforços nas décadas de 1950 e 1960, a visão que prevaleceu nos programas dos cursos de história foi o ensino de cima para baixo, da universidade para as escolas, com uma integração ainda pequena entre os dois espaços como lugar de debate e troca de experiências entre os saberes produzidos⁵⁵.

Este perfil de formação, mesmo com as recentes mudanças implantadas nos cursos de formação em História, com disciplinas que propõem uma relação de proximidade entre universidade e escola, produz uma barreira entre o historiador e os seus estudantes, quando este chega na escola. Os estudantes vivem o presente e se conectar com este passado se torna a cada dia mais difícil. No entanto, por meio desta pesquisa, defendo ser

⁵² FERREIRA, 2012, p. 616.

⁵³ Ibidem, loc. cit.

⁵⁴ Ibidem, p. 620.

⁵⁵ Ibidem, p. 621-622.

possível promover essa aproximação, promovendo junto aos estudantes um repensar de seu lugar e papel como agente histórico, também construtor da história de seu país.

Apesar dos esforços por mudanças, após o golpe militar de 1964 houve um imenso retrocesso quanto à formação do profissional da história e do ensino de história em si. Foram tomadas medidas restritivas pelos militares no poder, a FNFfi foi dividida entre vários locais da cidade do Rio de Janeiro, evitando a concentração de estudantes e professores para que debates contra o regime não tomassem corpo. A reorganização do ensino de história teve balizamento autoritário e vertical, a “sociedade ordeira” seria condição *sine qua non* para alcançar o progresso.

Um dos piores efeitos deste período para a formação dos professores de história foi a desarticulação dos cursos de graduação, tendo suas cargas horárias reduzidas com a implementação das chamadas licenciaturas curtas, que tinham uma formação generalista e deficitária e, também, a fusão dos cursos de história e geografia em um único curso, nomeado de Estudos Sociais. Tais medidas provocaram um enfraquecimento na formação dos professores, tanto de história quanto de geografia⁵⁶.

Mesmo com todo o aparato de cerceamento incidindo sobre o ensino de história, houve espaço para reflexões em suas práticas, para a compreensão do papel dos muitos sujeitos históricos no processo de construção da história. Tais reflexões estiveram influenciadas principalmente pelas teorias marxistas e pela Escola dos *Annales* que se mobilizaram através das entidades ligadas à área como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB)⁵⁷, movimentos que endossam críticas à história centrada nos grandes personagens e na política se torna ferrenha, além de colocar em evidência os excluídos e silenciados por muito tempo das falas e construções históricas.

Mais uma vez atacada, a disciplina de história se vê esquartejada pelo Decreto nº. 65814/1969 assinado pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, o qual considerou a necessidade de revisar os textos adotados no ensino de história do Brasil com o objetivo de purificá-los de tudo que pudesse perverter a juventude⁵⁸. Semelhante

⁵⁶ COELHO, João Paulo Pereira; COELHO, Marcos Pereira; BERTOLLETTI, Vanessa Alves. Uma análise histórica do ensino de história no Brasil: Regime Militar (1968-1972) e conservadorismo pedagógico. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Anais...* pp. 11039-11050, PUCPR, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2631_1897.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

⁵⁷ CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 40.

⁵⁸ FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

ao que fez o IHGB no século XIX, “eternizar e salvar” mediante as escolhas e chancela do Instituto, a ditadura civil-militar trata a história como algo moldável aos interesses do Poder. Com objetivo de manter a ordem social, a qual “traria o progresso” e as desigualdades sociais se tornaram naturais, o ensino de história foi remodelado para o ginásial e secundário (2º grau). Os conteúdos de história que já se encontravam diluídos na disciplina de Estudos Sociais, foram ainda mais reduzidos, colocados a conta gotas nas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB), cujos currículos impunham um ensino cívico e pouco crítico que servia como propaganda dos feitos do “governo militar” o qual levava o país à modernidade.

A partir dos anos de 1980 e 1990 viveu-se o processo de abertura democrática, uma maior mobilização sindical em vários segmentos profissionais, inclusive de professores, que tiveram na década anterior a precarização das condições de trabalho por diversos motivos, incluindo o aumento de vagas no ensino público sem a devida organização estrutural, além dos salários serem a cada vez mais achatados por um processo inflacionário descontrolado.

Nesse contexto, houve um movimento de renovação curricular que demonstrava preocupação com as camadas mais populares que faziam uso da escola pública e apresentavam altos índices de evasão e repetência⁵⁹. As propostas almejavam que os programas oficiais fossem compatíveis com a realidade de professores e estudantes, levando em consideração suas experiências e seu local de vivência. O Brasil era um só com muitos outros “Brasis” dentro. Porém, manteve-se a divisão dos conteúdos em sequências lógicas, a ordem cronológica e ressaltando o essencial e não o primordial.

Como vemos, o professor de história, na universidade ou no ensino básico, possui na atualidade uma tarefa árdua de desconstrução quanto a forma de se ensinar e se aprender história. As pesquisas aqui abordadas são apenas algumas das que têm movimentado este campo de debates nas últimas décadas. É visível o esforço em manter aberto o diálogo e buscar respostas para tais desafios, o próprio programa de mestrado, do qual se origina a presente pesquisa, o Profhistória, é uma prova disso, pois tem como objetivo abrir e ampliar os caminhos entre os conhecimentos escolar e acadêmico.

Nesse sentido, continuo a defender e sustentar que um dos caminhos possíveis para estreitar essa relação entre a escola e a universidade é a prática de articular os

⁵⁹ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade** [online], v. 21, n. 73, pp. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2016.

estudantes com as problemáticas atuais, buscando assim provocar neles a compreensão de sua historicidade. A escrita da história e o seu ensino deve ser um caminho trilhado, escrito e vivido por todos. Colocar nossos estudantes como caminhanes e responsáveis pela trilha é nossa busca.

1.4 O ensino de história e a educação patrimonial

Repleta de possibilidades, com curvas e ruas sem saída, edifícios de paredes espessas, quintais com frutas, janelas sem grades, destoam de uma contemporaneidade onde cada passo te indica outro caminho. Há setas reais e virtuais para te guiar, as paredes são finas para economizar na obra, o ar condicionado e as grades, fundamentais para sobrevivência e proteção. Onde estamos? Na cidade! Ela nos acolhe e também nos repele, nos convida a andar por suas ruas sinuosas, nos perder e nos reencontrar em sua história que agora também é nossa. Ao caminhar, nos tornamos parte dela, e ela de nós.

São lugares, espaços, territórios, são marcas que deixaram nomes, estátuas, bustos, praças, igrejas, feiras. Seja o que for, a construção e sua significação passa pela mão humana, somos nós que erigimos e também abandonamos, criamos significados, entrelaçamos as histórias e nos tornamos parte de um todo, mas que para muitos não pertence a ninguém.

Olhando do alto, Certeau nos apresenta os aspectos desses indivíduos que compõem o lugar chamado cidade, impossibilitados de obter uma perspectiva panorâmica do espaço:

[...] a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhanes, pedestres, *Wandersmänner*, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se vêem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legitimidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de

trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra.⁶⁰

O cenário descrito por Certeau é bastante significativo da maneira como lidamos com o espaço denominado cidade. Trazendo sua análise para mais perto, para o local de onde se origina esta pesquisa, levanto a seguinte questão: Afinal, de quem são as memórias dessa cidade? O patrimônio material e imaterial aqui urdido está repleto micro histórias de pessoas que vieram de muitos lugares, de séculos atrás ou de alguém que acabou de chegar em pleno século XXI. Como as redes que são tecidas fio a fio. Cada fio tem seu uso e a cada entrelaçar a trama se torna mais forte. Somos os fios que entrelaçam as histórias e tornam a memória e o patrimônio mais densos, um todo que nos pertence e ao qual pertencemos.

Tornar a cidade, sua memória e patrimônio para que nossos estudantes se vejam, pertençam, vai além de levá-los a (re) conhecer esses territórios, faz referência em tornar possível sentir como tudo isso lhes representa e em algum momento eles também se transformam naquele lugar, pois são parte das memórias ali construídas, até então distantes e opacas. Não são únicas, são peças, de vários grupos, de locais e de viajantes, são de todos que nelas se veem.

As sementes regadas dia a dia por homens, mulheres e crianças, crescem pouco a pouco pela cidade, tornando-se Patrimônio, uma herança repassada para nós e por nós com significados, afetos e amores de cada um que dela fez parte. Os alemães, utilizando o termo *Denkmalpflege* que significa “o cuidado dos monumentos, daquilo que nos faz pensar”⁶¹ nos colocam no ato de se ver naquilo que olhamos, do pensar sobre a existência deste ou daquele lugar e suas significações, o exercício do pensar nas memórias ali explícitas ou implícitas e principalmente no exercício do pensar sobre o quanto aquilo se reflete em nós.

Do caminhar, sentir e pensar são construídas as narrativas e neste caso, as narrativas de nossos estudantes que se ligam aos territórios urbanos percorridos e a história e memória ali também narrados, incluindo agora um significado que contribui na compreensão dos processos históricos daquele território. Conforme Zarbato:

⁶⁰ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 171.

⁶¹ CARVALHO, Aline Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo A. Patrimônio e diversidade: algumas questões para reflexão. In: IV Encontro de História da Arte, Campinas-SP, IFCH/UNICAMP. **Anais...** pp. 303-309, 2008. p. 303.

Entrelaçar as concepções de patrimônio e cultura regional como fundamento para o ensino de história contribui com as interpretações de estudantes e professores/as, para que possam conhecer, dialogar, aprender e ensinar sobre a história e a cultura da cidade e da região. Além disso, essa problematização contribuirá com o conhecimento sobre a diversidade cultural, étnica, religiosa e de trabalho articuladas à problemática do patrimônio cultural material e imaterial. E a partir dos métodos da História oral, etnografia e educação histórica fundamentam dois focos importantes: a valorização e preservação da memória regional e patrimônio cultural e a inserção na aula de história com a Educação Patrimonial.⁶²

Sabemos que os caminhos existentes estão impregnados de significados, construídos e consolidados ao longo do tempo por escolhas ou por esquecimentos os quais configuram identidades muitas vezes alheias, distantes e desconhecidas de muitos de nós e de nossos estudantes. Tornar visível este processo é colocar a primeira lente sobre a construção do patrimônio histórico e cultural, evidenciando como intencionalidades que se cristalizam em normativas e se perpetuam ao longo da história.

A educação patrimonial permite e proporciona ao ensino de história passos para além do chão da escola, coloca os jovens a pensar e questionar, indagar sobre os porquês e a entender como as dinâmicas sociais interferem na validação, manutenção ou reescrita da história, como afirma Horta:

[...] um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**.⁶³

Colocar o patrimônio como fonte de conhecimento para o ensino de história não é somente um objeto de pesquisa, é um questionamento interior que veio e cresceu comigo ao longo de minha vida. Sou migrante, vim ainda criança do noroeste do Paraná, era 1986

⁶² ZARBATO, Jaqueline Ap. M. Textos e contextos da educação patrimonial e história regional: percursos metodológicos no ensinar história. **Revista Eletrônica Documento/Monumento** [recurso eletrônico]. Vol. 17, n. 1, Cuiabá: UFMT/NDIHR, jul. 2016. p. 37.

⁶³ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999. p. 4. [grifos do autor]

e aportamos em Itaúba no norte de Mato Grosso⁶⁴, foram 1.867 quilômetros percorridos que me levaram a não me reconhecer naquele espaço, a cidade não era minha, o sotaque, o vocabulário, as danças, eu era uma estranha naquele lugar. Com o passar dos anos fui me construindo como pertencente, fui me dando aquela identidade e por fim, me tornei dona daquela cultura, sem, contudo, me esquecer de onde vim.

Quero provocar em meus estudantes este estranhamento, esta busca por um lugar que lhes represente para enfim empoderá-los como proprietários da sua história e influenciadores da história contada e escrita, como pertencentes não só em um presente volátil, mas também a um passado com raízes que descrevem suas origens, imbricando passado e presente.

Professores/as de história em seu cotidiano escolar seriam os artesãos a preparar as misturas que se juntam, se ligam e se transformam em algo novo. Os territórios urbanos seriam uma das misturas a proporcionar percepções e questionamentos sobre o que ali está escrito, tecido pelos edifícios, cruzado pelas ruas. Enfim, os estudantes seriam a matéria principal, sujeitos históricos no processo de leitura, questionamento e (re) significação.

⁶⁴Formou-se um patrimônio que, em 18 de setembro de 1977, transformou-se em Distrito Administrativo do Município de Chapada dos Guimarães. O município de Itaúba foi criado pela Lei Estadual nº 5.005, de 13 de maio de 1986, Itaúba está localizada ao norte do Estado de Mato Grosso, a 600 km da Capital Cuiabá, as margens da Br-163 no km 907, fazendo divisa com os Municípios de Ipiranga do Norte, Claudia, Sinop, Tabaporã, Nova Santa Helena, Colíder e Nova Canaã. Conforme o Censo do IBGE de 2010, possuía 4 570 habitantes.

CAPÍTULO II – A CIDADE CONTA HISTÓRIAS: espaços de memória, poder e disputas

O capítulo que segue versa inicialmente sobre os conceitos de patrimônio e memória. Explora ainda a cidade e seus territórios. Como se contam suas histórias, da cidade e das pessoas que nela habitam, usam, caminham e também expressam as disputas pelo poder. Trato dos lugares de memória instituídos, como museus, praças, igrejas os quais se tem registro e costuma-se exaltar e as possibilidades de uso do território urbano como campo de pesquisa e ensino de história, pois o mesmo se constitui enquanto lugar privilegiado de práticas e vivências cotidianas, onde diferentes sujeitos lhe atribuem significados e historicidade, além de buscar a apropriação e (re) significação pelos cidadãos destes territórios na construção da história e da memória local.

2.1 Patrimônio e Memória

Caminhar pela cidade, ato simples e muitas vezes impensado, caminhamos somente. Por vezes tão rápido que mal percebemos os traçados das ruas e suas sinuosidades que nos levam, os edifícios com suas portas e janelas que misturam tempos passados e um presente ávido e ligeiro, cada traço marca o passar do tempo neste lugar, suas memórias e o que deixaram a nós como patrimônio.

No trilhar dos caminhos e da história da cidade, como aborda Certeau, os sujeitos caminham, “uma forma elementar dessa experiência da cidade, eles são caminhanes”⁶⁵. Este caminhar não é somente ir e vir, pois estes caminhanes circulam pelo “texto” urbano, como se as ruas fossem a escrita daquele lugar a qual cada um faz parte, escrevendo esse texto sem, contudo, perceber o que se há escrito⁶⁶. Somos caminhanes e escritores da história. Leitores da sinuosidade das ruas, intérpretes e protagonistas de tudo que ali se encontra, proprietários da memória contada, recontada, escondida, esquecida e questionada.

⁶⁵ CERTEAU, 1998, p. 171.

⁶⁶ Ibidem, loc. cit.

Eu, professora de História, me inquieto ao ver as quatro paredes da sala de aula, será que ali ensino História? Naquele ambiente fechado consigo alcançar as memórias dos jovens e conectá-las a este passado estudado e ao presente vivido? A impressão é que não, o exercício de ir e vir da memória e as conexões produzidas não me convencem que aqueles estudantes se consideram caminhantes e sujeitos históricos. Parecem flutuar e observar, nada tocam, nada é seu e nada podem mudar.

Essa flutuação que sinto vinda dos estudantes indica um distanciamento, como reforça Certeau, onde as práticas de organização da cidade determinam um estado de “cegueira”. De tal maneira, o cenário que se cria nesses espaços é o de histórias múltiplas, tecidas de maneira entrecruzadas diariamente, sem definição de autor/espectador, compondo fragmentos de trajetórias indefinidamente conectados, porém, invisíveis. Por outro lado, a História que estudam foi construída por outros que viveram, escreveram e está nos livros. A Memória e o Patrimônio existentes, na grande maioria, não contam suas histórias.

Como mudar essa percepção? Como despertar nos estudantes sua força transformadora e as muitas possibilidades de apropriação da memória para contar e recontar por meio do seu olhar e de seu caminhar? Ecléa Bosi nos colocou um questionamento e uma possibilidade:

Entregues ao consumo e ao desfrute da cultura achamos natural que outrem se encarregue de “questões secundárias”: alguém continua cozinhando, servindo, lavando pratos, copos onde bebemos [...] Alguém curvou suas costas para o resíduo de outras vidas. O que poderá mudar enquanto a criança escuta discursos igualitários na sala, mas observa na cozinha e nos fundos da casa, o sacrifício constante dos velhos empregados? A verdadeira mudança política dá-se a perceber no interior, no concreto, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial. Uma revolução que não comece e não acabe transformando o cotidiano não merece nosso empenho.⁶⁷

Bosi remete a Gandhi quando defende que “somos todos limpadores”, e que devemos ter a consciência de preservar a limpeza e a ordem do espaço por onde passamos, “não agindo mal como as indústrias que lançam na natureza seus restos poluídos”. A autora enfatiza que se, do ponto de vista da sociedade burguesa, a criança não lava os pratos que usa, é preciso que ao menos ela tenha a consciência de que alguém o fará.⁶⁸

⁶⁷ BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 168

⁶⁸ Ibidem, loc. cit.

Entendo o ensino de história como um impulsionador dessa tomada de consciência. É no cotidiano escolar que me motivo, levo-os ao desconforto, a remover as cadeiras, a sair da sala com ar condicionado em um dia dos muitos com temperatura de 35° graus na cidade de Cuiabá, a qual nos apossamos e chamamos de nossa. Aqui dizem ter um sol para cada habitante e sob este sol desejo levá-los a olhar a escola do outro lado da rua e propositalmente questioná-los sobre o que veem e quanto do que está ali lhes pertence. Provocar novas formas de ver o que parece ser sempre igual, deslocar, olhar por outro ângulo, observar os detalhes, alterar os pontos de vista, enfim, caminhar e modificar de dentro para fora.

A/o professor/a de história seria ou é uma das pessoas com a possibilidade de provocar transformações, provável e possível. Não encarando como um fardo ou missão de mudar a forma de ver, ouvir ou pensar sobre a História, a Memória e o Patrimônio, um super-herói que arrebatava as almas perdidas do limbo da ignorância ou “cegueira” segundo Certeau. Seríamos nós professores/as de história aqueles que incomodariam o rotineiro do viver, colocando perguntas em certezas construídas, provocando a inquietação, retirando alguns blocos de concreto que fecharam ruas e deixando o fluxo por ali correr, com novos olhares sobre o mesmo e assim possibilitar outras histórias e memórias por muito esquecidas, escondidas, caladas virem à tona, surgirem daquele entrelace do individual com o coletivo, pertencer.

No século XXI o uso do verbo pertencer, ao se relacionar conosco e com nossos jovens, é conjugado no pretérito perfeito: pertencemos. Não há como sermos um só, somos múltiplos. Os estudantes, em uma análise simplista, seriam na escola somente estudantes, porém tem muito mais deles ali dentro, são filhos para seus pais, irmãos mais novos ou mais velhos, primos, netos, bisnetos, amigos, colegas, conhecidos das redes sociais, atletas, religiosos, cantores, dançarinos, festeiros, únicos. Naquele ser que se assenta na cadeira da sala de aula de segunda a sexta-feira por mais de cinco horas e, às vezes, parece desligado de tudo que ali se vive, há algo muito maior. Muitas vezes eles próprios desconhecem essa multiplicidade de seres que coabitam em si. O desejo meu é provocar o olhar para dentro e depois expandir esse olhar para fora, para os territórios que eles caminham por vezes sem enxergar o texto ali escrito, o qual ele faz parte, escrevendo e sendo lido.

São muitos de nós em nós mesmos, e cada memória que construímos individualmente não se encontra apartada da memória coletiva. A cada grupo que pertencemos trazemos um pouco do outro eu, um ponto de vista diferente realizando um

entrelaçar de fios. Utilizo como exemplo as redes feitas pelas mulheres artesãs redeiras da comunidade Limpo Grande, localizada na cidade de Várzea Grande⁶⁹, região metropolitana de nossa capital. Dos vários fios surgem as flores, os pássaros, a fauna e flora do nosso pantanal mato-grossense. Os fios se cruzam e se misturam e ao final temos a rede e as imagens conectadas em um só tecido, não há avesso, não há emendas. Assim a Memória e o Patrimônio são construídos, em um entrelaçar do individual e do coletivo que transformam o único em múltiplo.

A construção da Memória coletiva e pertencente a todos, a qual sabemos efetivamente não são todos, traça um caminho sinuoso onde cada pessoa congrega suas memórias individuais com as muitas memórias coletivas. Contudo, nada é solto e livre. As memórias individuais estão localizadas em um contexto de vida e de práticas sociais daquele jovem e isto delimita ou limita sua participação na construção coletiva. Ecléa Bossi coloca “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada”⁷⁰. Experienciar estes jovens nos territórios urbanos onde há os registros do Patrimônio e que contam a memória local se torna fundamental para a quebra de barreiras excludentes possivelmente levantadas por outros grupos que se consideram donos destes espaços, proprietários destas memórias.

Mas, efetivamente o que seria essa Memória e esse Patrimônio que tanto desejo que os estudantes de apropriem, construam e reconstruam? Abordarei aqui estes conceitos, sem intenção de esgotar o debate, colocando suas diferenças e similitudes e como se integram ao tema deste trabalho.

2.2 Memória

Ao passear pela cidade que nos acolhe, Cuiabá, cidade quente, posso identificar muitas mudanças em suas ruas, edifícios que surgiram e outros que desapareceram, lembro da sorveteria Patotinha que ficava na esquina da Marechal Deodoro com a Isaac Póvoas, isso era 1994. Para a História da cidade a existência desta sorveteria pode ou não

⁶⁹ Limpo Grande é uma comunidade com cerca de 200 moradores, distrito de Várzea Grande e está a 30 km de distância do centro de Cuiabá. Os moradores de Limpo Grande têm na agricultura de subsistência e na tecelagem suas principais fontes de renda. A tecelagem artesanal adotada pelas redeiras do local é muito reconhecida pelo colorido e técnica herdada dos índios e portugueses, com desenhos que retratam a flora e a fauna em cores. A produção da rede conserva ainda a técnica do tear vertical, herança da cultura indígena, feita por mulheres da região há mais de quatro gerações.

⁷⁰ BOSSI, 1994, p. 68.

ter valor histórico, para minha memória e história pessoal, foi um espaço imenso de afetividade que remonta minha juventude, e por isso escolho salvaguardar.

Conforme Le Goff o exercício realizado no parágrafo acima descreve o conceito de memória. Um fenômeno individual e psicológico, que nos possibilita a atualização de impressões ou informações passadas, conservando certas informações e utilizando uma série de funções psíquicas para retomá-las⁷¹. A seleção destes momentos passou por um filtro onde pesei a afetividade de cada fato, dos sorrisos ao sabor do sorvete de um dia especial.

Eu poderia ter esquecido que naquela esquina existiu aquele lugar. Para Le Goff, os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, não são mais que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui⁷², ou seja, a cada vez que passo por lá, que reencontro uma amiga daquela época meu cérebro realiza todo um trabalho para retomar aqueles momentos e reviver os eventos agora reavivados por meio de nossas falas, de nossas narrativas.

Trato aqui da minha memória individual como moradora de Cuiabá, de minha chegada ainda adolescente e do primeiro trabalho que arrumei, onde descia a pé ao final do dia a Avenida Isaac Póvoas e passava em frente a tal sorveteria. Junto a essa memória individual também temos a construção da memória coletiva dos muitos grupos sociais que ali cabiam. Eu me coloquei no grupo dos trabalhadores, pois durante a semana nunca parava para sentar e tomar um sorvete, pois, além de ter que ir para o cursinho noturno, o dinheiro era pouco para extravagâncias diárias. Tal deleite era reservado aos fins de semana, de preferência, aqueles do pagamento do salário mensal.

O que me liga àquele lugar é diferente do que liga os demais jovens, eles estavam sempre lá, de uniformes das escolas particulares da redondeza, rindo e se esbaldando em sorvete. Em minha memória aqueles jovens situavam no grupo da burguesia, pois todos os dias estavam lá, gastando muito dinheiro que ao meu ver, eram dos pais deles. Para eles aquele lugar tem outro significado.

Jacques Le Goff define as diferentes ligações construídas e as diversas formas de memória coletiva e situa estas diferenças como uma forma importante na luta das forças sociais pelo poder⁷³. Quem são as pessoas que deram nome às avenidas onde estava a

⁷¹ LE GOFF, 1990, p. 388.

⁷² Ibidem, p. 389.

⁷³ Ibidem, p. 392.

sorveteria é uma pergunta ainda mais crítica; quem escolheu essas pessoas como representantes de nossa memória?

A todo momento, as disputas no território da narrativa histórica demonstram a preocupação dos grupos sociais em se tornarem os senhores da memória e do esquecimento. Para Le Goff, os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva, com riscos do controle da memória coletiva, principalmente pelos governos. Desse modo, documentos e monumentos, materiais da memória coletiva e da História, não são um conjunto do que existiu no passado, mas sim uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade⁷⁴.

A História e a Memória que vemos nos edifícios e construções de nossa cidade ou que lemos nos livros e estudamos na escola também são escolhas. Conforme Peter Burke, é importante pensar sobre a complexidade que permeia tanto a História quanto a memória:

Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados.⁷⁵

Muitas mãos construíram aquela avenida que ficava aquela sorveteria que muitas vezes passei na frente. Os operários fizeram as vias, os empresários instalaram seus negócios, os jovens curtiram as tardes depois da escola. Cada indivíduo ao passar naquela avenida realiza uma associação entre sua memória individual, com a memória coletiva, de pertencer a um grupo, e da história que contam sobre aquele lugar. Alguns podem não ser lembrados ou citados enquanto outros são exaltados. Assim são feitas escolhas de quem e como serão lembrados, onde se escreverá essa história e quem irá lê-la.

Para o autor Halbwachs, a memória individual existe sempre e a partir de uma memória coletiva, já que construção das lembranças são constituídas no interior de um grupo social específico. Os sentimentos, ideias e paixões que eu ou meus estudantes desenvolvemos com relação àquele lugar ou qualquer outro seriam inspiradas pelo grupo ao qual pertencemos, por meio de um ponto de vista sobre a memória coletiva deste grupo.

⁷⁴ Ibidem, p. 390.

⁷⁵ BURKE, Peter. História com memória social. In: _____. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 70.

Levemos em consideração que este olhar deve ser analisado a partir do lugar de fala, ou seja, o lugar que ocupamos dentro do grupo e das relações que mantemos com os demais grupos⁷⁶.

Posso encontrar meus amigos daquela época, ouvir eles contarem algum feito daqueles dias com detalhes minuciosos e não me lembrar de nada. Meu pertencimento àquela memória coletiva construída por aquele grupo social se desfez, ficou longe, não mais convivemos, não mais nos encontramos rotineiramente, a partir de um momento nossas vidas desconectaram nossas histórias até certo ponto de não mais pertencermos ao mesmo grupo. Para Halbwachs, este distanciamento desfaz a alimentação das memórias coletivas:

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento do passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.⁷⁷

As lembranças podem, a partir desta “vivência” em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. De acordo com Halbwachs, podemos criar representações do passado ajustadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. Por outro lado, o autor afirma que não há memória que seja somente “imaginação pura e simples” ou representação histórica que tenhamos construído que nos seja exterior, ou seja, todo esse processo de construção de memória passa por um referencial que é o sujeito. A memória individual não está isolada. Frequentemente toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia a memória individual encontra-se relacionado às percepções produzidas pela memória histórica. A vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal⁷⁸.

