

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PÚBLICA  
NÍVEL DE MESTRADO**

**MARLI BATISTA BASSETO**

**APARECIDA DO OESTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS  
ESTUDANTES DO CAMPO SOBRE O LUGAR EM QUE VIVEM**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2022**

**MARLI BATISTA BASSETO**

**APARECIDA DO OESTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS  
ESTUDANTES DO CAMPO SOBRE O LUGAR EM QUE VIVEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa:** Memórias e Espaços de Formação

**Área de Concentração:** História Pública

**Orientadora:** Dra. Cyntia Simioni França

**CAMPO MOURÃO – PR  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Basseto, Marli Batista

Aparecida do Oeste: memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem / Marli Batista Basseto. -- Campo Mourão-PR, 2022.

162 f.: il.

Orientador: Cyntia Simioni França.

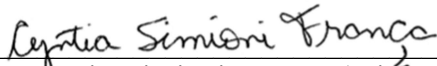
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado em História Pública) -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. Ensino de História. 2. História Pública. 3. Narrativa Histórica. I - França, Cyntia Simioni (orient). II - Título.

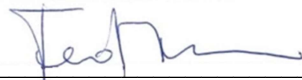
**MARLI BATISTA BASSETO**

**APARECIDA DO OESTE: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO  
CAMPO SOBRE O LUGAR EM QUE VIVEM**

**BANCA EXAMINADORA**



Dra. Cyntia Simioni França (orientadora) – Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Federico José Alvez Cavanna – Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dra. Marcia Regina Polli Bichara – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Data de Aprovação

29/09/2022

Campo Mourão – PR

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, pela vida e saúde para enfrentar o desafio de desenvolver esta pesquisa de mestrado durante um período de tanta insegurança instaurada pela pandemia da Covid-19.

Agradeço aos estudantes, artífices desta pesquisa, que, ao narrar suas experiências vividas, possibilitaram a mim enquanto professora ser (trans)formada.

Agradeço também às famílias dos estudantes, que autorizaram a participação de seus filhos, tornando a pesquisa muito mais significativa.

Agradeço o acolhimento da proposta por parte da direção do colégio, que, além disso, contribuiu para que o projeto na disciplina de história fosse colocado em prática, garantindo sempre o apoio e a presença dos familiares, incentivando-os por meio de mensagens. A equipe pedagógica também contribuiu significativamente, aconselhando-me sempre a buscar a melhor forma de conduzir as atividades e os encontros promovidos com a comunidade.

Às agentes escolares da secretaria, que carinhosamente me atenderam quando foi preciso uma informação ou um contato para resolver questões mais burocráticas da pesquisa. E às “meninas” da cozinha, que me ajudaram incansavelmente em todos os momentos, compraram a ideia e sustentaram, por assim dizer, nosso projeto com as delícias e cuidados nos detalhes para que tudo fosse perfeito. Pude ver a emoção em seus olhos desde o início. A elas toda minha gratidão.

À minha professora orientadora, Cyntia Simioni França, que tanto me incentivou, me fortalecendo nos momentos em que desistir parecia a única opção. Lembro-me de todas as suas palavras de apoio. Ela segurou minha mão e caminhou ao meu lado em circunstâncias para além do mestrado. Meu eterno respeito e admiração!

É muito importante para mim agradecer à professora Maria Carolina Bovério Galzerani (*in memoriam*). Tudo isso faz parte de um projeto iniciado por ela. Não a conheci pessoalmente, mas tenho certeza de que ela se fez presente nessa caminhada. Coisa de alma, entendem? Agradeço à professora Cyntia, que despertou minha admiração pela professora Carolina, dando continuidade a este trabalho sensível e humano. Vocês são minhas inspirações.

Ao meu marido, meu amorigo, e aos meus filhos, que me apoiaram, ajudaram e suportaram as ausências para que este sonho se tornasse realidade; com vocês compartilho esta conquista.

Agradeço a todos os colegas e amigos do grupo de estudos Odisseia, pelos diálogos, pelas trocas, pelas leituras e partilha do aprendizado.

Agradeço aos professores do mestrado pela partilha de seus saberes.

À banca examinadora, professora Márcia Regina Poli Bichara e professor Federico José Alves Cavanna, obrigada pelas palavras generosas e pontuais, que contribuíram para a finalização da pesquisa. Aos professores suplentes Jorge Pagliarini Junior e Nara Rubia de Carvalho Cunha, pelo aceite em fazer parte deste sonho.

Quero agradecer às pessoas que contribuíram com a pesquisa. Os narradores: seu Dudu, Delci e Cida. Ao prefeito, Taketoshi Sakurada (Bóia), e sua esposa, Clarice. Ao Edir, funcionário da prefeitura que me recebeu e ajudou com informações precisas sobre o Distrito de Aparecida do Oeste.

Agradeço à minha família: pai, madrasta, irmãos, sogro e sogra, cunhados e sobrinhos, por me ajudarem a construir a pessoa que sou.

Às amigas do grupo do café, que vez ou outra se reunia para aliviar o cansaço do dia a dia e juntas buscávamos nos fortalecer para prosseguir enfrentando os diferentes desafios.

Às meninas do pedal, graças a quem conheci minha melhor amiga, a bicicleta, e com ela fui capaz de garantir a sanidade mental para chegar até aqui.

Aos colegas professores e funcionários das escolas em que trabalho, por me ajudarem nos momentos em que precisei.

E àqueles que torceram para meu fracasso, o meu mais sincero agradecimento. Vocês me motivaram a continuar e buscar ser melhor todos os dias!

Todos contribuíram até aqui para meu fazer-me. Sem vocês, eu não seria quem sou.

*Sou feita de retalhos.*

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...*

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...*

*Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se  
tornando parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...*

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem  
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar  
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de  
“nós”.*

*(PIZZIMENTI, 2018)*

## RESUMO

BASSETO, Marli Batista. **Aparecida do Oeste: memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem.** 2022. 83f. Dissertação. Mestrado em História Pública - Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

A pesquisa tem como objetivo produzir conhecimentos histórico-educacionais pela via da autoridade compartilhada, cujo mote de reflexão é a História Local. Conheci Aparecida do Oeste, interior do estado do Paraná, pelo olhar dos estudantes do 7º ano, de uma escola do campo, da rede pública de ensino, por meio da produção de narrativas escritas e iconográficas construídas em sala de aula sobre as suas experiências vividas na cidade. A pesquisa se insere no diálogo com o movimento da História Pública, pois entendemos a sala de aula como possibilidades de se fazer história pública pela via da autoridade compartilhada. Para colocar em ação a pesquisa, dialogo com o aporte teórico-metodológico de Walter Benjamin sobre memória, história, narrativa, experiência, cultura e mônadas. Colocar em discussão a cidade é concebê-la como um *medium* de produção de conhecimento histórico-educacional (BENJAMIN, 1985, 2007). Nesse sentido, (re)construí junto com os estudantes a história local por meio de suas memórias expressas em narrativas, tecidas por relações dialógicas, coletivas e colaborativas.

**Palavras-chave:** História Local. História Pública. Memórias. Narrativas.



### **ABSTRACT**

BASETTO, Marli Batista. **Aparecida do Oeste**: memories and narratives of rural students about the place where they live. 2022. 83f. Dissertation. Master in Public History - Postgraduate Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná, *campus* Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

*The research aims to produce historical-educational knowledge through shared authority, whose motto for reflection is Local History. I got to know Aparecida do Oeste, in Paraná inlands, through the eyes of 7th grade students, from a rural school, from the public school system, through the production of written and iconographic narratives built in the classroom about their experiences in the city. The research is part of the dialogue with the Public History movement, as we understand the classroom as possibilities for making public history through shared authority. To put the research into action, I dialogue with the theoretical-methodological contribution of Walter Benjamin on memory, history, narrative, experience, culture and monads. To discuss the city is to conceive it as a medium for the production of historical-educational knowledge (BENJAMIN, 1985, 2007). In this sense, I (re)constructed the local history together with the students through their memories expressed in narratives, woven by dialogic, collective and collaborative relations.*

**Keywords:** *Local History. Public History. Memories. Narratives.*

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa do Distrito de Aparecida do Oeste.....	21
Figura 2 - "Convite do Projeto" .....	34
Figura 3- "Mapa portulano medieval" .....	115
Figura 4 - "Portulano Minha Casa" .....	116

## LISTAS DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - “Estudantes na aula de história” .....	36
Fotografia 2 - “Encontro com a comunidade escolar em tempos de pandemia” .....	38
Fotografia 3 - “Café da manhã com os estudantes e a comunidade escolar” .....	42
Fotografia 4 - Constelação.....	68
Fotografia 5 - "Boas-vindas" .....	83
Fotografia 6 - “Escuta atenta” .....	83
Fotografia 7 - “Uma relação de troca entre gerações” .....	91
Fotografia 8 - “A tecitura das cartas” .....	93
Fotografia 9 - “Flânerie”.....	96
Fotografia 10 - “Espaços limiars”.....	102
Fotografia 11 - “O chão batido” .....	109
Fotografia 12 - “Pluralidade cultural” .....	112
Fotografia 13 - “Deslocando os sentidos” .....	118
Fotografia 14 - “Viagem coletiva” .....	118
Fotografia 15 - “Venham participar conosco!” .....	128
Fotografia 16 - “Momentos singulares” .....	129
Fotografia 17 - “Memória involuntária”.....	130
Fotografia 18 - “Lembranças do tempo de professora” .....	131
Fotografia 19 - “A comunidade na escola” .....	132
Fotografia 20 - “Vidas compartilhadas” .....	132

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO</b> .....	7
<b>LEMBRANÇAS QUE VIERAM</b> .....	8
<b>A FILHA MAIS VELHA</b> .....	9
<b>A VIDA ERA TRANQUILA</b> .....	10
<b>EU NÃO GOSTAVA DE IR PARA ESCOLA</b> .....	11
<b>O MUNDO DAS DROGAS</b> .....	12
<b>COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É?</b> .....	13
<b>UMA NOVA ESTRADA PARA MEU CAMINHAR</b> .....	14
<b>ONDE ESSE PERCURSO ME FEZ CHEGAR?</b> .....	15
<b>O SONHO DO MESTRADO</b> .....	16
<b>A PANDEMIA</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CONHECENDO O LUGAR DA PESQUISA</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1 – CAFÉ COM SABORES E SABERES DE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS</b> .....	34
<b>1.1 OS NARRADORES DA PESQUISA</b> .....	36
<b>1.2 O ENCONTRO COM A COMUNIDADE</b> .....	38
<b>1.3 HISTÓRIA PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	46
<b>1.4 ENTRETECENDO A TEMÁTICA CIDADES</b> .....	52
<b>1.5 A CONCEPÇÃO DE MEMÓRIA EM WALTER BENJAMIN</b> .....	56
<b>CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL PELA VIA DA AUTORIDADE COMPARTILHADA</b> .....	68
<b>1º ATELIÊ: HISTÓRIA DE VIDA</b> .....	69
<b>2º ATELIÊ: MEMÓRIAS DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA</b> .....	74
<b>3º ATELIÊ: ENCONTRO DE GERAÇÕES</b> .....	81
<b>4º ATELIÊ: O NARRADOR</b> .....	82
<b>5º ATELIÊ: CORRESPONDÊNCIAS</b> .....	90
<b>6º ATELIÊ: RETRATOS DO COTIDIANO</b> .....	96
<b>7º ATELIÊ: OS PORTULANOS SÃO PORTADORES DE SABERES</b> .....	115
<b>8º ATELIÊ: Troca de saberes: o diálogo entre o saber escolar e o popular</b> .....	119
<b>9º ATELIÊ: Sabores – Receitas Culinárias de Família como Expressão de Cultura</b>	123
<b>2.1 - EXPOSIÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DE CAMPO</b> .....	128

<b>2.2 PARA NÃO CONCLUIR: O QUE APRENDEMOS COM OS ATELIÊS E NESSA CAMINHADA FORMATIVA.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
ANEXO 1-PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	147
ANEXO 2-DIVULGANDO A PESQUISA .....	148
ANEXO 3 - MEMÓRIAS DA PEDAGOGA.....	149
ANEXO 4 - DIVULGANDO A EXPOSIÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DO CAMPO..	151
<b>APÊNDICE A - ATELIÊ 1 - HISTÓRIA DE VIDA .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B - ATELIÊ 2 - MEMÓRIAS DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA ...</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C - ATELIÊ 3 – ENCONTRO DE GERAÇÕES.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE D - ATELIÊ 4 - O NARRADOR.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE E - ATELIÊ 5 - CORRESPONDÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE F - ATELIÊ 6 - RETRATOS DO COTIDIANO.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE G- ATELIÊ 7 – OS PORTULANOS SÃO PORTADORES DE SABERES .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE H- ATELIÊ 8 - TROCA DE SABERES: O DIÁLOGO ENTRE O SABER ESCOLAR E O POPULAR.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE I - ATELIÊ 9 - SABORES: RECEITAS CULINÁRIAS DE FAMÍLIA COMO EXPRESSÃO DE CULTURA.....</b>	<b>162</b>

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

“O caminho, não trilhado”  
“Num bosque amarelo dois caminhos divergiam,  
E lamentando não poder seguir os dois  
E sendo apenas um viajante, segui  
Um deles o mais longe que pude com o olhar  
Até onde se perdia na mata;  
Tomei o outro que me pareceu mais belo,  
Oferecendo talvez a vantagem,  
De uma relva que se podia pisar,  
Embora o estado de ambos fosse o mesmo  
E naquela manhã eles fossem iguais.  
Ambos estavam sobre relvas  
Que nenhum passo enegrecera.  
Oh, guardei o primeiro para outro dia!  
Mas como sabia que caminhos se sucedem a caminhos,  
Duvidei que um dia voltasse.  
Hei de contar isto suspirando,  
Daqui a muito tempo, nalgum lugar:  
Dois caminhos divergiam num bosque,  
Eu segui o menos trilhado.  
E isso fez toda a diferença.”

Robert Frost

Assim como na poesia, na minha vida a estrada menos trilhada também fez toda diferença!! Geralmente acreditamos que diante de nós sempre se mostram apenas dois caminhos, o da direita e o da esquerda, do bem e do mal, do belo e do feio, do sensível e do insensível, do rico e do pobre, daqueles que podem e dos que não podem estudar, do que é para homem e do que é para mulher, duas possibilidades distintas para a vida. Na tentativa de desconstruir esses paradigmas e mostrar “que certas formações sociais não obedecem uma lei, nem são os efeitos de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo” (THOMPSON, 1981), iniciei essa apresentação com o poema “O caminho não trilhado”, utilizando da metáfora para compartilhar algumas experiências vividas no processo de construção desta mulher, mãe, professora/pesquisadora e de como nasce esta pesquisa.

Caro(a) leitor(a), não pretendo apresentar neste memorial minha biografia; compartilharei com aqueles que aceitarem trilhar por esses caminhos algumas memórias voluntárias e involuntárias (BENJAMIN, 1985) que me formaram até aqui. Ousei rememorar e me deparei com situações que há muito tempo tinham sido esquecidas, lembranças que vieram com muita facilidade a partir da leitura de um texto e outro ou durante as conversas com a professora e amiga Cyntia. Claro que nem todas as lembranças que vieram foram boas; algumas me fizeram chorar, a ponto de, em alguns momentos, pensar que não conseguiria lidar com esse processo do ouvir não só as minhas memórias, mas as dos estudantes e suas famílias também. O pensamento de abandonar o mestrado me rondava, pois o mundo moderno ao qual o filósofo Walter Benjamin estabelece forte crítica destrói nossa capacidade de ter memória e de narrar nossas experiências; no entanto, apostei na força da rememoração como possibilidade da construção de horizontes mais abertos.

## **LEMBRANÇAS QUE VIERAM**

O estudo sempre foi algo muito distante em nossa família. Sempre ouvi meu pai contar as dificuldades de se chegar à escola, da falta de tempo para o estudo, pois era primordial o trabalho para garantir o sustento da família. Assim como hoje, para algumas classes sociais, estudar é visto como objeto de luxo, por isso muitas vezes deixado de lado. Essa imagem marca uma história sociocultural que impõe limite aos sonhos dos sujeitos, produzindo pessoas que estão mais preocupadas com o ter do que com o ser. Indivíduos de vivências que atendam o sistema capitalista. Ainda me pergunto como cheguei até aqui; reconheço-me como fruto desse sistema, o qual percebo o esfacelamento através do ingresso no curso de mestrado. Como

demonstrei antes, o ato de rememorar mexe com nossas emoções, mas também nos movimenta, nos impulsiona a romper com o sempre igual. A professora Marcia Regina Poli Bichara diz que “o sujeito que rememora não é único e nem voltado somente para si mesmo. Ele é um sujeito povoado por várias vozes, de muitos tempos, é habitado por outros e os trazem todos em sua memória e em sua narrativa” (BICHARA, 2008, p. 113). Pensando assim, talvez tenham sido as bênçãos recebidas ao longo desses anos de existência que me trouxeram ao mestrado. Engraçado que só agora percebo a grandiosidade dessas palavras observadas durante as práticas de rememoração, o que me permitiu reconhecer como costume adquirido no convívio com minha avó paterna, uma tradição familiar muito singela e que poucos colocam em prática no tempo do agora. “Deus te abençoe!” Estas palavras me lembram as pessoas mais importantes na minha vida, meu pai e minha avó; elas fazem parte de um aprendizado que jamais será esquecido. Hoje recebo as bênçãos de meu pai e também abençoo meus filhos, aprendi com o tempo o significado de abençoar ou ser abençoado por alguém que amamos. Guardo com carinho essa herança de família, elas são como um escudo de proteção que fortalece e conforta meu coração e me acompanha ao longo desse caminho.

## **A FILHA MAIS VELHA**

Sou a filha mais velha de quatro irmãos. Eu e minha irmã compartilhamos do mesmo pai e da mesma mãe, dividimos o pai com mais dois irmãos que são frutos do segundo casamento. Não convivemos com a mãe, ela foi embora quando ainda éramos muito pequenas, e cada uma de nós ficou aos cuidados de uma avó. Hoje é engraçado lembrar o martírio que era ter que dormir na casa da vó para ela não ficar sozinha; quantas imagens me vêm ao recordar pessoas, sentimentos, coisas que na correria do dia a dia tinham sido apagadas da minha memória. Eu me lembro que ela contava umas histórias que, na maioria das vezes, eu não prestava atenção; uma me marcou e veio involuntariamente na conversa em sala de aula quando falávamos sobre os anciãos observarem a natureza: recordei minha avó assustada com o canto da coruja anunciando morte. Fiquei com trauma de coruja até cursar filosofia; tinha medo do anúncio que ela vinha trazer. Quando eu ficava muito assustada ela me benzia, era conhecedora dessas rezas e benzia muitas crianças; se o galho de ervas murchasse, era quebranto e, quando fosse cobreiro, tinha que usar talo de mamona. No quintal da casa tinha várias ervas e folhas. O pé de guiné era enorme, posso sentir o cheiro dessa planta, ficava bem perto da porta da cozinha. Já o de banana macaco me traz lembranças doloridas na pele. Uma vez fui brincar com água e minha mãe muito brava me ensinou a obedecer usando uma folha dessa planta. Mas



tinha também pé de manga, limão, amora – era muito grande nosso quintal. “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande”, já dizia o saudoso poeta Manoel de Barros.

## **A VIDA ERA TRANQUILA**

Das memórias de infância lembro que estudava na escola do bairro. Não guardei o nome das professoras, mas me recordo do nome do diretor, que era um senhor muito simpático; ele morava no sítio que ficava entre o bairro e a cidade mais próxima que era Juranda - PR, da estrada dava pra ver o enorme quintal do senhor Benjamim.

Quando fiz 7 anos ganhei uma festa de aniversário. A conversa era que aos sete anos cada um dos filhos teria uma festa e era só essa também; as meninas tinham outra oportunidade aos 15. Eis a festa, minha tia (madrasta) fez o bolo, a mesa era decorada com mamão verde onde eram espetados palitinhos com mortadela e doces de bar (canudo de leite, frito, geleia de mocotó, suspiro), e os convidados eram os vizinhos e a família. Aniversário sempre foi uma data muito especial para mim, ganhamos de presente mais um ano de vida; conforme passam os anos ganhamos experiências. Foi com esse argumento que a professora Cyntia foi me mantendo no mestrado, sempre destacando a importância da experiência em minha trajetória, focalizando sempre na relação com a teoria de Walter Benjamin e a experiência da sala de aula, tão cara para esse autor.

Naquela época meu pai tinha uma venda, era assim que chamava o comércio que vendia de tudo. Nossa vida em alguns momentos era tranquila; tínhamos uma casa na avenida porque era um ponto comercial e um fusca. Nota-se aqui o sujeito fruto da modernidade capitalista<sup>1</sup> distante de sua própria historiografia e que trabalha para manter bens materiais que o inserem numa vida fantasmagórica (GALZERANI, 2005).

---

<sup>1</sup> Walter Benjamin, ao estudar a sociedade europeia do final do século XIX e XX, compreendeu que o século XIX não soube corresponder às novas possibilidades técnicas com uma nova ordem social. Assim se impuseram as mediações falaciosas entre o velho e o novo, que eram o termo de suas fantasmagorias. O mundo dominado por essas fantasmagorias é – uma palavra-chave encontrada por Baudelaire – a Modernidade (BENJAMIN, 1985, p. 92). Para a historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2005, p. 54), Benjamin amplia a acepção de modernidade capitalista<sup>1</sup> quando recupera o movimento dialético entre cultura e economia, “uma vez que inclui, no interior do conceito de relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e as sensibilidades”. É a partir dessa concepção alargada de modernidade que Benjamin entende a cidade como o lugar das contradições sociais, ambiguidades e tensões impulsionadas pelo processo histórico-cultural em que se constitui a modernidade capitalista. A cidade é um espaço limiar, potencializador do pensar e viver o tempo, o espaço e relações humanas, em sua pluralidade e polifonia. É na experiência com a cidade, com a passagem do tempo, que estabelecemos os sentidos de pertencimento e identidade.

Quando nasceu o primeiro menino filho do segundo casamento, depois da aula, eu sendo a filha mais velha, tinha que buscar o leite no sítio, cuidar da casa. Os afazeres eram lavar louça, varrer e lustrar o chão de vermelhão, essa parte era divertida porque quanto mais lustrava mais escorregava e dava pra brincar durante a realização da tarefa; não tinha nenhuma máquina pra essa função, era feita com os pés e um pano que geralmente era um pedaço de cobertura velha, essas deslizavam melhor e o brilho do chão fazia inveja às estrelas.

O tempo fechava e a briga entre as irmãs acontecia na hora de moer o café; como desejei um moinho elétrico naquela época. Em época de maçã, buscar o leite era mais gostoso, colhia a fruta do pé para comer, mas sonhava em comer aquelas grandes e vermelhinhas que se vendia embrulhadas no papel azul nas frutarias; como era muito caro, o dinheiro era reservado para as necessidades básicas. Fruta não era necessário comprar, comia as que havia no quintal. Os pomares estavam sempre produzindo; a minha predileta era poncã, hoje elas não têm o mesmo sabor, são jogadas aos montes nas bancas dos grandes supermercados, e as maçãs sem o embrulho deixaram de ser um fetiche.

## **EU NÃO GOSTAVA DE IR PARA ESCOLA**

“A escrita é uma aventura perigosa. Nela o coração humano se registra e se revela”. Li essa frase há algum tempo em: *O itinerário de um florescer humano*. Eis aqui meu itinerário sendo compartilhado com você caro(a) leitor(a).

Quando eu tinha 9 anos fomos morar em São José dos Pinhais. Que lugar frio! Para ir à escola eu e minha irmã tínhamos que caminhar muito, pois era longe da nossa casa, não havia ônibus escolar e a bicicleta que tínhamos meu pai usava para ir trabalhar; não tínhamos mais o fusca, e tudo havia sido transformado. Eu vivia num bairro pequeno onde tudo era perto, conhecia todo mundo; ir pra um lugar estranho foi muito difícil, não tinha parentes ou amigos. Ficamos lá um ano e então voltamos, mas o retorno foi para cidade onde moro hoje. Quando chegamos em Tuneiras do Oeste, não aceitaram minha transferência, não sei o motivo, mas perdi o ano letivo.

Aqui tinha minha tia, irmã do meu pai, e minha avó, que veio morar com ela. Meu tio era policial militar, e ela, funcionária pública. Eles tinham uma vida econômica equilibrada e podiam nos ajudar até as coisas se ajeitarem. Com o tempo, meu pai comprou uma casa. Eu já tinha mais um irmão e tínhamos que cuidar da casa e dele para a tia e o pai trabalharem na roça. Nossa vida era diferente. Eu não gostava de ir para escola no mês de maio porque tinha que fazer cartão pra dar para a mãe; eu não tinha mãe, e minha madrastra tinha os filhos dela. Sempre

fui muito ciumenta e teimosa, sem paciência nenhuma; até hoje meu pai admira eu ser professora. Confesso que até eu me surpreendo com a profissão que o destino reservou pra mim. Houve uma época em que não queria mais estudar, matava muita aula; quando meu pai descobriu, levei uma surra e dessa vez foi com a vara do pé de amora. Senhor, ela parece não ter fim, não acaba; enquanto isso, a gente apanha. Depois de toda humilhação da surra, ele me colocou dentro da sala de aula e disse que, se eu reprovasse, iria apanhar de novo. Nunca mais faltei às aulas!

## **O MUNDO DAS DROGAS**

Dos quatro filhos eu sou a única que não parou os estudos, também depois da surra! Percorri um longo caminho até aqui, e rememorar essas imagens com a pintura que vos apresento mostra a figura de um pai embrutecido pela vida sofrida e sem estudo. No entanto, esse homem assumiu para si a responsabilidade de ser pai na ausência da mãe; ensinou-me os valores que ele tanto defende, várias vezes impostos por pensamento machista, o que nos colocou algumas vezes em conflito. Lembro-me que uma vez perguntei por que ele era sempre áspero com as palavras e nunca dava um abraço; ele respondeu que ele fazia o melhor com o pouco que tinha, era assim que ele sabia. A partir desse dia, entendi que a sensibilidade precisa ser ensinada, que é preciso desenvolver um olhar de acolhimento sem julgamento, pois não conhecemos a estrada que o outro percorreu, e comecei a olhar meu pai com olhos de carne. Acho que você, leitor(a), já percebeu que estou sempre na relação com outras pessoas, não consigo nem no memorial ser um sujeito sozinho; e o mestrado reforçou esse sentido de coletividade. Justamente por isso vou fazer um desabafo!

Enquanto escrevo esse memorial narrando um caminho de formação docente que me trouxe ao mestrado, preciso afirmar e defender que estudar é uma possibilidade de vida, de sonhos, de esperança, como afirmava a querida professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Não posso ignorar que neste momento nossa família enfrenta dias de horror com meu irmão caçula, que trocou os estudos pelo mundo das drogas e hoje, no limiar de sua vida, alucina enlouquecido por consequência do uso delas; um jovem que tinha um caminho lindo pra seguir e escolheu a estrada “mais fácil”.

É preciso falar sobre o assunto. Famílias estão sendo destruídas, vidas perdidas, e não falo apenas como irmã mais velha; trago comigo várias vozes de pessoas que sofrem por causa das drogas. Somos muitas: é a filha, a mãe, a avó, a esposa, a amiga, a professora. Esses rastros não podem ser apagados, a sociedade clama por socorro, a luta contra o tráfico é constante e

injusta. Tomada pelo sofrimento de viver essa experiência no momento de produção dessa pesquisa, não posso desistir.

Percebo aqui a oportunidade de fortalecer o questionamento de Walter Benjamin sobre os valores. Quais valores queremos deixar para as próximas gerações? Precisamos ser o messias onde estamos e plantar sementes de esperança de que é possível escrever outra história, mostrar que há sempre pelo menos dois caminhos a seguir e que, às vezes, se tivermos coragem para enfrentar o que julgamos ser difícil, podemos encontrar anjos que nos ajudam na travessia.

## COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É?

*“A vida é plena de potencialidades”*

(GALZERANI, 2006)

Escrevo esta pesquisa sob o olhar da professora, mãe e pesquisadora, que busca romper com a linearidade dos fatos e dos modos de viver o cotidiano de quem almeja romper com o sempre igual (BENJAMIN, 2007). Na casa do meu pai, a educação de meninas e meninos sempre foi diferente. Para eles (meus irmãos), tudo permitido; para nós (eu e minha irmã), tudo proibido.

Ao concluir o ensino médio, saí de casa e fui a Maringá estudar e trabalhar. Tentei por vezes ingressar na universidade pública (UEM), infelizmente sem êxito; as dificuldades de me manter na cidade me fizeram adiar o sonho do curso superior. Entendi naquele tempo que não era um caminho possível de seguir. Enfim, os caminhos podem ser compartilhados e não são uma via de mão única, mas cheios de possibilidades. Sendo assim, trilhei pela via do casamento seguido da maternidade e da universidade, realmente rompendo as estruturas pré-estabelecidas.

Tinham inaugurado um polo aqui na cidade Tuneiras do Oeste, que ofertava o curso de história (EAD). Depois do casamento e da maternidade, duvidei que um dia voltasse a estudar, mas voltei, não como sonhei um dia, mas como foi possível. Tivemos uma professora que desejava nos ver ir além e lutou pra trazer o curso para nossa cidade; ela sabia que para muitos seria o único jeito de voltar ou continuar a estudar. Seu nome jamais esquecerei: Angelita (*in memoriam*); era formada em pedagogia e, por isso, se desdobrava para conseguir nos ajudar. Em várias aulas, recebemos professores de história da comunidade mesmo para nos ensinar; para eles era vantagem que o curso prosseguisse, pois os professores do polo que ficava em Maringá sempre faltavam. Graças ao esforço dessa mulher abriu-se a porta do ensino para mim. Naquela época faltavam professores de história para substituição de licença médica e outras

necessidades individuais dos docentes efetivos no cargo. Inscrevi-me no processo seletivo (PSS) para ocupar tal vaga. A oportunidade surgiu e as tramas do destino teceram uma nova estrada para meu caminhar. Aqui começou o processo do fazer-me professora.

## **UMA NOVA ESTRADA PARA MEU CAMINHAR**

Para que conheçam um pouco das memórias e experiências dessa professora em início de carreira, trago algumas marcas dessa caminhada. Depois de concluir a licenciatura em História, cursei outras graduações na tentativa de alargar minha visão de mundo. Busquei nas Artes e na Filosofia transpor mais algumas barreiras do conhecimento. O curso de Artes Visuais realizei entre os anos de 2010 e 2012 também no formato EAD, porém, dessa vez, por dois anos me desloquei até Maringá para estudar: todo sábado era sempre um desafio, o ônibus ruim levava na sua maioria professores PSS para cursar uma segunda licenciatura na tentativa de garantir aulas para trabalhar no ano seguinte. A formação em Filosofia foi realizada por meio do programa do governo (PARFOR) para formar professores de fora de área que estivessem atuando na disciplina; esse curso foi ofertado pela Unioeste *campus* de Toledo - PR, nos anos de 2012 a 2014. As aulas eram realizadas às sextas feiras no período noturno e aos sábados durante o dia todo. Por dois anos viajei novamente para continuar estudando. Foi nas aulas do curso de Filosofia que me deparei com o seguinte texto de Rubem Alves (1980, p. 13) “Sobre jequitibás e eucaliptos” e que me entendam a analogia.

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo? Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. A primeira, no mundo do mistério; a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. Há árvores que têm uma personalidade, e os antigos acreditavam mesmo que possuíam uma alma. É aquela árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu. Há outras que são absolutamente idênticas umas às outras, que podem ser substituídas com rapidez e sem problemas. Eu diria que os educadores são como as velhas árvores: possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo cada aluno uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Fui tomada pelo incômodo que esse texto me causou, senti-me provocada a não permitir me tornar uma professora da segunda espécie de árvore. Há que se considerar que foi apenas uma etapa do caminho de constituição dessa professora<sup>2</sup> que entende a formação docente como processo inacabado (GALZERANI, 2008). Dando continuidade à constituição do fazer-se (THOMPSON, 1981) professora, segui a trilha da pós-graduação *lato sensu* por três vertentes distintas, mas necessárias para se compreender a escola, até chegar no sonho do mestrado.

### **ONDE ESSE PERCURSO ME FEZ CHEGAR?**

Aguardei ansiosa enquanto professora PSS para adquirir a tal estabilidade que o concurso oferecia; não foi tão simples assim: enfrentei o pior processo de seleção já visto na história da Educação do Paraná, passamos por várias fases classificatórias e, por último, uma banca que julgava minha “capacidade” de ensinar. Cada resultado foi muito comemorado, pois representava que o trabalho estaria garantido e traria uma tranquilidade maior na transição de um ano para o outro; eis que o sonho de me tornar uma professora do quadro próprio do magistério (QPM) se tornou realidade. No entanto, arrisquei uma vaga na cidade de Foz do Iguaçu para licenciatura em Artes Visuais, tomei posse no dia 09 de fevereiro de 2015 num colégio que um primo morador da cidade indicou, porém não atuei lá nenhum dia porque foi também o ano em que nós educadores nos unimos numa greve que durou quase 3 meses e que teve um marco trágico no dia 29 de abril de 2015; depois desse dia, divido a alegria de celebrar meu aniversário com a lembrança do “Massacre aos professores” e a imposição da autoridade do governo do Paraná sobre o direito de greve garantido na Constituição. Muitos professores foram machucados violentamente com ataques de balas de borracha disparadas por militares que obedeceram cegamente às ordens que lhes foram atribuídas. Vale justificar que mesmo assumindo o concurso naquele ano, não me acovardei diante da necessidade de fortalecer o movimento; enquanto se manteve o estado de greve, caminhamos diariamente em nossas cidades para esclarecer à população a violação dos nossos direitos e o motivo da greve. Infelizmente muitos cidadãos nos julgaram por isso e nos chamaram de vagabundos. Recordo-me que só não sofri os ataques junto com vários colegas e amigos que se deslocaram até a

---

<sup>2</sup> Confesso a dificuldade que foi escrever este memorial e aqui percebo como o ato de rememorar é importante, pois “a imagem daquele que se lembra, assim como um bom (ou não) achado arqueológico, deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente” (BENJAMIM, 1987, p. 240).

Assembleia Legislativa na capital paranaense por estar grávida do meu segundo filho; e foi preciso fazer a escolha mais coerente e consciente.