Meus estudantes não conheceram a Sorveteria Patotinha, ela fechou por volta de 1998, como também não conhecem a Rua de Cima, a Rua do Meio e a Rua de Baixo no centro de Cuiabá, ou a Igreja do Rosário e São Benedito, o Museu Rondon dentro da

⁷⁶ HALBAWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In: _____. **A memória coletiva**. SP: Centauro, 2003. p. 31.

⁷⁷ Ibidem, p. 39.

⁷⁸ Ibidem, p.40.

Universidade Federal de Mato Grosso, ou a Casa do Artesão, ou ainda o Museu da Pré-História Casa Dom Aquino Correia e muitos outros territórios urbanos que fazem referência a história deste lugar. A indagação me remete a reflexão do porquê não conhecem? Não viveram estes territórios urbanos? Eles fazem parte dos grupos sociais que escolheram esses territórios como representação da história e da memória de Cuiabá ou foram alijados deste processo de construção e representação?

Alguns destes lugares nomeados acima são do século XVIII, XIX e XX, os familiares de meus estudantes provavelmente passaram ou estiveram em alguns deles, poderiam ser os operários que os construíram ou as famílias proprietárias dos edifícios, ou somente aquele que passa em frente, tem curiosidade, mas nunca entrou. Reconhecer sua participação em algum destes grupos, pertencer e (re) significar seria a tarefa das aulas de história para com estes estudantes.

Pertencer e partilhar seria a função primordial da memória, para Halbwachs, promovendo um laço de filiação entre os membros de um grupo com base no seu passado coletivo. Essa partilha acarreta uma ilusão de imutabilidade, ao mesmo tempo em que torna valores e as aceções predominantes do grupo ao qual as memórias se referem como verdades absolutas⁷⁹. Levar os estudantes a questionar valores e aceções formatadas socialmente contribui para novas formas de se olhar o mesmo evento, fomentando a possibilidade de se inserir como representados nos territórios urbanos e locais de memória da cidade, ou de questionar a falta de representatividade ali descrita.

Em relação à base construtivista da memória, ao analisar parte do processo de constituição e dos atores participantes e construtores da memória coletiva, Pollak destaca a história oral a qual concedeu àqueles não pertencentes aos grupos sociais dominantes espaço para sua fala, constituindo memórias subterrâneas ou periféricas⁸⁰.

As vozes desses estudantes se localizam na periferia, nas bordas da cidade; o centro, o museu e as praças centrais da cidade são locais distantes, desconhecidos. Levá-los até lá e ver se reconhecer em uma peça exposta no museu com uma fala “Minha vó usava isso para fiar o algodão” é colocar esse jovem e sua história como integrante de tudo ali ao seu redor.

⁷⁹ HALBWACHS, op. cit., p. 43.

⁸⁰ Cf. POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989; POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p.200-212.1992.

2.3 Patrimônio

Ao abordar o conceito de Patrimônio, neste trabalho, considero as suas diferentes categorias: material, imaterial, cultural e histórico, compreendendo-as em suas especificidades e também o conjunto interligado do conceito do qual a história circunda-os. Desse modo, para esta pesquisa utilizo na maioria das vezes o termo patrimônio de maneira singular sem, no entanto, negligenciar todas as faces de seu significado.

No calor da formação dos Estados nacionais na Europa do século XIX, as coleções particulares saíram das casas de seus donos e ocuparam os museus, onde todos poderiam apreciar e se identificar com aquela nação onde viviam. Era esse um modo de unificar e homogeneizar uma população diversa e fortalecer os Estados recém-formados. Inicia-se, assim, o processo de salvaguarda das representações de cada povo, nomeando e evidenciando seu patrimônio.

Nesse contexto, a disciplina de história se calca como a responsável pela escrita das nações, seus feitos, batalhas, heróis e conquistas, além do cunho de validade aos edifícios, palácios, monumentos, enfim, bens arquitetônicos que sagravam aquela nação, contando sua história e configurando sua prova de existência e sua identidade nacional.

Na contemporaneidade, identifica-se uma série de enfrentamentos sociais, políticos e ideológicos levando ao questionamento das identidades nacionais, o surgimento de muitos movimentos de reterritorialização e reforço de identidades antes silenciadas. É sobre tal ponto o cerne do presente trabalho, o qual trato por todo seu caminho, sem pretensão de esgotar as possibilidades: as identidades dos jovens estudantes os quais fui/sou professora, o fomento de auto identificação, ao questionamento, a interpretação, (re) significação se for o caso, de tudo que está posto como sendo representação de si.

A este conceito, patrimônio, são atribuídas diferentes origens. As línguas latinas usam termos derivados do latim *patrimonium* para se referir à “propriedade herdada do pai ou dos antepassados, uma herança”. Os alemães usam *Denkmalpflege*, “o cuidado dos monumentos, daquilo que nos faz pensar”. O idioma inglês adotou o termo *heritage*, originalmente restrito referir-se “àquilo que foi ou pode ser herdado”, mas que, pelo mesmo processo de generalização que afetou as línguas latinas e seu uso dos derivados de *patrimonium*, também passou a ser usado como uma referência aos monumentos herdados das gerações anteriores.

Em qualquer das línguas apresentadas, todas nos remetem ao ato de pensar, há sempre uma referência à lembrança, *moneo*, em latim, “levar a pensar”, aos nossos antepassados e o que nos foi deixado para cuidar. Para além das relações afetivas e subjetivas descritas nas palavras que nos levam ao passado, ao pensar e a herança recebida há, também, uma definição relacionada à questão econômica e jurídica, pelo conceito de “propriedade cultural”, comum nas línguas latinas (cf. em italiano, *beni culturali*). Tal conceito implica em algo mais distante no processo da estruturação do monumento e a sociedade que o evidencia, podendo assim ser considerada uma “propriedade”. Dessa maneira, pode-se considerar que “a propriedade cultural é sempre uma questão política, não teórica”⁸¹.

Como identificamos, o patrimônio é uma herança recebida de nossos antepassados, carregada de elementos que nos contam a história e a memória e que nos leva a pensar sobre, analisar, rever o que nos foi deixado, as marcas implícitas e explícitas e quanto nos influencia em nosso estado de ser, quanto nos afeta por se tratar não só de um bem, mas também de uma localização política pessoal ou de nosso grupo.

As heranças deixadas em forma de monumentos, edifícios, praças, danças e lendas, nossas cidades e territórios não se perpetuaram por vontade própria. Nesse processo prevalecem as escolhas de cunho político que atribuem valor e significado aos bens e práticas culturais. A salvaguarda e representação do país como nação foram executados por historiadores, arquitetos, cientistas sociais, cada qual em seu lugar de fala, em seu momento histórico delineando o que representaria o Brasil, quais as memórias a serem preservadas e também, quais a serem silenciadas.

Por meio das escolhas feitas pelos outros eu ministro minhas aulas de história, mas em dado momento eu subverto o sistema, ignoro algum tema, valorizo mais outro, são duas aulas semanais para tratar toda a história da humanidade, não cabe! Assim se faz com o patrimônio, ele está instituído, fisicamente presente, reverenciado por todos, ou quase todos. Há resistências, há formas de driblar o instituído e provocar, ou tentar ao menos, mudanças. De acordo com Márcia Chuva:

Alguns desses autores, em confronto com interpretações totalizantes acerca dos fenômenos sociais, verificavam, também, que diante de estratégias de dominação – identificadas em microescalas e em diferentes tipos e níveis de relações – havia a possibilidade de pequenas subversões ou da adoção de sutis táticas de resistência; noutra vertente,

⁸¹ CARANDINI apud FUNARI, Pedro Paulo. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto, 41, 2001. p. 23.

pode-se falar na porosidade ou nas brechas que se verificam em todo sistema e que arejam e alimentam esperanças de transformação. Ainda que circunscritas a determinados limites, essas ações de resistência, aparentemente insignificantes, colocam em movimento as relações e podem alterar a realidade de uma ordem imposta ou dominante, num jogo vivido cotidiana e mais ou menos silenciosamente.⁸²

O que podemos fazer para nos ver nestes monumentos? Ou ainda, quais são os lugares desta cidade que me representam? Que territórios estão marcados pelo meu grupo, ou me atçam para compreender o porquê de não estar? Perguntas que faço aos estudantes cotidianamente, trazendo-os à reflexão das fronteiras visíveis e invisíveis que não os deixam ir além do “cercado” que fora imposto. Mobilizá-los pelo desconforto, por não se enxergar e desejar compreender as ações políticas e as escolhas realizadas para isso, incomodar para que, por fim, eles construam e transformem tudo em ação.

Com tal exercício não tem como objetivo desqualificar as narrativas históricas encontradas pelos territórios urbanos os quais os estudantes escolherem; mas reconhecer que elas existem e, assim, serem postas para análise. Busca-se fortalecer o desejo pelo questionar da narração do passado que ouvimos, as formas, os tons onde o passado é revisto, revisitado e principalmente os usos do passado.

Trabalhar com jovens é estar sempre no presente; é desafio interminável levá-los ao passado com interesse de alguém que descobre uma caixa de cartas antigas, senta ali no chão mesmo, começa a lê-las; a cada “até logo” aumenta o desejo por encontrar a carta posterior, se embrenhar na vida daqueles estranhos, perceber suas misérias, tristeza e lamentos, tecer opiniões sobre as suas angústias. No contexto desta proposta, o exercício é levá-los ao passado escrito, edificado, sonorizado por meio do presente, andar nessa cidade quente, iniciando pela rua a qual recebe o nome de alguém que muitas vezes eles desconhecem. Seus vizinhos, quem são? E a escola que tem o nome de uma pessoa, quem foi? Qual a importância dela para a história e memória desta cidade? Quem definiu que seria importante, fez algo que mudou o mundo? Conforme Guimarães:

Em suma, por todo o percurso, o visitante é cativado pela possibilidade de escrever a história a partir de suas lembranças e memórias, que parecem, assim, se confundir com a própria ideia de História. O ator como a um só tempo autor e testemunho. O patrimônio histórico não parece mais distante e monumentalizado apenas em lugares

⁸² CHUVA, Márcia. Introdução – História e patrimônio: entre o risco e o traço, a trama. In: _____ (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 34, Dossiê: História e Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, 2012. p. 11.

especialmente pensados para ele, mas próximo e integrado por objetos do cotidiano acessível a qualquer pessoa vivendo num tempo e em uma sociedade.⁸³

Promover essa aproximação dos jovens com o patrimônio, por meio do estímulo dessa relação entre o que é individual, do sujeito, ou coletivo – da família, comunidade, cidade ou país, é uma possibilidade do ensino de história que vai além do livro e do giz, do espaço restrito da sala de aula. Significa estimular neles a busca por relatar suas experiências de vida e serem para além de expectadores, atores que ocupam o protagonismo de seu tempo, construtores da memória.

2.4 Lugares da cidade que contam sua história

Um lugar que se desdobra em muitos outros, usar a expressão no singular para denominar cidade como um território urbano se torna desafio para historiadores, cientistas sociais, arquitetos e demais profissionais que se debruçam sobre o tema. Nada é tão plural quanto a cidade. Ali vemos gentes, culturas, formas, cores que exigem uma interdisciplinaridade para esmiuçar suas construções, transformações, variações, exclusões, o que nela se cria, se transforma, se desfaz ou refaz, os olhares que se lançam e as interpretações que se registram. A cidade são muitos lugares, com uma fronteira aparente e muitas invisíveis, que apartam os grupos sociais e escolhem quem a desfruta.

A cidade, seus espaços e territórios são lugares de experiências, um caldeirão, um tecido⁸⁴. Nesse laboratório que se rege como esfera pública também se mostra as muitas culturas presentes, exigentes para além do direito a saneamento, habitação e transporte e torna as ações de políticas públicas voltadas ao espaço urbano o atendimento de novas reivindicações emanadas pelos cidadãos pelo “direito à cidade”, admirar, usufruir da estética e se colocar como produtor histórico, ou seja, parte integrante da história daquele lugar⁸⁵.

⁸³ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e patrimônio. In: CHUVA, Márcia (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 34, Dossiê: História e Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, 2012. p. 94.

⁸⁴ CERTEAU, 1998.

⁸⁵ HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Cidade ou Cidades? In: _____ (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 23, Dossiê: Cidade. Brasília, DF: IPHAN, 1994. p. 16.

Este direito seria, mais ou menos, o direito de todos os cidadãos ao gozo do espaço urbano como o duplo exercício da história e da estética. O calor atual dos projetos relativos à preservação histórica, reconstrução e definição dos perfis dos bairros, a preocupação com o *design* urban, o compromisso vital da cidade hoje com o espaço deve suprir uma possível perda e/ou desgaste das “memórias nacionais” vão neste sentido. Ou seja, a cidade passa a ser, sobretudo, uma questão cultural.⁸⁶

Para Hollanda, tal mudança no entendimento do espaço denominado cidade pode ser notado, especialmente nos grandes centros urbanos, por meio da repentina multiplicação dos espaços culturais e na mudança no perfil do Museu, “de guardião da tradição e da memória, transforma-se num espaço múltiplo [...] de **comunicação de massa**”⁸⁷. A própria cidade é um grande museu, suas ruas e edifícios, suas gentes, suas danças e festas preservam a memória e assumem o compromisso de guardar e contar sua própria história.

E nós, onde estaríamos? Seríamos só os que andam anestesiados por seus caminhos com relações puramente funcionais junto a cidade? A cidade não é isso, ou não só isso. Como afirma Rachel Rolnik, para além dela existe todo o processo de significação, de percepção e de construção desta territorialidade. Então, uma rua, para além do lugar onde se passa ou se deixa passar, está carregada de história e de memória, das experiências de muitos grupos que por ali estiveram⁸⁸.

Muitas memórias e histórias se sobrepõem às ruas da cidade. Aqui falo de Cuiabá, mas podemos identificar em muitas outras cidades, elementos que reafirmaram a ideia de nação, de Brasil uno, desde a construção de grandes avenidas, a canalização do córrego da Prainha, a modernização dos anos de 1960 onde edifícios como a Igreja Matriz de Cuiabá⁸⁹ foi demolida para a construção de uma nova, mais moderna. Porém, apesar desses momentos, também identificamos a pluralidade cultural se reafirmando. A periferia conta sua história, toma posse das praças centrais com suas batalhas de *rap*, ocupam os museus em apresentações artísticas e reforçam as identidades de grupos como

⁸⁶ HOLLANDA, 1994, p. 16.

⁸⁷ Ibidem, p. 16 et seq. [grifo da autora]

⁸⁸ ROLNIK, 1993, p. 27.

⁸⁹ Construída em 1722, inicialmente de pau-a-pique, a igreja, dedicada ao Senhor Bom Jesus, foi reconstruída em taipa entre 1739 e 1740, enquanto a primeira torre sineira data de 1769. Em 1868, passou por uma reforma que lhe alterou a torre e a fachada, novamente modificadas na década de 1920, ao mesmo tempo que a segunda torre era construída. Com o pensamento modernizante vigente na década de 1960, tomou-se a decisão de demoli-la, o que ocorreu em 14 de agosto de 1968, somente após várias cargas de dinamite, ato que por vários anos foi lembrado e lamentado. No lugar da antiga igreja foi construído um templo novo, de concreto armado, obra que começou pela capela-mor, aos fundos, antes mesmo da demolição completa da antiga igreja, e foi inaugurada em 24 de maio de 1973. Ela foi declarada basílica menor em 15 de novembro de 1974.

migrantes, imigrantes, mulheres, nativos, negros e muitos que utilizam a cidade como cenário para se identificar como pertencente àqueles territórios por vezes restritos a outros grupos hegemônicos, a cidade cede espaço para seus vários atores.

Longe de ser um lugar de calma e sorrisos, as disputas pelos territórios urbanos é marcadamente dinâmica, realizado, como considera Homi Bhabha, pela análise de Heloísa Buarque de Hollanda:

[...] através do encontro nas fronteiras, da experiência com línguas ou sotaques diferentes, da formação de comunidades nos bairros, nos bares, nos espaços culturais, que estas identidades se expressam e estabelecem uma textualidade para o espaço urbano sem precedência. Poder-se-ia dizer que a própria imaginação da nacionalidade implica o reconhecimento da complexidade de suas fronteiras internas, externas, simbólicas, econômicas, políticas ou geográficas, reconhecimento esse que tem sua chave nos subtextos que os discursos da cidade nos vêm oferecendo.⁹⁰

Podendo ser fronteiras simbólicas ou reais, como avenidas que separam um grande condomínio de casas de luxo e um bairro constituído por invasões, a configuração da cidade nos mostra mais que grupos sociais distintos, mostra uma complexidade de reconhecimento entre si naquele espaço e nos discursos que dali emergem.

Para Certeau a cidade cria uma ótica exclusiva para cada pessoa. O uso da popular frase “conhecer a cidade como a palma da mão” é para o autor uma ficção, pois disfarça o fato de que o conhecimento da cidade implica um ponto de vista, ou seja, somos olhares que se dispersam na imensidão de informações que nos engole, cada qual procurando uma especificidade, constituindo apropriações e enunciações pessoais sobre o espaço⁹¹.

Da mesma forma que os pintores medievais colocaram as cidades em perspectiva de um olho celestial provocando um olhar totalizante de cima para baixo, arquitetos e urbanistas também o fazem agora com prédios altíssimos, ruas que tornam a cidade fácil de se ler, marcadas as que vão e outras que vem, impossível se perder, está tudo nomeado, emplacado, escaneado nos mapas digitais e fotografado, caso tenha dúvida por onde anda, porém este planejamento minucioso necessita a consideração do ser, o transeunte, aquele que usa a cidade. Conforme Certeau “planejar a cidade é ao mesmo tempo *pensar a própria pluralidade* do real e *dar efetividade* a este pensamento do plural: é saber e poder articular”⁹².

⁹⁰ HOLLANDA, 1994, 18-19.

⁹¹ CERTEAU, 1998, p. 171 et seq.

⁹² Ibidem, p. 172. [grifos do autor]

A cidade de Cuiabá foi criada no século XVIII atendendo a um interesse específico: a retirada de ouro de seu solo. Fixar pessoas neste território era uma questão estratégica econômica, territorial e política e, aliada à riqueza dos metais preciosos, se torna prioridade da Coroa Portuguesa.

Como conceito operatório, conforme Certeau, a “cidade” se funda por um discurso utópico e urbanístico sendo definida a partir de uma tríplice funcionalidade: 1- atender à necessidade de delimitação de um espaço, organizado racionalmente; 2- implantar um sistema sincrônico, uma planificação ou nivelamento dos usuários; 3- a criação de sujeito anônimo e universal que é a própria cidade, ela congrega as múltiplas identidades existentes, se torna um nome próprio, se concebe e se constrói⁹³. A cidade é funcional, privilegiando o progresso; o que não funciona é refugio, se coloca longe, o que acarreta uma condição de esquecimento de suas muitas possibilidades. Para o autor:

A organização funcionalista, privilegiando o progresso (o tempo), faz esquecer a sua condição de possibilidade, o próprio espaço, que passa a ser o não-pensado de uma tecnologia científica e política. Assim funciona a Cidade-conceito, lugar de transformações e apropriações, objeto de intervenções mas sujeito sem cessar enriquecido com novos atributos: ela é ao mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade.⁹⁴

Ela exige e cobra a disciplina, porém ela mesma, a cidade, produz identidades que são impossíveis de administrar e muitos argumentos são utilizados para que os grupos dominantes desta maquinaria se mantenham no poder; o caos é sempre lembrado, o pânico, as cercas, as grades e a polícia. Porém, as práticas constituídas externamente a esta disciplina, até então ilegítimas, tomam força, se fazem representar, ocupam e não saem. Instituem suas práticas sociais nos mais variados territórios, resistem, insistem e persistem e Certeau deixa a intriga:

Mas a esses aparelhos produtores de um espaço disciplinar, que *práticas do espaço* correspondem, do lado onde se joga (com) a disciplina? Na conjuntura presente de uma contradição entre o modo coletivo da gestão e o modo individual de uma reapropriação, nem por isso essa pergunta deixa de ser essencial, caso se admita que as práticas do espaço tecem com efeito as condições determinantes da vida social. Eu gostaria de acompanhar alguns dos procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo

⁹³ Ibidem, p. 173.

⁹⁴ Ibidem, p. 173-174.

assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade.⁹⁵

Em meio às muitas identidades, umas no controle, outras se esgueirando pelo limiar da clandestinidade, apesar de estarem juntas, cada um leva a sua singularidade, imprime suas marcas e este movimento tece o todo, fazem a existência da cidade de fato. Para Certeau, há uma retórica no andar. Do mesmo modo que na linguagem, onde usamos figuras estilísticas, o andar pela cidade também realiza esse movimento, os dois elementos descrevem uma construção chamada pelo autor de “tornear” ou “compor um percurso”, interseccionando estilo e uso, simbologia e fenômeno social, para formar um estilo de uso, uma maneira de ser e um modo de operar por estes múltiplos grupos identitários, tecendo os territórios urbanos⁹⁶.

O movimento proposto a partir deste trabalho visa a conhecer essa cidade desconhecida de muitos dos estudantes, fazê-los olhar para fora da janela da sala de aula e levar os olhares curiosos para “compor um percurso”, construir um caminho mental de territórios que transita diariamente e outros que nunca passou, provocar para que seus passos possam “tornear” e descobrir por meio das construções, das pessoas que conversam, das configurações de permanências e silêncios, usos e desusos destes lugares. A partir daí, perceber como ele, estudante, faz parte disso, ou se não faz, o que o levou para fora deste caminho.

Esta história da cidade ou história urbana, pensando a tradição norte-americana, reafirma que não existe ação sem sujeito, a cidade é fonte de mudança social, ela corrobora no processo de transformação da sociedade⁹⁷. Os sujeitos nela existentes não estão em um cenário, a cidade ocupa um espaço repleto de conflitos e lutas. Sobre isso, Rolnik dialoga com Fernand Braudel, o qual compara a cidade a um liquidificador, sinalizando que “as cidades são transformadores elétricos, que aumentam as tensões, precipitam as trocas, agitam continuamente a vida dos homens”. Mais do que isto, aponta que “este papel de transformador elétrico, apenas a cidade, e mais nenhuma outra configuração espacial, possui”⁹⁸.

O espaço que a cidade está inserida e os sujeitos por ela distribuídos constituem uma fonte histórica, ler seus edifícios, suas mudanças arquitetônicas ao longo do tempo,

⁹⁵ Ibidem, p. 175.

⁹⁶ Ibidem, p. 176.

⁹⁷ ROLNIK, 1993, p. 27.

⁹⁸ Ibidem, loc cit.

os usos dos espaços urbanos e suas alterações – da praça que virou edifício, do edifício que virou hotel, do terreno vazio que se tornou shopping center – perpassa intrinsecamente a uma relação funcional entre espaço e sujeitos. De acordo com Raquel Rolnik, temos aqui a questão de noção de território ou territorialidade que, diferentemente da ideia de espaço, é cheia de subjetividade, pois para a autora:

Não existe um território sem um sujeito, e pode existir um espaço independentemente do sujeito. O espaço do mapa dos urbanistas é um espaço; o espaço real vivido é o território. [...] As relações que os indivíduos estabelecem entre si configuram-se espacialmente. São processos de subjetivação individual e coletiva e não relações funcionais do tipo uso ou relações de uso: aqui lugar de morar, aqui lugar de trabalhar, aqui lugar de circular [...] a cidade não é isso, ou não é só isso. [...] para além de ser um lugar onde se passa ou se deixa de passar, a rua está carregada de história, está carregada de memória [...] a ideia que está colocada aqui [é a] do espaço como marca, como expressão, como assinatura [...] como cartografia das relações sociais.⁹⁹

As formatações dos territórios urbanos fazem parte desta relação entre sujeito e espaço, agregado ao tempo, em uma contínua troca que se constitui nas marcas deixadas pelos grupos sociais ocupantes. Isso nos leva às questões do poder e controle nos territórios urbanos com intervenções que por vezes não representam o grupo social ali pertencente, ocasionando as tensões e conflitos, marcados por “movimentos de singularização e de desterritorialização”¹⁰⁰.

Todos esses elementos interferem no modo como cada grupo social se identifica com a cidade e seu território. Ao mesmo tempo, como o processo de desterritorialização e reterritorialização, esses elementos refletem nos estudantes que não conheceram e talvez não conheçam a cidade e todas as histórias que ela pode contar a eles.

2.5 Apropriar para dizer que é meu

Protagonizar. Este é o verbo em uso no cotidiano escolar. Professores buscam aprender a ser protagonistas para então trabalhar os estudantes este valor. Mas, enfim, como tornar alguém protagonista? Quais seriam as características deste jovem e como isso interfere no processo de aprendizagem e para além disso, como interfere em seu

⁹⁹ ROLNIK, 1993, p. 28.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 29.

processo de autoconhecimento como ser histórico? Perguntas que busco respostas, ora considero-as esclarecidas, ora outros questionamentos brotam e novamente tudo se reinicia.

A palavra protagonismo vem de “*protos*”, que em latim significa principal, o primeiro, e de “*agonistes*”, que quer dizer lutador, competidor. Este termo, muito utilizado pelo teatro para definir o personagem principal de uma encenação, foi recentemente sendo introduzido na educação. É importante esclarecer que, dentro do contexto das discussões sobre o processo educacional, o uso do termo não trata de colocar os jovens como competidores em busca de uma vitória solitária, mas representa o estímulo de uma tomada de consciência da importância de sua participação social no meio em que vive, nos territórios onde estão inseridos como provocadores de mudanças. Segundo educador Antônio Carlos Gomes da Costa:

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário.¹⁰¹

A pretensão de tornar o estudante proprietário e produtor da história e memória do contexto em que vive é também parte de trabalhar o protagonismo. Para se apropriar e dizer que são seus os territórios urbanos que os circunda, monumentos, memória e história contada ou silenciada que considerar lugar para (re) significar, conforme Pierre Nora, os estudantes estariam no campo (re) significando os “lugares de memória”, sendo estes nada simples de leitura e interpretação, pois se posicionam em domínios por muito distintos e por muitas vezes contraditórios, onde se pode conduzir a mais sensível experiência de memória e também a mais distante e fria composição material que dele advém¹⁰². Se veriam espelhados naqueles edifícios e praças? Correram por aquelas ruas? Compartilham de um sentimento, um afeto por aquele lugar? Questionamentos realizados para provocação e busca de uma pertença por muito arrefecida no cotidiano cansativo destes estudantes.

¹⁰¹ COSTA apud BRENER, Branca Sylvia. **O que é protagonismo juvenil?** In: Fundação Telefônica [online], 2016. Disponível em: <<http://www.fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/columis/tas/o-que-e-protagonismo-juvenil/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

¹⁰² NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, nº. 10, p. 7-28, dez. de 1993. p. 21.

Aceder a essas novas possibilidades é provocar os estudantes para além do currículo, convidando-os a tomar parte na elaboração dos questionamentos quanto ao que está em vigência, o que é visto, vivido, repetido, consagrado, reverenciado e também esquecido, escondido, apagado em todas as dimensões de suas vidas e não somente sobre a história e a memória que estuda, para, dessa maneira, buscar conjuntamente com professores/as, familiares, comunidade escolar e demais locais de atuação destes jovens, as possibilidades de respostas ou resoluções dos problemas, enfim, despertar nos estudantes o seu lugar como agentes transformadores de seu meio.