A greve alcançou alguns resultados positivos para a categoria: um deles foi a liberação de ordem de serviço para os professores recém-efetivados pelo concurso, o que me trouxe para atuar no meu município. Graças à luta e ao enfrentamento por meio dos movimentos de classe, conquistamos direitos trabalhistas ao longo da história da educação no Paraná, mas nenhuma outra fez tanto sentido pra mim como essa, uma mistura de gratidão a todos os guerreiros que sofreram no massacre para que eu pudesse ficar no conforto do meu lar, como também de angústia por saber que foi um marco no retrocesso de direitos adquiridos que são atacados constantemente. A experiência que compartilho é do último concurso realizado e junto com ele se foi o sonho da garantia do trabalho seguro e estável para os professores no Estado do Paraná.

## **O SONHO DO MESTRADO**

Confesso que ingressar em um programa de mestrado acadêmico também foi trilhar pelo caminho menos percorrido, uma vez que o “ideal” para uma professora de história seria realizar o mestrado profissional (PROFHISTÓRIA). A primeira tentativa de ingresso no mestrado de História Pública foi desafiadora, pois, não sabendo ao certo o que seria história pública, não consegui a aprovação no curso. Entretanto, essa experiência me permitiu participar como aluna especial do programa. Ao concluir a primeira disciplina especial, fui fazer outra (como ouvinte), agora relacionada com a minha experiência como docente, pois gostaria de aprender mais com a professora que aqui já havia se tornado tão importante no meu processo de aprendizado. Quis o destino que era chegado o momento de unir almas que sonham com um mundo melhor para todos e veem o ensino como uma possibilidade para transformar vidas. O mestrado me apresentou a professora e amiga Cyntia, que, com toda sensibilidade, generosidade e afeto, me acolheu, orientou e estimulou a enfrentar os desafios. Ela traz nas palavras tanta potência, que parece que nada a abala! Suas aulas sempre me movimentaram a ir ao encontro do novo, no meu tempo, construindo o caminho, pois ao meu lado estava uma amiga que seguiria junto comigo, me fortalecendo.

Preciso ressaltar a importância que teve cursar essas duas disciplinas como aluna especial, pois elas me permitiram viver o sonho do estudo presencial; deste modo, pude sentir o gosto da experiência de compartilhar momentos como o cafezinho com o bolo que a professora sempre levava para adoçar suas aulas. Depois de tantos anos, voltar a estudar e sentar-me na cadeira da universidade me traziam o sentimento de liberdade, de esperança.

Dialogar com os colegas me fazia sentir como se fosse uma folha em branco sendo preenchida, tantas experiências diferentes da minha, quantas leituras e autores desconhecidos; na maioria eram jovens que se dedicavam apenas ao estudo, enquanto eu exercia tripla função. Mas as dificuldades eram vistas como possibilidade do aprendizado. O enfrentamento foi constante, mas era numa relação com o outro que tinha corpo, cheiro, transmitia sensações, sentimentos, risos e sorrisos; que saudade de abraçar a querida professora que se tornou orientadora dessa pesquisa, mas que por causa da pandemia se afastou do convívio da sala de aula, das idas e vindas até a universidade e das experiências que pude viver enquanto aluna especial do programa. “Experiências que dão sentido à sua existência e com aquilo que o (con)forma” (CUNHA, 2016).

## **A PANDEMIA**

Após cursar as disciplinas como aluna especial do programa e adquirir embasamento teórico para compreender melhor o que seria a proposta do mestrado em História Pública, tentei novamente o processo de seleção e dessa vez obtive aprovação. Porém, o destino teceu novamente uma formação a distância, porém desta vez não havia como ser diferente. O mundo vivia uma experiência de medo, o isolamento foi inevitável e coincidiu com o início das aulas do mestrado. Devo dizer que o desejo de abdicar do sonho do mestrado acompanhou-me durante a trajetória da pesquisa, uma vez que nossas vidas foram transformadas pelo vírus da Covid-19; todas as atividades que podiam ser exercidas em *home office* passaram a ser realizadas dentro da segurança de nossos lares.

O ensino em todos os níveis passou a ser ofertado *online*, medida que acumulou funções principalmente para as mulheres, inclusive eu, pois passamos a exercer uma jornada tripla e exaustiva porque eram concomitantes; já não sabia em que momento eu era mãe, professora ou estudante. Nossa sala de jantar se transformou num escritório para acomodar os três, pois os filhos também estavam com aulas em casa, eu professora, minha filha no ensino médio, meu filho no pré-I e o marido funcionário público municipal orientado a ficar em casa para evitar contágio.

Esse cenário me levou à exaustão mental, o que fez com que trancasse a matrícula do mestrado para me dedicar às outras tarefas e recuperar o equilíbrio das funções psicológicas; essa medida só foi possível porque a professora Cyntia, na sua humanidade e sentindo o caos que estávamos vivendo, compreendeu a necessidade de fazer escolhas; dentre as tarefas que eu realizo, a única que me permitia dar uma pausa era para a estudante. Como afirma Maria



Carolina em diálogo com Walter Benjamin, “como humanos não somos capazes de sermos completos ou eficientes o tempo todo” (GALZERANI, 2002, p. 65).

Enquanto professora de história aproveitei o momento das aulas *online* para interagir com os pais dos estudantes, saber quem são e como vivem. Todos traziam uma história de contágio na família, o medo da morte nos apavorava, chegamos a escrever uma carta em casa para ser lida quando tudo tivesse terminado. Acreditávamos que a pandemia passaria rápido, infelizmente não passou. No Brasil, o atraso na vacinação por irresponsabilidade na gestão do governo Bolsonaro colocou fim em mais de 620 mil vidas.

Em 2021, era preciso retornar para o mestrado. Infelizmente o sonho de realizar o curso presencial teve que ser ignorado para ser concluído: seguimos eu e minha orientadora com nossas conversas quase que semanalmente por Whats e chamadas de vídeo; voltei a cursar as disciplinas *online* e ainda tivemos a possibilidade de realizar um grupo de estudos compartilhando e refletindo textos, que me agregou na compreensão do aporte teórico metodológico da pesquisa. Percebi que o tempo foi meu aliado na maturação dentro do programa e na compreensão da proposta dele. Hoje percebo como minha pesquisa se relaciona com a História Pública e fico feliz por ter enfrentado as dificuldades.

O contexto da pandemia proporcionou novas experiências para todos; foi preciso nos reinventar, e uma das ferramentas que mais se fez presente nos últimos tempos, sem dúvida, foram as tecnologias, a Internet. Adaptamo-nos ao novo modo de vida, e, diante desse cenário, ressalto o papel da minha orientadora, que durante esse percurso esteve aberta ao diálogo e disposta a encontrar os atalhos necessários para eu continuar caminhando até aqui. Aprendi com o poeta Manoel de Barros que a reta é uma curva que não sonha. Sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer uma vez que o(a) professor(a) está sempre por fazer-se; no entanto, percebo o quanto foi válida para minha formação docente essa trajetória labiríntica.

Gostaria de salientar que o mestrado em História Pública me possibilitou assumir de forma consciente meu papel de cidadã fortalecida teoricamente para o enfrentamento aos processos de dissoluções e ataques que o país e os cidadãos brasileiros vivenciam neste cenário de incertezas políticas e sociais, atuando de forma engajada na sala de aula e no desenvolvimento desta pesquisa, como uma das possibilidades de denunciar os apagamentos de memórias, e agente na luta pela disseminação de esperança para a construção de um futuro mais justo, mais humano e solidário.

## INTRODUÇÃO

*“Escrever é sempre um ato de existência.  
 Quando se escreve conta-se o que é.  
 Parece que se inventa, mas não: vive-se.  
 Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se.  
 A história como que está pronta dentro da gente.  
 E como a pedra bruta, da qual o escultor tira os excessos.  
 O que sobra é a obra.  
 No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.  
 Ela existe antes que o escritor suspeite.  
 A história é mais real do que qualquer explicação.  
 A realidade de que sou está mais no que escrevo  
 do que nas racionalizações que eu possa fazer.  
 (ROCHA, Ruth, 1981).*

Considerando que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências vividas, as quais são atravessadas pelas fronteiras das resistências, conflitos e contradições, trago a poesia como inspiração para estabelecer um diálogo com as experiências humanas. A linguagem narrativa é o caminho que encontrei para a escrita da pesquisa, sabendo que a história é mais real do que qualquer explicação, precisamos comunicá-la; e, quando escrevemos, deixamos rastros da nossa existência, ressignificamos e atribuímos sentido à nossa vida.

Nesta etapa da minha existência, compartilho com você, caro(a) leitor(a), uma pesquisa de mestrado realizada no programa História Pública da UNESPAR, *campus* de Campo Mourão, interior do estado do Paraná, que tem como objetivo produzir conhecimentos histórico-educacionais com os estudantes pela via da autoridade compartilhada<sup>3</sup> (FRISCH, 2016), cujo mote de reflexão é a História Local.

Quando iniciei a pesquisa em 2020, a partir das leituras realizadas nas disciplinas do programa, pude trilhar uma proposta de pesquisa ligada à minha trajetória de vida e docente relacionada ao lugar em que tenho vivido. Lembro-me de que, devido às transformações

---

<sup>3</sup> A via da autoridade compartilhada pressupõe a construção do conhecimento histórico de maneira dialógica, interativa e colaborativa entre os diferentes saberes (FRISCH, 2016).

enfrentadas por causa da pandemia da Covid-19, foi necessário dar uma pausa no processo de desenvolvimento do mestrado; sendo assim, focalizei nas leituras tentando compreender melhor a pesquisa. Porém, no retorno do ano letivo em 2021, fui trabalhar numa escola rural no distrito de Aparecida do Oeste, no interior do estado do Paraná, e durante as aulas de história me deparei com a falta de material didático para mediar o conteúdo e os registros sobre a história local. Isso me incomodou, então, em diálogo com minha orientadora, percebemos a necessidade de mudar os rumos da proposta, o que nos levou a pensar numa pesquisa tecida no coletivo da sala de aula, com vistas a buscar pela via das memórias as singularidades locais.

Desse modo, compreendo a produção de conhecimento histórico-educacional que traz como mote de reflexão a história local, uma contribuição para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos no lugar em que vivem e a possibilidade de eles perceberem suas práticas culturais como resultado de um fazer que é coletivo, proporcionando o fortalecimento das relações sociais, do sentimento de pertencimento e identidade.

Portanto, para problematizar tal questão, escolho a temática da História Local como mote para a produção de conhecimentos histórico-educacionais no diálogo com as memórias dos estudantes, dos seus familiares e comunidade. Nessa focalização, destaco o pensamento do filósofo alemão, crítico literário, ensaísta, Walter Benjamin, para ancorar teórico-metodologicamente a pesquisa, especialmente em relação a sua acepção de memória, história, tempo, narrativa e experiência.

Os protagonistas desta pesquisa são estudantes do 7º ano do ensino fundamental II, do Colégio Estadual do Campo Almirante Tamandaré, de Aparecida do Oeste, situada em uma zona rural, onde atuo como docente. A turma no início da pesquisa era composta por 10 estudantes, que foram instigados durante as aulas de História a narrar os seus saberes, fazeres, as crenças, as lendas, as tradições coletivas e as práticas socioculturais do lugar em que vivem.

A cidade em que moro e atuo como docente é Tuneiras do Oeste, no interior do estado do Paraná. Ela foi fundada em 1952 e, em 25 de abril de 1955, sob a Lei Municipal nº 12, foi elevada à categoria de distrito pertencente ao município de Peabiru, passando mais tarde a fazer parte do município de Cruzeiro do Oeste, pela Lei Estadual nº 253. Em 25 de julho de 1960, de acordo com a Lei Estadual nº 4.245, Tuneiras foi desmembrada do município de Cruzeiro do

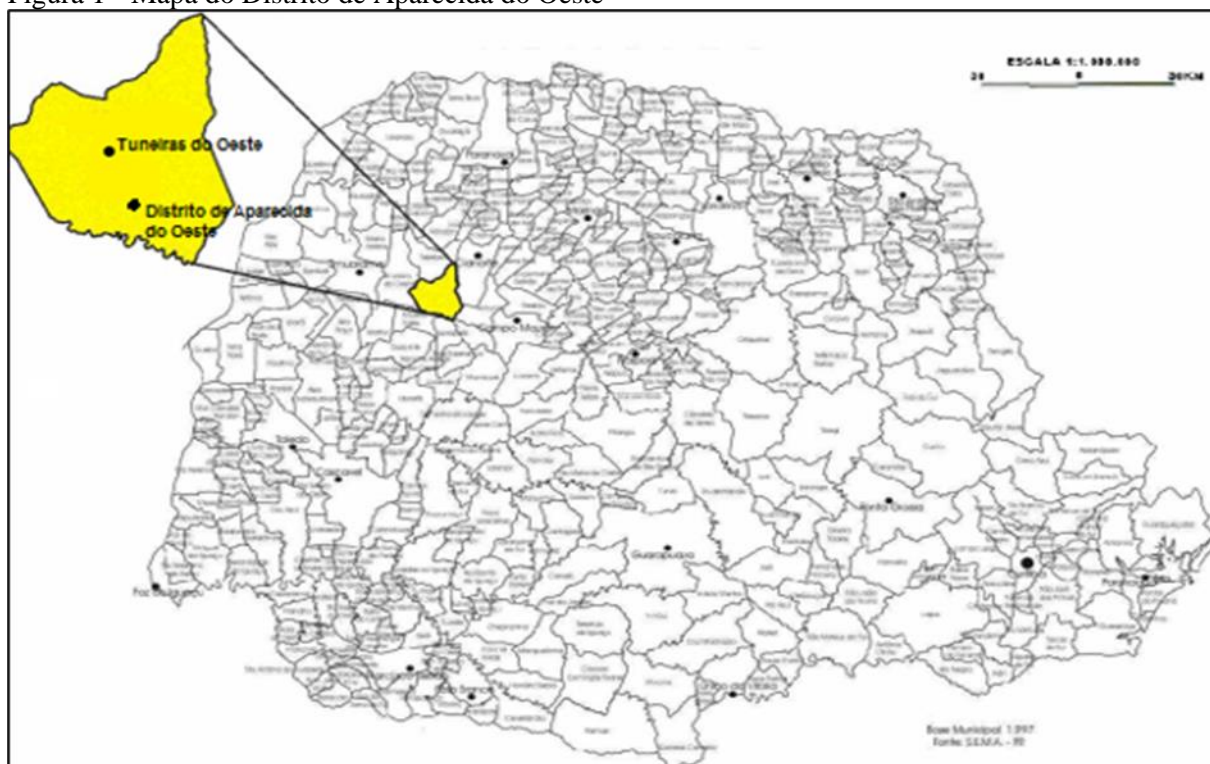
---

4 Covid-19 é uma doença respiratória aguda causada por um subtipo de coronavírus denominado Sars-CoV-2. A doença e o novo vírus só se tornaram conhecidos quando foi identificado o primeiro foco da enfermidade, ocorrido em dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, Província de Hubei. O primeiro diagnóstico da Covid-19 no Brasil ocorreu em fevereiro de 2020, em São Paulo, num homem recém-chegado da Itália. Em 11/03/2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou uma pandemia causada pela Covid-19.

Fonte: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/covid-19/> Acesso: 01/03/2022.

Oeste e elevada à categoria de município autônomo, integrando-se ao território de Tuneiras, parte dos Municípios de Cruzeiro e Cianorte, sendo instalado em 15 de novembro de 1961; localizado ao noroeste do Estado do Paraná, possui uma área de 736,76 km<sup>2</sup>, divididos em área urbana e rural.

Figura 1 - Mapa do Distrito de Aparecida do Oeste



Fonte: (BOVO; CARVALHO, 2013, p. 4)

A área urbana compreende a sede do município, os distritos de Marabá e Aparecida do Oeste. Os bairros de Cuaraitava, Ouro Verde e Canaã são considerados espaços rurais, porém têm suas respectivas sedes urbanizadas. O espaço rural está distribuído entre pequenas e grandes propriedades rurais. A pecuária de corte e de leite, o cultivo da cana-de-açúcar, soja e mandioca são os produtos de maior destaque na produção agropecuária do município, seguidos de produtos agrícolas de subsistência, como milho, arroz e feijão. A avicultura também é um setor econômico que vem ganhando espaço gradativamente. De acordo com o censo 2010 (o último realizado), o município possui 8.695 habitantes, dos quais 3.530 ocupam a área rural e 5.165 estão concentrados na área urbana. Flagro uma imagem da cidade, segundo Walter Benjamin (1985; 1987), ambígua e dialética e até mesmo fantasmagórica. O nome Tuneiras é proveniente de uma cactácea aqui existente na época, a “tuna”, abundante na região e que hoje encontra-se em extinção. Feita a apresentação da cidade, devo direcionar o olhar desta pesquisa que foi

tecida diretamente no distrito de Aparecida do Oeste, onde também atuo como docente numa escola rural nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Aparecida do Oeste sempre teve características próprias do campo. A maioria dos estudantes do colégio estadual do campo Almirante Tamandaré sempre trabalharam na roça com plantação e colheitas; mesmo os mais novos têm funções a serem realizadas para ajudar a família. Hoje esse trabalho mudou, devido a transformações sociais, econômicas e culturais: por exemplo, as granjas fazem parte desse cenário rural e fazem parte do cotidiano de alguns estudantes. O colégio atualmente funciona com menos de 100 estudantes na sua totalidade, mas já houve época de ter mais de 200. A migração para a cidade em busca de outras formas de trabalho fez com que esse número reduzisse, visto que para os jovens o campo deixa de ser atrativo, assim como a escola no ambiente rural. Entretanto, o distrito assim como o colégio são muito acolhedores; as turmas têm número reduzido de estudantes, o que atrai professores para trabalhar nesse ambiente calmo e tranquilo, que tem como forte característica estudantes muito respeitosos. Os funcionários são dedicados nos seus afazeres; no entanto, o número deles não atende a demanda da escola, o que acarreta uma sobrecarga nos que estão atuando, inclusive para direção e equipe pedagógica, que dispõe apenas de 20 horas para dar conta de toda parte burocrática e situações do cotidiano. Falta também funcionário na biblioteca. O que não falta é vontade de fazer as coisas acontecerem, e isso se torna possível graças à comunidade participativa onde se encontra o colégio.