Impregnados de significados, os territórios urbanos da cidade são objetos de construção dos sujeitos. Suas configurações organizadas em lotes, quadras, ruas, setores ou de forma aleatória, com ruas que terminam em uma casa, ou curvas que não entendemos o porquê de sua existência são partes de um todo, construídas e (re) significadas pelos mesmos ou por outros. Ali se conta a história local, da cidade que se construiu múltipla, dos bairros planejados ou não e principalmente das pessoas, aqui por vezes chamadas de sujeitos. Educá-las sobre o valor e o peso de sua existência é transformar o patrimônio, a memória e história interligadas aos seus anseios, fundamental para valorar suas ações como agentes históricos. Conforme Zarbato:

[...] educação patrimonial contribui para adentrarmos na história local, de forma que possamos participar do processo de reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio. A preservação da memória é essencial para a valorização da identidade e da cidadania cultural em determinado lugar e situada num determinado tempo histórico. Alguns elementos históricos são definidos como primordiais para a história local, construindo referenciais para a memória coletiva.¹⁰³

Circe Bittencourt pontua a disciplina de história e, especificamente a história local, como possibilidade para o estudante reconhecer os traços do passado em seu presente e identificar as problemáticas atuais como construções, passíveis de interpretação e (re) significação.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.¹⁰⁴

¹⁰³ ZARBATO, 2016, p. 40.

¹⁰⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168.

Sabemos que soa algo utópico a busca por formar jovens que se considerem corresponsáveis pelo seu processo de formação em lugar de atribuir tal papel a um salvador, alguém que resolverá tudo sozinho. Todavia, considero que ao promover a compreensão de que todos são atores e cada um desenvolve seu papel, sempre como sujeitos da ação, possibilitamos a formação de uma consciência de sua responsabilidade em mudar seu contexto, seja escolar, comunitário, social e político ao qual se insere. Conforme traz Isabel Barca:

[...] a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa Sociedade da Informação e de Desenvolvimento. Para que tal propósito se cumpra torna-se imprescindível conhecer o mundo conceptual dos agentes educativos – sobretudo o do aluno, que constitui o alvo principal do labor educativo – porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece.¹⁰⁵

Essa consciência quanto ao protagonismo seria parte de um processo de construção, tomada pelos jovens¹⁰⁶, em todos os espaços de convivência onde estivessem inseridos. Sabemos que nosso processo educacional realizado nas escolas públicas, como também na maioria das escolas particulares, possui regras e definições vindas das esferas federal, estaduais e municipais, que são repassadas aos gestores das escolas e aos professores. Na outra ponta, situam-se os estudantes que, efetivamente, pouco participam nas decisões que envolvem seu aprendizado, o que, dentre uma das consequências, acarreta o desinteresse pelos temas das aulas e os baixos resultados de aprendizagem. Não levanto aqui culpabilidades e sim constatações realizadas ao longo de minha atividade profissional docente.

Conforme Helena Singer, devemos alterar nossa ótica e colocar o estudante como grande foco para toda a construção do aprendizado, sendo:

O estudante é o centro de um processo que deverá levá-lo ao desenvolvimento em suas diversas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, ética. Tal processo tem como ponto de partida e de chegada a autonomia. O sujeito torna-se autônomo quando é capaz de

¹⁰⁵ BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Regional**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. p. 38-39.

¹⁰⁶ Refiro-me aqui aos jovens estudantes da faixa etária que compreende os últimos anos da educação básica.

pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa, quando se relaciona consigo mesmo e com os próximos de maneira saudável e respeitosa, adota hábitos de autocuidado e vive de forma coerente com seus princípios e valores.¹⁰⁷

Para a efetiva autonomia, esses jovens devem primeiro possuir possibilidades de escolhas, estar inserido em um ambiente democrático e corresponsável que lhe garanta o desenvolvimento de habilidades para aprender a escolher. A escola pode ser um destes espaços e neste trabalho defendo que os territórios urbanos também o são. Toda a cidade é palco para os jovens protagonistas compreenderem seus múltiplos sentidos, conforme Nora, “material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos”¹⁰⁸.

A abordagem do autor é provocativa no sentido da troca de nossas lentes ao visualizar nossa cidade, o que nela se põe construído, a simbologia e valor atribuído por nós a este ou aquele lugar, tornando-o “lugar de memória”. Ali no bairro pode-se ter a feira como local de comércio, como troca de saberes e também como momento de socialização. Suas múltiplas utilidades e sentidos vertem concomitantes e nele são atribuídos sentidos material, simbólico e funcional, pois, conforme o autor:

[...] garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por um pequeno número uma maioria que deles não participou.¹⁰⁹

O mundo é nossa escola, que media o conhecimento ao nos colocar em muitos papéis ao longo de um dia, nos indagando sobre nossas ações ou indiferença ao que nos rodeia, ampliando nossa possibilidade de análise, crítica e mudança. Para Helena Singer:

Os tempos e espaços educativos não podem ser fixos, tampouco segmentados. Eles se constituem e se integram no percurso de cada um, que pode se iniciar em salas onde há debates sobre temas de interesse, mas não restringirá a elas. Feitos os planos de estudos, os percursos conectarão as salas com os outros espaços da escola como a biblioteca, a quadra, o laboratório, o pátio. Passarão pelos espaços do bairro as ruas, os pontos de comércio, as casas e praças. Chegarão a espaços mais distantes na cidade como museus, pontos históricos, teatros, marcos arquitetônicos, políticos e econômicos. Por meio da rede mundial, os

¹⁰⁷ SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **Protagonismo: A Potência de Ação da Comunidade Escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 17.

¹⁰⁸ NORA, 1993, p. 21.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 22.

percursos dos estudantes conectarão suas escolas com todos os espaços do mundo que se relacionam aos temas que estão pesquisando.¹¹⁰

Neste ponto, o educador situa-se no palco como um dos atores em cena. Ele não tem, no entanto, o papel principal na trama; é uma das partes que faz o todo acontecer. Como falo aos meus estudantes: “Eu não transmito conhecimento, pois não somos máquinas que abrimos e colocamos dentro o que queremos”. O educador/professor/a vem para potencializar a aprendizagem, criar e oferecer as possibilidades de questionamentos e, como trato nesta pesquisa, realizar o desconforto, provocar outras leituras, ou melhor, provocar outras perguntas que serão acompanhadas de busca por respostas.

Essa concepção de atuação do educador de maneira democrática e libertadora, pode parecer uma novidade, mas não o é. Paulo Freire fazia isso há mais de 50 anos, sua educação popular foi pensada e executada para que a população mais pobre, recém inserida na política educacional, não aprendesse só a ler e escrever mecanicamente, mas que por meio da sua alfabetização fosse desenvolvida a leitura crítica, a construção do conhecimento com denotação de sentido de cada palavra para cada uma das pessoas conforme o seu contexto de vida. Como considera Maria Regina Cabral, o intelectual Paulo Freire:

[...] defendia uma educação transformadora. Defendia que o processo de aprender a ler e a escrever não deveria visar apenas a alfabetização mecânica e a leitura robotizada de textos, mas que com base na aprendizagem da base alfabética dever-se-ia avançar na leitura crítica do texto, construindo conhecimentos sobre seu uso social e sobre os sentidos e efeitos de cada palavra aprendida na vida de cada sujeito. Ele sonhava com a leitura da palavra simultânea à leitura do mundo, potencializando sujeitos que se transformam para a transformação. Ao se problematizar cada palavra/tema é alcançado um nível mais profundo de entendimento sobre o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. Como as palavras são multifacetadas, elas carregam uma diversidade de desdobramentos. E esse alcance assusta quem quer deixar invisíveis e sem olhos muitos potenciais sujeitos.¹¹¹

O movimento proposto a partir dessa pesquisa é o de provocar os jovens a ler a cidade e seu território, as ruas do seu bairro, passar pelas feiras, andar nos parques, visitar as igrejas seculares ou a praça do bairro onde vive; alguns desses lugares nunca antes

¹¹⁰ SINGER, 2017, p. 18.

¹¹¹ CABRAL, Maria Regina Martins. Abundância escondida desvelada por sujeitos que transforma territórios na contramão do permitido. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **Protagonismo: A Potência de Ação da Comunidade Escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 34.

adentrados, só vistos como parte do cenário, juntamente com as pessoas por lá. Desafiar os estudantes a buscar questionar e produzir o conhecimento sobre o seu entorno e transformá-lo, colocando esses jovens no ponto de confluência entre o território e a aprendizagem. Esse percurso tanto se faz de fora para dentro, da cidade para os jovens, como também dos jovens para a cidade, tornando-se, a cidade e os jovens, uma rede tal qual a das redeiras de Limpo Grande, que não tem emendas, não tem avesso, tem a obra, tem a arte, a história e a memória tramadas.

Em um processo contínuo de contato do presente com o passado e as possibilidades de ouvir, ler e reler as memórias descritas ou implícitas em seus locais de vivência, os jovens poderão se aproximar de escrituras antes não claras para si, como a voz do morador antigo sobre como um parque pode alterar o modo de vida das pessoas que residem em suas imediações, por exemplo. Estes jovens estão sendo provocados a despertar lembranças e delas se fazer releituras e ressignificações.

De acordo com a abordagem levantada por Ecléa Bosi, “se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição”¹¹², não sendo uma tarefa fácil, mas que pode obter resultados para além do conhecimento histórico, (re) significando aquele jovem quanto ao seu alcance como produtor e transformador daquela realidade onde se insere, como protagonista das ações.

Nesta tarefa de refazer os caminhos e observar os detalhes vemos que a história e a memória deste presente são intensas e rápidas como os veículos que cruzam a cidade. A História se esforça, conforme Le Goff, para “a renúncia a uma temporalidade linear” em proveito dos tempos vividos múltiplos “nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo” (linguística, demografia, economia, biologia, cultura)¹¹³. Somos uma parte de vários todos que se entrelaçam, se confortam e por muitas vezes se confrontam nas fronteiras.

Na experiência de campo, no território escolhido pelo estudante, não há como manter um distanciamento. Ali ele é sujeito desse coletivo, seus questionamentos se tornam possibilidades de entendimento do seu entorno que, conforme Bosi, o levará a uma leitura holística de seu papel naquele território: “Fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos,

¹¹² BOSI, 1994, p. 39.

¹¹³ LE GOFF, 1990, p. 248.

registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir suas lembranças”¹¹⁴.

Essa troca acaba por reposicionar aquele/a jovem que somente caminhava pelas ruas do bairro, e agora, ao caminhar, não somente observa e absorve como foram erigidos os edifícios ou abertas as ruas, mas questiona e busca compreender “os criadores e os denominadores da memória coletiva: Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória”¹¹⁵.

¹¹⁴ BOSI, 1994, p. 38.

¹¹⁵ LE GOFF, loc. cit.

CAPÍTULO III – O MUNDO É A MINHA ESCOLA: a resignificação dos territórios urbanos no ensino de história

A narrativa produzida e oficialmente aceita como História do Brasil, legitimada e reproduzida por meio do ensino de história, é percebida por meio desta pesquisa como instrumento de poder para a construção de uma identidade de nação, deveras una e abrangente, que apaga, silencia, exclui e marginaliza grande parte de seus personagens. É uma História que produz heróis, privilegia o campo político em detrimento do social. No entanto, também foi possível compreender que o ensino de história, assim como pode produzir e reproduzir discursos excludentes, pode também os desconstruir.

Por meio da pesquisa, pude evidenciar a tarefa árdua que tem atualmente o professor de história, na universidade ou no ensino básico, desconstruir a forma de se ensinar e se aprender história. De posse desse entendimento da importância do ensino de história, busquei também demonstrar o quanto os territórios urbanos podem contribuir para a aproximação da relação entre o ensino e o aprendizado da história, tornando o que se aprende mais particular aos estudantes, por meio das suas relações com os espaços.

Dessa maneira, este terceiro capítulo se destina a apresentar o plano de intervenção que compõe esta dissertação como seu produto final. Abordo desde as condições em que a temática foi pensada como possibilidade, até o seu planejamento e execução, incluindo ao final uma análise de alguns dos resultados obtidos.

3.1 O plano de intervenção

O trabalho planejado e executado como produto desta pesquisa teve como público alvo estudantes de uma instituição de ensino onde atuei como professora contratada, uma escola de ensino médio e técnico integrados, localizada na cidade de Cuiabá-MT. A unidade de ensino foi inaugurada em 13 de setembro de 2006 e são oferecidos os cursos técnicos em Química e Meio Ambiente integrados ao ensino médio, além de cursos técnicos subsequentes em Química e Alimentos, graduação bacharelado em Engenharia

de Alimentos e Tecnologia em Gestão Ambiental, licenciatura em Química à distância (EAD) e mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Minha atuação como docente englobava somente algumas turmas dos cursos técnicos em Química e Meio Ambiente integrados ao ensino médio. A matriz curricular vigente até o ano de 2015, período em que iniciei meus trabalhos na instituição, a disciplina de História não figurava no currículo por todo percurso escolar e sua carga horária era reduzida em detrimento das disciplinas técnicas.

Para compreendermos o contexto, dentro da matriz curricular válida até 2015, o curso técnico em Química possuía um total de oito semestres, dos quais a disciplina de História estava inserida nos três últimos com carga horária de três aulas semanais, totalizando 150 h/a para todo o curso (ANEXO I). Para o curso técnico em Meio Ambiente, com duração de quatro anos, a carga horária semanal eram duas aulas, totalizando 160 h/a ministradas somente nos dois primeiros anos (ANEXO II).

Devido a anseios anteriores, o Projeto Pedagógico dos cursos integrados da referida instituição estava em processo de análise e readequação, onde foram levantadas uma série de demandas sendo argumentado as necessidades e possibilidades para os jovens ali ingressantes desenvolverem não só capacidades técnicas e sim uma formação cidadã.

Tendo como referência o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular, publicado em 2015, a História enquanto componente curricular “tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas especialidades, temporalidades, em dimensões individual e coletiva”¹¹⁶. Sendo assim, observando o quantitativo de aulas disponibilizadas na matriz curricular dos referidos cursos até 2015 para a disciplina de história, podemos inferir possíveis dificuldades aos docentes da disciplina em cumprir a proposta da BNCC que trata da articulação dos componentes da área, incorporando os conhecimentos prévios dos estudantes e os colocando como sujeitos para além de leitores dos escritos históricos:

Tendo em conta que a área estuda questões por vezes muito próximas aos interesses dos jovens e adultos, é possível pensar em dinâmicas que mobilizem os/as estudantes como protagonistas sociais. Práticas que potencializam esse protagonismo e, desejavelmente, um orgânico

¹¹⁶ BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2015. p. 241. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

envolvimento entre estudante e escola, apostando em interrogações que reconheçam o/a estudante como interlocutor/a legítimo/a [...].¹¹⁷

Após uma série de debates e trabalhos coletivos dentro da referida instituição de ensino, houve a mudança de matriz curricular que passou a ser válida a partir do ano de 2016, para as novas turmas ingressantes. Ambos os cursos oferecidos na modalidade integrada passaram a ser em tempo integral, duração de seis semestres e, para maior vitória das humanidades, nessa nova matriz curricular a disciplina de história destacava-se no 2º, 4º e 6º semestres, com quatro aulas semanais, totalizando 240 h/a em ambos os cursos, um aumento de 60% (sessenta) por cento no número de aulas.

Tendo feito parte daquele processo, pude identificar os conflitos e as lutas por espaço entre as disciplinas e seus representantes, cada qual buscando dar destaque ao seu lugar no currículo, tentando provar sua finalidade, sua eficiência na formação dos estudantes. Volto aqui ao diálogo sobre a história das disciplinas escolares e a constituição de uma hierarquia de importância dentro daquele território e dos currículos. Como esses processos são permeados pelas influências para além do espaço escolar, também demonstram e confirmam interesses em esferas superiores de poder. Chervel destaca que:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, as também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural.¹¹⁸

A escola não é um espaço neutro de transmissão de saberes, ela é múltipla, repleta de disputas, mas também de conhecimentos advindos de todas as partes e representados não somente pelos/as professores/as, mas principalmente pelos/as estudantes. Na convergência destes saberes que a construção e (re) significação do conhecimento se traça, se cruza, se caminha, como na cidade. A escola não é um quadrado com muros e com quadradinhos menores que são as salas e menores ainda que são as disciplinas, ela forma indivíduos proponentes de modificar a cultura da sociedade¹¹⁹.

Utilizando as muitas possibilidades que são oferecidas: escola e cidade como território, História como disciplina e estudantes como fontes de saber e protagonistas,

¹¹⁷ BRASIL, 2015, p. 240.

¹¹⁸ CHERVEL, 1990, p. 184.

¹¹⁹ Ibidem, loc. cit.

acredito na possibilidade de transformação social. Conhecer as representações construídas sobre o passado e como se conectam com o presente por meio de interpretações é o real exercício da história. Sem respostas prontas e, como dito anteriormente, com perguntas e questionamentos sobre estas conexões, vislumbra-se novas aberturas para o futuro, para buscar compreender que a memória e o patrimônio que conhecemos possuem significados diversos para os indivíduos diversos que compõem as sociedades, o que está posto ou silenciado possui intencionalidades. Conhecer a história é ir por meandros não iluminados, (re) significando-se a si e a sua passagem.

Com o fortalecimento da história como disciplina naquele espaço escolar e para aqueles estudantes, foi possível sair para além do portão, onde pudemos ir pelos territórios urbanos escolhidos por eles mesmos, formular perguntas da memória daquele lugar onde eles vivem, passam, onde cresceram ou acabaram de chegar, possibilitando o direito a memória e a cidadania, ou como destaca José Ricardo Oriá Fernandes, “o direito à memória histórica^[120] como parte dessa concepção de Cidadania Cultural, segundo o qual todos os homens têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, à sua tradição e à sua História”¹²¹.

Nesse sentido, considerando o direito à memória e à cidadania, na sequência deste capítulo abordo a elaboração e a aplicação do plano de intervenção definido como produto final desta pesquisa, e, em seguida, apresento alguns resultados e análises do trabalho realizado.

3.2 Conhecendo os estudantes, reconhecendo suas histórias

O primeiro momento do plano de intervenção foi o de buscar entre os estudantes, colaboradores desta pesquisa, quais as suas percepções quanto ao ensino de história e relevância dentro da sua formação como cidadão e para sua vida. Optei, para isso, por realizar pesquisa qualitativa por meio digital, a qual detalharei mais adiante. No momento da pesquisa, entre as turmas as quais eu ministrava aulas da disciplina de história – 07

¹²⁰ Memória Histórica, faz parte da discussão sobre o direito à memória, parte integrante do princípio da Cidadania Cultural a qual foi objeto de sua dissertação de mestrado, intitulada O Direito à memória: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro. Fortaleza: Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, 1995 (FERNANDES, 2011)

¹²¹ FERNANDES, 2011, p. 4.

(sete) turmas, sendo três do curso de Meio Ambiente e quatro do curso de Química, totalizando 209 (duzentos e nove) estudantes –, optei por disponibilizar a pesquisa para as turmas do 8º semestre de Química a qual ainda se encontrava na matriz curricular que vigorou até 2015 (150 h/a de história nos três últimos semestres) e o 2º semestre também de Química que ingressou dentro da nova matriz curricular (240 h/a história do 2º, 4º e 6º semestres). Tal recorte teve como objetivo obter um paralelo de análise com relação os questionamentos anteriormente levantados sobre a matriz curricular e as muitas possibilidades do ensino de história para os jovens. Sendo assim, meu universo de pesquisa contou com 55 (cinquenta e cinco) estudantes.

A prática em sala de aula esboçava uma heterogeneidade em muitos âmbitos entre os estudantes, sendo alguns itens observáveis como a classe social, renda, origem étnica, gênero. As turmas eram muito diversas e falar sobre território com estudantes que ocupam também territórios diversos dentro da cidade seria percorrer um caminho lúgubre. Era necessário ir buscar de onde eles vinham e o que traziam consigo, compreender seu individual dentro do coletivo que já estava posto. Conforme Le Goff “[...] a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”¹²².

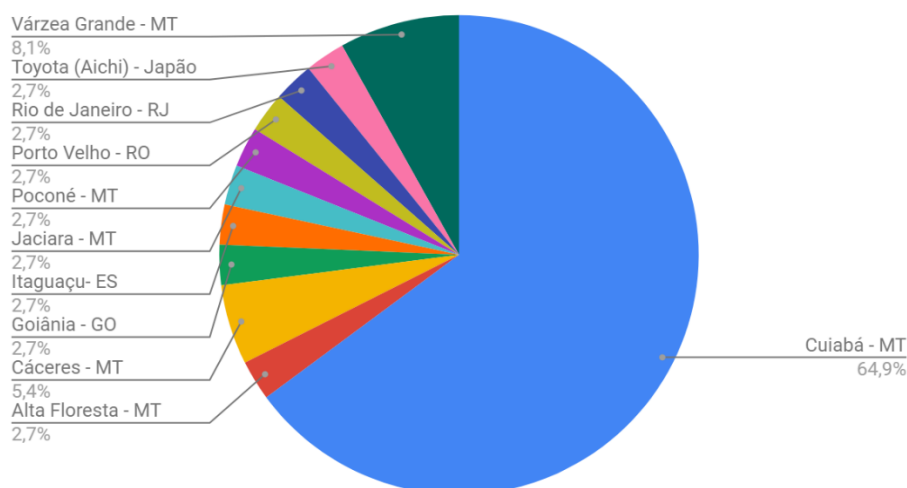
Para a elaboração dos questionários, fiz uso da ferramenta *Google Forms*, disponibilizada gratuitamente pelo *Google*. Muito utilizado para criar pesquisas on-line, é uma plataforma que permite coletar diversos tipos de informações. A sistemática da plataforma possibilita elaboração de diferentes tipos de perguntas, tais como respostas curtas, parágrafos, seleção múltipla, caixas de verificação, escala linear, dentre outras. O acesso dos estudantes à pesquisa foi possível por meio do envio do formulário via e-mail pessoal. Os formulários são integrados ao *Google Sheets* e os dados coletados podem ser visualizados em uma planilha o que colabora para os objetivos aqui traçados.

Partindo da heterogeneidade e fazendo uso da ferramenta *Google Forms*, busquei abordar nas perguntas o perfil socioeconômico dos estudantes, suas origens e principalmente identificar como se relacionavam com o ensino de história em seu curso, além da relevância deste ensino para suas vidas como sujeitos históricos. Essa fase de investigação foi composta por um questionário socioeconômico (ANEXO III) contendo de perguntas abertas e fechadas e um segundo questionário sobre as percepções dos

¹²² LE GOFF, 1990, p. 249.

estudantes quanto ao ensino de história em seu curso e para sua vida (ANEXO IV). Do universo de 55 estudantes das duas turmas escolhidas, 38 (trinta e oito) responderam aos questionários, totalizando 69% de participação voluntária.

Gráfico 1: Contagem de Local de Nascimento



Com base na estrutura da pesquisa, o primeiro questionário abarcou 11(onze) perguntas que tinham por objetivo verificar o perfil dos estudantes por meio dados socioeconômicos como: nome, idade, local de nascimento, gênero, estado civil, bairro o qual reside, se trabalha ou faz estágio, qual o semestre e turno que estuda e formação escolar do pai/mãe e ou responsáveis. Por meio das respostas obtidas, podemos apresentar os seguintes resultados: Dos 38 estudantes que responderam o questionário socioeconômico, mais de 64,9% responderam que são naturais da capital Cuiabá ou região metropolitana, especificamente o município de Várzea Grande. Os demais se dividem entre o interior do estado de Mato Grosso com 21,6%, outros estados do Brasil com 10,8% e 2,7% de estudantes nascidos no exterior.

Ao analisar estes dados, podemos inferir sobre o processo ocupação e migração ocorrido na região amazônica, em que Mato Grosso se insere, entre as décadas de 1970 e 1990 do século XX, recebendo grande número de famílias vindas principalmente dos estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, por meio das políticas públicas de ocupação territorial organizadas inicialmente pela ditadura militar e posteriormente por empresas colonizadoras.

O processo de ocupação e migração para o território amazônico foi intensificado após a Segunda Guerra Mundial, como forma de integrar a região ao projeto político e

econômico nacional, conectando-a aos grandes centros urbanos no Sudeste por meio de rodovias, projetos de colonização agrícola, agropecuária e mineração, efetivando as novas fronteiras econômicas para o país. A migração também tem relação com a concentração de terras e latifúndios nas regiões Sul e Sudeste e a formação de Ligas Camponesas na luta pela reforma agrária, pois, abrindo-se novas fronteiras agrícolas reduziu-se a pressão pela reforma¹²³.

Naquele período, Cuiabá também recebe um grande volume de migrantes e a cidade é palco do surgimento de inúmeros bairros, alguns planejados, outros ocupados desordenadamente. A cidade se reinventa para a dita modernidade, grandes avenidas e edifícios são construídos.

De acordo com as respostas obtidas pelo questionário, a faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa abarca dos 15 e 19 anos. É importante observar que a amostragem abrange os períodos inicial e final do curso, levando em consideração que os estudantes ingressantes na matriz válida até 2015 perfazem 08 (oito) semestres de curso, ou seja 04 (anos), tendo o seu egresso da escola com idade em geral acima de 18 (dezoito) anos, diferentemente do ensino médio regular, cuja faixa etária é correlata ao percurso do ensino médio. Conforme a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa o ensino fundamental com entrada aos 6 (seis) anos e percurso de 9 (nove) anos para a conclusão dessa etapa de ensino, sendo sucedida pelo início do ensino médio iniciado entre 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) anos, os estudantes que participaram da pesquisa estão dentro da média entre idade e período escolar.

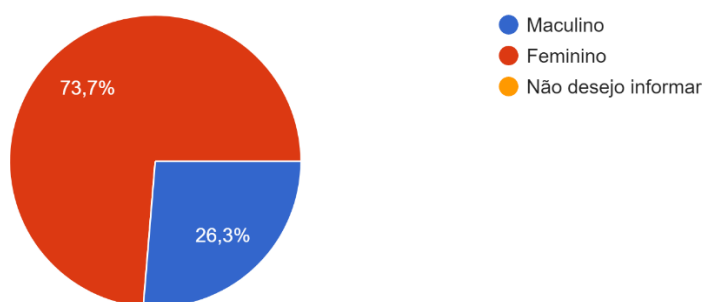
Quanto ao gênero, o questionário identificou, conforme mostra o Gráfico 2, que 73,7% dos estudantes que participaram da pesquisa são do gênero feminino e apenas 26,3% do gênero masculino. Nota-se portanto, uma prevalência do gênero feminino na participação deste trabalho de intervenção.

Na busca por investigar se houve uma mudança quanto ao perfil da composição de gênero na formação técnica profissional nas últimas décadas em nosso país – reflexo da inserção da mulher em campos profissionais antes majoritariamente masculinos –, fiz um levantamento das matrículas ativas dos referidos cursos no período em questão. Dos 32 (trinta e dois) estudantes então matriculados no 2º semestre do curso técnico integrado de Química, que ingressaram no curso em 2016/1, 22 (vinte e duas) são estudantes do

¹²³ Cf. KOHLHEPP, Gerd. Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 16, n. 45, p. 37-61, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

gênero feminino, ou seja, 68,75%. Na turma do 8º semestre, ingressantes do curso em 2013/1, dos 23 (vinte e três) matrículas ativas, um total de 13 (treze) estudantes, 57% do total, eram do gênero feminino. Essa é uma amostra que pode confirmar um avanço feminino sobre campos profissionais, considerados até então, exclusivos dos homens.

Gráfico 2: Gênero



Na questão que compete ao estado civil dos estudantes entrevistados, 100% respondeu ser solteiro (a). Apesar da pesquisa abordar jovens de 15 a 19 anos, idade perfeitamente aceitável para que os mesmos vivam com suas famílias e não possuam ainda independência jurídica e/ou financeira, o índice nos leva a analisar como o tempo de permanência dos filhos/as morando com os pais vem gradativamente aumentando no Brasil. A dilatação da juventude na contemporaneidade tratada por alguns teóricos onde:

Elemento caracterizador da contemporaneidade é a extrema incerteza, a imprecisão, a instabilidade em definir a percepção de si e do outro sobre o ser “jovem”. A passagem da juventude ao mundo dos adultos tornou-se algo indeciso, uma espécie de zona cinzenta e lenta que se pode atravessar ou dilatar pelo sujeito. Os motivos para essa dilatação juvenil são múltiplos.¹²⁴

A dilatação da juventude e o prolongamento do tempo dentro da casa dos responsáveis também abre hipóteses quanto às possibilidades mercadológicas destes jovens recém-formados para manter, fora da casa dos responsáveis, o padrão de vida que possuía até então, levando em conta a concorrência do mercado e uma necessidade de melhor formação educacional, elementos que acabam por corroborar para estes aspectos.

¹²⁴ CANEVACCI apud BURLAMAQUI, Nestor Medeiros Filgueira. O prolongamento da juventude como consequência das estratégias educativas das famílias brasileiras. **Revista Eletrônica Inter-legere**, v. 1, n. 7, p. 82-98, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4673>>. Acesso em: 12 fev. 2019. p. 91-92.

Sendo um tema que envolve aprofundamentos transdisciplinares, não tenho pretensão de liquidá-los neste trabalho e sim contextualizar a pesquisa em questão.

Considero que a questão sobre o tempo de permanência dos jovens residindo com seus responsáveis reflete diretamente na escolha que os estudantes fizeram dos territórios urbanos para a atividade de intervenção da pesquisa. Em suas falas nas produções audiovisuais, que serão abordadas mais adiante, pude identificar como este fato interfere diretamente na configuração dos bairros, onde as gerações das famílias se estabelecem e fortalecem seus vínculos afetivos com o território. Jovens que saem da casa de seus responsáveis muito cedo, acabam por se fixar em outras regiões da cidade, em bairros mais novos, condomínios fechados, regiões estas que se caracterizam por terem moradores mais afastados nas relações de vizinhança e um menor sentimento de pertença quanto ao território.

Gráfico 3: Escolaridade do Pai

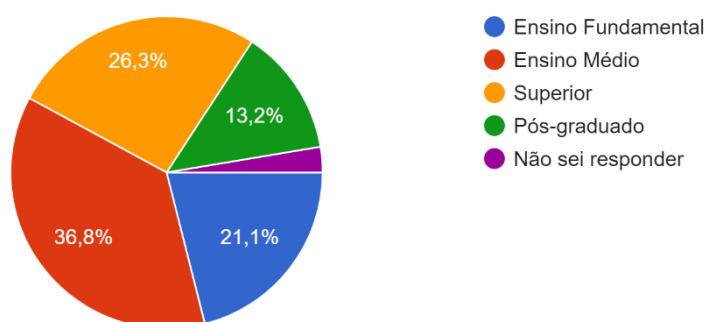
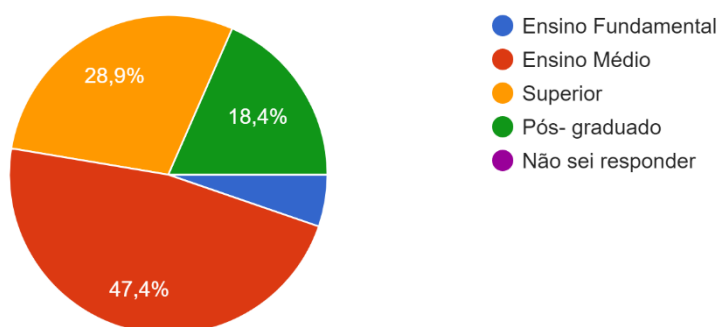


Gráfico 4: Escolaridade da Mãe



Houve um interesse particular quanto à formação educacional dos responsáveis pelos estudantes participantes desta pesquisa, buscando identificar o quanto este aspecto influenciou e ainda influencia as escolhas dos jovens em suas vidas, desde a escolha da escola e curso, até mesmo as aspirações pela área de trabalho ou renda. Muitos estudos

foram realizados relacionando os níveis socioeconômicos das famílias e as escolhas profissionais dos filhos, sendo aqui demonstrado de forma a corroborar com os objetivos da presente pesquisa, sem pretensão de esgotar o tema.

Na presente pesquisa aqui apresentada, verifica-se que o grupo das mães é o que apresenta maior qualificação educacional, chegando a 18,4% com pós-graduação e 28,7% com graduação, enquanto grupo dos pais apresenta percentual de 13,2% e 26,3% relativos às escolaridades citadas, respectivamente. Infere-se aqui, do universo pesquisado, o índice de formação em curso superior dos responsáveis por estes estudantes, destacando-se as mães com pós-graduação. Tal aspecto pode ser considerado um fator de influência para estes jovens em suas escolhas educacionais e profissionais.

As aspirações dos jovens ao ingressar no ensino médio, principalmente no médio integrado ao técnico, estão, em sua maioria, conectadas com as possibilidades de trabalho e renda ao término do curso e/ou com o ingresso no ensino superior nas universidades públicas. Conforme Ana Paula Porto Noronha, várias pesquisas foram realizadas com jovens de diferentes grupos sociais: como adolescentes desempregados, adolescentes de escolas públicas e privadas e alunos de baixa renda¹²⁵, evidenciando que a busca por uma educação de qualidade e a possibilidade de estudo em uma universidade é significativa na maioria dos indivíduos, sendo um projeto definido por indivíduos de diferentes culturas e grupos econômicos, ou seja, independentemente da origem ou grupo social ao qual pertença.

As pesquisas realizadas abordando esta temática dão conta ainda da influência da família nos processos de escolha profissional, exercendo um papel de direcionadora ou mesmo determinadora das profissões que seus filhos seguiriam. Atenta-se que tal influência não deve ser analisada isoladamente, pois os fatores sociais e econômicos também fazem parte deste processo¹²⁶. De acordo com tais pesquisas, a natureza da influência da família sobre a carreira profissional dos filhos ainda é um grande campo de investigação a ser estudado. Sendo assim, no presente trabalho abordo a questão de forma sucinta, na tentativa de identificar tais influências para compreender melhor o papel da família na formação dos jovens e como isso se reflete em sua atuação como agente histórico transformador ou de maneira mais simples, como os jovens protagonizam suas aspirações.

¹²⁵ NORONHA, Ana Paula Porto. Interesses profissionais de jovens e escolaridade dos pais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 1, p. 37-47, jan.-jun. 2010. p. 38. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n1/v11n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

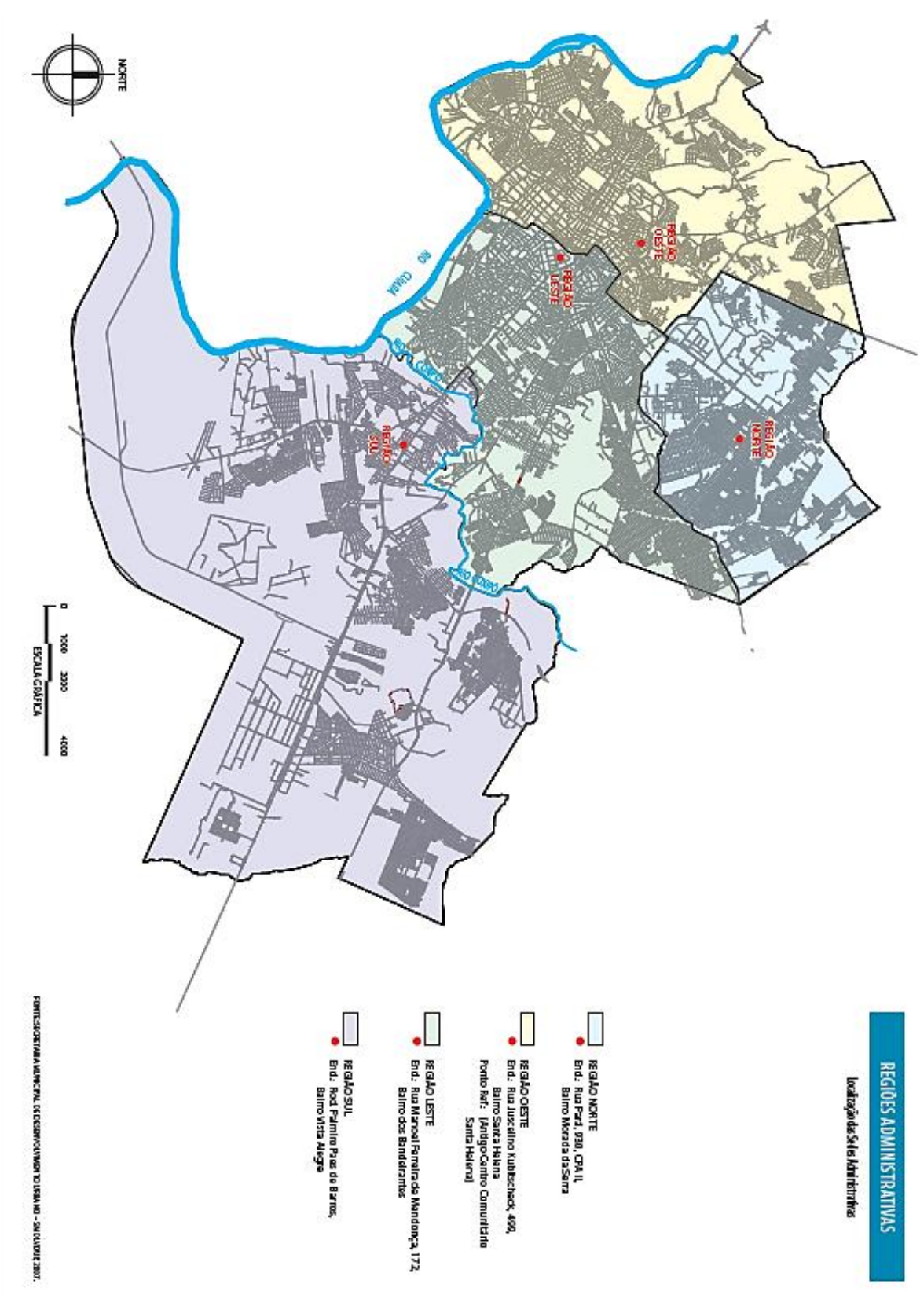
¹²⁶ HUTZ; BARDAGI apud NORONHA, 2010, p. 38.

Há de se pontuar que, no levantamento realizado pelos questionários, o índice de pais com formação básica de ensino fundamental é de 21,1,9% enquanto para as mães o índice para essa faixa de escolaridade é de 5,3%, nos levando a pensar a influência positiva dessas mães quanto à qualificação de suas filhas e filhos, e também a busca destes jovens por formação educacional melhor que a de seus pais, objetivando mudanças sociais e econômicas em sua vida e de seu entorno.

Conhecer a formação dos responsáveis também abre caminho para compreender as disputas sociais existentes entre os grupos, a territorialização, desterritorialização e reterritorialização tratadas anteriormente e suas formas de ocorrência nos mais variados locais, inclusive na escola. Percebo a escola como o local onde a diversidade impõe aos estudantes a convivência com outros grupos, experiências que por vezes se tornam doloridas para alguns, onde são expostos a pré-conceitos construídos ao longo de anos, que trato como isolamento no sentido de não conferir aos jovens a possibilidade de conhecer e identificar as muitas realidades existentes em nosso país e principalmente o isola da condição que ator principal na alteração desta realidade.

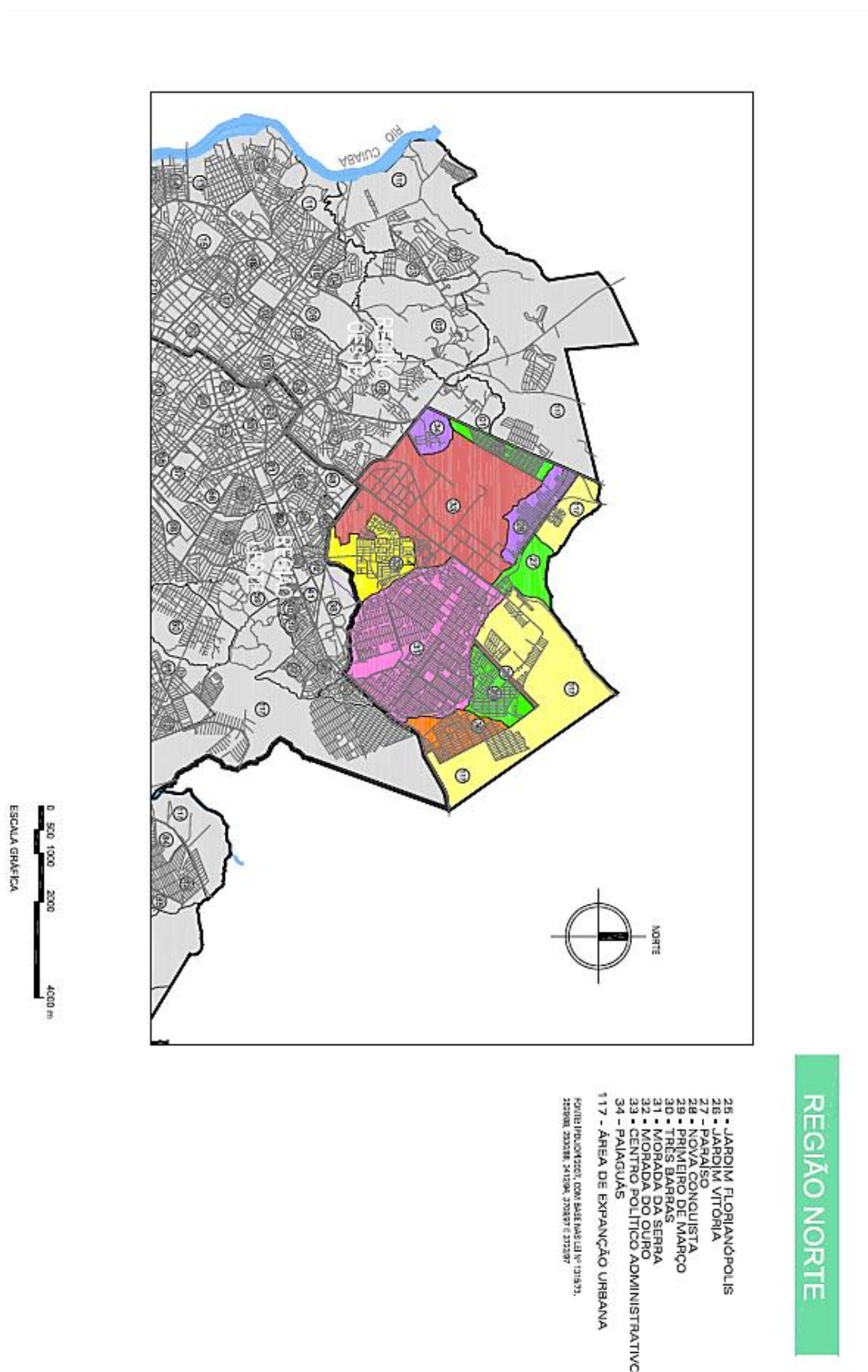
A diversidade posta naquele ambiente escolar e vista a olhos nus pode se confirmar ao ser levantada a questão do local de residência dos estudantes. Verificou-se que os mesmos advêm das mais diversas áreas da capital Cuiabá e da região metropolitana, como a cidade de Várzea Grande. Para compreender melhor a composição de Cuiabá e descobrir que lugares são estes, vividos e escolhidos pelos estudantes, aponto o estudo realizado em 2009 e publicado em 2010 pelo IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, órgão pertencente à Prefeitura Municipal de Cuiabá. De acordo com esse estudo, a capital Cuiabá está dividida em 04 (quatro) regiões (Norte, Sul, Leste e Oeste) com um total de 115 (cento e quinze) bairros, 01 (um) distrito industrial, 01 (uma) zona de expansão territorial e 01 (uma) área de expansão territorial, conforme mapas a seguir.

Figura 1: Mapa das Regiões Administrativas de Cuiabá



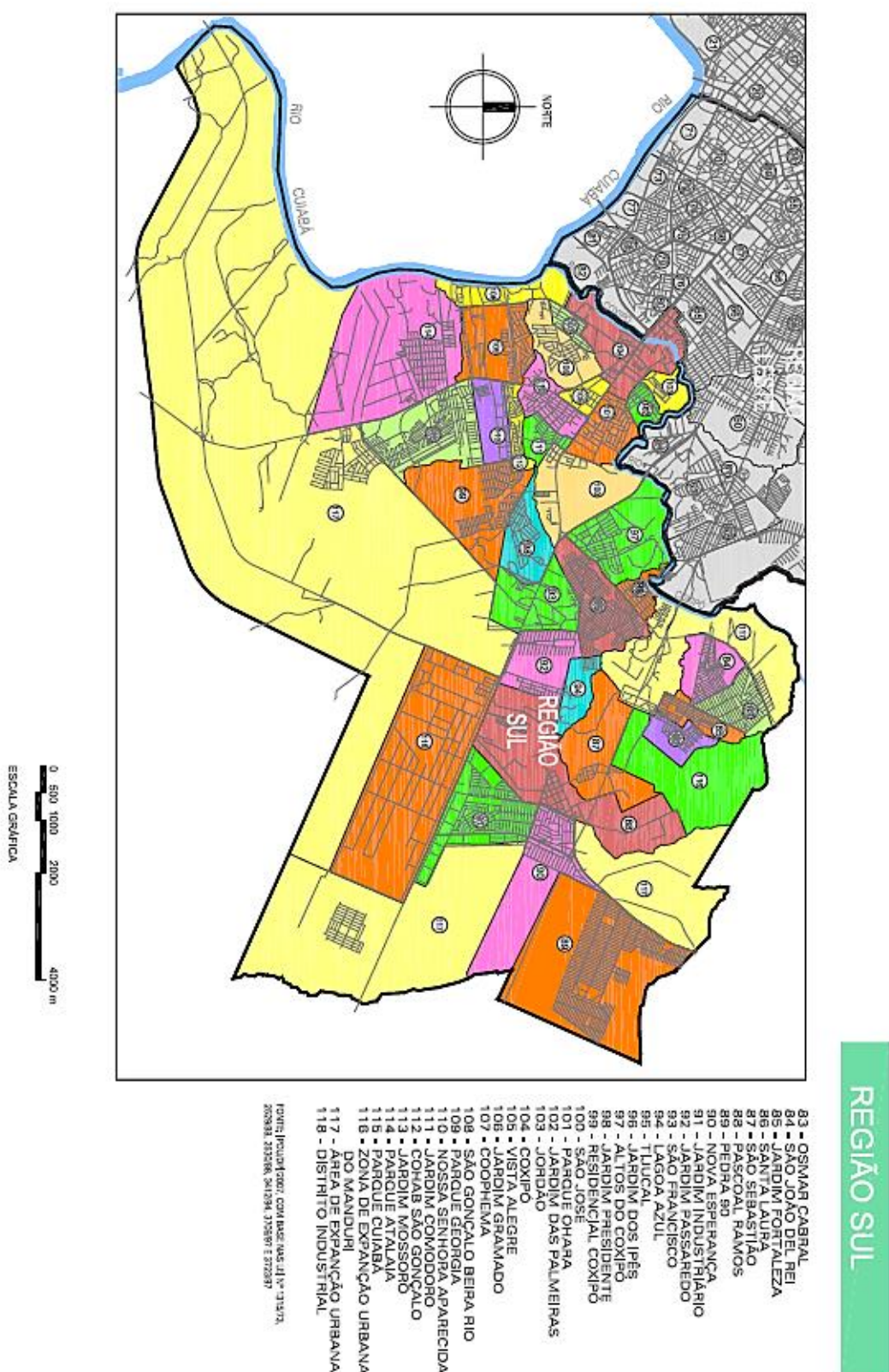
Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (CUIABÁ, 2012)

Figura 2: Mapa da Região Norte de Cuiabá



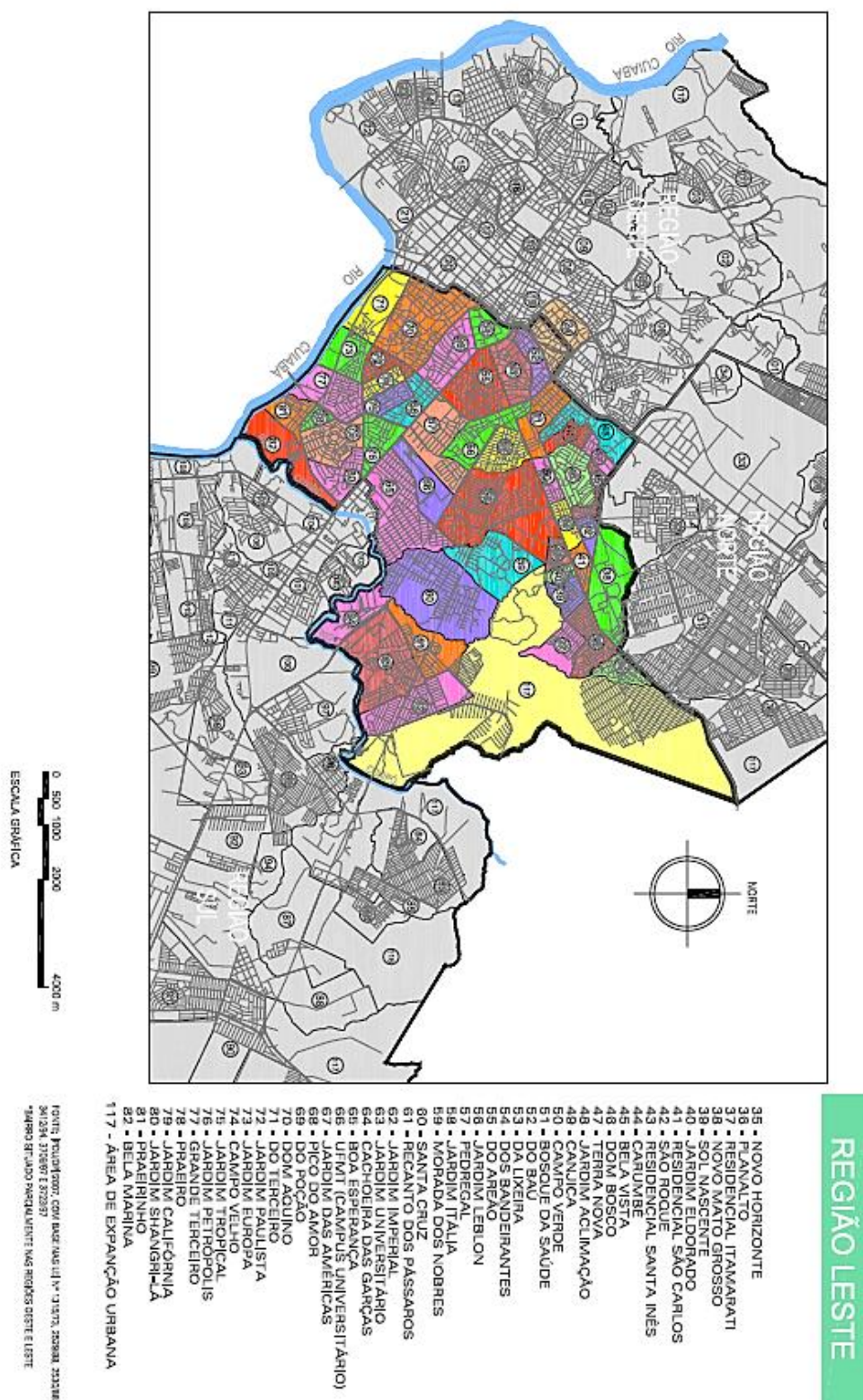
Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (CUIABÁ, 2012)

Figura 3: Mapa da Região Sul de Cuiabá



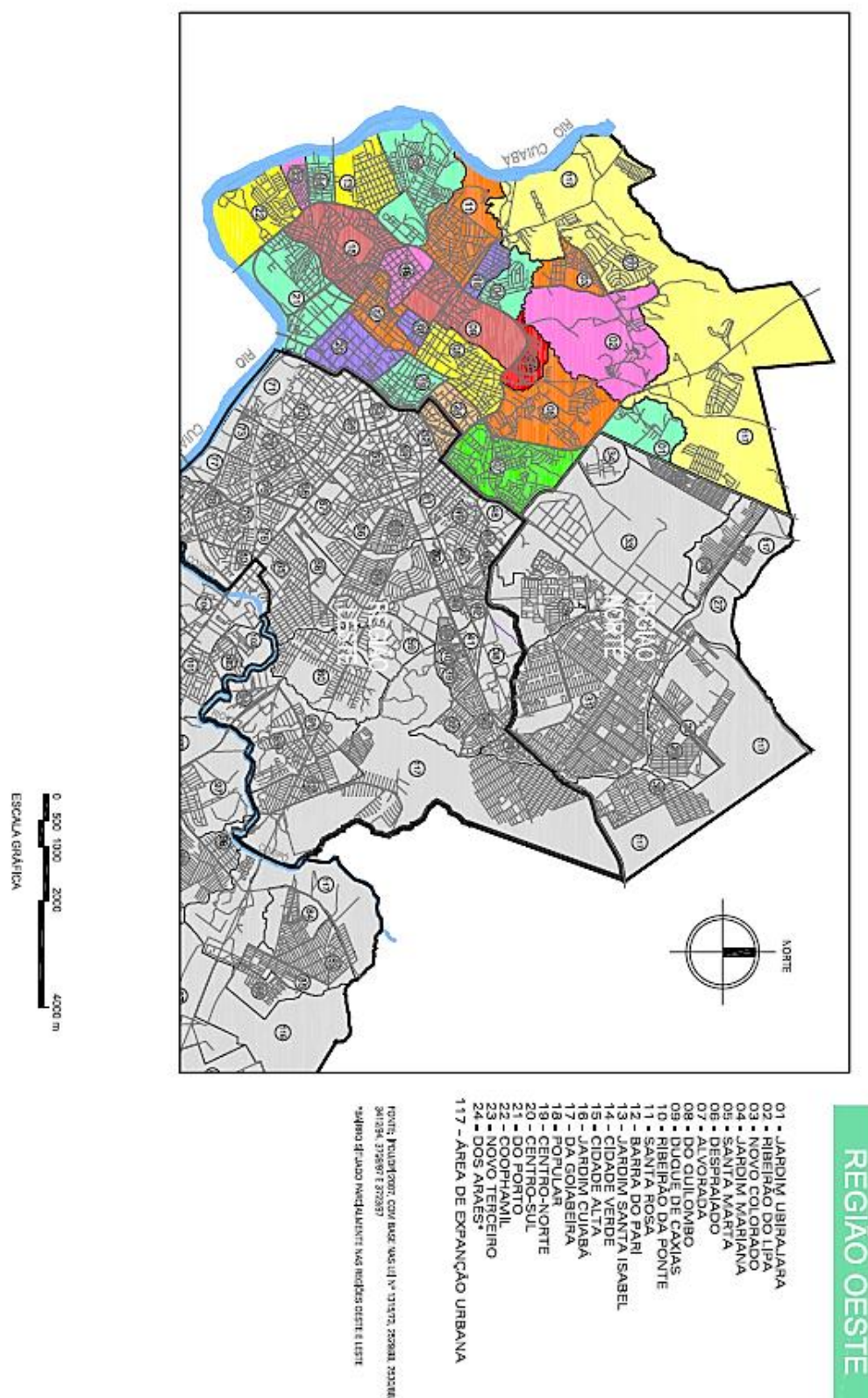
Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (CUIABÁ, 2012)

Figura 4: Mapa da Região Leste de Cuiabá



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (CUIABÁ, 2012)

Figura 5: Mapa da Região Oeste de Cuiabá



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (CUIABÁ, 2012)

Na tabela abaixo relaciono os estudantes que participaram desta pesquisa por número e identifico o bairro onde reside cada um. Mais adiante na pesquisa, é possível identificar uma relação direta entre o local de moradia dos estudantes e a escolha que fazem do território a ser abordado no plano de intervenção, relacionando assim suas falas e sua pertença a aquele lugar.