## CONHECENDO O LUGAR DA PESQUISA

O local de realização da pesquisa foi no colégio estadual do campo da rede pública de ensino de Aparecida do Oeste - PR, durante as aulas de história. O grupo foi formado por 11 estudantes e a professora/pesquisadora.

Conforme histórico dessa Instituição de Ensino, a Escola foi criada em 1960 e funcionava em apenas uma sala de madeira; de acordo a demanda da região, foi extinta a referida sala e construído um prédio de madeira. Em 1970, a escola já funcionava como estadual e ofertava o Ensino de 1ª a 4ª séries. Nesse mesmo ano, a Prefeitura Municipal doou para a Fundepar uma área de 2.000 metros quadrados para a construção de um prédio em alvenaria, contendo três salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, almoxarifado, sala de professor, uma cantina e seis sanitários.

É no início da década de 70 que temos o funcionamento da extensão do Ginásio Estadual de Tuneiras do Oeste, então houve necessidade de ampliação, quando foram construídas mais

duas salas de aulas, inauguradas no dia 12/10/1978. No ano de 1981 foi autorizado o funcionamento de 1º Grau Regular dessa Instituição de Ensino, desmembrado da Escola Estadual de Tuneiras do Oeste. A Resolução 2073, de 30/06/1992, municipalizou o ensino de 1ª a 4ª séries da Escola Estadual Almirante Tamandaré para a Escola Carlos Drummond de Andrade – Ensino de 1º Grau. Após essa data, a Escola Almirante Tamandaré passou a ofertar o ensino de 1º Grau somente de 5ª a 8ª séries e atualmente funciona com nove turmas. Com a Resolução 3.120/98, que altera a nomenclatura das Instituições de Ensino, esta escola passa a denominar-se Escola Estadual Almirante Tamandaré – Ensino Fundamental. Quatro anos depois, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio. No ano de 2012, houve a necessidade da adequação da nomenclatura da Instituição decorrente das novas Diretrizes Curriculares implantadas e amparadas pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pelo Parecer nº 1.011/10-CEE/PR e pela Resolução nº 4.783/10-SEED/GS, que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Essa Instituição de Ensino está organizada para atender os estudantes da zona urbana<sup>5</sup>, dos bairros vizinhos e da zona rural (campo) que estão matriculados e frequentam as aulas no período da manhã, o contraturno no período da tarde, os professores, pais e a comunidade em geral que procuram a escola para as mais variadas atividades. No período da tarde são ofertadas atividades de complementação curricular no formato de Projeto de Futsal que atende os estudantes do ensino fundamental e médio. É ofertado aulas para os discentes na sala de recursos multifuncional e também aos estudantes do primeiro ano do novo ensino médio. Esses atendimentos configuram uma possibilidade a mais de acesso ao currículo, contribuindo para a formação humana desses estudantes. A atividade de Complementação Curricular é oferecida a todos os estudantes deste colégio, porém, alguns não conseguem participar por falta de transporte nos horários específicos. Os estudantes que frequentam estas atividades, em sua maioria, residem próximo a escola ou contam com o auxílio dos familiares para comparecer.

A grande rotatividade de professores que atuam nesta Instituição de Ensino e o fato de a maioria desses trabalhar em mais de um Colégio, muitas vezes até em municípios distintos

---

<sup>5</sup> Etimologicamente o conceito de *urbano* tem origem no Latim *urbanus*, e seu significado é pertencente à cidade. Ou seja, o espaço urbano, ou zona urbana, tem relação com a cidade e sua organização. Nesta pesquisa apresentamos o distrito de Aparecida do Oeste como área urbana, porém com forte organização social e modos de viver compreendidos numa cultura rural.

faz com que a hora atividade não seja realizada por disciplina, ou por área de conhecimento, pois nem sempre os professores cumprem sua hora atividade<sup>6</sup> nos dias determinados pela instrução da (SEED) Secretaria Estadual da Educação, mas sim em dias diferenciados dificultando a discussão, a troca de experiências entre seus pares, fazendo com que os procedimentos de avaliação e as estratégias diferenciadas para atendimento individual de cada estudante não sejam discutidos no coletivo. É necessário enfatizar que o desencontro entre professores na hora atividade não é uma realidade isolada do Colégio Estadual do Campo Almirante Tamandaré, isso acontece por todo o Paraná e se justifica na exaustiva jornada de trabalho distribuída em diferentes escolas para completar a carga horária. Neste caso, vale destacar que a escola funciona com maior número de aulas no período matutino, coincidindo com as demais escolas do município, o que dificulta ainda mais o encontro entre professores por disciplinas no dia estipulado para a realização da hora atividade.

Apesar de ser uma escola do Campo com número reduzido de estudantes, ainda assim é possível verificar alguns estudantes fora da idade série correta, ou seja, estudantes que foram retidos em anos anteriores. A reprovação é quase nula atualmente, isso não significa que não há problemas de aprendizagem e sim que o governo tem dificultado a reprovação e facilitado a aprovação com um programa chamado “Se liga é tempo de aprender mais” onde os estudantes que durante o ano letivo tiveram alguma dificuldade de aprendizagem, podem em duas semanas de estudos intensivo, recuperar suas notas e conseguir assim a aprovação.

Busquei conhecer Aparecida do Oeste pelo olhar dos estudantes, por meio da produção de narrativas escritas, orais e iconográficas construídas em sala de aula pelos estudantes, em práticas de rememoração numa perspectiva benjaminiana. Benjamin articula o conceito de *memória* ao de *narrativa*. Para esse autor, rememorar é um ato político com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, numa busca atenciosa aos rumos a serem tomados no

---

<sup>6</sup> A lei do Piso (11.738/2008) prevê um terço da jornada de trabalho no magistério para atividades fora da sala de aula sem contato com o estudante; a hora-atividade é um momento em que o professor tem disponível, dentro da sua grade horária, para preparar seus conteúdos para as aulas, fazer cursos de formação, tirar dúvidas dos estudantes, atender pais e responsáveis, entre outros. Porém, o Estado do Paraná vem calculando de forma ilegal a jornada da hora-atividade. No ano de 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná publicou a resolução nº 113/2017 que considera a carga horária dos professores como hora-relógio e não mais hora-aula, como de fato deveria ser. A SEED, de forma equivocada, aplica as seguintes regras: Para o professor com carga horária total de 20 horas de trabalho, são 15 horas em sala de aula e 5 horas atividade, e para o professor com 40 horas de trabalho, são 30 horas em sala de aula e 10 horas atividade. De acordo com a APP Sindicato, que representa os professores no Estado do Paraná, a forma correta seria: Para professores com carga horária de 20 horas de trabalho, 2/3 em sala de aula correspondem a 13 aulas em sala de aula e 1/3 de hora-atividade correspondem a 7 horas atividades, já para os professores com carga horária total de 40 horas, de acordo com a lei 11.738/2008, o correto seria 26 horas em sala de aula e 14 horas em hora atividade. Ao considerar a jornada de professores(as) e pedagogos(as) em hora-relógio, o governo continua a descumprir a legislação estadual e federal. Há cinco anos, o sindicato ingressa com ações na justiça para garantir a aplicação da lei.

presente com vista a um futuro mais humano, mais solidário e coletivo. Nesse sentido, rememorar é mais que lembrar, significa uma atenção precisa ao presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. É também uma possibilidade para questionar a matriz da racionalidade técnica instrumental que predomina nas práticas escolares hodiernas. Na contramão desse processo, a memória aqui é entendida como palco da produção de saberes históricos escolares (GALZERANI, 2008) e por meio dela enveredamos por uma “racionalidade estética”<sup>7</sup> (MATOS, 1989).

A aceção de produção de conhecimento histórico-educacional teve sua origem com o grupo Kairós, coordenado pela professora Dra Maria Carolina Bovério Galzerani, no Centro de Memória da Unicamp (CMU) cujas pesquisas por ela orientadas têm em comum como principal aporte teórico-metodológico o filósofo alemão Walter Benjamin.

Em diálogo com o grupo Kairós, aprofundou as temáticas envoltas a produção de conhecimentos e saberes na escola e na universidade, bem como a formação de professores, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, coordenado pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado, o qual era integrante. O GEPEC reflete sobre as formações docentes tendo as narrativas como possibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação fundamentada em uma epistemologia transgressora, que rompe com a hierarquização dos saberes e propõe um trabalho colaborativo.

Guiada pela mesma força que movimenta as práticas educativas e as coloca sob reflexão, procurei por este caminho de produção de conhecimento histórico-educacional, refletir com os estudantes sobre o espaço no qual eles vivem, as relações socioculturais das quais fazem parte as suas memórias, como eles percebem as mudanças na cidade, na escola, na percepção do tempo, e também valorizar e “preservar” as características rurais que permanecem na contemporaneidade, ressignificando as à luz do presente.

É uma pesquisa que nasce do chão de uma escola do campo, numa cidade pequena no interior do Paraná e captura na polifonia da sala de aula, um modo de viver singular, coletivo, encharcado de experiências de vida que narram as relações existentes em Aparecida do Oeste na tentativa de compreender como o avanço da modernidade capitalista chega no campo e quais

---

7 Focalizo a racionalidade estética (MATOS, (1989) como um processo amplo de educação que atravessa as dimensões sensíveis e racionais do seres humanos construída de forma coletiva em meio a tensões (CUNHA, 2016), um caminho que estimula uma experiência aberta ao diálogo com possibilidades de leituras plurais (LEME, 2020), capaz de ampliar a imagem das pessoas envolvidas, apresentando-as como portadoras de histórias e memórias, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos (GALZERANI, 2013), ou seja, uma racionalidade comprometida com as experiências vividas, entendendo os sujeitos como portadores de racionalidade, mas, sobretudo, sensibilidades (FRANÇA, 2015) no ato de produção de conhecimento histórico-educacional.



os desafios do mundo moderno são enfrentados pelos sujeitos da pesquisa, tendo como foco a história local, as pessoas, suas vidas, seus costumes, suas tradições trazidos por meio das memórias dos estudantes e de suas famílias. Em cada lembrança, procurei revigorar o sentimento de pertencimento. Me engajei politicamente contra um sistema que induz ao apagamento das experiências dos sujeitos no ensino, por entre as brechas do sistema, produzimos uma história à contrapelo (BENJAMIN, 1985). Confeccionamos um novo retrato da comunidade, fabricado artesanalmente e coletivamente, enviesado por uma racionalidade estética (MATOS, 1989).

De acordo com a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, é importante “reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento”. Por sua vez, a “memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vividas entre diferentes gerações” e por meio das práticas de lembrança podemos encontrar “brechas para uma produção de conhecimento que seja capaz de ressignificar os conceitos de história e educação no interior das ‘ruas de mão única’, que muitas vezes dominam os cenários da cultura escolar contemporânea” (GALZERANI, 2008, p. 231).

Compreendo a importância de contemplar um ensino de história que reconheça a diversidade de sujeitos, histórias e memórias e a necessidade de serem estimulados o pensamento crítico e a formação para a cidadania. Por esse viés, penso que um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia do pensamento, desenvolver o exercício da alteridade e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a conhecer ou (trans)formar seu mundo. No entanto, sabemos que o chão da sala de aula é um desafio, especialmente porque a história local faz parte de uma seleção de conteúdo para o ensino fundamental I e não abrange as demais séries, portanto é da autonomia do professor buscar possibilidades para trabalhar a temática que não é contemplada nos livros didáticos, e quando o são muitas vezes reproduzem uma visão colonizadora, eurocêntrica e hegemônica da história. Então me questiono: os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), que fazem parte do currículo “prescritivo”<sup>8</sup>, visam de fato à formação do sujeito na sua inteireza humana ou representam a reprodução de visões comprometidas com a manutenção de uma história única?

---

<sup>8</sup> Considero que, apesar do currículo prescritivo nas escolas (GOODSON, 1995), os professores nas brechas do sistema escolar podem reinventar as práticas educativas, de modo que sejam mais significativas tanto para os docentes como para os estudantes.

Pesquisadores pós-coloniais<sup>9</sup> vêm formulando reflexões que evidenciam o lugar das sociedades modernas na produção de conhecimentos, oferecendo abordagens críticas sobre o tempo histórico, questionando as concepções do “progresso” que se instituíram por meio do conceito de modernidade. Sendo assim, buscamos desconstruir o discurso hegemônico estabelecido pelas versões marcadas pelo viés eurocêntrico (JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016).

Considero importante a vertente pós-colonial, mas destaco a importância de não desconsiderar as versões da história que foram construídas com bases nas dimensões culturais europeias, com o intuito de entender e desconstruir as acepções que as sustentam.

Os professores-pesquisadores Arnaldo Pinto Junior, João Batista Gonçalves Bueno e Maria de Fátima Guimarães (2016) destacam que “não podemos esquecer que a nossa história é tão importante quanto todas as outras”, portanto defendem que são necessárias possibilidades “outras” de narrativas temporais, incluindo as memórias das comunidades escolares, para que sejam dilatados os processos de ensino e aprendizagens dos estudantes da educação básica, valorizando as histórias e saberes regionais na relação com a macro-história.

Nesse sentido, podemos dialogar com narrativas e memórias das “comunidades locais, trazendo as discussões nas salas de aulas diferentes saberes tidos como inferiores ou primitivos, e assim, revelar novas formas de compreensão das comunidades e de suas identidades” (JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016 *apud* FREIRE, 1994, p. 2014). Assim, é possível entender como os “saberes populares” se constituem nas perspectivas socioculturais e históricas e abrir caminhos para alterar os pontos de vista das análises históricas em abordagens não eurocênicas na prática da sala de aula e contribuir para diversas interpretações sobre o passado à luz do presente, rompendo com o processo de hierarquização de saberes que foram impostos pelos europeus e ainda são destaque em muitos livros didáticos de história (JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016).

O professor-historiador Nilton Mullet Pereira nos chama atenção de que o ensino de história e os livros didáticos são apresentados a partir de duas narrativas: a história maior e a história menor. A primeira é fundamentada em análises estruturais, explicativas de uma época e de um período determinado. Via de regra, baseia-se em tempos longos, sequenciais e contínuos. Predominam visões eurocênicas. É uma história sem vida, pois não apresenta várias temporalidades, memórias e as experiências vividas dos sujeitos comuns. Enquanto a história menor estilhaça as estruturas e as memórias coletivas dominantes e estudantes, bem como

---

<sup>9</sup> Destacamos Edward Said, Gayatri Spivak e estudiosos africanos.

professores se lançam a narrar histórias de diferentes sujeitos, parando o tempo cronológico e trazendo à tona novas memórias e histórias “outras”. “É uma história comprometida com a formação ética de cada indivíduo, para quem ter uma experiência com o outro implica transformar a si mesmo e produzir-se com novas alternativas de vida e de futuro” (PEREIRA, 2017, p. 238).

São inúmeras as dificuldades enfrentadas em sala de aula na tentativa de alcançar esses objetivos, pois o ensino de história em muitas escolas do país ainda segue por um modelo tradicional hegemônico, que valoriza os grandes fatos e temas. O filósofo Walter Benjamin nos convida a “escovar a história a contrapelo”, ou seja, encontrar brechas no ensino para reavivar os sonhos e construir “outras” histórias; romper com práticas de ensino racional, instrumental, compartimentalizado, em que os estudantes são vistos como seres partidos e os conteúdos, na maioria das vezes, não causam interesse nos estudantes por não se aproximarem da sua realidade e distante de suas experiências vividas, portanto sem sentido para eles. Benjamin (2006) nos instiga a questionar os rumos culturais da modernidade e romper com a linearidade no ato de produção de conhecimento. Entrar em contato com o pensamento benjaminiano e pensar o ensino de história foi importante para que eu reafirmasse a minha postura enquanto professora, engajada na busca por uma educação que faça sentido na vida dos estudantes e que considere a escola não como um espaço de aplicação de conteúdos provenientes de outras instâncias de saberes como a universidade, mas um lócus em que tanto alunos como professores são sujeitos ativos, criativos e potentes, bem como produtores de conhecimento histórico-educacional (GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2020).

Flagramos nas produções da professora Maria Carolina Bovério Galzerani o incentivo à produção de saberes histórico-educacionais criativos e dialogais, fundado na racionalidade estética, questionando tendências cristalizadas no interior da dimensão racional instrumental ou técnica. Tal escolha baseia-se também nas concepções de Benjamin e de Edward Palmer Thompson acerca da produção de conhecimento. “O conceito de saber escolar aponta o caráter ativo e inovador de seu processo de produção; entretanto, o conceito de conhecimento proposto por Thompson” e Walter Benjamin reconhece esse processo como “dialogal, enfatiza a ideia de que ele se realiza na relação entre dois polos: o subjetivo e o objetivo. Dessa maneira, o conceito de conhecimento histórico-educacional efetua uma crítica direta ao subjetivismo radical, sem desconsiderar seu caráter criativo e original. A escolha se dá por acreditar que essa expressão amplia as potencialidades da produção de conhecimentos quando inseridos no contexto educacional” (CORRÊA, 2011, p. 47). Nessa mesma seara, o historiador José Ricardo Oriá Fernandes (1995, p. 43) afirma que

Não é mais possível imaginar que o futuro deste país possa ser construído sem a valorização da História, ou seja, pensar em desenvolvimento social, econômico e científico-tecnológico para o Brasil requer inicialmente o conhecimento de nossa História e a compreensão da realidade social em que estamos todos inseridos [...] objetivando uma reflexão sobre o seu ensino em nossas escolas e a importância da valorização da História Local enquanto possibilitadora da construção da identidade do aluno como ser histórico e cidadão.

Nesse sentido, a história local faz parte do cotidiano dos estudantes; não se insere no tempo de longa duração ou das mudanças macropolíticas, mas essencialmente o tempo da vida “prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local”, além de despertar interesse por se reconhecerem como agentes históricos bem como sua comunidade, o que possibilita “redefinir o lugar desses estudantes no mundo, sua relação com o lugar, seu pertencimento a uma história que é sua, dos seus afetos” e que é também a história de Aparecida do Oeste, do Brasil e da Humanidade (PEREIRA, 2017, p. 238).

Encontrei brechas na sala de aula que me impulsionaram a produzir conhecimento na relação com experiências vividas dos estudantes no lugar onde moram, pressupondo recuperar ou fortalecer neles o sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem, uma vez que a história de Aparecida do Oeste está na vida de cada um deles. Para tal é preciso compreender que

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele produzido no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p. 220).

Como Benjamin nos lembra, “há plantas que, segundo dizem, possuem o dom de nos fazer ver o futuro, também há lugares que tem esse mesmo poder” (BENJAMIN, 1987, p. 93-95).

Penso que os caminhos metodológicos do ensino da história devem incluir práticas de memória que possam “agir tecendo fios entre lugares e experiências vividas. É preciso recolher fios, fragmentos, narrativas capazes de potencializar novas propostas e abordagens no ensino da história” (FORTUNA; GALZERANI, 2015, p. 44).

Desse modo, eu me propus refletir sobre as experiências vividas pelos estudantes na relação com o lugar onde vivem, inspirada pelo desejo de construir um ensino de história em diálogo entre os saberes historiográficos, educacionais e os experienciais (TARDIF, 2002). Trilhei esse caminho como uma possibilidade de produção de conhecimento histórico-educacional pela via da rememoração.

Encontrei no diálogo aberto e sincero com a professora Cyntia na relação com Benjamin motivos para enfrentar os desafios na busca pela realização do mestrado, pois, para o autor, o historiador é o “interprete político dos sonhos coletivos” (BENJAMIN, 2007), assim como de sua interlocutora, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani e seus “discípulos”<sup>10</sup>, que despertaram em mim o desejo de penetrar nos sonhos dos estudantes que compartilham suas vidas com nós professores de história.

Na concretude do caminho que tenho percorrido, percebo que o professor está continuamente em formação (NÓVOA, 1992), na construção de saberes específicos (CHERVEL, 1990). Nessa etapa de formação pude identificar a cidade como um *médium* (BENJAMIN, 1985; 2007) de reflexão para a compreensão de mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades históricas, para reconhecimento de múltiplas temporalidades históricas e ampliação do entendimento das relações entre presente e passado e, especialmente, conhecer a realidade e o espaço em que vivemos com vistas a construir uma sociedade mais promissora, inclusiva, respeitosa e, sobretudo, constituída por relações mais humanas. Com esse desejo, foi desenvolvida uma pesquisa que envolve a articulação entre cidade, memórias, narrativas, ensino de história, história local e história pública.

Assumimos, eu e minha orientadora, o compromisso de uma investigação no campo da História Pública na interface com o ensino de história sob uma conduta ética, política e responsiva, ao problematizar questões humanas, em nível local e global, de modo distinto a cada contexto histórico e na individualidade de cada sujeito em seu viver cotidiano. Nesse sentido, desenvolvi uma pesquisa que ultrapassa os muros da academia para pensar práticas socioculturais que emergem no cotidiano de estudantes que estão no 7º ano de uma escola rural do Distrito de Aparecida do Oeste, pertencente à cidade de Tuneiras do Oeste, onde atuo como docente.

O objetivo geral da pesquisa buscou produzir conhecimentos histórico-educacionais com os estudantes do campo, tendo como mote de reflexão a história local. Tais conhecimentos surgem das seguintes questões: Quais são os sabores, saberes, fazeres, crenças, lendas e tradições coletivas? Quais as suas experiências coletivas no distrito de Aparecida do Oeste?

---

<sup>10</sup>Assim como o poeta Pablo Neruda (1968) afirmou que “a cada manhã de nossas vidas, podemos fazer do sonho outro sonho”, um grupo de professores que, na sua maioria, foi orientando da professora Maria Carolina Bovério Galzerani busca compartilhar suas memórias e seus sonhos por meio de vários grupos de estudos e pesquisas: Kairós, Pameduc, Rastros, Gepec, Mosaicos, e aquele do qual eu participo, Odisseia, coordenado por minha orientadora. Juntos temos defendido uma outra concepção de ensino em diálogo com os autores que oferecem caminhos para essa reflexão tecida na relação com o trabalho sensível da professora Carolina.

Para desenvolver essa pesquisa-ação (ELLIOT, 1998), trabalhei no diálogo com as memórias dos estudantes, estimulando-os nas aulas de história a narrarem as suas experiências vividas no local em que residem. Esta pesquisa assume o itinerário da “história feita com o público 11 (estudantes)” (SANTHIAGO, 2016, p. 28), pelo caminho da autoridade compartilhada (FRISCH, 2016).

Colocar em ação a acepção de autorias compartilhadas é reconhecer que os estudantes são concebidos como “interlocutores, coautores, participantes ativos do processo de produção de saberes e sentidos relativos ao vivido. Rompe-se assim, com uma relação verticalizada na qual o historiador ou professor de história deteria um saber a ser transmitido ou divulgado à revelia de uma (re)elaboração coletiva” (FRANÇA, CUNHA, 2022, no prelo)

O referencial teórico-metodológico que sustenta a base dessa pesquisa é Walter Benjamin. Benjamin se destaca com forte crítica à historiografia cartesiana e nos convida a romper com o *continuum* da história, instigando-nos a refletir sobre as transformações na forma e no conteúdo, nesta pesquisa do ensino de história, praticado nas academias e propagado nas salas de aulas como expressão do avanço de uma cultura moderna capitalista. O filósofo tem me inspirado na construção de narrativas com estudantes de suas experiências vividas no diálogo com as suas memórias em Aparecida do Oeste no ato de produção de conhecimento, de modo que essas narrativas, ao serem compartilhadas, possibilitem fortalecer a dimensão histórica e humana dos sujeitos e daqueles que entrarem em contato com ela.

A aproximação com a produção de Walter Benjamin favoreceu o delineamento teórico metodológico da pesquisa e as reflexões sobre o lugar das memórias na produção de conhecimentos histórico-educacionais. Inspirada pela acepção benjaminiana, busco uma outra linguagem nas dobras do cotidiano da escola: trazer as experiências vividas pelos estudantes na relação com o lugar onde vivem sob formas de narrativas que, como um mosaico, vão compor a “totalidade” da vida social (KRAMER, 1994). Essa caminhada não é só minha, porque a educação é feita de uma prática social e, portanto, coletiva e “a história é o objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”

---

11 Dialogamos com o conceito de *público* apresentado por Hanna Arendt, no livro *A Condição Humana* (ARENDT, 2000), que remete a dois sentidos: primeiro, aquilo que se torna visível – o que vem a público –, que pode ser visto e ouvido por todos. “A presença de outros que veem o que vemos e que ouvem o que ouvimos garante-nos realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 2000, p. 39). Esse conceito remete à ideia da intersubjetividade e pluralidade humana. O segundo sentido está vinculado à ideia do mundo compartilhado entre os homens, uma vez que para a autora o termo *público* significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (ARENDT, 2000, p. 62). Nesse sentido, nossa pesquisa dialoga com o público no sentido de compreender que experiências coletivas são vividas pelos estudantes no Distrito de Aparecida do Oeste? Os estudantes compartilham ainda do mundo comum? Ainda há espaço para intercambiar experiências?

(BENJAMIN, 1987, p. 229). Desse modo, sabendo que o que eu faço como pessoa e principalmente como professora reverbera no outro, proponho-me à ruptura com o “sempre igual” (BENJAMIN, 1985), compreendendo o tempo no seu entrecruzamento e na sua descontinuidade, enxergando o passado como algo que pode ser ressignificado no presente. Para Benjamin, o conhecimento tem caráter “dialógico, é acontecimento, é encontro, o filósofo considera “a linguagem como o lugar dessa reconciliação, como espaço em que a tensão entre a totalidade e a particularidade se dissolve” (KRAMER, 1994, p. 43).

Para colocar em ação essa pesquisa foram construídos 9 ateliês com os estudantes. Focalizo a imagem do professor e do estudante como artífices de uma arte especial que corresponde a uma maneira de vida; é a arte de fazer algo existir, de encorajar, envolver, não apenas tornar algo conhecido, mas criar possibilidades de vida, pois a escola é um lugar público onde algo pode acontecer (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 86-88). “Se o artífice é especial por se mostrar engajado como ser humano, nem por isso suas aspirações e dificuldades deixam de espelhar essas questões mais amplas do passado e do presente” (SENNETT, 2012, p. 31).

Em todos os ateliês os estudantes foram convidados a construir narrativas escritas e iconográficas. Após ler essas narrativas e no diálogo com as minhas experiências vividas, aquilo que mais me tocou, sensibilizou e saltou do *continuum* da história, produzi artesanalmente várias mônadas (FRANÇA, 2015; GALZERANI, 2021; BENJAMIN, 1985). Esse caminho teórico-metodológico é inspirado em Walter Benjamin, nas imagens monadológicas. O autor trabalha com o poder criativo da linguagem monadológica e nos apresenta como preche de possibilidades de inventividade e, nesta pesquisa, no ensino de história em diálogo com a história pública.

A pesquisa está organizada com *um memorial de formação*, onde é possível perceber o encontro dessa pesquisadora com a História, a pesquisa e os estudantes de Aparecida do Oeste. Em seguida, vem a Introdução, com a apresentação da pesquisa, e os 3 capítulos que se encontram da seguinte forma.

No primeiro capítulo, “*Café com sabores e saberes de memórias e histórias*”, estabeleço um diálogo com os estudantes narradores das experiências e apresento o lugar da pesquisa, situando-a no tempo e no espaço, entretecendo a temática *idades* como possibilidade de produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história local. Ainda apresento “*O ensino de história*” no contexto da modernidade capitalista no diálogo com a concepção de memória em Walter Benjamin. Nessa trama, busco um ensino de História dialógico e criativo que rompe com a visão historiográfica fundada na racionalidade técnica.

No segundo capítulo, “*Ateliês com sabores e saberes locais*”, apresento os ateliês com os fragmentos de memórias como pequenos cristais monadológicos entretecidos por relações de experiências vividas em Aparecida do Oeste.

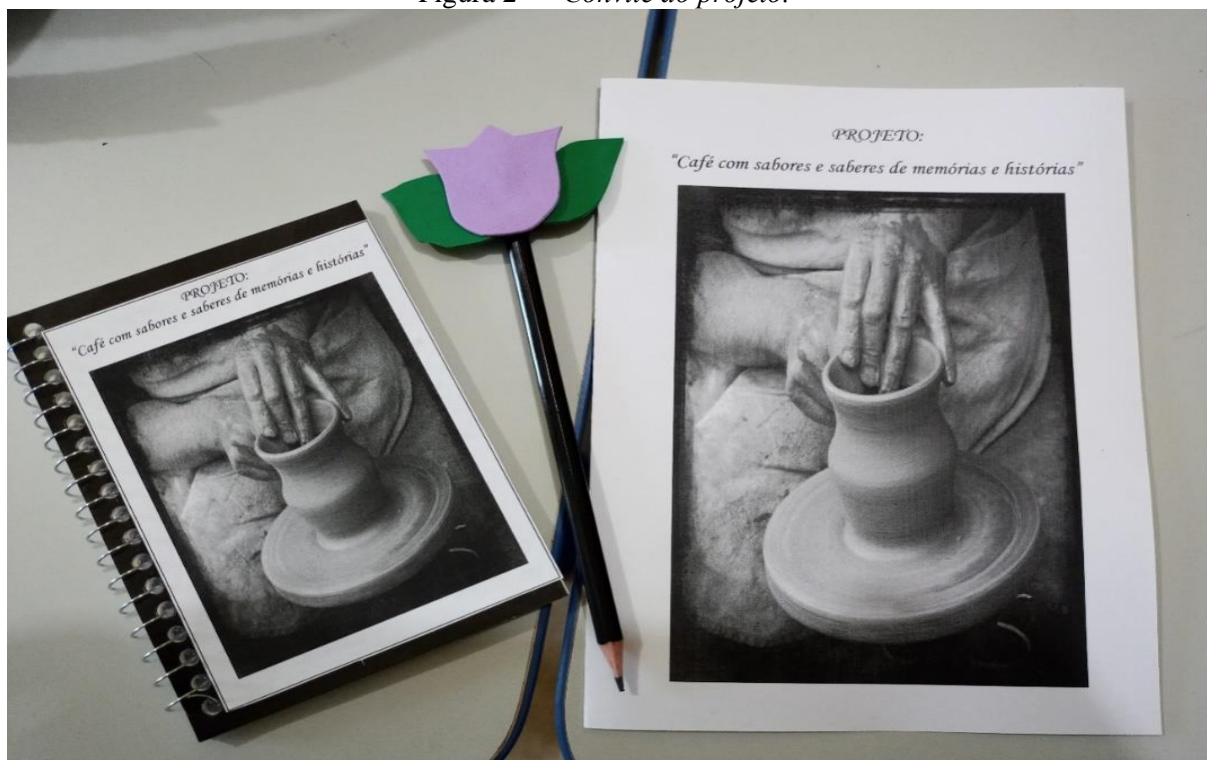
Para não concluir, trago algumas experiências minhas e dos estudantes nessa caminhada da pesquisa e convido outros professores a se aventurarem pelo caminho da memória, narrativa, experiência e história local.

Convido o(a) leitor(a) a conhecer o diálogo produzido entre a professora-pesquisadora, os sujeitos da pesquisa (estudantes) e o referencial teórico-metodológico da pesquisa e refletir sobre a potencialidade de um Ensino de História dialógico, criativo e autoral.



## CAPÍTULO 1 – CAFÉ COM SABORES E SABERES DE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

Figura 2 – “Convite do projeto.”



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A abertura do primeiro capítulo traz a imagem do convite e do caderno de memórias que construí para entregar aos estudantes e à comunidade escolar (pais) em um encontro para convidá-los para participar desta pesquisa sobre a história local, intitulada: “*Café com sabores e saberes de memórias e histórias*”.

Os convites foram pensados artesanalmente, unindo “a alma, o olho e a mão” (BENJAMIN, 1985). Encontrei na concepção teórico-metodológica benjaminiana a possibilidade do encontro entre os sujeitos da pesquisa e me preocupei em garantir todos os cuidados necessários para a integridade da saúde de cada ser humano que se fez presente – não podemos esquecer que enfrentamos tempos pandêmicos, mas que ao mesmo tempo permitiu proporcionar uma relação mais afetiva entre nós, de modo que os estudantes e seus familiares pudessem se sentir acolhidos e fossem tocados pela proposta da pesquisa e a importância de refletir sobre o lugar onde vivem, a partir das experiências do seu cotidiano e aceitassem compartilhá-las em um projeto educativo comigo, por meio de narrativas escritas, iconográficas e orais.

No convite, a imagem do oleiro trabalhando o barro representa a narrativa, entendida por Benjamin (1985) como uma maneira artesanal de comunicação, ou seja, imprime-se na

narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso e seus vestígios estão presentes de diferentes formas: tanto por quem viveu a experiência quanto por quem a conta.

O trabalho do oleiro representa uma arte ancestral e que requer um nível de paciência, além de habilidade manual e sensibilidade para a produção. A experiência desse artesão parte desde a procura e escolha do barro para trabalhar, até, conseqüentemente, tratar dele para a “modelação”. O barro ou a argila são a matéria-prima do oleiro. Assim como as experiências vividas são matéria para a narrativa que se edifica na relação de movimento do contar, coletivamente.

Portanto, ao propor o projeto educativo, aproximo-o da proposta de Walter Benjamin sobre a importância das experiências, isto é, ligado às pessoas e aos lugares com os quais estamos em contato diariamente. Não se trata de pensar de maneira vaga ou irracional, mas de ousar pensar, devagar, por desvio, sem pressupor a necessidade de um resultado ao qual levaria a uma linha reta; Benjamin recupera o sujeito em sua dimensão histórica: “[...] não existe apenas o eu, mas seu corpo, seus fantasmas, suas feridas, sua memória” (MATOS, 1990, p. 297).