Tabela 1: Relação dos estudantes e bairro

TIPO	NUMERAÇÃO	BAIRRO QUE RESIDE
ESTUDANTE	01	JARDIM UNIVERSITÁRIO
ESTUDANTE	02	DOM AQUINO
ESTUDANTE	03	DOM BOSCO
ESTUDANTE	04	POÇÃO
ESTUDANTE	05	GOIABEIRAS
ESTUDANTE	06	COOPHAMIL
ESTUDANTE	07	BOSQUE DA SAÚDE
ESTUDANTE	08	JARDIM DOS IPÊS
ESTUDANTE	09	CONSTRUMAT - VÁRZEA GRANDE
ESTUDANTE	10	CPA 4 - 1º ETAPA
ESTUDANTE	11	JARDIM LEBLON 2
ESTUDANTE	12	NOVA CONQUISTA
ESTUDANTE	13	SANTA MARIA 2
ESTUDANTE	14	CPA 2
ESTUDANTE	15	AREÃO
ESTUDANTE	16	COHAB
ESTUDANTE	17	MORADA DO OURO
ESTUDANTE	18	CPA 4
ESTUDANTE	19	JARDIM IMPERIAL 2
ESTUDANTE	20	JARDIM UNIVERSITÁRIO
ESTUDANTE	21	BELA VISTA
ESTUDANTE	22	DISTRITO INDUSTRIAL
ESTUDANTE	23	RESIDENCIAL PAIAGUÁS
ESTUDANTE	24	NOVA ESPERANÇA
ESTUDANTE	25	OSMAR CABRAL
ESTUDANTE	26	TERRA NOVA
ESTUDANTE	27	CPA III, SETOR IV
ESTUDANTE	28	JARDIM DAS OLIVEIRAS-PARQUE CUIABÁ

ESTUDANTE	29	JARDIM IMPERIAL
ESTUDANTE	30	MORADA DO OURO II
ESTUDANTE	31	CENTRO
ESTUDANTE	32	JARDIM IMPERIAL. VG.
ESTUDANTE	33	COOPHEMA
ESTUDANTE	34	CRISTO REI
ESTUDANTE	35	JARDIM AROEIRA
ESTUDANTE	36	JARDIM GLÓRIA 2
ESTUDANTE	37	LIBERDADE
ESTUDANTE	38	DOM AQUINO

Nossos estudantes vivem pela cidade, ocupam regiões das mais diversas, enriquecem ainda mais as possibilidades de estudo desta pesquisa de mestrado. Eles nos levam por pontos extremos, do Dom Aquino ao Osmar Cabral, do Centro ao CPA. Que locais seriam estes? O que eles representam para a cidade e, o mais importante, o que representam para estes jovens? Eles nos presenteiam com percepções diversas sobre a construção da história e da memória permeando e caminhando os vários territórios existentes na cidade, as fronteiras visíveis e invisíveis e os muitos grupos sociais que partilham, conflitam, disputam esses “entrelugares”¹²⁷.

As memórias descritas nos territórios escolhidos pelos estudantes estão permeadas de valores arraigados à própria formação dos jovens, em muito constituídas dentro de suas famílias, mas também influenciadas pelos outros grupos sociais a que pertencem e transitam em suas muitas identidades. São jovens, filhos, estudantes, religiosos, esportistas, defensores dos animais, feministas. Conforme Peter Burke, não são construções isoladas, são também seletivas e influenciadas pelos grupos sociais que as constrói, “as memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade”¹²⁸.

Após a etapa socioeconômica e o perfil dos estudantes entrevistados, nos debruçamos sobre o questionário composto de perguntas abertas e fechadas sobre as percepções dos estudantes quanto ao ensino de história em seu curso e qual a relevância

¹²⁷ O conceito aqui utilizado se baseia em Bhabha (1998), que trata os “entrelugares” como terrenos para a elaboração de estratégias de subjetivação (singular ou coletiva) que dão início a novos signos de identidade. Ele também orienta para a questão dos “interstícios”, o lugar em que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (Cf. GREINER, Christine. Os novos estudos do corpo para repensar metodologias de pesquisa. **DO CORPO: ciências e artes**. Revista do Centro de Ciências da Saúde – CECS/UCS, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2011.)

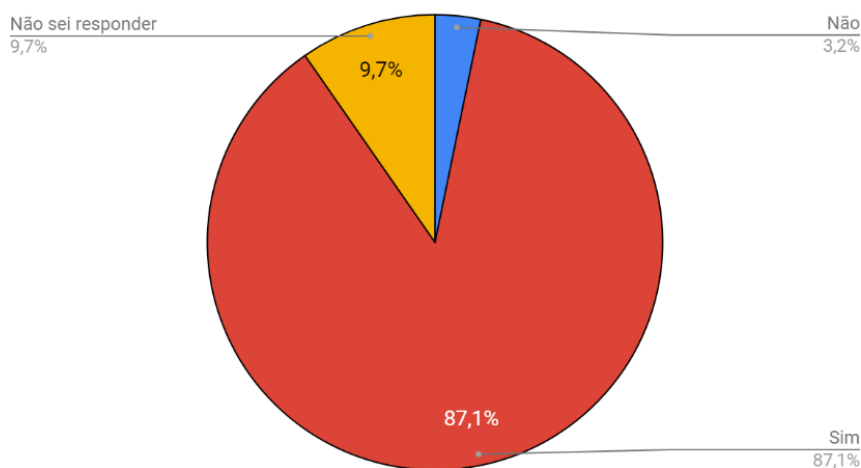
¹²⁸ BURKE, 2000, p. 73.

do estudo da história para suas vidas como sujeitos históricos (ANEXO V). Pretendeu-se verificar se efetivamente há um distanciamento entre o ensino de história realizado na sala de aula e as possibilidades deste estudo na formação do sujeito como protagonista da história, sua aplicabilidade dentro da formação no ensino médio técnico e por fim como cada estudante vê os territórios urbanos como local de se aprender história.

Para averiguar a percepção dos estudantes quanto ao estudo de história em seu curso técnico integrado ao ensino médio foi perguntado inicialmente sobre gostar ou não de estudar história. A essa questão, 87,1% responderam afirmativamente, que gostam de estudar história. Em seguida foi solicitado para justificarem sua resposta. Nesse espaço, o Estudante 7 argumentou: “História nos ensina muitas coisas, e faz parte do nosso passado e de que nos tornamos hoje”; e o Estudante 18 respondeu que: “História é uma matéria que analisa o passado, deixando claro as marcas e influências deste no presente. Dessa maneira é possível compreender nossa linha do tempo e tentar modificar a forma que o homem age e pensa diante de cada situação. A História presenteia o ser humano com a oportunidade de aprender com os erros e acertos do passado, dando a possibilidade de evoluir como indivíduo”.

Tais argumentações denotam uma preocupação com o saber e o fazer histórico situando-os como agentes históricos transformadores, com possibilidade e capacidade de mudança na história.

Gráfico 5: “Você gosta de estudar História?”

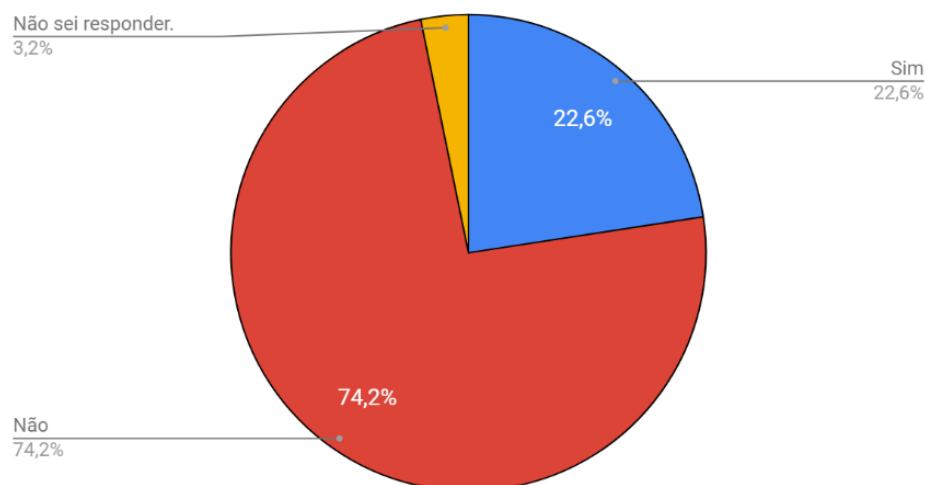


A mudança na forma como o próprio estudante vê a história como disciplina reforça minhas intenções quanto a desfazer uma estrutura de poder longamente vigente, propondo um modelo onde o estudante seja incapaz de levantar questões a partir de seu

contexto de vida e dos territórios e grupos sociais que circula. Por outro lado, a indagação nos resultou em 9,7% de respostas nulas, ou seja, de estudantes que não souberam responder se gostam ou não de história. Isso nos confirma o distanciamento entre o que se estuda em sala de aula e o que realmente se conecta com o estudante em seu cotidiano. Enquanto o Estudante 20 respondeu que: “Depende do conteúdo”, o Estudante 21 disse que “É meio termo dependendo do assunto da matéria, eu gosto”.

Defendo que os estudantes precisam gostar do conteúdo que está em processo de aprender e a construção desse gostar passa vai além da escola que estuda, do livro didático, da professora de história, mas é construído na pertença, no entendimento de quanto ele estudante pesa na história e como pode (re) escrevê-la.

Gráfico 6: “Você considera que o número de aulas de história para o seu curso é suficiente para a abordagem dos temas e conteúdos?”



Perguntados sobre o número de aulas de história em seus cursos técnicos, a maioria concordou que a carga horária é insuficiente, perfazendo um total de 74,2%. Identificamos assim quanto ao lugar que ensino de história e as humanidades ocupam dentro de um curso técnico integrado ao ensino médio. Devido as pressões para além da instituição de ensino, a elaboração dos currículos dos cursos se direciona para responder demandas externas e forças que disputam em uma escala superior de poder dentro da sociedade.

Pode-se reforçar quanto ao lugar da disciplina de história em um currículo de formação do ensino médio integrado ao técnico, retomando as reformas curriculares ocorridas durante o período da ditadura militar no Brasil entre 1964 e 1985. Naquele momento histórico, as influências de correntes norte americanas para um ensino tecnicista se tornaram efetivas por meio das Leis N°. 5.540/1968 (ensino universitário) e

Nº. 5.692/1971 (ensino de 1^o e 2^o graus). Essas leis acabaram por sobrecarregar o fazer docente e inchar o currículo de disciplinas técnicas a serem estudadas. Como consequência, houve a exclusão de outras como filosofia, além da diminuição da carga horária de geografia e história.

A necessidade de se incluir uma gama de disciplinas técnicas obrigatoriamente recairia na redução da carga horária das demais disciplinas, além do aumento do tempo do estudante na escola. Esse quadro é confirmado no Plano Pedagógico dos cursos de ensino médio integrado ao técnico em Química em Meio Ambiente instituição onde realizei o presente estudo. A matriz curricular vigente até 2015 apresentava 04 (quatro) anos de duração dos cursos de ensino médio técnico totalizando uma carga horária de 3.444 horas, onde a disciplina de história possuía 160 horas/aula. Na matriz revisada e confirmada em 2016, os cursos passam a ser definidos com 03 (anos) de duração, sendo cursados em período integral, totalizando 3.666 horas e a disciplina de história vigorando com 240 horas/aula.

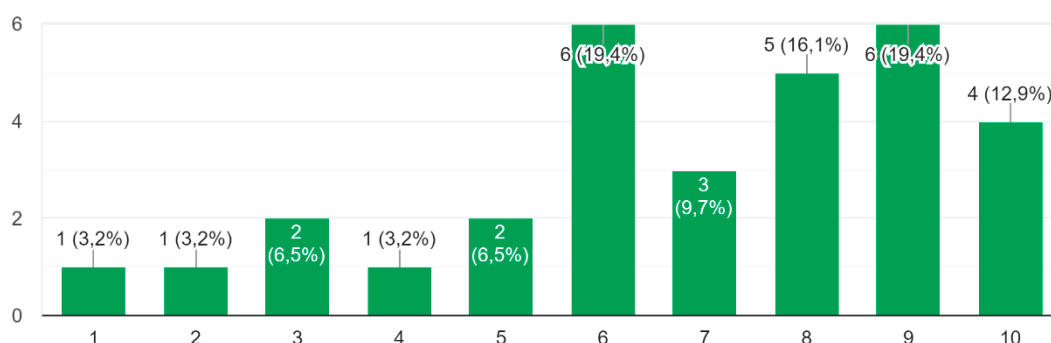
Fica aqui em evidência o debate a respeito da finalidade educativa de uma disciplina escolar, por meio de uma relação intrínseca entre o que se espera da disciplina e o que a sociedade estabelece como necessário ou útil, desta área de conhecimento, para a educação escolar. Dentro desta dinâmica entre demanda da sociedade e interesse objetivo do estudo, temos a articulação dos fundamentos conceituais dos saberes de referência com as transformações e demandas da sociedade no campo educacional. Nesse sentido, são esclarecedoras as afirmações de Chervel quanto às dimensões que englobam os objetivos das disciplinas:

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. E aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Somente uma parte delas obriga a escola a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.¹²⁹

¹²⁹ CHERVEL, 1990, p. 188.

Na elaboração e aplicação do questionário que é parte desta pesquisa, para algumas perguntas utilizou-se o sistema de escalas de Likert¹³⁰, ou escalas somadas, que requer dos entrevistados uma indicação do seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à opinião ou atitude que está sendo medida, por meio de valores numéricos e/ou sinais às respostas, para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração. Neste caso, atribui-se a numeração de 1 (um) como nada importante para meu curso e 10 (dez) como muito importante para meu curso.

Gráfico 7: “Grau de relevância atribuído ao estudo de história dentro do seu curso Técnico Integrado ao Ensino Médio”



Fazendo uso deste modelo de escala, abordou-se o grau de relevância atribuído pelos estudantes ao estudo de história dentro do curso técnico integrado ao ensino médio ao qual cursavam. As respostas indicaram que 32,3% dos estudantes atribuíram relevância entre 9 e 10 para o estudo da história dentro do seu curso técnico, demonstrando a dificuldade da interdisciplinaridade e a compartimentalização do conhecimento nessa modalidade de ensino. Constata-se, portanto, o efeito da compartimentalização do ensino, onde cada disciplina, em sua caixa, trabalha certos

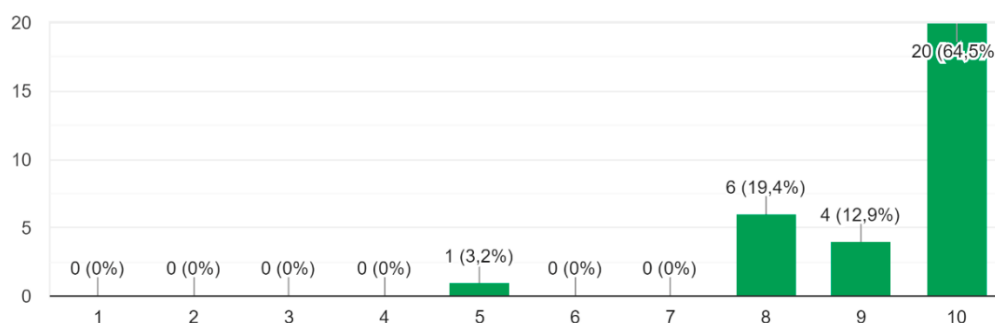
¹³⁰ A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, sendo uma das mais utilizadas em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert (1932), onde o mesmo realizou uma redução no número efetivo de pontos de escolha, visto que inicialmente o sistema de medida era contínuo. Na escala Likert, os respondentes precisavam marcar somente os pontos fixos estipulados na linha, em um sistema de cinco categorias de resposta (pontos) que vão de “aprovo totalmente” a “desaprovo totalmente”. Likert (1932) também introduziu a escala bidimensional e com um ponto neutro no meio da escala. (Cf. VIEIRA, Kelmara M.; DALMORO, Marlon. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? XXXII Encontro da ANDAP. *Anais...* Rio de Janeiro-RJ, 6 a 10 setembro, 2008.)

temas relativos aos seus saberes, porém com grande dificuldade de integrar, coexistir e principalmente relacionar ao cotidiano do estudante.

Fica identificado pelas respostas dos estudantes que ainda não se consegue colocar a história em sala de aula de forma a correlacionar com as aplicabilidades cotidianas, ou mesmo como ferramenta de apoio para o estudo e formação nas demais áreas, em especial na modalidade de ensino médio integrado ao técnico. Utilizando a pesquisa, pode-se inferir que a história estudada na escola é vista como algo de uso não prático, ou seja, ela não se encaixa com as demais disciplinas onde se vai a laboratórios e a campo aplicar os conhecimentos. A história da sala de aula estuda o passado e, por consequência, não se relaciona com o presente e com a vida dos jovens. O que fazer com este conhecimento? Para que ele serve?

Sobre a questão das dificuldades de integração entre disciplinas, estudantes e a vida vivida por eles, alguns teóricos apontam a necessidade de retirar as disciplinas de suas caixas e realizar o diálogo entre elas e com os estudantes. Conforme Nídia Pontuschka, fazendo referência a Hilton Japiassu, “o interdisciplinar é importante tanto para a formação do homem quanto para responder às necessidades de ação, pois o conhecimento e a ação longe de se excluírem, se conjugam”¹³¹. Nesta articulação de conhecimento e ação, volto aqui à questão “para que serve estudar história?” Busca-se, na maioria das vezes, uma aplicabilidade prática e efetiva, que não encontra resposta naqueles 50 minutos por aula reservados ao docente de história. Há necessidade de um aprofundamento e uma provocação aos estudantes.

Gráfico 8: “O ensino de história em sala de aula possibilita e colabora na sua formação como sujeito/protagonista da história?”



¹³¹ PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: Aproximações e fazeres. **Revista Terra Livre**, n. 14, p. 100-124, 1999. p. 103.

A pergunta seguinte, realizada na pesquisa, buscava compreender como eles consideravam a relevância do ensino de história em sala de aula e como a história poderia possibilitá-los uma melhor formação como sujeito e protagonista da história. Neste questionamento, 64,5% registraram relevância em escala 10, ou seja, muito importante.

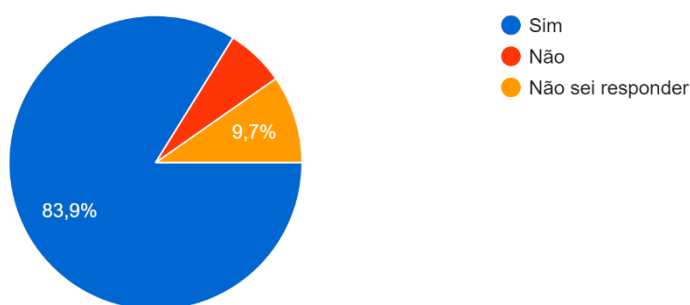
A partir desse resultado, o questionamento que surge é: como tornar a história da sala de aula algo palpável aos nossos estudantes e conseguir de fato uma formação completa para estes jovens? Elza Nadai nos esclarece como a trajetória de construção da disciplina e sua inserção/manipulação/usos e esquecimentos servem a determinados interesses, sendo:

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis no movimento social eram o Estado e as elites.¹³²

A história oficial, compartimentada em períodos, política, cronológica e eurocêntrica, desperta pouco interesse em nossos estudantes, mas mesmo assim eles ainda identificam possibilidades para tornarem-se agentes históricos ao se apropriar e resinificar tais conhecimentos. Buscar demarcar os lugares de fala e como os estudantes contam suas histórias, fazendo uso da investigação e análise, são importantes passos para um ensino de história contextualizado e pertencente a todos, alterando a visão de sujeitos sociais antes calcada somente no Estado e nas elites, entendendo que todos podem e devem contar suas histórias.

Para que os jovens estudantes que participaram desta pesquisa contassem suas histórias fui ao território deles. Perguntei se consideravam a cidade um local para se aprender história, e 83,9% afirmaram que sim. A partir deste índice pude confirmar minhas expectativas quanto ao uso dos territórios urbanos como fio condutor entre os jovens e suas histórias, a história da sala de aula e, por fim, as atuações destes nas (re) significações da memória e da história contada e recontada, agora com novas falas, as dos estudantes.

¹³² NADAI, 1993, p. 152.

Gráfico 9: “Você identifica a cidade e seus territórios como local de aprender história?”

De posse desses resultados, persistiu evidente a importância de levar os estudantes até a cidade e torná-la laboratório de aprendizagem sobre a história, mas também de ensino, onde os muitos conhecimentos dos estudantes dialogam com os territórios cruzados por eles, onde um edifício consiga ir além da pedra e cal, transpondo a construção e se conectando com suas histórias e memórias pessoais, levantando questionamentos e intencionalidades e o quanto todos esses elementos refletem em suas vidas no presente.

3.3. (Re) significação do seu território

Para executar a segunda etapa do plano de intervenção, uma das turmas participantes foi selecionada, de modo a explorar com maior proveito as produções resultantes para análise. Essa etapa resultou no produto proposto de produção audiovisual dos estudantes quanto a territórios urbanos escolhidos por eles, que inicialmente se pretendida somente na cidade de Cuiabá, porém, foi ampliado para além das fronteiras desta cidade, abarcando os municípios de Várzea Grande e Chapada dos Guimarães, todos em Mato Grosso.

Dos 38 (trinta e oito) estudantes que responderam os questionários 1 e 2, sendo estes de turmas do 2º e 8º semestre do ensino médio integrado ao técnico em Química, optei por destinar a turma do 8º semestre a execução do trabalho prático, sendo este a produção audiovisual. Tal escolha teve em conta questões logísticas e de prazo para a referida execução do trabalho. A turma do 2º semestre executou outras atividades relacionadas ao ensino de história em territórios urbanos, especificamente em museus na cidade de Cuiabá, porém os mesmos não serão tratados aqui devido ao recorte e especificidades da pesquisa em questão.

A turma do 8º semestre do ensino médio integrado ao técnico em Química consistia de um total de 23 estudantes. Para a execução dos trabalhos foi proposto o agrupamento por afinidade, possibilitando aferir sobre as influências de seus locais de moradia e a escolha dos territórios a serem abordados, se estudantes de uma mesma região iriam buscar territórios que lhe propusessem indagações, dúvidas e inquietações ou outros que lhe traziam perguntas.

Para a realização foram necessários oito encontros de 60 minutos cada, com intervalos de uma semana.

Nos encontros 1, 2 e 3, buscou-se abordar os conceitos de patrimônio material e imaterial, história, memória, história oral, poder e identidade. A proposta foi realizada por meio do método pedagógico chuva de ideias, onde se extraiu dos estudantes as interpretações que possuíam sobre estes conceitos.

Para esta etapa seguiu-se a seguinte ordem:

Fase 1- passo 1: formaram-se grupos de até cinco pessoas; passo 2: cada grupo escolheu um estudante para atuar como facilitador; passo 3: os participantes expuseram suas ideias com tempo de 20 minutos, todas as ideias foram consideradas válidas. Este momento objetivou fornecer aos estudantes a possibilidade de expor suas ideias e pensamentos, dando voz as suas falas e reduzindo a timidez, já que se encontram entre os pares.

Neste momento identifiquei que os estudantes se agruparam utilizando critérios afetivos. Por se tratar de uma turma com quase quatro anos de convivência, era natural tal formação, pois somos nossa recordação e também as recordações dos outros sobre nós, ou conforme Ecléa Bosi, “somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão”¹³³.

Fase 2- passo 4: as ideias foram consideradas, revisadas e disseminadas entre os participantes. Pretendeu-se aqui mostrar por meio da diversidade, ou seja, estudantes advindos de vários grupos sociais e de várias regiões da cidade, possuidores de diferenças que contribuem de maneiras variadas no processo de construção do conhecimento, pois a cada fala que conecta à um dos conceitos estudados reflete o meio daquele jovem, sua história e sua memória construída ao longo do tempo. Conforme Burke, “as memórias são influenciadas pela organização social de transmissão e os diferentes meios de

¹³³ BOSI, 1994, p. 407.

comunicação empregados”¹³⁴. Sendo assim, cada um dos jovens pertencentes aos seus grupos traz consigo uma riqueza a ser compartilhada, pois suas memórias foram construídas dentro de um contexto. Saber oportunizar suas falas e (re) significar as formas de construção dos conceitos é o exercício fundamental desta pesquisa. Enquanto professora e pesquisadora, eu queria ouvi-los e também fazê-los se ouvir.

Passo 5: os facilitadores registraram as ideias em local visível na sala, utilizando o quadro e as paredes para fixar cartazes; passo 6: as ideias duplicadas foram eliminadas; passo 7: os facilitadores foram orientados para eliminar as ideias fora do propósito determinado, e conhecer o que cada grupo construíra sobre os conceitos de patrimônio material e imaterial, história, memória, história oral, poder e identidade; passo 8: das ideias restantes foram selecionadas as mais viáveis, utilizando o consenso entre os participantes e caso não, por maioria. Após esta etapa, onde os estudantes construíram suas interpretações sobre os conceitos, foram demonstrados vídeos e fotos que abordavam os conceitos trabalhados na chuva de ideias.

Com os conceitos compreendidos, levou-se os estudantes ao questionamento sobre o impacto destes saberes em seus contextos de vida, como tais conhecimentos poderiam refletir em ações e na provocação de mudanças em seu entorno. Halbwachs nos mostra como o espaço é um dos meios de comunicação na transmissão da memória, onde explicitou “o valor de “pôr” imagens que desejamos lembrar em locais imaginários impressionantes, como palácios ou teatros memoráveis, explorando assim a associação das ideias”¹³⁵. O objetivo era tornar os lugares e territórios por onde vivem e caminham como memoráveis, como lugares que contam as suas histórias e por fim, onde escrevem suas memórias.