Na tentativa de estabelecer as relações entre a educação vigente e dominante em nossas escolas com as práticas de resistências e visões mais humanizadoras da educação e ensino de história, lancei a proposta do projeto educativo para a direção do colégio e equipe pedagógica, as quais acolheram e ajudaram a proporcionar o encontro de modo efetivo e seguro, em plena pandemia, com a comunidade escolar. A direção entrou em contato direto com os pais via mensagens telefônicas convidando-os para um café na escola para eu apresentar o projeto. Fizemos a escolha de uma data que fosse mais tranquila para todos participarem e, em seguida, foram entregues os convites que estão na abertura do capítulo.

## 1.1 OS NARRADORES DA PESQUISA

Fotografia 1 - “Estudantes na aula de história”



Fonte: arquivo da autora (2021)

No primeiro dia de aula foi emocionante. Eu estava ansiosa para conhecê-los, mesmo que por meio de uma tela de computador, e eles, por sua vez, não faziam ideia de quem eu era, pois era a primeira vez que eu trabalharia nessa escola. Minha ânsia se deu no diálogo com os colegas professores, pois só ouvia elogios sobre os estudantes do sétimo ano; era com essa turma que eu queria desenvolver meu projeto educativo. Pensei naquele momento no brilho que eles trariam para a pesquisa. Sem dúvida são especiais para mim! Mas é preciso lembrar que nem tudo são flores, pois eles também sofreram com a pandemia, o sexto ano já havia sido comprometido com o isolamento social e o primeiro ano de aulas remotas foi um desafio para todos, principalmente para alunos da zona rural, onde o acesso à internet acaba sendo mais limitado e onde muitas vezes faltam, inclusive, aparelhos para conexão.

Lembro do rostinho deles quando me apresentei e falei da minha formação. Ficaram surpreendidos com o quanto estudei e questionaram por que ainda continuo estudando, pois o desejo deles é terminar o ensino médio. Soube isso quando pedi que se apresentassem e me contassem sobre eles, nome, onde moravam, quem eram seus pais, se tinham irmãos, o que

faziam depois da aula. Nesse momento, eu fiquei abismada com a falta de sonhos; notei que aqueles estudantes viviam no sentido benjaminiano de vivências sem sentido, reflexos da modernidade capitalista, agravados pela pandemia. Ou, até mesmo, os estudantes têm experiências de morte em vida? A morte antes da morte orgânica, ou seja, a morte dos significados, do seu papel na sociedade, de sujeito histórico, o que me leva até pensar em uma perda de si mesmo, que os torna autômatos e seres partidos, fruto do avanço da modernidade capitalista (BENJAMIN, 1985). Será que esse sintoma da grande metrópole chegou também na zona rural e tem alcançado esses estudantes?

A modernidade capitalista expulsou os camponeses da área rural, e os que resistem enfrentam o problema do desarraigamento (BENJAMIN, 1985), por meio da memória da tradição passada, desempenhando um importante papel na experiência e na memória de cada geração, resistindo à imposição de um modo de vida citadina que torna as pessoas estranhas e individualistas.

Nesse sentido, compreendi a importância desse projeto educativo; lembrei-me da professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2004), que disse que essa consciência nos desafia a uma atitude ética e política de reflexão e (re)significação das experiências vividas. O desafio foi lançado para mim.

Tomada pelo sentimento larrosiano de que o que faz a escola ser interessante é a experiência que nos toca e nos transforma, apresentei a proposta do projeto educativo e de como me alegrava a possibilidade de compartilhar meu sonho do mestrado com eles na relação com seus familiares e a comunidade. Expressei o interesse em conhecer suas histórias, o que gostavam de fazer, como viviam em Aparecida do Oeste; queria profundamente conhecê-los além da sala de aula. Quais são os sabores, saberes, fazeres, crenças, lendas e tradições coletivas? Quais são os lugares que eles têm experiências coletivas? Quais são as suas experiências coletivas no distrito de Aparecida do Oeste? (LARROSA, 2002).

Contei ainda que convidaria seus pais e/ou familiares para um café na escola, a fim de envolver todos nesse projeto coletivo. Fui acolhida pelos estudantes e marquei o encontro com a comunidade.

## 1.2 O ENCONTRO COM A COMUNIDADE

Fotografia 2 - “*Encontro com a comunidade escolar em tempos de pandemia*”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

O encontro com a comunidade aconteceu com a colaboração da equipe pedagógica<sup>12</sup> na organização do café e recepção na escola. Convidei os pais e os estudantes do 7º ano de história, no dia 04 de agosto de 2021 para um café da manhã na escola; organizei com a direção, equipe pedagógica e as “meninas” da cozinha uma mesa para acolhê-los. Nesse encontro tivemos bolo, pão caseiro, pão de queijo, suco, café, refrigerante, tudo feito com muito carinho e dedicação. Compareceram sete responsáveis acompanhando sua criança; apenas um estava sozinho. Observe na fotografia que estamos sentados com distanciamento um dos outros, devido à pandemia da Covid-19.

Antes de iniciar nossa conversa, a diretora fez uma fala acolhendo a presença de cada um e passando alguns informes gerais; em seguida, apresentou-me aos familiares como

---

<sup>12</sup> Nesse encontro, a equipe pedagógica pediu um caderno de memória para fazer seus registros; as componentes ficaram envolvidas na proposta. A pedagoga compartilhou suas memórias das festas juninas, das quadrilhas tradicionais e também a receita de fermentação natural para pão, conhecido também como fermento de litro, e que lhe foi ensinado por uma tia. Os registros estão no anexo 3.

professora de história da turma do 7º ano e falou do projeto como parte integrante das aulas. Em posse da fala, agradei a presença de todos e de como estava feliz por terem aceitado o convite. Apresentei-me como docente da turma e pesquisadora do programa de mestrado em História Pública da Universidade Estadual de Campo Mourão (UNESPAR); contei sobre a intenção de realizar o projeto com os estudantes e pedi o apoio e participação de todos. Falei da importância de eles contarem suas histórias para juntos escrevermos a história local de Aparecida do Oeste, uma vez que não há registros dela para o trabalho em sala de aula e para a comunidade local, uma oportunidade de produção de conhecimento no presente e para as futuras gerações; por esse motivo, acredito que as memórias são potentes para a escrita da história local.

Posso dizer que houve boa aceitação da comunidade escolar. Ao conversar com os pais sobre a proposta do projeto educativo, não posso deixar de mencionar como esse bate-papo da proposta de um projeto educativo que se propôs contar a história de Aparecida do Oeste motivou a comunidade escolar; tive apoio incondicional de todos para realização. Especialmente nesse tempo de pandemia, como fomos cerceados da possibilidade de viver práticas socioculturais coletivas, partilhar experiências, e a comunidade sentia o distanciamento social, o projeto vem como um alento num momento tão difícil para nós.

Convidei-os para tomar um café e compartilhar o sabor de viver, pois somos sobreviventes em tempos de pandemia e precisamos ter consciência do presente que é a vida. Partilhamos o café, em seguida, li para eles a poesia “Rua do Olhar”.

Entre tantas ruas  
Que passam no mundo  
A Rua do Olhar,  
Em Paris, me toca.

Imagino um olho  
Calmo, solitário,  
A fitar os homens que voltam cansados.

Olhar de perdão  
Para os desvarios,  
De lento conselho  
E cumplicidade.

Rua do Olhar:  
As casas não contam,  
Nem contam as pedras,  
Inertes no chão.

Só conta esse olho  
Triste, na tarde, percorrendo o corpo,  
Devassando a roupa...  
(ANDRADE, 1942)

Carlos Drummond de Andrade chama nossa atenção na poesia ao apresentar uma imagem de pessoas que vivem sua rotina de trabalho, sem idealizações, sem observar a moldura urbana que os compõe. Aproveitei a finalização com a poesia para falar da importância de eles, enquanto pessoas moradoras daquele local, contarem suas histórias, pois as casas não contam, nem contam as pedras, somente eles, moradores de Aparecida do Oeste, podem contar suas experiências na relação com o lugar onde vivem e a partir dessas narrativas construímos juntos a história local.

Entreguei para cada um dos que estavam presentes um convite explicando o objetivo do projeto educativo, um caderno de memórias e um lápis para que pudessem escrever suas memórias, conforme sentissem a necessidade ou a vontade de narrar suas experiências; imaginei esse caderno de memórias como uma forma de nos mover no nosso comodismo, na busca de uma relação com o tempo e o espaço diferenciada daquilo que nos é imposto em nosso dia a dia e por meio dele poder dar vazão aos sentidos, sentimentos, sensações. Segundo Larossa,

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção da delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 19).

O mundo moderno vem destruindo a nossa capacidade de ter memória e de narrar nossas experiências coletivas, no enfrentamento do tempo sempre igual (BENJAMIN, 1985). Sugeri a escrita de suas lembranças no caderno de memórias, um ato que traz consigo rupturas para que se possa repensar o presente e o futuro, a partir das experiências vividas por cada um dos

sujeitos que ali se fizeram presentes; como na poesia, as casas não contam, nem contam as pedras, as pessoas contam e um dos modos de se fazer ouvir e conhecer as pessoas é por meio da narrativa de suas memórias.

Agradei pela participação de todos e pela disposição para tecermos juntos esta narrativa. Pude perceber a disposição e o interesse dos pais em participar da pesquisa; uma mãe se dispôs a ajudar com o que fosse preciso e se mostrou ansiosa para narrar suas histórias com seu filho. A comunidade escolar em si acolheu o projeto com muito carinho, e, quando contei que faria a publicação da proposta no jornal 13 local para divulgar a pesquisa, percebi a satisfação para eles de terem sua história valorizada.

Após essa conversa, criamos um grupo no WhatsApp para trocas de informações e como recurso para busca do auxílio necessário para os estudantes no desenvolvimento das atividades que seriam propostas. Falei sobre todas as práticas legais que envolvem a pesquisa e sua aprovação pelo Comitê de Ética<sup>14</sup>, inclusive sobre o uso do nome próprio dos estudantes nas narrativas ou escolha de pseudônimos e a assinatura do Termo de Livre Consentimento (TLC); enfim, tudo isso para garantir que ao final da pesquisa pudéssemos divulgar este trabalho para a comunidade local, por meio de uma exposição cultural das produções dos estudantes na escola e com a presença da comunidade local. Agradei e me despedi. Compartilho um pouco do vivido nesse dia por meio de um mosaico de imagens que compõe o todo.

---

13 Esta publicação é fruto de uma atividade da disciplina “Projeto Integrador” e se deu por meio da oficina “Falar com o grande público: técnicas jornalísticas para contar a história”, onde nos foi proposto transformar o projeto de pesquisa em uma notícia jornalística para divulgação em algum veículo. A atividade pode ser visualizada no anexo 2.

14 Projeto aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número 53754721.2.0000.9247.



Fotografia 3 - “Café da manhã com os estudantes e a comunidade escolar”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Foi assim que iniciei o ano letivo de 2021, motivada a trabalhar em uma escola do campo, pois acreditava que seria uma experiência singular, já que o mundo moderno afugenta as pessoas desse espaço para a cidade, ocasionando a diminuição do público na área rural, o que consequentemente transforma as escolas em multisseriada ou provoca seu fechamento. Até então havia trabalhado em algumas cidades, mas não tivera a oportunidade de trabalhar na educação do campo; por isso, desejei viver essa experiência num lugar de extrema importância para esta comunidade que resiste ao avanço da modernidade capitalista de modo tão acolhedor. Não só desejei, como fui impulsionada a aceitar o desafio, devido à redução de carga horária das disciplinas em que atuo, o que me levou a sair para novos rumos. Confesso que fui confiante, sempre ouvi os colegas elogiarem essa escola, principalmente o respeito dos alunos pelos professores, além de serem turmas com número reduzido de estudantes, o que permite desenvolver um bom trabalho.

No entanto, estamos há mais de dois anos enfrentando a pandemia da Covid-19, por isso o primeiro contato com os estudantes se deu pelo Google Meet<sup>15</sup>; poucos estudantes

---

<sup>15</sup> O Google Meet é uma ferramenta da Google que foi desenvolvida com o objetivo de potencializar a comunicação dentro das empresas. Porém, com o isolamento durante a pandemia da Covid-19 e a necessidade de interação remotamente e em tempo real, ela se tornou uma ferramenta também para o processo de ensino, por disponibilizar chamadas de alta qualidade de áudio e vídeo, que comportam grandes números de participantes, o que possibilitou o diálogo entre professores e estudantes nesse período.

participavam das aulas e por vários motivos: alguns não possuíam aparelhos eletrônicos para se conectar ou, quando tinham, faltava internet, também havia os que dormiam e perdiam a aula, que era sempre a primeira da segunda-feira. Os que participavam assiduamente sempre traziam contribuições do seu viver cotidiano, inclusive uma das alunas sempre tinha a companhia da mãe, que adorava participar das aulas de história, mas era exceção, pois a maioria dos pais não conseguia acompanhar a frequência nas aulas por terem que sair para trabalhar.

Durante as aulas os estudantes queriam conversar; era notório o sentimento de falta do coletivo escolar, da presença do outro em carne e osso, como se diz; por isso, muitas vezes, as atividades propostas ficavam por fazer, eles alegavam ser muito cansativo ficar na frente de uma tela do computador a manhã inteira, além da dificuldade de acompanhar o conteúdo proposto nas aulas *online* e a organização do caderno. Consegui compreender essa dificuldade, pois eu também não dei conta de ser aluna no primeiro ano de mestrado na pandemia, como apresentei no memorial. Desenvolver um projeto de pesquisa sobre história local no diálogo com as experiências vividas dos estudantes, nesse contexto, exigiu muita compreensão, dedicação, reestruturação da proposta, paciência, tanto da minha parte para com os estudantes como da minha orientadora para comigo. Houve vezes em que eu liguei desesperada para minha orientadora por não saber mais o que fazer para ter as devolutivas dos estudantes, imaginava que tudo estava perdido, mas ela, com toda sensibilidade e sabedoria, me colocava de novo nos trilhos; até aqui eu ainda mantinha o olhar de madeira (GUINZBURG, 2001) para as produções que chegavam, e, quando os estudantes não as realizavam, eu me sentia frustrada.

Quando voltamos para o ensino híbrido, no dia 22 de julho de 2021, finalmente pude ir para o ambiente da escola do campo e conhecer pessoalmente os estudantes dali. Fui acometida pela surpresa da presença do outro. No ensino *online* eles mantinham as câmeras fechadas, então eu não sabia como eram, apenas imaginava, e que surpresa ao vê-los, pequenos homens e mulheres, lindos, estavam todos na minha frente, apenas um estudante não retornou para a escola; todos, inclusive eu, sentíamos um misto de alegria por estar ali e ao mesmo tempo a insegurança, pois a pandemia ainda não havia passado e precisávamos substituir o abraço da acolhida por medidas de prevenção contra a Covid-19.

Esse contato direto e pessoal com os estudantes me permitiu identificar as dificuldades que impediam a realização da atividade do primeiro ateliê intitulado “*História de vida*”, em que propus que cada um escrevesse sua história de vida e reforcei que faria o mesmo, compartilhando minhas memórias com eles nas próximas aulas. Vamos conhecer os ateliês?

No primeiro ateliê, “*História de vida*”, conversamos nas aulas sobre a importância de narrar histórias e de se reconhecer como sujeito histórico; por isso, propus aos estudantes

narrarem sua história de vida, “Pois não podemos esquecer que a nossa história é tão importante quanto todas as outras” (JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016, p. 78). Compartilhei fragmentos do memorial da professora Cyntia e fragmentos da minha história para compreenderem que “a história narrada é fruto do sentido da experiência vivida e no ato de contar são envolvidos a alma, o olho e a mão que, amalgamados, se tornam o meio narrativo de uma experiência partilhada de uma dada comunidade” (FRANÇA; PAIM, 2018, p. 42-43).

Foi assim, no diálogo, na interação e com criatividade, que fomos em cada ateliê tecendo coletivamente as produções das narrativas escritas e iconográficas e ao mesmo tempo superando juntos as dificuldades. Para incentivá-los na escrita, li um poema de Manuel de Barros, “O menino e o rio”. Após a leitura, a aluna que já havia feito pediu para melhorar a escrita, e os demais pediram para enviar por mensagem, ao invés de compartilhar com a turma. Aceitei. Foi por meio dessa prática que pude me aproximar deles e percebê-los na sua inteireza, como sujeitos que sentem, e não apenas como estudantes que precisam dar conta de um conteúdo dentro de uma proposta de educação racional/instrumental. Compreendi que, se para mim foi difícil construir meu memorial, imagina para eles, estudantes de 11 a 14 anos de idade, fase da vida que exige um pouco mais de paciência; assim como o oleiro necessita dessa virtude para dar “forma”/vida à arte, também nós, enquanto professores, necessitamos dela para (trans)“formar” os cidadãos que desejamos ter no mundo.

Chegado o momento da partilha, apenas uma aluna havia realizado a atividade e compartilhou, os demais sentiam vergonha de falar sobre si. Essa atividade nos remete ao pensamento do historiador Edward Palmer Thompson (1998), sobre sempre haver uma troca entre o escrito e o oral. Fiquei chateada, achei que fosse falta de vontade, mas depois percebi que a dificuldade estava na escrita, em colocar no papel palavras que representassem o sujeito, reflexo do afastamento da sala de aula, pois o ensino ainda estava no modo *online*. Já dizia Clarice Lispector (1984): “escrever é difícil. É duro como quebrar rochas”.