Após este momento, foi proposto que os grupos se mantivessem, conforme o primeiro agrupamento, para a escolha dos territórios urbanos que gostariam de saber mais, e elaborar quais seriam os questionamentos realizados e investigados. Observado que não se mantiveram as formações originais, identificou-se interesses difusos entre estudantes que antes partilhavam o grupo por questões afetivas entre si e apesar da afinidade emocional nas escolhas dos parceiros do grupo, viu-se aflorar a curiosidade por territórios ligados a outros questionamentos e a laços afetivos de construção de suas memórias. Um grupo, à escolha de seus membros, partiu por seus interesses ligados a movimentos feministas, pois as mesmas eram estudantes engajadas nestes movimentos. Outro

¹³⁴ BURKE, 2000, p. 73.

¹³⁵ HALBWACHS apud BURKE, 2000, p. 75.

estudante escolheu um território do município de Chapada dos Guimarães, local onde residiu em sua infância.

Nesta nova formatação, cada grupo ou indivíduo realizou a escolha de seu território de investigação, sendo os elencados no processo: Lagoa Encantada no bairro Morada da Serra (CPA III); Parque Mãe Bonifácia; Bairro Osmar Cabral; Praça Santa Terezinha no Bairro Dom Aquino; Rotatória da Viola de Cocho na Av. das Torres, todos no município de Cuiabá. Como apontado anteriormente, dois territórios figuram fora da capital, sendo eles: Posto Zero Km, localizado no bairro da Manga na cidade de Várzea Grande, escolhido pelas estudantes engajadas em movimentos feministas e a Paróquia de Nossa Senhora de Santana, no município de Chapada dos Guimarães localizado à 70 km da capital, escolhida pelo estudante que viveu sua infância no local.

Para além das relações afetivas entre si, identifiquei a relação afetiva dos estudantes com cada escolha, baseadas na representação de cada lugar para si e para a comunidade, nas formas de cuidado de cada um destes lugares, seus frequentadores e as relações de poder ali descritas.

Para desenvolver um entendimento sobre suas escolhas, partimos para os demais encontros onde foram levantadas outras questões, como: o que já sabemos sobre o território ou monumento que investigaremos; o que mais queremos saber; por que pesquisar sobre este local; o que nos leva a questionar os seus usos; quais as fontes que utilizaremos; como compartilhar a produção audiovisual. Tal etapa visava fomentar nos estudantes para além de propostas de estudo sobre o território, as possibilidades de (re) significação de um local a partir de suas percepções e inquietações. Na análise de Canini, ao citar Shils, “as qualidades carismáticas podem manifestar-se em coisas primordiais (no sangue ou na localidade) e nas funções definidas por propriedades primordiais (funções de parentesco ou associação numa comunidade territorial)”¹³⁶.

Estes jovens atribuíram valor a estes territórios conforme seus interesses e percepções. Conforme as “qualidades carismáticas” que atribuíram, fizeram escolhas. Ao longo da história, os elementos que nos representam como povo e nação também o foram escolhidos e ainda o são tendo em conta tal critério. Conforme Lucia Lippi Oliveira, a política de tombamento e salvaguarda instituída no governo Vargas estava centrada na arte e arquitetura barrocas, onde se observa que dos “803 bens tombados, 368 era

¹³⁶ SHILS apud CANINI, Aline Sapiezinskas Krás Borges. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 163-175, Porto Alegre, jan.-jun. 2005. p. 169.

arquitetura religiosa, 289 de arquitetura civil, 43 de arquitetura militar, 46 conjuntos, 36 bens imóveis, seis arqueológicos e 15 bens naturais”¹³⁷.

A política de tombamento utilizava o termo “bens de excepcional valor”, o que nos remete a questionar: “Mas como definir o que era excepcional? Quem deveria fazê-lo?”¹³⁸. Foram nomeadas autoridades para salvar ou esquecer bens materiais, representações da população e suas memórias. Neste momento do plano de intervenção, foi importante esclarecer o quanto essas escolhas influenciaram em nossa formação como nação, tanto pelo que se colocou em evidência e ainda mais pelos silenciamentos. Essa reflexão foi essencial para que os estudantes pudessem perceber que poderiam se apropriar destas ferramentas, reescrevendo a história deles e de seu entorno, evidenciando pessoas, locais, vidas antes descartadas da história.

Para iniciar o encontro 4 a pergunta geradora foi: “O que já sabemos?” Cada grupo se reuniu em sala para a construção das memórias e histórias que possuíam sobre o território escolhido. Ali puderam expressar o que conheciam, sentiam e entendiam sobre suas escolhas, além da percepção de como tudo isso sofre influência do meio em que vivem e como a história e a memória ora se aproximam e ora se distanciam, pois tratam-se de coisas diferentes e por vezes muito opostas. A memória é corrente como as águas de um rio, vivas, transportadas pelos grupos que dela se apropriam e se representam e também passível de manipulação, deformação, esquecimento; ela é afetiva, simbólica. Já a história é passado, é algo reconstruído e problematizado em suas incompletudes, é operação intelectual, análise e criticidade¹³⁹.

A pergunta geradora colocou na sala de aula as memórias afetivas e a simbologia de cada território escolhido para cada um dos estudantes e também colocou a história como ferramenta de análise crítica, como possibilidade de novas leituras e escritas da história posta e escolhida por outros. A pergunta geradora cumpriu situá-los como protagonistas deste processo. Marcadamente meu objetivo nesta pesquisa foi, neste mínimo momento de sessenta minutos, alcançado e identificado. Aqueles jovens estudantes estavam ali, por meio do ensino de história, se apropriando dos territórios urbanos e (re) significando-os, conforme suas percepções.

¹³⁷ FONSECA apud OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é Patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 121.

¹³⁸ OLIVEIRA, 2008, p. 121.

¹³⁹ NORA, 1993.

Suas falas os colocaram na encruzilhada de viver, andar, passar em frente aqueles territórios e por vezes desconhecer. Como aborda Certeau, seriam eles “voyeurs ou caminhantes” e tentariam ali fugir “às totalizações imaginárias produzidas pelo olhar, o cotidiano tem uma certa estranheza que não vem à tona, ou cuja superfície é apenas o limite superior, que se delineia contra o visível”¹⁴⁰. Ou seja, eles caminham, visitam, passam em frente, mas o dia a dia torna o território e tudo ali inscrito quase invisível, é preciso se perguntar sobre e se perguntar o porquê desse desconhecimento.

Sobre a Lagoa Encantada no bairro Morada da Serra¹⁴¹, localizado na região Norte de Cuiabá-MT, os estudantes que escolheram este território residiam na região, transitavam por ali há tempos e trouxeram como conhecimento do local as seguintes observações: Estudante K: “As pessoas vão lá para fazer caminhada, eu já fui, mas faz tempo que não vou”; e Estudante R: “A gente ia lá, mas agora está meio abandonado, é perigoso”.

Sobre o Parque Mãe Bonifácia¹⁴², localizado na região Oeste de Cuiabá, entre os bairros Duque de Caxias e Quilombo, foram trazidos os seguintes apontamentos pelo grupo que o escolheu como território: Estudante C: “O parque é um local para fazer exercícios físicos”; Estudante G: “Eu vou lá para fazer caminhada”; Estudante O: “É um dos lugares mais bonitos da cidade”; Estudante V: “Lá é uma reserva florestal da cidade”.

Nos depoimentos acima, é possível identificar que os estudantes faziam ou ainda fazem uso dos territórios escolhidos. Porém, podemos destacar, como o território da Lagoa Encantada demonstra, que mesmo residindo próximos ao local, por uma série de motivos, eles não fazem mais uso do espaço, buscando assim ao longo do processo de

¹⁴⁰ CERTEAU, 1998, p. 23.

¹⁴¹ Criada em 1986, o complexo da Lagoa Encantada é uma Estação de Tratamento de Esgoto – ETE do CPA III, com área total de 31,7 hectares, o espaço possui mirante, pista de caminhada, praça de ginástica, maquete da bacia hidrográfica de Cuiabá, viveiro de plantas e auditório. Segundo dados da antiga Companhia de Águas e Saneamento da Capital, trata os resíduos domésticos dos bairros CPA II, III, IV e parte do Novo Mato Grosso, com uma população superior a 58.000 habitantes. Em 2005 foi constituído um grupo de trabalho envolvendo a Sanecap (companhia de saneamento atuante na região naquele contexto) e diferentes grupos e comunidade local que se denominou “Amigos da Lagoa”, cujo objetivo era atuar na educação ambiental e inclusão social. Este grupo trabalha em parceria com o Instituto de Desenvolvimento de Programas (Idep) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Dados levantados junto ao site da Prefeitura Municipal de Cuiabá.

¹⁴² No ano 2000 a área foi elevada à categoria de Parque da Cidade - Mãe Bonifácia, pelo Decreto no. 1.470, de 09 de junho de 2000, contando com estruturação física destinada ao lazer e a conservação do bioma Cerrado. Ainda, no ano de 2011, o parque passou por mais uma mudança de categoria, devido às necessidades de adequação das Unidades de Conservação do estado, passou a se chamar Parque Estadual “Mãe Bonifácia” – PEMB, conforme o Decreto no. 722, de 26 de setembro de 2011. Está localizado na Avenida Miguel Sutil, em uma área de 77 hectares, possui cinco trilhas e cinco postos com equipamentos de ginástica, mirante, centro de educação ambiental e praça cívica.

estudo evidenciar as motivações que os fizeram deixar de frequentar. No caso do Parque Mãe Bonifácia, fica evidente um certo orgulho daquele território pelos adjetivos colocados. Conforme Arantes:

Os habitantes da cidade deslocam-se e situam-se no espaço urbano. Nesse espaço comum, cotidianamente trilhado, vão sendo construídas coletivamente as fronteiras simbólicas que separam, aproximam, nivelam, hierarquizam ou, em uma palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais em suas mútuas relações.¹⁴³

As fronteiras simbólicas erigidas na Lagoa Encantada passam pelo desuso do local que se tornou “perigoso”, segundo a fala do estudante. Outros grupos se apropriaram e dali fizeram seu lugar, expulsando os moradores e frequentadores, evidenciando assim uma disputa pelo poder, posse e uso daquele lugar e conseqüentemente de uso e posse da memória ali construída.

As estudantes que escolheram o território do Bairro Osmar Cabral¹⁴⁴, localizado na região Sul de Cuiabá-MT, são todas moradoras do local, e suas análises remetem claramente afeto e relação entre a história e memória do bairro e as suas próprias: Estudante H: “Sou nascida e criada lá, conheço cada curva daquele bairro”; Estudante N: “Lá é um ótimo lugar de viver, eu adoro lá”; Estudante T: “Bom lá é que todo mundo se conhece, vizinhos, até os cachorros”.

Os elementos de construção das memórias das jovens estudantes estão intimamente ligados ao modo de vida que levam no bairro que residem, ele os pertence e elas deixam claro esse valor. Conforme Pollak, a composição das memórias é feita por memórias individuais e coletivas, entre acontecimentos vividos individualmente e os vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual se sentem pertencer¹⁴⁵.

Para os estudantes que escolheram a Praça Santa Terezinha no bairro Dom Aquino¹⁴⁶, região Leste do município de Cuiabá-MT, havia uma dúvida quanto ao valor

¹⁴³ ARANTES, Antonio Augusto. **Paisagens paulistanas**: transformações do espaço público. Campinas, Editora da Unicamp/Imprensa Oficial, 2000. p. 191.

¹⁴⁴ Osmar Cabral foi reporter-fotográfico e faleceu em 1981, em acidente aéreo no interior de Mato Grosso, durante trabalho que exercia para o então candidato a governador Julio Campos, o qual foi eleito. Em sua homenagem o referido governador inaugurou o bairro na região Sul da capital em homenagem ao repórter (Fonte: RDNews). Conforme Relatório do Perfil Socioeconômico de Cuiabá Volume V, realizado em 2010, o bairro Osmar Cabral possuía 4.530 habitantes, com renda média de 2,5 salários mínimos, considerada dentro dos parâmetros estabelecidos pela pesquisa como baixa.

¹⁴⁵ POLLAK, 1992.

¹⁴⁶ Conforme Relatório do Perfil Socioeconômico de Cuiabá Volume V, realizado em 2010, o bairro Dom Aquino possuía 10.983 habitantes com renda média de 5,73 salários mínimos, considerada dentro dos parâmetros estabelecidos pela pesquisa como média.

daquele lugar como referência do bairro, pois sentiam grande apreço dos moradores quanto aquele lugar e apesar de alguns estudantes do grupo residirem no bairro e passando em frente, vendo as movimentações que lá aconteciam, não conseguiam identificar como um lugar tão simples tinha tanto valor. Segundo o Estudante S: “Eu só vejo um lugar simples, que tem uma santa em um canto, só isso”. Identifica-se aqui que a busca pela investigação daquele território se passa pela dificuldade de compreender as significações e representações construídas sobre um espaço que, aos olhos deles, era muito simples para ser tão significativo. O Estudante P disse: “Quando era criança eu ia com minha mãe nas festas de santo que tinha na praça, mas hoje só tem bandido por lá”.

Pode-se identificar que os estudantes conhecem a praça, alguns já participaram de eventos por lá. Contudo, esses jovens não se sentem tão pertencentes quanto os demais moradores do local que desenvolveram ao longo do tempo memórias afetivas quanto ao lugar, ligadas a práticas de vivência coletiva. Sobre isso, de acordo com Pollak, “na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são lugares de comemoração”¹⁴⁷.

As primeiras falas desses jovens sobre o local são de questionamento sobre sua importância para a comunidade inserida. Conforme depoimento do Estudante S, residente nas proximidades, seu interesse pelo local partiu do momento onde a prefeitura municipal desejou realizar uma revitalização do espaço, e segundo ele, causou grande revolta na população. A partir deste momento ele se sentiu extremamente intrigado, pois a praça não tinha nada de especial, então por que a população não desejava a revitalização?

A abordagem do estudante quanto a não aceitação por parte da população do entorno da praça na intervenção proposta pela prefeitura demonstra a luta da comunidade para afirmação de sua identidade e pelos direitos de cidadania, já que ao longo da história muitos grupos foram relegados diante da formação de uma identidade nacional. conforme Fernandes:

Em síntese, podemos afirmar que, no Brasil, a preservação do Patrimônio Histórico nasceu sob a égide estatal, ou seja, em última instância, foi quase sempre o Poder Público quem determinou o que deveria ou não ser preservado, o que deveria ser lembrado ou esquecido. Construiu-se uma memória nacional oficial, excludente e celebrativa dos feitos dos “heróis nacionais”. Privilegiou-se o barroco como ícone da identidade nacional e excluíram-se outros estilos estéticos, como o neoclássico, o *artnouveau*, o neocolonial e o ecletismo. Elegeram-se

¹⁴⁷ POLLAK, 1992, p. 202.

determinados bens como representativos da memória nacional em detrimento de outros, que pudessem mostrar “a cara” multifacetada e pluriétnica deste país Brasil.¹⁴⁸

O território denominado “Rotatória da Viola de Cocho na Av. das Torres”¹⁴⁹, localizado na região Leste do município de Cuiabá-MT, entre os bairros Jardim Imperial e Recanto dos Pássaros, foi a escolha de dois estudantes que residem nas proximidades. As primeiras informações que pontuaram quanto ao que sabiam sobre o local estavam relacionadas com as representações lá inseridas, a Viola de Cocho, os Cururueiros e as dançarinas de Siriri¹⁵⁰. O Estudante X pontuou “Desde que me conheço por gente passo naquela rotatória e vejo aquelas estátuas, mas não sei se elas me representam”; e a Estudante F afirma “Eu cresci ali, mas não lembro desde quando estão lá”. Os estudantes conhecem, sabem que existem tais manifestações, porém não conseguem se ver representados, novamente identifica-se o distanciamento e ao mesmo tempo a dúvida quanto ao valor simbólico representados pelas estátuas para a população local.

Pontua-se, portanto, quanto as representações da Viola de Cocho, do Cururu e Siriri, inseridas naquela rotatória, se tais representações têm a ver com uma demanda do Estado ou o exercício da cidadania e o direito à participação nas decisões públicas sobre políticas culturais por parte dos moradores da região¹⁵¹. Devolvendo a pergunta aos estudantes, a partir da análise daquele espaço, conseguiu-se dialogar sobre a participação da população, por meio de conselhos e fóruns deliberativos, na interferência e destino dos rumos da política cultural, se distanciando da tutela do Estado e tomando para si as decisões do que os representa e como eles, estudantes e moradores se situam neste processo de construção da identidade daquele lugar.

¹⁴⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. O direito à memória: análise dos princípios constitucionais da política de patrimônio cultural no Brasil (1988-2010). **Fundação Casa de Rui Barbosa** [online], s/d. p. 14. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminário_Internacional/FCRB_JoséRicardoFernandes_O_direito_a_memória.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

¹⁴⁹ A Avenida Professora Edna Affi, conhecida como Avenida das Torres foi inaugurada em 26 de março de 2010, tem 12,8 km de extensão em pista dupla, com quatro pontes, sistema de drenagem, rotatórias, jardinagem e iluminação. Se trata de uma obra de mobilidade urbana do município que visava um melhor escoamento dos veículos, pois tal avenida corta 19 bairros, ligando a região leste à sul do município.

¹⁵⁰ A viola de cocho é um instrumento musical singular quanto à forma e sonoridade, produzido exclusivamente de forma artesanal, com a utilização de matérias-primas existentes na Região Centro-Oeste do Brasil. Sua produção é realizada por mestres cururueiros, tanto para uso próprio como para atender à demanda do mercado local, constituída por cururueiros e mestres da dança do siriri. O Modo de Fazer a Viola de Cocho foi registrado no Livro dos Saberes, em 2005 (IPHAN).

¹⁵¹ CHAUI apud FERNANDES, s/d, p. 5.

Os dois territórios seguintes foram escolhas realizadas por motivações diferenciadas dos demais. As estudantes que escolheram o Posto Zero Km¹⁵², localizado no bairro da Manga na cidade de Várzea Grande, são estudantes engajadas em movimentos feministas e partiram da questão da mulher e de sua exploração sexual para questionar o território escolhido, o qual ao longo da história recente é ponto de prostituição.

Refletir sobre as razões porque aquele local se tornou ponto de prostituição, sobre as pessoas que ali transitam e como a comunidade do entorno recebe essa identificação do local foram as motivações que levaram as estudantes a eleger aquele local. A Estudante A pontuou “Eu conheço ali por que minha vó mora lá perto, mas só passo de dia”; e a Estudante D descreve o que sabe sobre o local, “A única coisa que eu sei de lá é que lá tem prostitutas e travestis”.

Por seus depoimentos, as mesmas possuem um discurso instituído sobre o local, algo que se replica ao longo do tempo, tornando-se uma verdade. Elas sabem que ocorre prostituição no local, já viram prostitutas e travestis parados na beira da pista, porém o interesse parte da desconstrução desse discurso, elas estavam desejosas de ouvir o outro lado, os moradores, comerciantes, travestis e prostitutas com objetivo de confrontar o discurso instituído e provocar novas percepções para além do território e sim para as pessoas ali inseridas. Na concepção de Pollak, essas jovens buscavam acessar a:

[...] fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável o inconfessável
[...] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor [...].¹⁵³

Sendo assim, as jovens que elegeram o local Posto Zero Km queriam transpor as aparências e as falas estereotipadas para compreender como aquele território se tornou um local de prostituição e como as pessoas residentes em seu entorno lidam, convivem e delimitam essas fronteiras.

¹⁵² O Posto Zero Km está localizado na via de acesso as rodovias federais BR-070, 163 e 364, recebendo esse nome devido a sua localização. É uma região comercial com postos de combustível, empresas de serviços automotivos e também bares, motéis, hotéis e boates onde a prostituição e venda de drogas é intensa, tanto de dia quanto a noite.

¹⁵³ POLLAK, 1989, p. 8.

A escolha do Estudante B foi excepcionalmente ligada as suas memórias da infância e ao local onde cresceu e realizou atividades que marcaram sua vida, a Paróquia de Nossa Senhora de Sant’Ana¹⁵⁴, localizada na cidade de Chapada dos Guimarães, município distante 70 km da capital. Partindo do questionamento “O que sabemos sobre este território?”, a pergunta geradora do referido encontro, emanou-se deste jovem todo o sentimento de pertencimento e toda a memória afetiva quanto ao local escolhido, conforme expressou: “Eu cresci lá, desde criança, ia na igreja para apresentar, tocando violão”.

Aquele lugar tornou-se lugar de memória para este estudante, pois está arraigado a muitos momentos de sua infância. Para Nora, a memória produzida em lugares assim “pertencem a dois domínios, que a tornam interessante, mas também complexa: simples e ambíguos, naturais e artificiais, imediatamente oferecidos à mais sensível experiência e, ao mesmo tempo, sobressaindo da mais abstrata elaboração”¹⁵⁵. Para esse jovem, a igreja possui significado próprio, embasado em sua experiência sensível que pode ser diferente de todos os demais significados permeados pela sociedade a qual está inserida. Ao ouvir sua própria fala o estudante compreende o quanto aquele lugar faz parte de sua vida e também o quanto ele próprio representa para aquele lugar, enfim ele também construiu aquela história.

Ainda dentro desta etapa, foi promovido um diálogo sobre o que desejavam saber para além do que viam nestes territórios, foi instigado nos jovens a busca por outras falas, memórias e histórias de cada território pesquisado. Como as pessoas residentes, usuárias, frequentadoras daqueles locais se sentiam em relação a ele, a relevância que possuía para os grupos sociais ali instalados, colocando em pauta, conforme Rolnik, “a ideia do espaço

¹⁵⁴ Em 1751, o jesuíta Estevão de Castro, na localidade de Aldeia Velha, erigiu uma capela coberta de palha, com três altares para abrigar as imagens de Sant’Ana com a Virgem, Santo Inácio de Loyola e São Francisco Xavier. Em 1758, com a expulsão dos jesuítas, as aldeias missionárias se elevaram a paróquias. Assim, a capela de Sant’Ana passou a ser a matriz. Em 1779, a “primitiva palhoça” foi substituída por uma igreja coberta de telha, rebocada e caiada, com capela-mor revestida de azulejos até a altura de 80 cm. Segundo Santos Simões, os azulejos são do período pombalino, pintados à mão e foram fabricados, até o final do século XVIII, em Lisboa. A igreja tinha ainda sacristia e casa para os párocos. Em 1780, a Igreja teve sua frontaria destruída por tempestade, sendo mais tarde refeita, com o acréscimo das duas torres na fachada, corredores ao lado da nave e forros de madeira no teto e no piso. Trabalhos de ótima execução em talha de madeira policromada são encontrados no altar-mor, no arco-cruzeiro, nos dois altares colaterais da nave e no para-vento da entrada. A talha dos retábulos é em estilo rococó de um primitivo ingênuo. A Igreja é considerada o último remanescente do barroco no estado do Mato Grosso e conserva, até nossos dias, seu aspecto original de 1779, embora sem as duas torres de origem. É construção de taipa de pilão e telhado em telha de barro canal e é relativamente grande, pois além da nave e capela mor, existem salas laterais e salas atrás do altar mor. Seu tombamento pelo IPHAN ocorreu em 1957 no Livro de Belas Artes.

¹⁵⁵ NORA, 1993, p. 21.

como marca, como expressão, como assinatura, como notação das relações sociais, como cartografia das relações sociais”¹⁵⁶.

Buscou-se relacionar também os conceitos apreendidos quanto a patrimônio material e imaterial com enfoque na concepção adotada a partir da Constituição Federal de 1988 em seus artigos 215 e 216, onde o conceito de patrimônio imaterial refere-se a lugares, festas, religiões, formas de medicina popular, música, dança, culinária, entre outras manifestações. Agora não mais só “pedra e cal”, mas também imaterial ou intangível, ou seja, aqueles que precisam dos sujeitos para sua existência, onde sua salvaguarda está para além de preservar objetos, está em registrar saberes¹⁵⁷. Entra em questão, portanto, quais saberes as comunidades destes territórios possuem e como utilizar esses saberes na valorização e sentimento de pertença seria fundamental na (re) significação pretendida.

A partir deste ponto, os estudantes elaboraram uma série de perguntas propondo quais as fontes que utilizariam. Os grupos foram orientados quanto a diversidade de fontes para busca, leitura e registro sobre o tema como arquivos de família com vídeos e fotos, moradores mais antigos, mais jovens, comerciantes da região, as instituições, podendo ser fontes orais, jornais, revistas, internet, imagens, livros, vídeos, dicionário; além das estratégias metodológicas para a execução do produto audiovisual como filmagem, fotos recentes, fotos antigas, trabalho de campo, entrevista, coleta de relatos, observação.

Em relação à Lagoa Encantada, a atividade gerou perguntas relacionadas ao grau de satisfação quanto a conservação do local e a importância daquele lugar para a região, por tratar-se de um lugar atualmente direcionado a prática de atividades físicas e de conscientização ambiental. Sobre o Parque Estadual Mãe Bonifácia os jovens elaboraram perguntas para identificar se os frequentadores conheciam a história e origem de seu nome, com qual frequência visitavam o local e o que o parque proporciona aos frequentadores e visitantes. Além disso, interessaram-se em buscar fora do local do parque como outras pessoas o viam.

O grupo voltado ao bairro Osmar Cabral iniciou suas buscas em outros territórios indagando as pessoas se elas conheciam o bairro e que opinião tinham sobre o local. As estudantes intitularam a produção audiovisual de “Desconstrução da Periferia”. O local escolhido para iniciar a pesquisa foi a praça de alimentação de um dos Shopping Centers da cidade. Mais adiante será apresentada a descrição das respostas concedidas pelos

¹⁵⁶ ROLNIK, 1993, p. 28.

¹⁵⁷ OLIVEIRA, 2008.

entrevistados. Em sequência, as estudantes também realizaram entrevistas com moradores mais antigos do bairro, buscando a percepção deles sobre o local.

Para abordar a Praça Santa Terezinha, os estudantes do grupo elaboraram questões para tentar elucidar o valor simbólico daquele território, buscando perceber de que maneira as memórias individuais se relacionam com o coletivo. Desde perguntas simples como “porque a praça tem esse nome”, “o que nela acontecia”, até perguntas mais complexas onde a pessoa era indagada quanto aos usos daquele território e qual a representação que ele tinha para a pessoa e para a comunidade. Um destaque para este grupo foi buscar várias percepções de pessoas com idade, gênero, profissões bem diferentes, realizando o caminhar pela história da praça e das memórias dos ali inseridos.

Para além das utilidades funcionais a cidade passa um processo de significação, percepção e de construção desta territorialidade, onde a configuração e valoração do território não vem nem antes e nem depois da vida política, social ou econômica de seu entorno, vem junto na construção, apropriação, construção e reconstrução permanente do espaço¹⁵⁸.

Sobre a Rotatória da Viola de Cocho, os estudantes realizaram perguntas diretas como a quanto tempo a pessoa residia no bairro e também perguntas onde seria necessário o entrevistado revisitar sua memória e identidade para responde-las, sendo elas: Se conhecia os cururueiros e a viola de cocho que estão na rotatória, se considerava importante representações artísticas como aquelas, se conhece tais manifestações culturais e se sentia representado por elas. Outras perguntas que foram apontadas buscaram questionar de quem é a responsabilidade por cuidar daquele patrimônio. Perguntaram ainda que representação colocaria no lugar daquela, se fosse possível substituí-la, pontuando assim o sentimento de pertença e a participação popular nas decisões quanto a salvaguarda dos bens culturais.

A produção voltada para explorar a região do Posto Zero Km foi nomeada pelas estudantes de “Zero final”. As jovens foram buscar as interpretações dos moradores da região sobre o que é o Zero Km para eles, há quanto tempo residem na região, se é uma região importante para a cidade e se está sendo bem cuidada pelo poder público e pela comunidade.

Os questionamentos levantados pelo estudante que tomou a Paróquia de Nossa Senhora de Sant’Ana como investigação, iniciaram primeiro por perguntas relacionadas

¹⁵⁸ ROLNIK, 1993.

a cidade de Chapada dos Guimarães e o que a pessoa sabia sobre aquele território, buscando questionar pessoas não residentes na cidade. Também elaborou perguntas para os moradores da cidade de Chapada dando ênfase a busca por respostas quanto a Paróquia de Sant'Ana.

Com os questionamentos básicos elaborados realizamos o Encontro 5, onde foram colocados o que queremos saber a mais e por que pesquisar sobre este território urbano. Neste momento foram trabalhadas as motivações práticas sobre a escolha do grupo. Conforme Ricoeur, “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa. O verbo ‘lembrar-se’ faz par com o substantivo ‘lembrança’. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é ‘exercitada’”¹⁵⁹. Nesse exercício da memória e com a memória, tanto individual como coletiva, os estudantes realizaram pesquisas mais aprofundadas para busca de informações como data de fundação, criação, motivações para construção daquele território, quais grupos frequentavam ou ainda frequentam, incorporando mais dados e informações sobre suas escolhas.

Identificou-se lacunas de memória, onde nada se encontrou sobre os territórios escolhidos e também formas de referências pejorativas à determinados territórios, levando-os a mais debates sobre Identidade e Poder e como a construção da História e da Memória é conduzida. Conforme Le Goff, “O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”¹⁶⁰.

No encontro 6 a pergunta geradora foi: “O que nos leva a questionar o uso deste território?” Neste momento, os estudantes pontuaram seus anseios de saber sobre tal território, o que lhes inquietava. Algumas exposições verbais cito a seguir:

Estudante H: “Quando conheço alguém e falo que moro no ‘Cabral’ a pessoa arregala o olho, dá um passo para trás e fala: lá é violento né!”

Estudante N: “As pessoas pensam que quem mora no Osmar Cabral é tudo bandido, vendedor de droga e ladrão.”

Estudante K: “Vejo sempre aquele lugar ali que falam que chama Lagoa Encantada. De onde encantada? Lá é tudo cheio de mato e fede esgoto.”

¹⁵⁹ RICOEUR, Paul. A memória exercitada: uso e abuso. In: _____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2008. p.71-104. p. 71.

¹⁶⁰ LE GOFF, 1990, p. 426.

Estudante D: “Minha mãe morre de medo quando vou para casa à noite, a gente mora atrás do Zero, tenho que andar um pedaço, ali é cheio de prostitutas.”

Estudante V: “Eu sempre vou ao parque Mãe Bonifácia, corro, faço exercícios, mas nunca me atentei em saber a história de lá, o que ele significa para as pessoas.”

Estudante S: “A praça é muito feia, não tem nada lá, mas as pessoas adoram aquele lugar.”

Estudante X: “Eu não danço siriri nem cururu, não sei se aquelas estátuas falam da minha cultura.”

Ao analisar as falas dos estudantes, identifica-se pré-conceitos da maioria das pessoas em relação ao território escolhido, por ser distante do centro e considerado periferia, por levar um nome que não lhe cabe devido ao descaso, por ser um lugar onde há prostituição, por não se ver representado pela cultura por meio dos monumentos ou por não identificar o apreço dos moradores por um lugar que não é, esteticamente, bonito. Todos se relacionam a estereótipos formados no imaginário das pessoas, deixando claro as tensões nas relações de poder entre os muitos grupos e seus territórios urbanos.

Conforme Le Goff, possuímos muitas “realidades” históricas e ao longo do tempo, muito foi sendo posto de lado pelos historiadores ao utilizar modelos totalizantes e globais. Vemos então novas formas de se estudar a história e de se escrevê-la, onde representações, mentalidades, imaginário e simbólico constituem-se possibilidades em que o historiador apreende por outros documentos e métodos, por onde o jovem e a comunidade também apreendem a (re) significar a sua história e memória dentro do seu território por meio de seus discursos e símbolos¹⁶¹.

Neste processo de escolhas, falas e questionamentos os territórios urbanos serviram para elucidar alguns dos conceitos estudados nos encontros anteriores, além de levar os estudantes a propor novas formas de compreensão sobre a construção da memória e do patrimônio, compreendendo-os como objeto de afirmação do poder instituído e identificando as disputas pela memória, os apagamentos e as (re) significações construídas pelos grupos sociais.

Rememorar é um ato político, como potencialidades de produzir um “despertar dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes

¹⁶¹ LE GOFF, 1990.

também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.¹⁶²

Após estas etapas os estudantes foram a campo com seus roteiros para realizar suas produções audiovisuais sobre o território escolhido. A seguir, descrevo as estruturas que compõem os trabalhos que resultaram desta atividade, destacando os principais questionamentos.

3.4. A história que se conta nas ruas: os territórios em audiovisuais

Para apresentação da Lagoa Encantada, os estudantes iniciaram o vídeo com um breve histórico do local, pontuando que a lagoa recebia esgoto não tratado e posteriormente foi transformada em uma ETE – Estação de Tratamento de Esgoto, sendo construído, mais recentemente, parque de caminhada que transformou o território em opção de lazer. A Estudante K, que realiza a narração, informa que irão mostrar imagens do parque e enfatiza que *“o parque está um pouco depredado”*.

Após esta narração, apresentam um texto com informações do local como localização geográfica, ano de criação, histórico, objetivos de sua construção e total de habitantes atendidos pela estação. Pontuam que a ETE faz parte de um Complexo, que possui como objetivo realizar atividades ligadas ao meio ambiente e cidadania e que o mesmo passou por reestruturação e reinauguração em 30 de setembro de 2009. Como música de fundo, durante esse início de vídeo, foi colocada uma versão instrumental de *“Águas de março”* de Tom Jobim. Indagados, posteriormente, os jovens justificaram que a escolha da música teve como objetivo colocar no vídeo uma referência às condições do local; a letra em questão fala de muitos obstáculos e a Lagoa está do mesmo jeito, cheia de pau, pedra, toco.

Após esta etapa o vídeo traz imagens do Parque, sendo a primeira de sua entrada. No local funciona uma subprefeitura, a grama é bem cuidada e há uma linda planta com flores rosas que cobre parte de uma estrutura em madeira; no estacionamento encontra-se um carro da prefeitura, tudo parece limpo e organizado. A próxima imagem mostra a porta da 7ª Companhia de Polícia Militar que também funciona naquele local, onde há

¹⁶² BENJAMIN Apud GALZERANI, 2008, p. 21.

uma viatura, uma moto e um carro estacionados, a estrutura da construção com telhas de barro e madeiras aparentes remete a um lugar relacionado a natureza.

É apresentado novo texto no vídeo referenciando uma ação iniciada em 2005, onde representantes da Sanecap (Companhia de Saneamento da Capital), junto com a comunidade do entorno, o Fórum Popular de Luta por Saneamento e Vida, a Universidade Popular Comunitária (UPC), reuniram-se para buscar alternativas em relação ao mau odor que exalava da lagoa. Os estudantes não pontuaram se a iniciativa ainda existe e se teve resultados positivos. Evidenciam em seu texto que “atualmente, observa-se no local que parcela do esgoto não é tratado e também inadequações como esgoto na trilha de caminhada e mau cheiro em alguns locais da caminhada”.

Em seguida, apresentam uma série de imagens da lagoa, das plantas que crescem à beira dela, da trilha com esgoto, do mato alto nas trilhas, do córrego que passa na região cheio de entulho e resíduos plásticos, sendo que o mesmo deságua no Rio Coxipó, afluente do Rio Cuiabá, ambos abastecem a cidade. Após as imagens é colocado novo texto com a estrutura física do Complexo onde “A estação possui estruturas físicas voltadas ao turismo, o social, esporte e lazer, compreendendo 31,7 ha, com pista de caminhada de 1,9 km, aparelhos de ginástica”. As imagens apresentam os equipamentos de ginástica e a população ocupando o território com atividades de caminhada, jogo de futebol ou simplesmente descansando à sombra.

Os estudantes dão bastante enfoque quanto à educação socioambiental desenvolvida no local, sendo “promovida por meio do incentivo a plantação de várias árvores típicas da região, com a finalidade de promover a conscientização da preservação ambiental”. Apresentam a imagem de um mural com fotos e o título “Projeto agente ambiental mirim” e em seguida imagens de mudas plantadas com a identificação da espécie e nome e turma do estudante que plantou.

Com um olhar crítico, os estudantes também deram ênfase aos problemas vividos pelo território, “como a violência, poluição visual e degradação paisagística, além de servir como depósito de lixo, fator que provoca um odor forte constante na redondeza”. No vídeo, os jovens mostram imagens dos edifícios construídos dentro do Complexo, onde os mesmos estão com vidros quebrados, paredes derrubadas, telhas arrancadas e mato alto em volta. Uma das imagens mostra crianças em cima do telhado, em meio aos entulhos, uma cena de abandono total. Colocam também em forma de texto a preocupação com a estrutura dos viveiros paisagísticos, antes destinada a educação ambiental, estarem totalmente abandonados; as fotos comprovam a situação de abandono, onde é possível

ver que não há mais a cobertura dos galpões e no local onde deveria se ter canteiros, há somente mato.

Em busca de respostas ou outras percepções sobre o território, os jovens realizaram entrevista com um dos visitantes, perguntando: *“Qual o nível de conservação que você acha que o parque está?”* O entrevistado responde: *“Acho que está em um nível de ruim para regular, mas como tem aspectos positivos eu dou como regular”*. Uma nova pergunta é realizada pelo Estudante M ao entrevistado: *“Qual a importância desse parque para o bairro?”* A resposta do entrevistado remete ao valor efetivo e simbólico do parque *“Acho que é importante, pois esse parque tem vários bairros em volta, com isso a população daqui pode vir fazer exercícios, caminhar ou passear”*.

No momento do encontro final os estudantes deste grupo pontuaram que apesar de viver na região eles não frequentavam o local devido a pré-conceitos como a questão da violência e da sujeira e apesar do local não estar em excelente estado de conservação, a população faz uso rotineiramente. Identificaram as possibilidades de uso e (re) significação daquele território a partir de seus olhares e fundamentalmente de suas ações.

O grupo que escolheu o Parque Estadual Mãe Bonifácia realizou uma produção audiovisual bem elaborada, como imagens aéreas do parque, demonstrando como o tamanho de sua área verde se destaca entre as vizinhanças concretadas. Para realizar as imagens aéreas os estudantes acoplaram um celular em um drone e o pilotaram pelas trilhas do parque. As primeiras cenas percorrem uma cerca de metal com aparência de antiga, seguidas de um mosaico com as imagens aéreas até um letreiro de empresa de saúde que diz *“Bem-vindo ao Parque Mãe Bonifácia”*. O vídeo segue em direção à placa de inauguração onde há o símbolo do Estado de Mato Grosso em uma estrutura de concreto.

Eles iniciam a busca pelas percepções sobre o Parque por meio dos seus visitantes, sendo um total de quatro entrevistados, todos homens. Também realizaram entrevistas fora do ambiente do parque, sendo entrevistadas duas mulheres jovens e mais um homem, buscando uma amostragem maior de percepções quanto ao território. O roteiro da entrevista foi composto pelas seguintes perguntas: *“I. Qual a sua opinião sobre o Parque Mãe Bonifácia? II. Você conhece a origem do parque, da sua história? III. O que o parque proporciona a população e aos turistas que o visitam? VI. Qual a frequência que você vem aqui no Mãe Bonifácia?”*

O primeiro entrevistado, o qual nomearemos de Visitante 1 era um homem, acompanhado de duas crianças, uma menina faixa etária dos 6 anos e um bebê com cerca de 8 a 10 meses. Pela ordem das perguntas do roteiro, o entrevistado responde: I. *“É um lugar muito bom, tem bastante verde, dá para vir com as crianças, brincar”*; II. *“Eu sei que tem lá a mãe Bonifácia, aqui era do Exército e foi doado a prefeitura”*; III. *“Um local de lazer para as famílias e para os turistas”*; em resposta à questão IV o Visitante 1 responde que não, pois é longe da casa dele.

Após esta primeira coleta de dados pode-se inferir quanto ao valor dado ao território e seus usos, apesar do Visitante 1 ser frequentador assíduo devido a residir distante do local, sua atribuição de valor demonstra a apropriação de territórios como parques e praças por toda a população, ignorando as fronteiras instituídas pelos bairros, quase como uma não existência das mesmas.

O segundo entrevistado era um senhor grisalho aparentando cerca de 65 anos. Ao responder à pergunta I, relacionou a existência do parque à administração de Dante de Oliveira, qual fora prefeito de Cuiabá de 1992 a 1994 e depois governador o Estado de 1995 a 1998, sendo reeleito e ficando no cargo até seu final em 2002. O parque foi criado no ano de 2000 por meio do Decreto no. 1.470, de 09 de junho daquele ano, sendo idealizado para o lazer da população da capital e a conservação do bioma Cerrado. Identifica-se, por suas palavras, a associação entre a existência do parque com uma figura pública, idealizadora e condutora do processo, representando uma história institucional e política.

Em resposta à questão II, ele remonta a memória e história oral sobre a existência de uma senhora que curava os escravos fugitivos de seus donos e se abrigavam naquele local onde hoje é o parque, reforçando o papel de curandeira de Mãe Bonifácia. Sobre a questão III o Visitante 2 indica que *“o parque proporciona aos turistas conhecer a beleza do cerrado e para os locais momentos de lazer e saúde”*. Ele informa que vem ao parque todos os dias e que o local é bom para *“a comunidade, para a saúde, para o relacionamento com as pessoas e para aquele momento onde um velho conversa com um jovem”* e conclui *“para tudo é bom o parque”*.

Das demais entrevistas realizadas dentro do parque, o Visitante 3 destaca no parque quanto a arborização e a temperatura ser mais amena no local e a importância do local para práticas saudáveis e o acesso gratuito para toda a população do município. Esse entrevistado não soube responder à questão sobre a origem do parque. O Visitante 4 considera o parque muito importante pela área verde que possui e por estar em um *“lugar*

privilegiado”. Sobre a pergunta II o mesmo afirmou conhecer a história de Mãe Bonifácia, do quilombo e de suas curas por rezas e na pergunta III ele foi enfático “*O parque é bom para curtir o verde*”.

As entrevistas fora do parque aconteceram dentro da escola dos estudantes, onde foram entrevistadas duas mulheres jovens que disseram conhecer o parque, mas não frequentam por ser muito distante de suas casas e também não conheciam a origem do parque e sua história. Já o homem entrevistado questiona por que o parque ainda não é um patrimônio cultural, pois sua relevância para a sociedade é notável.

Seguindo a produção audiovisual, eles caminham pelas trilhas, mostram uma placa com um mapa do parque, horários de funcionamento e informações sobre as trilhas e suas extensões, filmam as árvores, as trilhas sendo utilizadas por caminhantes e corredores, a parte onde se tem brinquedos para as crianças e uma área para apresentações musicais e teatrais.

O Estudante V apresenta o histórico do Parque com sua dimensão, a quantidade de trilhas e as instalações que possuem para práticas esportivas, lazer e cultura, centro ambiental e praça cívica é pontuado quanto a sua história, informando que servia como local de treinamento do Exército e que possui uma reserva de espécies vegetais e animais do cerrado. Também enfatizam o uso do parque para muitas atividades sociais e esportivas promovidas por empresas privadas, ONG's e entidades sociais. O estudante não deixa de perceber e mostrar as proibições dentro do parque como animais domésticos ou silvestres, bicicleta, patinete ou veículos automotores, além da proibição de coleta de qualquer espécie lá existente.

Neste momento do vídeo, os jovens estão no centro do parque, onde se avista uma estátua representando Mãe Bonifácia com uma mão apoiada sobre um cajado e a outra encimando a cabeça de um homem negro deitado no chão, o qual parece lhe pedir ajuda.

A Estudante O narra o texto descrito na placa abaixo da estátua “Mãe Bonifácia, protetora e guardiã da liberdade, negra, anciã que viveu nesta localidade no século XIX. Durante o período da escravidão existiu um quilombo onde hoje é o Parque Mãe Bonifácia. Reduto de escravos foragidos, tinha como via de acesso um leito de um córrego que ficava bem próximo de sua casa, sendo mantido em grande sigilo para proteção dos mesmos. Mãe Bonifácia também era escrava e curandeira, porém, devido a sua idade avançada e à prática que exercia, ninguém mais a importunava, o que facilitava controlar o acesso dos escravos rebelados ao quilombo, não despertando suspeita. Mesmo com a promulgação da Lei Aurea, permaneceu no local e tornou-se uma referência em Cuiabá.”

A Estudante G apresenta os horários de funcionamento do parque, a quantidade de visitantes diários em dias de semana, em torno de mil pessoas e cerca de três mil aos fins de semana. O vídeo se encerra com imagens feitas do coreto existente no local e fotografias das trilhas, placas de identificação das plantas e dos ocais de atividades físicas.

Na produção audiovisual intitulada “Desconstrução da Periferia”, como já citado anteriormente, as estudantes lançaram seus olhares quanto a percepção do outro em relação ao bairro que residiam, o Osmar Cabral. A elaboração do roteiro passou pelo questionamento e olhar do “outro”, o não pertencente e seus discursos embasados em informações, na grande maioria divulgada pela mídia. Sendo assim, elas produziram uma representação em arremedo de um jornal televisivo, com notícias e informações sobre o bairro que geralmente a mídia não mostra.

As chamadas do jornal são relacionadas a lazer, segurança, torneios esportivos e depoimentos de moradores sobre o bairro Osmar Cabral. Elas realizaram entrevistas com frequentadores de um Shopping Center da cidade de Cuiabá, perguntando o que sabiam informar sobre o bairro. O Entrevistado 1, um homem com idade entre 45 a 55 anos responde: *“Osmar Cabral, não tenho um conhecimento profundo do bairro, mas as pessoas dizem que é um bairro violento, perigoso. Mas todos os bairros que estão formando agora, sem estrutura, passam por estas fases. Futuramente pode ser um bairro excelente, só que a imagem de agora é essa”*. A Entrevistada 2 é uma adolescente e relata que *“Pelos noticiários não é um bairro tão perigoso, mas deixa a desejar”*. O entrevistado 3, rapaz jovem, enfatiza que *“É quebrada e que é muito longe”*.

Elas retomam as imagens da bancada jornalística e questionam: *“Mas será mesmo essa a realidade? Muitos moradores acreditam que não.”* Realizam tomadas externas onde elas e moradores dão depoimentos sobre o território. Neste momento a Estudante N descreve um questionamento que fazem a ela quando faz referência ao bairro que mora, perguntando se ela vende maconha. Evidencia-se o preconceito arraigado nos discursos que reforçam as fronteiras invisíveis pela cidade, além da associação e naturalização entre residir na periferia e ser bandido. A estudante, refutando estas naturalizações reforça que é feliz onde vive com sua família e se sente muito bem lá.

A Estudante H relata que quando fala que mora no Osmar Cabral *“as pessoas perguntam como é, se os caras andam com arma na rua igual como aparece na televisão lá em São Paulo. Se eu sou assaltada, se tem muito assalto por aqui.”* Ela reforça que se sente envergonhada e chateada de ter que responder a estes tipos de questionamentos, pois lá é um bairro comum, que saem à noite com a família e vão ao espetinho, nas

lanchonetes e nunca foram assaltados no bairro, dentro ou fora de casa. Ela dá especial enfoque quanto à quantidade de casas bonitas que existem na região, pois conforme seu depoimento “*O pessoal de fora acha que aqui só tem barraco.*”

De volta à bancada de jornal, elas pontuam as diversas formas de diversão e lazer no bairro e, novamente em tomadas externas, com um rasqueado de fundo, mostram a proximidade do bairro a um rio onde as pessoas vão aos finais de semana para se refrescar; a feira de domingo onde se vende frutas, verduras, legumes, brinquedos e muitos outros itens, além de alimentação e shows; as igrejas católicas e evangélicas; torneios de futebol que acontecem com regularidade, além de muitos locais como pizzarias, lanchonetes, sorveterias que a comunidade local faz uso.

Para ouvir a voz do local, foi entrevistado um morador proprietário de uma padaria. Ao ser perguntado sobre quando chegou ao local ele aponta uma placa com uma foto e a data de 1987. A Estudante H pergunta como era o bairro e ele responde que não tinha nada e as casas eram de lona e tábua. Questionado sobre o que mudou nesse período ele relata a sua história de vida com o casamento e o nascimento de seus dois filhos, que hoje estão formados graças ao trabalho que realizou. Suas memórias se ligam com outras ao relatar que ajudou muito as pessoas que moram ali, pois só ele tinha carro e “*acudia*” quem pedia ajuda para levar no hospital localizado no centro da cidade. A estudante pergunta se o bairro foi um bom lugar para criar seus filhos, ao que ele declara “*Graças à Deus que eu moro no Osmar Cabral, tenho orgulho de morar aqui.*” Analisa-se que as declarações do morador nada condizem com a visão descritas pelos primeiros entrevistados que desconheciam o bairro, onde suas análises são decorrentes de construções realizadas pelos meios de comunicação, mas também pelo imaginário da população.

As estudantes concluem o vídeo reafirmando os pontos positivos e como elas mesmas, por vezes desconheciam e mesmo residentes a muito tempo na região ao ouvir os discursos instituídos, não sabiam como fazer para desconstruí-los. Ao tomar posse de seus lugares como protagonistas no território, narradoras e donas das histórias e memórias ali emanadas, puderam refletir sobre seu papel nas novas (re) significações para o bairro.

Para o território da Praça Santa Terezinha no bairro Dom Aquino os estudantes prepararam um roteiro de perguntas a serem feitas aos moradores locais, também em formato de entrevista. O objetivo principal era esclarecer as motivações da comunidade em valorizar aquele território. As perguntas foram: “*I. Por que a praça tem esse nome? II. O que a praça representa para você e para a comunidade local?*”

As repostas dos dois primeiros entrevistados, homens com mais de 45 anos faziam relação entre o nome da praça, o nome da rua que passa em frente, um time de futebol amador e a festa para a Santa Terezinha em dois de outubro. A essas referências, o segundo entrevistado acrescentou que o time fez uma promessa que se ganhasse o campeonato faria uma festa em homenagem à santa. Com a vitória teve-se a festa e um dos jogadores construiu uma capela para a santa que permanece lá até então. Ambos abordaram pontos que entrelaçaram a memória coletiva e a individual, sendo que talvez eles nem participaram destes eventos, porém devido a construção da memória local, os fatos coletivos narrados acabam por se tornar parte das histórias pessoais.

Os entrevistados mais jovens reconhecem a praça como elemento agregador da comunidade, mas pontuam que ela não é mais tão movimentada e que a noite tem pessoas que usam drogas no local e estes vícios além de prejudicar a pessoa também prejudica a comunidade, pois eles depredam e sujam o local. Identifica-se aqui o cuidado com a memória, para que ela não se perca e também não seja recontada com elementos que desagreguem a comunidade.

Para o território da Rotatória da Viola de Cocho, localizada na Avenida das Torres, os estudantes iniciaram a produção audiovisual com o olhar do Pretinho, um cão de estimação. Utilizaram esta analogia com objetivo de demonstrar os vários olhares que podem se lançar sobre um objeto, patrimônio ou fato. O vídeo se inicia com a caminhada do pretinho até a rotatória e identificação das estátuas lá fixadas. São feitas em argila e possuem dois metros de altura e estão fixadas em uma base de um metro de altura.

Tendo como som de fundo uma das melodias tocadas pelos cururueiros, as tomadas seguintes são direcionadas a mostrar as estátuas, cada uma representando um personagem da cultura cuiabana, em referência a dança de Siriri e ao tocado do Cururu. Os estudantes buscaram e expuseram imagens de período anterior, onde as estátuas estavam bem desbotadas e com pedaços quebrados e inseriram imagens atuais, depois que o monumento passou por um processo de restauração. No centro da Rotatória, para compor o cenário, está fixada a escultura de uma grande viola de cocho feita de metal vazado com 15 metros de altura e 5 metros de largura.

Para conectar suas concepções com as demais e realizar novas formatações sobre a história e memória daquele território os estudantes elaboraram um roteiro com perguntas e produziram uma série de entrevistas com moradores locais. As questões envolviam qual o tempo de moradia no bairro, se conhece os cururueiros representados

na rotatória e se sabe sobre o Siriri e o Cururu, quem considera que deveria cuidar daquele patrimônio e, se pudesse substituir, o que colocaria no lugar.

As repostas foram todas direcionadas à valorização das esculturas e da cultura ali representada, remetendo ao Siriri e Cururu com tradição de Cuiabá. O Entrevistado 1 completou *“A cultura do povo tem que ser preservada, é tradição cuiabana, é riqueza do povo”*. Sobre quem deve preservar e cuidar daquele patrimônio a Entrevistada 2 colocou como responsável a presidente do bairro, já o Entrevistado 1 defendeu ser o governo e a sociedade. Na pergunta sobre se pudesse substituir, o que colocaria no lugar, ambos afirmaram que colocariam as mesmas esculturas.

É identificado que o sentimento de pertencimento ultrapassa as práticas culturais, pois mesmo pessoas que não possuem ligação contínua com manifestações como o Siriri e o Cururu, se sentem por eles representados, se sentem pertencentes àquela cultura, donos e responsáveis pelo seu cuidado.

As estudantes que realizaram a escolha pelo território do Posto Zero Km denominaram sua produção como *“Zero final”*. Trouxeram no início do vídeo vários recortes de manchetes de sites e jornais que relatavam a prostituição no local e lançaram uma pergunta: *“Mas o que é o Zero para os moradores da região?”* A partir desta questão, elas foram em busca de moradores para tentar compreender as formas de construção desta memória e como eles a interpretam.

Entrevistaram seis pessoas, entre comerciantes locais, trabalhadores da região e uma moradora que foi prefeita de Várzea Grande no período de 1966 a 1970 e reside na imediação. As memórias da senhora, esta última citada, estão ligadas à memória do Estado. Ela relata como se tornou prefeita, as medidas que tomou para que aquela região fosse ocupada, loteando e doando para construção de moradias e instalação de empresas, a construção de uma escola para atender aos filhos dos moradores. Em seu depoimento, finaliza dizendo: *“Não era o que é hoje”*.

Entre os outros entrevistados, um homem aparentando por volta de 45 anos concede seu depoimento, relacionando suas memórias afetivas e as memórias coletivas, falando de seu pai que instalou uma oficina mecânica no local, pois o volume de carros e carretas em muito grande: *“tinha ali uns pés de figueira bem grande, os caminhoneiros chegava e parava na sobra das figueiras para poder descansar, fazer o almoço... aí com o tempo foi se instalando a prostituição, porque tinha muitos homens, os caminhoneiros”*.