Continuando a conversa no segundo ateliê, “Memórias das Brincadeiras na infância”, os estudantes foram incentivados a rememorar as experiências vividas sobre as suas brincadeiras preferidas no local em que vivem e os espaços coletivos com que se relacionam e com que têm seus vínculos afetivos. Li para eles o poema de Manoel de Barros “Brincadeiras” para que, assim como o autor, eles também pudessem se inspirar a contar sobre as que eles mais gostavam de fazer. “A contrapelo dos processos de empobrecimento da experiência humana na modernidade, busquei nessa atividade recriar o tempo da narrativa” (FRANÇA; PAIM, 2018, p. 46).

No terceiro ateliê, “Encontro de gerações”, foi puxado um fio da trama literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (2001), narrativa que se desenvolve no entrelaçar de três “vozes”, passado, presente e futuro, utilizada aqui para iniciar a conversa sobre as coisas de antigamente, não como proposta de lembrar o passado pelo simples ato do lembrar, mas num movimento mais alargado de trazer à tona os fragmentos de memória, na concepção de Walter Benjamin, imbricando tanto as dimensões voluntárias como as involuntárias, trazendo consciência e inconsciência, razão e sensibilidade e o entrecruzamento de diferentes espacialidades e temporalidades, saberes experienciais relacionadas ao vivido. Busquei compreender a memória benjaminiana como espaço de rememoração, que não é só lembrar, mas se atentar também aos esquecimentos, entrelaçando espaço e tempo, utilizando da literatura na sala de aula para ressignificar o passado e produzir conhecimento na relação com o outro.

Para reforçar a compreensão da importância do sujeito como narrador da sua própria história, no quarto ateliê, “O narrador”, resolvemos convidar um narrador entre os avós e anciãos da comunidade, que fizeram ou fazem parte do cotidiano dos estudantes, para narrar para os estudantes na escola sua história de vida e o modo de viver em Aparecida do Oeste, contando quando ali chegaram, as mudanças e as permanências que percebem no local em que vivem. Busquei produzir conhecimento histórico-educacional de forma dialógica entre os diferentes sujeitos, portadores de diferentes experiências e saberes, com o intuito de encontrar no narrador da comunidade local alguém que desse os “conselhos” para despertar nos estudantes algumas centelhas de esperança na construção de um futuro mais humano e solidário (BENJAMIN, 1985).

Construímos no quinto ateliê, “Correspondências”, inspirada pela sensibilidade na tese da professora Nara Rubia de Carvalho Cunha, em “Primaveras Compartilhadas”, pensei também, assim como ela, em convidar os estudantes a escrever uma carta de agradecimento ao senhor Dudu, narrador da comunidade local que esteve na escola participando do quinto ateliê narrando suas experiências e compartilhando seus saberes com os estudantes. Nos colocamos a estabelecer uma comunicação que articulasse “alma, mão e olho” (BENJAMIN, 1994), pois aquele seria um momento de produzir saberes escolares no exercício dialógico, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas e expresso por meio da linguagem comunicativa narrativa e afetiva de uma carta.

O historiador Edward Palmer Thompson (2002, p. 11-47) afirma a necessidade de se manter e ampliar um intercâmbio dialético entre educação e experiência. Na tentativa de articular essas interfaces nos aventuramos no sexto ateliê, “Retratos do cotidiano”, para ultrapassar a fronteira dos muros da escola. A proposta da atividade tinha como objetivo

enveredar pela cidade para capturar as dimensões culturais a partir do olhar dos estudantes, para que, assim, produzirem fotografias do cotidiano do lugar onde vivem.

Em seguida, realizamos o sétimo ateliê, “Portulanos: caminhos possíveis no labirinto da cidade”, inspirada pela professora Adriana Koyama; orientei os estudantes para leitura do mapa, dizendo que seria preciso se imaginar em movimento nesse lugar onde a bússola e a razão dependem do lugar singular e de nós estarmos nesse lugar naquele momento. Diferente dos mapas estudados nas aulas, com características da revolução científica, em linhas cartesianas, de um espaço e tempo vazio e homogêneo, construímos caminhos possíveis para uma percepção estética no diálogo entre o conhecimento da experiência e o conhecimento racional, no reencontro com o lugar onde se vive e a ressignificação das experiências.

No oitavo ateliê, “Troca de Saberes: o diálogo entre o saber escolar e o popular”, proponho o diálogo entre o conhecimento acadêmico, o escolar e o popular. Essa atividade teve como objetivo ouvir os saberes dos estudantes e suas famílias, suas crenças, tradições, costumes, práticas do cotidiano, valores, receitas, lendas, proporcionando a troca de experiências, para que juntos todos consigam rememorar e conhecer os seus saberes, bem como compartilhar o poder do coletivo para a produção do conhecimento histórico-educacional.

No nono ateliê, “Sabores – Receitas Culinárias de Família como Expressão de Cultura”, trabalhamos com as receitas culinárias como possibilidade para descobrir um pouco da história e da cultura da comunidade. Busquei conhecer o significado das receitas culinárias trazidas pelos estudantes enquanto expressão da cultura familiar em Aparecida do Oeste. Para isso, propus aos estudantes compartilhar uma receita da sua família para juntos construirmos um banquete de conhecimento.

Para o historiador Richard Sennett, o artífice é aquele que se preocupa com o trabalho bem feito, pois “pensar como um artífice é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica na sociedade” (SENNETT, 2014, p. 56). O artífice é paciente, pois realiza um trabalho artesanal e de qualidade, bem como tende a focar-se nos relacionamentos, ficar atento às pistas. O mundo moderno deixa brechas para suscitar o desejo de trabalhar com esse afinco, sendo a sala de aula um lugar para ser esse ateliê, lugar onde o professor e os estudantes são artífices e onde encontram a motivação/inspiração/criatividade para continuar seu trabalho na construção de um mundo melhor (SENNETT, 2014).

### **1.3 HISTÓRIA PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Como essa pesquisa insere-se no programa de Mestrado em História Pública? Foi no diálogo com a professora Cyntia e com os referenciais teóricos da área de história pública e de ensino de história trazidos por ela, compreendi que um dos espaços de possibilidades do exercício da história pública é o ensino de história. Mas como História Pública e Ensino de História se encontram? Mais do que isso:

O que haveria de comum nesses dois campos? E como realizam esse comum de forma diversa? Ambos podem ser vistos como momentos de criação partilhada de passados vitais para o presente e seu futuro. É certo que a historiografia academicamente produzida também é um lugar atravessado pela necessidade do passado ou por compartilhamento da autoria. Contudo, consideramos que a história ensinada e a história pública são momentos privilegiados de produção da história comum, porque são situações, configuradas por formas e lugares que lhes são próprios, nas quais os interlocutores estão objetivamente presentes, interpelando-nos diretamente (FRANÇA; ABREU; CUNHA; 2022, p.1).

Quanto ao conceito autoridade compartilhada, o encontro anual da Oral History Association, em 2002, Michael Frich (2016) apresentou vários projetos comunitários desenvolvido de modo colaborativo e despertou o interesse dos participantes, de tal forma que pediram para que ele produzisse uma publicação para explicar o conceito de autoridade compartilhada. Foi nesse contexto que ele diferencia Sharing Authority (Compartilhando autoridade) e Shared Authority (Autoridade Compartilhada).

Sharing Authority traz a ideia de que nós fazemos ou deveríamos fazer- que ‘nós’ temos a autoridade e que nós devemos ou deveríamos dividi-la com os outros. Em oposição, a Shared Authority sugere algo que é; que na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhados (FRISCH, 2016, p. 62).

Para além da história oral, existe a possibilidade em um programa de rádio, TV, encontros com comunidades, curadoria ou exposição de museu, dependendo da maneira que os indivíduos participam, se envolvem e partilham suas ideias e suas interpretações acontece um diálogo entre “expertise e experiência. Assim, cada pessoa é em parte coautor da entrevista ou coautor da exposição [...] podemos imaginar o compartilhamento da autoridade mais fácil e amplamente se reconhecermos autoria como sendo, nesses termos dialógicas” [...] (FRISCH, 2016, p. 62).

A noção de autoridade compartilhada não pressupõe harmonia, o diálogo não é desprovido de tensões. Entendo esse conceito como a “imagem de uma trama produzida por diferentes fios, por vezes soltos ou esgarçados, que vai se definindo no fazer dos sujeitos que

tecem” (FRANÇA; ABREU; CUNHA; 2022, p.4). Ou seja, embora essa tecitura seja dialógica, colaborativa e “aberta ao(s) outro(s), refutando hierarquizações, a autoridade compartilhada não é sinônimo de abstenção em relação às responsabilidades epistemológicas, éticas e políticas dos historiadores ou professores de história” (FRANÇA; Cunha, 2022, no prelo).

A produção de conhecimento histórico-educacional construído pela via de mão dupla, em que professores-pesquisadores e públicos são produtores de conhecimento por meio de relações, dialógicas, interativas e colaborativas, vem ao encontro do aporte teórico-metodológico do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1981, p.50) que compreende o conhecimento histórico construído no intenso diálogo entre sujeito e objeto e que um polo não deve estar em detrimento do outro, “a relação só pode ser compreendida como um diálogo” em uma relação horizontal. Uma acepção teórico-metodológica que já vem sendo realizada pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani em seu grupo do GEPEC e Kairós, há mais de vinte anos e nos grupos de pesquisa que dão continuidade ao seu trabalho, como o da Odisseia, coordenado pela minha orientadora (FRANÇA, 2021).

Portanto, a acepção de produção de conhecimento pela via da autoridade compartilhada, entrecruzam diferentes públicos, temporalidades, experiências e espaços. Além disso, ao caminhar pelo processo de desenvolvimento da pesquisa, compreendi que a história pública para além do espaço da escola, pode focar a difusão científica em espaços não universitários e ambientes virtuais (redes sociais), bem como acolher projetos com a população local e comunidade escolar com vistas à produção de conhecimentos históricos, por uma via de mão dupla.

A História Pública na produção de conhecimento histórico-educacional, assume a sua relevância aos anos 1970 em diferentes países, como Estados Unidos, Canadá, Itália, Austrália e África do Sul. Em cada lugar do mundo esse movimento assume especificidades diferentes. O que talvez seja uma novidade é o movimento de reflexão e ação a seu respeito nos últimos dez anos no âmbito das universidades brasileiras.

No Brasil, a História Pública tem assumido sentidos diferentes, até porque a sua prática já vem sendo realizada por diferentes profissionais, como professores, historiadores, jornalistas, escritores, sociólogos e outros. Especificamente no campo historiográfico, o pensar a história pública está ligado às discussões sobre usos públicos do passado, da memória, percepção pública da história, divulgação científica da história, produções literárias e artísticas na interface com a história (ALMEIDA; ROVAI, 2011). Vale destacar que a História Pública não se encontra separada da operação historiográfica e dos fundamentos da teoria da história que estimulam debates (SANTHIAGO, 2016).

Um dos precursores da História Pública, Ricardo Santhiago, destaca que a história pública envereda por quatro engajamentos, possíveis de entrelaçamentos:

[...] a história feita para o público (preocupada com a ampliação de audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de autoridade compartilhada é o cerne); a história feita pelo público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e história e público (que envolve a reflexividade e a autorreflexividade do campo) (SANTHIAGO, 2016, p. 28).

Somando-se a isso, entendo que as reflexões ligadas ao movimento da história pública emergem da necessidade de se colocar em diálogo o conhecimento acadêmico, escolar e comunitário no espaço público e com diferentes públicos e mídias, bem como de ouvir as experiências vividas de diferentes sujeitos para refletir questões latentes no presente (ROVAI, 2018).

Apesar das leituras e discussões ainda ecoavam em minha mente algumas questões em torno do movimento da História Pública, e tal como pesquisadores-professores da educação básica que entram em contato com a literatura de história pública perguntei: não há nada de novo?

A historiadora Marta Rovai (2018) destaca que a “reflexão sobre sua especificidade na academia vem se expandindo nos últimos anos”. Santhiago (2016) compreende que, a partir de 2011, com a criação da Rede Brasileira de História Pública, não estamos tratando de um campo novo, com métodos, objetos e temáticas diferentes do campo disciplinar da história, mas alargando os espaços de diálogos com os públicos, produzindo conhecimentos históricos coletivos, além dos muros acadêmicos, e divulgando histórias por diferentes canais de comunicação.

Gostaria ainda de ressaltar que a história pública traz um acolhimento para as minhas inquietações ao longo da minha trajetória docente, pois reconheço que o saber que é produzido na escola não é inferior em relação ao saber acadêmico, mas diferente, e que o saber escolar só pode ser compreendido a partir dos elementos que constituem o espaço da escola (CHERVEL, 1990).

Fica evidente em minhas reflexões que a história pública nos convida no ensino de história a romper com a ideia da hierarquização de saberes entre saber acadêmico e saber escolar, professores da universidade produtores de conhecimento e professores da educação básica reprodutores de informações (PAIM, 2005; GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015, CUNHA, 2016).



Penso que professores e estudantes, no ato da produção de seus saberes, na escola ou em outros espaços educativos, não reproduzem seus conhecimentos historiográficos em sala de aula, mas ousam recriá-los na relação com outros saberes, os saberes da experiência, os saberes da memória (FORTUNA; GALZERANI, 2015).

O exercício de diálogo nas aulas de história durante essa pesquisa possibilitou entrecruzar saberes acadêmicos, escolares e populares às experiências dos estudantes na relação com seus familiares, com o lugar onde vivem, e por meio das práticas de rememoração emergiram produções sob um outro olhar, capaz de suscitar o sentimento de pertencimento ao seu lugar e de sujeito histórico na produção de atividades que rompem com o paradigma de que estudantes da educação básica são meros receptores de informações. Desse modo, busquei produzir conhecimento histórico-educacional no coletivo, reinventando práticas educacionais que rompem com a linearidade do tempo e produzem marcas.

Concordo com os historiadores do campo da educação Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), ao entenderem a sala de aula como um campo de possibilidades de desenvolvimento de práticas de história pública e intensa atividade intelectual docente, porém necessita de algumas condições para que tal exercício aconteça, entre elas, a liberdade de expressão, pois durante a aula de história é o momento em que o conhecimento histórico circulante em diferentes suportes narrativos é problematizado, (re)construído, com vistas a estimular o diálogo do estudante com o mundo em que vive e com as diferentes relações sociais que o constituem.

[...] a escola é espaço coletivo de construção e de interpretações de conhecimentos que circulam por toda parte. Nela é possível realizar ponderações mais sistematizadas em torno de saberes difundidos fora dela; território de disputas em que se seleciona e se promove a publicização de determinados temas com objetivos de aprendizados específicos; e é, enfim, espaço de (re)elaboração e devolução coletiva de conhecimentos pelas experiências dos sujeitos envolvidos. Tudo isso requer do professor um compromisso muito grande nas várias atividades didáticas, no cuidado com o material que será utilizado como fonte de discussões e na divulgação do que foi compartilhado (ROVAI, 2019, p. 90).

É instigante pensar que a aula e o ensino de história podem ser uma prática de história pública se compreendida a partir de três sentidos que podem estar interligados. Primeiro, a produção do conhecimento histórico-educacional pelo viés da autoridade compartilhada é um trabalho colaborativo, dialógico e interativo entre professores e estudantes. Segundo, a produção do conhecimento histórico-educacional entre docentes e discentes dentro da sala de aula dialoga com os conhecimentos difundidos por meio da literatura, revistas, *games*, filmes,

redes sociais, entre outras, na relação com os problemas socialmente vivos, bem como necessita de problematização desses saberes circulantes. Por fim, professores e estudantes são sujeitos históricos da e na história, produtores de conhecimentos históricos-educacionais (THOMPSON, 1981).

A sala de aula é um local fértil para as trocas de saberes (profissionais, experienciais, pedagógicos, historiográficos) que se entrelaçam e dão lugares para que as experiências tanto dos estudantes como dos professores sejam ressignificadas (FRANÇA, 2020).

Portanto, a escola é um “lugar onde as relações entre os saberes (docentes, dos alunos, oriundos da sociedade) circulam e tencionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano” (MOLINA; FORTUNA, 2015, p. 221).

Durante a aula de História, a dinâmica desenvolvida a partir das experiências de troca de saberes, da circulação do conhecimento, da preocupação com a divulgação da criticidade do saber histórico, são aspectos relevantes para a história pública. Ademais, destacamos na docência o estabelecimento de reflexões com o estudante sobre nosso papel no processo histórico e das capacidades de atuar no contexto em que estamos imersos (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 114).

Entendemos a sala de aula e a História Pública como um campo de reflexão e ação, como possibilidades de se fazer história. Entendo ainda a atividade intelectual docente no exercício da história pública como um posicionamento político e responsável pelo compromisso em relação à produção e divulgação do conhecimento histórico pela via da autoridade compartilhada (FRISCH, 2016).

Delineando o papel do professor como intelectual, Contreras (1994), em diálogo com Giroux (1991), apresenta a imagem do trabalho docente como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas instrumentais, enfatizando o compromisso do professor para compreender as circunstâncias em que o ensino ocorre, bem como para desenvolver junto com os estudantes bases para um pensamento crítico que vise à transformação das práticas sociais que se constituem no cotidiano.