A outro entrevistado foi perguntado se ele considera a região importante para a cidade e se está sendo bem cuidada. Ele responde *“Não, no momento que vive não*

deveria, já está dentro da cidade, cheio de boates, as senhoras que moram aqui saem para trabalhar e são abordadas, assaltadas”. A outro entrevistado as estudantes questionam se aquele local e o que acontece nas proximidades influencia as pessoas a se prostituir e se drogar, ele responde “*Não, não influencia ninguém não, porque tem muitos que estão lá que são de fora, de outros estados, estão lá por causa da droga do vício*”.

A partir dos relatos coletados pelas estudantes, pode-se identificar que os moradores criaram uma fronteira que divide o território denominado Zero Km, de um lado como o local de prostituição e drogas, e de outro o de suas moradias. Os de lá são de lá e não influenciam os de cá, como se fosse possível tornar invisível as pessoas que trabalham com a prostituição no local. Eles buscam a construção de uma outra história e a produção de outras memórias para além da prostituição. Como sujeitos de sua história, desejam apagar o que não é agradável.

O estudante que realizou seu trabalho sozinho, pois sua escolha esteve ligada a memórias de sua infância vividas na cidade de Chapada dos Guimarães em Mato Grosso, iniciou sua produção audiovisual com perguntas aos estudantes da escola onde estudava questionando o que eles conheciam sobre Chapada dos Guimarães. Foram entrevistados oito jovens, seis moças e dois rapazes. As respostas, de maneira geral, fizeram referência à natureza e aos pontos turísticos da cidade como o Mirante, a Salgadeira, a Cachoeira Véu de Noiva. Um dos entrevistados apenas nunca tinha ido à Chapada dos Guimarães.

O vídeo produzido mostra o percorrer da estrada de Cuiabá à Chapada, suas muitas curvas, os chapadões e a beleza do cerrado. Ao fundo, o estudante colocou a música Rise, de Eddie Vedder, que expressa em sua letra: “*Assim é a passagem do tempo, rápida demais para ser desperdiçada, e repentinamente engolida por sinais, olhe e perceba*”. Segundo o estudante a escolha da música faz referência a percepção de rapidez da passagem do tempo e da nossa necessidade de compreender o mundo e a nós mesmos.

Ao chegar à cidade, o vídeo mostra a Igreja Nossa Sra. de Sant’Ana por fora e é realizada entrevista com o pároco, que conta a história da origem daquela construção e suas significações para o povo local. Em uma nova tomada, o estudante está dentro da igreja e acompanha a abertura das portas e janelas, ao fundo uma música dedilhada em violão, ele percorre os corredores, chega até o altar e gira a câmera para mostrar os retábulos do altar e a imagem de Nossa Sra. de Santana. Outra entrevista realizada com artesão local que conta a história da construção da igreja com outra percepção. Ele traz a participação dos indígenas que, segundo ele, foram forçados a trabalhar na obra, e padeciam de sérios problemas pois encontravam-se desaldeados, já que suas aldeias

foram atacadas, e muitas dizimadas. Em entrevista, ele é bem enfático ao usar a palavra “escravizados” em relação ao trabalho forçado a que os indígenas foram submetidos na referida obra. O vídeo se encerra demonstrando um momento da missa com cânticos.

Ao abordar o território da Paróquia Nossa Senhora de Santana o estudante inseriu suas memórias individuais ligadas ao aprendizado de violão e suas apresentações que lá fazia. Comenta as descrições da memória instituída, na voz do pároco que abordou a história de criação da paróquia conforme os registros da Igreja Católica, como as outras vozes da memória na fala do artesão, que evidenciou o apresamento de nativos que forçadamente trabalharam na construção do local, pondo em análise as vozes ecoantes e os silêncios que ainda permeiam nossa história.

Para finalização das atividades realizamos o encontro 8, onde houve a apresentação dos materiais audiovisuais produzidos por cada um dos grupos participantes, além de diálogos sobre a experiência da pesquisa, das perguntas respondidas e das novas perguntas elaboradas sobre o tema. Puderam abordar quais as histórias e memórias foram recontadas, quais foram desconstruídas e/ou (re) significadas e como cada estudante conectou sua história pessoal à história e memória daquele território.

A avaliação de todo o processo foi realizada de forma continuada, desde a proposta de intervenção até o fechamento das atividades com a exposição e debate dos materiais produzidos. Com isso, buscou-se valorizar e evidenciar a autonomia, responsabilidade e colaboração ao longo de todo o processo. Os estudantes foram orientados a realizar um auto avaliação quanto ao seu empenho na realização das atividades, pontuando os pontos positivos e os a melhorar, descrevendo ações para a efetiva melhoria.

De maneira geral, com todos os percalços e contratempos aos quais atividades como este plano de intervenção estão sujeitos, considero que o objetivo da proposta foi atingido com êxito, servindo de aprendizado mútuo tanto para os estudantes entre si quanto para mim, enquanto docente e persistente pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação foi realizada em três etapas. Inicialmente, busquei apresentar o debate acerca da constituição do ensino de história e da escrita da História do Brasil, para assim tentar perceber os locais de fala e o lugar da memória e do patrimônio nesse processo. Busquei compreender as relações entre o ensino de história e o papel das escolas na configuração social.

A narrativa produzida e oficialmente aceita como História do Brasil, legitimada e reproduzida por meio do ensino de história, é percebida por meio da pesquisa como instrumento de poder para a construção de uma identidade de nação, deveras una e abrangente, que apaga, silencia, exclui e marginaliza grande parte de seus personagens. É uma História que produz heróis, privilegia o campo político em detrimento do social. No entanto, também foi possível compreender que o ensino de história, assim como pode produzir e reproduzir discursos excludentes, pode também os desconstruir.

Por meio da pesquisa, pude evidenciar a tarefa árdua que tem atualmente o professor de história, na universidade ou no ensino básico, desconstruir a forma de se ensinar e se aprender história. De posse desse entendimento da importância do ensino de história, busquei também demonstrar o quanto os territórios urbanos podem contribuir para a aproximação da relação entre o ensino e o aprendizado da história, tornando o que se aprende mais particular aos estudantes, por meio das suas relações com os espaços.

Os trabalhos de pesquisas aqui abordados buscaram explorar uma parte do vasto campo de estudos que busca relacionar temáticas como ensino de história, territórios, patrimônio e memória. São apenas algumas das que têm movimentado este campo de debates nas últimas décadas. É visível o esforço em manter acesos os diálogos e buscar respostas para tais desafios, do qual o Profhistória é exemplo, pois tem como objetivo abrir e ampliar os caminhos entre os conhecimentos escolar e acadêmico.

Nesse sentido, continuo a defender e sustentar que um dos caminhos possíveis para estreitar essa relação entre a escola e a universidade é a prática de articular os estudantes com as problemáticas atuais, buscando assim provocar neles a compreensão de sua historicidade. A escrita da história e o seu ensino deve ser um caminho trilhado, escrito e vivido por todos. Colocar nossos estudantes como caminhantes e responsáveis pela trilha é nossa busca.

A proposta da pesquisa se fez embasada também em minha experiência profissional, na inquietude que possuo quanto as formas de ensino ainda utilizadas nas escolas, onde o ensino de história dentro da sala de aula é sufocante e exaustivo, e coloca os estudantes como expectadores. Após um período de trabalho em instituição museológica consegui ter certeza de como a história está em todos os lugares, e minha angústia foi aos poucos se transformando em ação. A história se espalha como vento pelos territórios urbanos, edificações, praças, museus, ruas, casas, parques e se ela está em tudo, o ensino de história pode ser feito em todos os lugares.

O desenrolar do trabalho de pesquisa foi árduo e por muitas vezes insólito, fazer pesquisa e trabalhar em sala de aula é quase uma receita para o fracasso. Apesar de todos os entraves, a vontade de renovar minhas práticas docentes foi a força para prosseguir e trabalhar para uma produção científica voltada ao ensino de história na educação básica, buscando sempre pensar maneiras de melhorar a prática docente.

A cidade me desafiou. Utilizei os territórios urbanos como ferramenta de ensino colocando os estudantes para caminhar, ouvir e ler a cidade e seus territórios, ouvir a si e como suas vozes têm força e podem tramar as linhas das memórias individuais e coletivas, se utilizando de suas percepções e se compreendendo como construtores, legitimadores ou silenciadores da memória e da história.

Com a problemática levantada na pesquisa, coloquei os estudantes como centro, como elaboradores de seu projeto de conhecimento, escolhendo suas dúvidas e inquietações que a cidade lhes proporcionava, fazendo-lhes reconhecer fronteiras visíveis e invisíveis existentes que separam, segregam, demarcam seus usos. Juntos saímos da sala de aula para apreender história, evidenciando as falas dos sujeitos que os habitam, usam ou ignoram.

A provocação junto aos jovens estudantes sobre sua participação na construção do Patrimônio, Memória e História trouxe à tona a dificuldade dos mesmos em se enxergar como protagonistas de suas vidas, atores e atrizes principais nestes processos. Eles esperam o outro, o Estado, a escola, os pais os conduzirem para a melhor escolha. Para trabalhar suas percepções sobre história, memória e patrimônio teve-se primeiro que trabalhar suas percepções sobre si, conectar suas vivências com seu entorno e produzir pertença, apropriação de si e dos territórios urbanos, (re) significando a si mesmos e a sua volta.

As transformações propostas aos estudantes também envolviam transformações na escola e na professora, exigindo uma reflexão das práticas pedagógicas para o ensino

de história, abarcar as questões do Patrimônio como objeto de desejo e construção, sendo assim disputado por quem está no poder. Mostrar aos estudantes que eles possuem o poder de escolher, de contar, de questionar e se misturar à história dita oficial, serem sujeitos históricos que realizam escolhas e nomeia o que lhes representa no tempo presente, seus usos e desusos, permanências e alternâncias, apropriação e desapropriação, construção, desconstrução e (re) significação de identidades e costumes.

O conceito de memória coletiva abordados ao longo da pesquisa fica evidenciado nas produções audiovisuais, onde o processo de constituição social nos coloca a formação de memórias voluntárias ou não e que as sociedades buscam preservar suas memórias, construindo identidades que por muitas vezes representam somente alguns grupos. Ao realizarem suas produções os estudantes puderam se colocar no lugar do outro que não é visto e também do que constrói a história, entendendo assim os territórios, as memórias e o patrimônio como elemento de disputa e tensão entre diferentes grupos sociais.

Ao final todos aprendemos. Eu conheci mais sobre eles, e eles mais sobre seu entorno. Colocaram-se dentro da história, viram suas famílias e as histórias que ouviram daquele lugar, se soltaram das grades da escola e voaram, olharam de cima os traçados sinuosos da cidade, identificaram e (re) significaram sua história pessoal e seu lugar de fala, eles se transformaram e acabaram por transformar tudo ao seu entorno. É dessa maneira que sempre vi o ensino de história, algo que mobiliza, que move as pessoas a perceber-se, compreender e mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABREU, Regina. CHAGAS, Mario. (orgs). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1932. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993/1994.

ARANTES, Antonio Augusto. **Paisagens paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas, Editora da Unicamp/Imprensa Oficial, 2000.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Regional**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível: em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: s/e, 1988.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOMENY, Helena. Educação e Brasil na Primeira República. In: MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de Castro (Orgs.). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - Lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2015. p. 241. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRENER, Branca Sylvia. **O que é protagonismo juvenil?** In: Fundação Telefônica [online], 2016. Disponível em: <<http://www.fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/columnistas/o-que-e-protagonismo-juvenil/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BURKE, Peter. História com memória social. In: _____. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURLAMAQUI, Nestor Medeiros Filgueira. O prolongamento da juventude como consequência das estratégias educativas das famílias brasileiras. **Revista Eletrônica Inter-legere**, v. 1, n. 7, p. 82-98, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4673>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CABRAL, Maria Regina Martins. Abundância escondida desvelada por sujeitos que transforma territórios na contramão do permitido. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **Protagonismo: A Potência de Ação da Comunidade Escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

CABRINI, Conceição et al (Org.). **O ensino de história: revisão urgente**. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

CANINI, Aline Sapiezinskas Krás Borges. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 163-175, Porto Alegre, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a09v11n23.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CARVALHO, Aline Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo A. Patrimônio e diversidade: algumas questões para reflexão. In: IV Encontro de História da Arte, Campinas-SP, IFCH/UNICAMP. **Anais...** pp. 303-309, 2008.

CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de História e a ditadura militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da História: historiografia e nação no Brasil do século XIX. **Diálogos**, Maringá, DH/UEM, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p. 177-229, 1990.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHUVA, Márcia (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 34, Dossiê: História e Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, 2012. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

CHUVA, Márcia. Introdução – História e patrimônio: entre o risco e o traço, a trama. In: _____ (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 34, Dossiê: História e Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, p. 11-26, 2012.

COELHO, João Paulo Pereira; COELHO, Marcos Pereira; BERTOLLETTI, Vanessa Alves. Uma análise histórica do ensino de história no Brasil: Regime Militar (1968-1972) e conservadorismo pedagógico. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** pp. 11039-11050, PUCPR, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2631_1897.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação demográfica. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU. **Perfil Socioeconômico de Cuiabá**. Volume 5 Cuiabá: Central de Texto, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. [online] Da identidade nacional à diversidade cultural: novos paradigmas para a preservação do patrimônio histórico. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais...** pp. 1-15. São Paulo, junho, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2X4m52O>>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. O direito à memória: análise dos princípios constitucionais da política de patrimônio cultural no Brasil (1988-2010). **Fundação Casa de Rui Barbosa** [online], s/d. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminario_Internacional/FCRB_JoseRicardoFernandes_O_direito_a_memoria.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 611-636, abr.-jun. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de História no Brasil**. São Cristovão: Editora UFS, 2006.

FRONZA, Marcelo; RIBEIRO, Renilson R. Aulas de história: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n.2, p. 304-317, jul. Dez 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. Os desafios da destruição e conservação do Patrimônio Cultural no Brasil. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Porto, 41, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28, p.15-32, 2008.

GASPARELLO, Arlette M. A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil no Colégio Pedro II (1838-1920). Congresso Nacional de História da Educação. II edição, 2002, Natal. **Anais...** Eixo 6 – Estado, Nação e Etnia na História da Educação. p. 1-10 Natal-RN: 2002.

GREINER, Christine. Os novos estudos do corpo para repensar metodologias de pesquisa. **DO CORPO: ciências e artes**. Revista do Centro de Ciências da Saúde – CECS/UCS, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/1304/929>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GONÇALVES, Marcia de Almeida et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e patrimônio. In: CHUVA, Márcia (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 34, Dossiê: História e Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, p. 91-112, 2012.

HALBAWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In: _____. **A memória coletiva**. SP: Centauro, 2003. p.29-70.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Cidade ou Cidades? In: _____. (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. N. 23, Dossiê: Cidade. Brasília, DF: IPHAN, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória? **Escritos/ um**. Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, p.223-235, 2007.

KOHLHEPP, Gerd. Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 16, n. 45, p. 37-61, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In V.V.A.A. **Enciclopédia Einaudi**. V.1. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. p.95-106.

_____. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. O museu na cidade X a cidade no museu. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 5 nº 8/9 p.197-205, set. 1984/abr.1985.

MONTI, Paolo Rossi. **O passado, a memória, o esquecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade** [online], v. 21, n. 73, pp. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2016.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-174, set. 92/ago.93.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, nº. 10, p. 7-28, dez. de 1993.

NORONHA, Ana Paula Porto. Interesses profissionais de jovens e escolaridade dos pais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 1, p. 37-47, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n1/v11n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é Patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

_____. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: Aproximações e fazeres. **Revista Terra Livre**, n. 14, p. 100-124, 1999. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/376/358>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RAMOS, Lauro. REIS, Maurício Cortez. A Escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Nota Técnica, Mercado de Trabalho, n 35, p. 19-24, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4100>. Acesso em 20 abr. 2019.

RICOEUR, Paul. A memória exercitada: uso e abuso. In: _____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2008. p.71-104.

ROLNIK, Raquel. História urbana: história na cidade? In: Seminário de História da Cidade e do Urbanismo. **Anais...** São Paulo, v. 2, p. 27-29, 1993.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **Protagonismo: A Potência de Ação da Comunidade Escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

SOARES, André L.R.; KLAMT, Sérgio C. (Orgs.). **Educação Patrimonial: Teoria e Prática**. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

VIEIRA, Kelmara M.; DALMORO, Marlon. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? XXXII Encontro da ANDAP. **Anais...** Rio de Janeiro-RJ, 6 a 10 setembro, 2008.

VILAR, Leandro. [online] **História magistra vitae**. Seguindo os passos da História, 2014. Disponível em: <<http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2014/04/historia-magistra-vitae.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ZARBATO, Jaqueline Ap. M. Textos e contextos da educação patrimonial e história regional: percursos metodológicos no ensinar história. **Revista Eletrônica Documento/Monumento** [recurso eletrônico], v. 17, n. 1, Cuiabá: UFMT/NDIHR, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-17.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ANEXOS

Anexo I – Componentes Curriculares Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química válido até 2015.

Quadro 1: Distribuição dos componentes curriculares do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química

ÁREA	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL (aulas e horas)																Carga horária das disciplinas (horas)
		1º ANO				2º ANO				3º ANO				4º ANO				
		1ª Sem	horas	2ª Sem	Horas	3ª Sem	horas	4ª Sem	horas	5ª Sem	horas	6ª Sem	horas	7ª Sem	horas	8ª Sem	horas	
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa e Lit. Bras.	4	66			4	66			4	66			4	66			254
	Educação Física	2	33	2	33	2	33	2	33	2	33	2	33					198
	Artes	2	33													2	33	66
	Biologia							4	66	4	66	4	66					198
	Matemática	5	83	5	83	4 ⁽¹⁾	66	4	66	3	50							348
	Física			4	66			4	66			4	66					198
	Química	6 ⁽²⁾	100	6 ⁽²⁾	100	6 ⁽²⁾	100											300
	Geografia											3	50	3	50	3	50	150
	História											3	50	3	50	3	50	150
	Filosofia	2	33					2	33					2	33			99
	Sociologia			2	33					2	33					2	33	99
	Língua Estr. Inglês / Espanhol			4	66	4	66	4	66									198
NÚCLEO PROFISSIONAL	Informática											4	66					66
	Técnicas Lab. e Seg. Lab.	6	100															100
	Soluções			4	66													66
	Legislação e Ética Profissional					2	33											33
	Metodologia da Elab. de Projetos					1	17											17
	Química Analítica					4	66	4	66									132
	Operações Unitárias							3	50									50
	Calibração e Análise Instrumental									4	66							66
	Bioquímica Geral									2	33							33
	Processos Industriais									6	100	7	116					216
	Águas e Efluentes													3	50			50
	Corrosão													4	66			66
	Sínteses Orgânicas													4	66			66
	Microbiologia Aplicada															3	50	50
	Gestão da Qualidade															2	33	33
	Higiene Industrial															2	33	33
Medicina e Seg. do Trabalho															2	33	33	
Química Ambiental															4	66	66	
Total de aulas semanais e horas em cada módulo		27	448	27	448	27	448	27	448	27	448	27	448	23	381	23	381	3444

Anexo II – Componentes Curriculares Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Meio Ambiente válido até 2015.

Disciplina		Período / Ano				CHT (aula)	CHT (horas)
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano		
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	4	2	2	2 ^(a)	400	333
	Língua Estrangeira: inglês / Espanhol	2	2	1	-	200	167
	Arte	1	1	-	-	80	67
	Educação Física	2	2	2	-	240	200
	Geografia	2	2	2 ^(b)	-	240	200
	História	2	2	-	-	160	133
	Matemática	4	2	2	2 ^(c)	400	333
	Física	-	2	2	2	240	200
	Química	-	(d)	3	2	360	300
	Biologia	2	(e)	1	-	280	233
	Filosofia	1	1	1	-	120	100
	Sociologia	1	1	1	-	120	100
SUBTOTAL NÚCLEO COMUM		140	500	170	80	2840	2366
NÚCLEO ESPECÍFICO	Química Ambiental	-	-	2	-	80	67
	Processos Industriais	-	-	2	-	80	67
	Legislação Ambiental	-	-	-	2	80	67
	Impactos Ambientais	-	-	-	2	80	67
	Educação Ambiental	2	-	-	-	80	67
	Climatologia	-	-	-	2	80	67
	Gestão Ambiental	-	-	-	3	230	100
	Planejamento Urbano	-	-	2	-	80	67
	Uso e Conservação do Solo	-	-	2	-	80	67
	Microbiologia Ambiental	-	-	-	2	80	67
NÚCLEO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL	Gestão de Águas e Efluentes	-	-	2	3	200	167
	Informática Aplicada	2	-	-	-	80	67
	Desenho Técnico	2	-	-	-	80	67
	Segurança do Trabalho	-	2	-	-	80	67
NÚCLEO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Pedagogia de Projetos	-	-	-	2	80	67

A							
L							
SUBTOTAL NÚCLEO		6	2	10	16	---	---
PROFISSIONAL		240	0	400	640	1360	1133
TOTAL DO CURSO SEM		7	7	27	24	---	---
ESTÁGIO		080	080	1080	960	4200	3500
ESTÁGIO / PROJETOS		---	---	---	---	---	360
TOTAL DO CURSO COM		7	7	27	24	---	---
ESTÁGIO		080	080	1080	960	4200	3860

Anexo III – Componentes Curriculares Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química válido a partir de 2016.

Quadro 05: Sinopse da Matriz Proposta – Matriz 02

MATRIZ 02 – MODALIDADE PRESENCIAL		CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO AO NÍVEL MÉDIO												Carga Horária
		QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO CURSO												
COMPONENTES CURRICULARES	1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre		5º Semestre		6º Semestre		Total	
	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas		
NÚCLEO DE BASE COMUM	Língua Portuguesa (I,II,III)	6	102			6	102			6	102			306
	Língua Estrangeira (Nível I,II,III,IV)*	2	34	2	34	2	34	2	34					136
	Arte (I,II)	2	34	2	34									68
	Educação Física (I,II,III,IV,V,VI)	2	34	2	34	2	34	2	34	2	34	2	34	204
	Produção de Textos (I,II)			2	34			2	34			2	34	102
	Informática Básica	2	34											34
	Matemática (I,II,III)	6	102			6	102			6	102			306
	Física (I,II,III)			5	85			5	85			5	85	255
	Química (I,II,III)	5	85	5	85	5	85							255
	Biologia (I,II,III)	5	85			5	85	5	85					255
	História (I,II,III)			4	68			4	68			4	68	204
	Geografia (I,II,III)	4	68			4	68			4	68			204
	Filosofia (I,II)	2	34					2	34					68
	Sociologia (I,II)			2	34							2	34	68
	Subtotal do Núcleo de Base Comum Nacional		36	612	24	408	30	510	22	374	18	306	15	255
Análise Microbiológica						3	51							51
Biocombustíveis											3	51		51
Bioquímica Geral								3	51					51
Bromatologia								3	51					51
Corrosão e Proteção de Materiais				3	51									51
Estatística Aplicada				2	34									34
Ética e Legislação Profissional				2	34									34
Gestão Ambiental								2	34					34
Gestão da Qualidade								2	34					34
Gestão Organizacional e Empreendedorismo								2	34					34
Higiene Industrial				2	34									34
Informática Aplicada											2	34		34
Metodologia Científica				2	34									34
Operações Unitárias e Processos Industriais (I,II)						5	85			5	85			170
Química Analítica (I,II,III)						3	51	3	51			3	51	153
Química Experimental (I,II)		5	85	4	68									153
Segurança do Trabalho e Saúde				2	34									34
Sínteses Orgânicas										4	68			68
Tecnologia de Bebidas												3	51	51
Tratamento de Águas e Efluentes								4	68					68
Subtotal do Núcleo de Base Profissionalizante		5	85	17	289	11	187	19	323	9	153	11	187	1224
Carga Horária Total Semestral do Curso		41	697	41	697	41	697	41	697	27	459	26	442	3689

Anexo IV – Perfil dos alunos cursos técnicos ao ensino médio

O presente estudo buscará abordar de forma qualitativa as percepções desenvolvidas pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de instituição de ensino médio integrado ao técnico localizada na cidade de Cuiabá, Mato Grosso.

*Obrigatório

1. Nome completo *

2. Local de Nascimento *

3. Idade *

4. Bairro que reside *

5. Gênero *

Masculino

Feminino

Não desejo informar

6. Estado Civil *

Solteiro (a)

Casado (a)

União Estável

Viúvo

7. Escolaridade do Pai *

Ensino Fundamental

Ensino Médio Superior

Pós-graduado Não sei responder

8. Escolaridade da mãe *

Ensino Fundamental

Ensino Médio Superior

Pós- graduada Não sei responder

9. Você Trabalha/faz estágio *

Sim

Não

10. Cursando *

Técnico Integrado em Química 2º semestre

Técnico Integrado em Química 8º semestre

11. Período/Turno *

Integral

Vespertino

ANEXO V

Buscar as percepções desenvolvidas pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Química e Meio Ambiente de instituição de ensino localizada na cidade de Cuiabá, Mato Grosso quanto ao ensino de história em sala de aula possibilita e colabora na sua formação como sujeito/protagonista da história e como identificam a cidade e seus territórios urbanos como local de se aprender história.

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail ***

2. **O que motivou você a escolher um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio neste Instituto?**

3. **Quais suas expectativas no campo profissional com a realização deste curso? ***

4. **Quantas horas por dia você costuma estudar fora da sala de aula? ***

Menos que 1h Entre 1h e 2h De 2h a 3h Mais de 3h

5. **Quais as fontes que utiliza para se atualizar? ***

Jornais impressos	Jornais on line escritos	Sites
Blogs	Redes Sociais	Revistas impressas
Vídeos de notícias		

6. **Com qual frequência busca informações para se atualizar? ***

Diariamente Semanalmente Mensalmente Raramente Nunca

7. **Você já visitou museus ou centros de ciências por iniciativa própria, com a família ou amigos? ***

Sim Não

Sua percepção quanto ao ensino de história em seu curso técnico integrado ao ensino médio.

8. **Você gosta de estudar História? ***

Sim Não Não sei responder

9. **Conforme sua escolha na pergunta anterior, justifique. ***

10. **Você considera que o número de aulas de história para o seu curso é suficiente para abordagem dos temas e conteúdos? ***

Sim Não Não sei responder.

11. **O ensino da história dentro do seu curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é***
Sendo 1 para nada importante para o meu curso e 10 Extremamente importante para o meu curso.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. O ensino de história em sala de aula possibilita e colabora na sua formação como sujeito/protagonista da história *

Sendo 1 para pouco importante e 10 Extremamente importante para o meu curso.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Você identifica a cidade seus territórios urbanos como local de se aprender história. *

Sim

Não

Não sei responder

14. Sobre o uso de filmes e imagens para o ensino de história do seu curso, é utilizado com frequência? *

Sim

Não

15. Se respondeu sim para a pergunta anterior, os usos destes recursos ajudam na Compreensão e entendimento dos temas? Explique. *

16. Sobre o livro didático de história, ele é útil nas aulas para o ensino/aprendizagem de história? Qual sua opinião sobre o seu uso na sala de aula? *

17. Nas aulas de história deste curso técnico, sua turma realizou aulas campo ou visitas técnicas? *

Sim

Não

18. Se respondeu sim na pergunta anterior, descreva se tal atividade contribuiu para o aprendizado dos temas debatidos em sala. *

19. De que maneira o ensino de história mudou sua forma de pensar? Cite uma situação em que o ensino de história modificou sua atitude ou lhe ajudou a compreender melhor um acontecimento. *