Atuar como intelectuais significa ajudar os estudantes a construir um conhecimento “crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que essas instituições possam se abrir a uma potencial transformação, transformação esta dirigida à progressiva humanização” (GIROUX, 1991 *apud* CONTRERAS, 1994, p. 159).

Compreendo a aula como espaço de múltiplas possibilidades, pois discute assuntos públicos e de interesses coletivos, entre eles as questões de gênero, dos direitos humanos, políticas de reconhecimento, educação das relações étnico-raciais, cidadania, meio ambiente, formação humana, negacionismo histórico, revisionismo histórico, entre outros; temas que podem estar ligados às realidades locais e são fundamentais para a formação humana dos estudantes e para que os professores como eu, formados para transformar a nossa sociedade, continuem essa caminhada desafiante no ensino de história nos tempos tão sombrios que estamos vivendo.

Nesse sentido, a relação entre História Pública e ensino de história traz à tona a importância do papel do professor como produtor de conhecimento histórico-educacional e de reconhecer o seu papel na formação humana dos estudantes no espaço público, entre eles, especialmente, a escola. Daí a necessidade de os professores “intelectualizarem seu trabalho, isto é, questionarem criticamente sua concepção de sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominante” (CONTRERAS, 1994, p. 157).

O autor propõe que os professores desenvolvam uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária, com o objetivo de construir um ensino com vistas à formação de cidadãos críticos. Contudo, não basta somente realizar as capacidades reflexivas, mas estimulá-los para colocá-las em prática. Para isso, os professores devem exercer um papel ativo, organizando-se junto com os estudantes, com os pais e mães ou responsáveis, com a comunidade, para juntos identificar as injustiças sociais buscando nas práticas de ensino a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, comprometida com a emancipação individual e coletiva (CONTRERAS, 1994).

Com as leituras realizadas nas disciplinas, vídeos a que assisti sobre reflexões de história públicas e debates em sala de aula com professores e colegas, pude trilhar uma proposta de pesquisa ligada com a minha trajetória de vida e docente e relacionada ao lugar em que tenho (con)vivido. Entendo a pesquisa como ato político, comprometida com o âmbito social, por isso coloco no campo de reflexão o ensino de história estabelecendo relação com os estudantes, tensionando os conceitos de saberes educacionais, buscando possibilitar a compreensão dos sujeitos dessa pesquisa como pessoas historicamente situadas, portadoras de dimensões racionais e sensíveis (GALZERANI, 2008).

#### **1.4 ENTRETECENDO A TEMÁTICA CIDADES**

Fui percebendo ao longo dos ateliês o quanto era importante trabalhar com os estudantes a história local, de modo que eles compreendessem que a cidade é um lugar das contradições sociais, ambiguidades e tensões impulsionadas pelo processo histórico-cultural em que se constitui a modernidade capitalista (BENJAMIN, 2007).

Fui compreendendo com eles que, ao longo desse projeto, a cidade é um espaço limiar, potencializador do pensar e viver o tempo, o espaço e as relações humanas, em sua pluralidade e polifonia. Mais do que isso, é na experiência com a cidade, com a passagem do tempo, que estabelecemos os sentidos de pertencimento e identidade.

Como construção humana e historicamente construída, a cidade pode vir a se “converter, sob o ponto de vista educativo, como um poderoso instrumento para a compreensão de mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades históricas, testemunha material da presença simultânea de diferentes passados” (MIRANDA; PAGÈS BLANCH, 2013, p. 63).

Nesse sentido, a cada dia fui percebendo, com os estudantes, nos diferentes ateliês construídos, que a cidade de fato é um espaço de múltiplas histórias e memórias que abrigam particularidades e singularidades que também são expressões de processos históricos, culturais, políticos e econômicos (BENJAMIN, 1985). Esse entendimento também foi possível com a ajuda das leituras da filósofa Anne Cauquelin, na obra *Essai de philosophie urbaine* (1982), ao destacar que a cidade é recoberta por várias camadas de memórias, que conferem sentidos às relações sociais e políticas que configuram o espaço.

O historiador Michel De Certeau (1994) também contribuiu para alargar a minha acepção de cidade para trabalhar na sala de aula, à medida que a compreende como um espaço híbrido e aberto à dialética conservação *versus* transformação. No desenvolvimento do projeto fui percebendo o espaço da cidade repleto de experiências diversificadas, plurais, permeado por um horizonte de expectativas de desejos de futuros possíveis e promissores (RICOEUR, 2007).

Assim, entendo que a cidade é hoje o espaço no qual se materializa “boa parte dos problemas e desafios interpostos para as sociedades no presente e no futuro” (MIRANDA; PAGÈS BLANCH, 2013, p. 63).

Colocar em discussão a cidade em sala de aula com os estudantes propicia concebê-la como um *medium* de produção de conhecimento histórico-educacional (BENJAMIN, 1985; 2007). Assumindo a acepção benjaminiana, a cidade é um espaço de formação humana. Interessou-me ouvir as experiências vividas dos estudantes do campo sobre seus saberes, fazeres, tradições culturais e práticas socioculturais do lugar em que habitam. Essa pesquisa permitiu que nós, professores e estudantes, nos reconhecêssemos como sujeitos historicamente

constituídos, “em constante diálogo com marcas (urbanas) da humanidade, ao mesmo tempo em que produzimos marcas e as legamos a outros” (CUNHA, 2016, p. 37).

Entendemos durante os ateliês que a cidade é um espaço preñado de questões vivas que necessitam ser problematizadas enquanto uma ferramenta de leitura de mundo. Tal debate nos permite também pensar a cidade na sua dimensão educadora, na tentativa de construirmos coletivamente uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, redefinindo paradigmas, como os que foram levantados na apresentação desta pesquisadora, como sendo uma questão muito importante no debate em torno da cidadania, da democracia e da interculturalidade (PAIM; PEREIRA, 2018).

Compreendi, como professora de história, a importância de “enfrentar os desafios – marcado por ambiguidades e contradições – que se colocam para esses processos de educação de novas sensibilidades nas cidades contemporâneas” (HADLER, 2015, p. 227).

Nesse sentido, Aparecida do Oeste foi narrada pelo olhar dos estudantes do campo, sujeitos invisibilizados pela historiografia tradicional. Trabalhar com narrativas na contemporaneidade é fundamental em tempos em que a cada dia as experiências coletivas estão sendo embotadas e com elas as narrativas, já que a fonte de todos os narradores são as experiências (BENJAMIN, 1985).

Os escritos de Walter Benjamin expõem suas preocupações com as narrativas e o ato narrativo, pois a modernidade capitalista vem perdendo o papel do narrador, daquele que conta histórias como forma de transmitir a experiência vivida da comunidade, aquela que “passa de pessoa a pessoa, a fonte que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Uma das preocupações do filósofo na modernidade é sobre o desaparecimento do narrador. Em seu texto “O Narrador”, entendemos que a experiência transmitida pelos mais velhos sempre foi valorizada nas culturas em que se predominava o modo de produção artesanal. No entanto, na contemporaneidade, com o avanço dos modos de produção capitalista, vivemos um mundo cada vez mais instantâneo e imediatista, que não tem deixado espaço e tempo para o narrador existir entre nós; nas palavras do autor, esse personagem figurava entre os “mestres e os sábios” (BENJAMIN, 1985, p. 221).

No decorrer de sua obra, o autor nos chama à atenção para o laço que existe na relação entre o narrador e o ouvinte. Essa relação é dominada pelo interesse em “conservar” o que foi narrado. Nesse ponto, entra a faculdade da memória, o mais importante para um ouvinte é assegurar a possibilidade da continuidade da experiência que foi narrada para outras gerações,

como forma de conselho, sabedoria e aprendizagem. Porém, vive-se a cada dia uma pobreza de experiência. Sobre esse processo de desaparecimento, dialogamos com Benjamin (1985), no seu ensaio “*Experiência e pobreza*”, produzido por volta de 1930, sobre o acúmulo de informações desenfreadas do dia a dia. O “progresso” nos trouxe a aceleração e a falta do tempo. A humanidade se encontra num novo estado de barbárie, onde o que é tradicional é rejeitado em nome do novo, do progresso.

O tal “progresso”, advindo com a modernização urbana, aparece, muitas vezes, como promessa não realizada. Nos grandes centros urbanos, a modernização, o progresso e a industrialização aceleraram as noções de tempo e fragmentaram o espaço, desenraizando os sujeitos, bem como esfacelaram as relações sociais, provocando a perda das experiências coletivas e o encurtamento da memória (BENJAMIM, 1985).

O sociólogo George Simmel (1976) no início do século XX também se preocupou em analisar as condições de vida nas metrópoles urbanas e percebeu que as relações sociais estão sendo mercantilizadas.

O predomínio do que “chamava de “economia do dinheiro” na vida urbana e a interiorização, pelos indivíduos, do espírito dessa economia monetária contribuiriam para o apagamento dos significados e dos valores diferenciados das coisas. Essa situação, associada a uma diversidade de estimulações contrastantes e, muitas vezes, tensas sobre os indivíduos no espaço urbano, produziria uma atitude, uma postura de autopreservação [...] (HADLER, 2012, p. 337).

Com o avanço da modernidade capitalista, a cidade tenderia a uma mercantilização das relações sociais, promovendo maior impessoalidade e indiferença entre os sujeitos. O sociólogo norte-americano Richard Sennett (1997) também se preocupou com o exacerbamento do individualismo, a passividade humana, o esfacelamento das relações sociais, que impelem as pessoas a se retraírem em seus espaços privados, diluindo o sentido das experiências coletivas e a diminuindo a participação nos espaços públicos, fazendo-os assumir a figura de um mero espectador.

Ao problematizar os vínculos que as pessoas estabelecem com os lugares que se constituem e se movimentam, o sociólogo destaca o declínio do homem público e do espaço público nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, os referenciais de pertencimento e identidade bem como de localização das pessoas no espaço e no conjunto de relações sociais vão se ofuscando. E assim vamos vivendo uma espécie de empobrecimento de experiências coletivas nos espaços públicos (SENNETT, 1997).

À medida que as relações sociais vão sendo transformadas também com os ritmos acelerados de trabalho na contemporaneidade, predomina outra forma de comunicação: a informação. Com o declínio da narrativa, os homens não intercambiam experiências. Os significados coletivos da comunidade vão se perdendo. A arte de narrar torna-se cada vez mais rara porque sua existência partia, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência coletiva, cujas condições de realização vêm ficando reduzidas na conjuntura social vivida na contemporaneidade.

Benjamin nos convida a construir outros modos de narrar as experiências vividas na contemporaneidade pela via da rememoração. As práticas de rememoração são entendidas como um ato político e de resistência ao apagamento de nossas memórias e singularidades locais. A historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2006), ao dialogar com Benjamin, entende que “rememorar” é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” das fantasmagorias, para questionamentos das relações sociais no presente, na busca da construção de futuros com horizontes mais promissores.

Seguindo os conselhos benjaminianos, nessa pesquisa estimulei os estudantes em práticas de rememoração coletivas, acolhendo as “múltiplas memórias locais trazendo à tona aquelas mais incômodas, as não consensuais, as esquecidas, as rejeitadas, [...]” distanciando-se das memórias “nacionalistas, ufanistas e saudosistas que, ao celebrar um dado acontecimento, privilegiam ou perpetuam memórias vinculadas à lógica dominante”, ou seja, aquelas ligadas à ideia de progresso e desenvolvimento econômico (FRANÇA; PAIM, 2018, p. 39).

Para Benjamin (1985), não é possível falar de memória sem falar do esquecimento; é justamente nessa dimensão que confere ao sujeito que rememora o estabelecimento de outra relação entre passado, presente e futuro. Ao apostar na rememoração, Benjamin nos instiga a perceber a modernidade capitalista de modo ambivalente e nos convida, em meio à barbárie, juntar os cacos, o insignificante para a construção de outras histórias e memórias a contrapelo da ideologia dominante.

Nessa pesquisa, Aparecida do Oeste foi narrada pelos estudantes da escola do campo que constituem e são constituídas pelas tramas sociais do lugar em que vivem. Quem ousa escutar as crianças de uma escola do campo na contemporaneidade? Que memórias poderão ser despertadas na relação com a história local?

## **1.5 A CONCEPÇÃO DE MEMÓRIA EM WALTER BENJAMIN**

Esse trabalho só foi possível abarcando a acepção de memória de Walter Benjamin. O filósofo produz imagens relativas às memórias questionando as tendências culturais modernas, configurando percepções individuais e coletivas, compreendidas a partir das relações sociais de existência (BENJAMIN, 1987; 1989).

Uma das principais indagações de Walter Benjamin é referente à escrita da história e, ao fazê-las, nos propõe também refletir sobre os conceitos de história e memória imbricados nas tendências culturais dominantes na produção de conhecimentos históricos ancorados numa racionalidade instrumental e imersos num contexto de perda das experiências coletivas, da tradição e da narração.

Por esse motivo, reforça como tarefa do historiador a escrita de uma história a contrapelo, como ato político de resistência, ou seja, como prática “salvadora” em tempos sombrios. Desse modo, vincula o ato de narrar como exercício para a constituição do sujeito que rememora e, ao rememorar, comunica pela palavra um passado esquecido, silenciado à espera de outro porvir (GAGNEBIN, 2013).

Mesmo Aparecida do Oeste sendo considerada um distrito da zona rural pertencente a Tuneira do Oeste, uma cidade no interior do estado do Paraná, considerada pequena em relação às grandes metrópoles brasileiras e à cidade berlinense de Benjamin, vivemos em uma sociedade capitalista, marcada pelo avanço tecnológico, inundados pelo excesso de informações. Nesse cenário, a percepção e interação com o tempo, o espaço e as relações sociais se transformam, de modo que a memória parece se encontrar em processo de embotamento no cotidiano das pessoas do campo. Por isso, a necessidade de considerar a escola como “um tempo/espaço do interesse, do que é compartilhado entre nós e o mundo e nos convida a pensar [...] e assim o mundo é levado a se revelar diante dos olhos dos estudantes. E por isso, encontrar a forma e formar alguém requer esforço e paciência” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 32-37).

Ao estimular uma reflexão com os estudantes e a comunidade escolar sobre as suas experiências no lugar em que vivem, percebi como um projeto educativo desafiador, que traz em seu arcabouço uma pluralidade imensa de conceituações. Promover esse diálogo é acolher os diferentes sujeitos, tempos e espaços; para isso, é preciso ouvir as memórias, dissonantes da historiografia dominante. Ao propor uma prática educativa na relação com a cidade, não visei mediar uma socialização de valores familiares, culturais ou sociais, mas sim estabelecer um diálogo comprometido com a comunidade, para que, a partir das narrativas que nos chegam no presente, os estudantes tivessem a oportunidade de revisitar o passado, aprender com ele e descobrir as sementes para lançarmos, na intenção de um futuro mais promissor. Por isso,



defendo a escola, a sala de aula, como um lugar onde a sociedade se renova, e propomos produzir conhecimento por meio de compartilhamento de experiências vividas, a começar pelas experiências do professor, que estão sempre em constante movimento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Antes de dialogar com a acepção benjaminiana de memória, trago o debate historiográfico para essa reflexão. Convido-te a perceber as dicotomias existentes na tradição historiográfica ocidental sobre os conceitos de memória e história. Para enfrentar esse desafio, diálogo com as contribuições de Walter Benjamin e sua interlocutora Maria Carolina Bovério Galzerani.

Desde os gregos antigos existe uma hierarquização de saberes em detrimento do conceito de memória, entendido na filosofia platônica como prática de reminiscência e, portanto, inferior ao conceito de história com conotações técnico-científicas (GALZERANI, 2006).

Galzerani (2006) focaliza também esse caráter dicotômico entre história e memória nos trabalhos de Maurice Halbwachs (1990) e Pierre Nora (1984, 1993), embora não desconsidere o mérito de esses historiadores diferenciarem historicamente os conceitos de *memória* como produção artesanal, afetiva, múltipla, vulnerável; e de *história* como disciplina, com estatuto científico, problematizadora, que demanda explicação analítica, mas considera a concepção desses historiadores como uma visão hierarquizadora dos saberes e dicotômica.

Mais do que isso, Nora concebe ainda a ideia de que a “memória não existe mais nas sociedades capitalistas, vivemos hoje o tempo da História. Tudo aquilo a que chamamos hoje de memória, conclui Pierre Nora, já não o é, já é história” (SEIXAS, 2001, p. 41).

Galzerani e Jacy Alves Seixas, ao fazer essa reflexão, compreendem que, na tradição da historiografia francesa, a memória torna-se refém da história, transformando-se em objeto da história, em uma espécie de memória historicizada (serve à história), memória que não existe mais.

A historiografia francesa foi questionada pela anglo-saxônica, com os historiadores Chris Wickham e James Fentress (1992), e Tomas Butler (1989); os historiadores buscam construir contrapontos criticando o caráter desqualificador da memória e, em contrapartida, oferecem outra noção de memória, próxima a uma perspectiva autônoma. Mas, ao tecer esse debate, aproximaram de forma exacerbada a acepção de memória da história, de modo que a “memória reveste-se dos traços atribuídos à história” e, imediatamente, “passa a identificar-se com a história”.

A historiografia anglo-saxônica e a francesa concebem a memória apenas sob a luz da história, priorizando a memória voluntária em detrimento da involuntária, diluindo a dimensão potente da memória em relação à afetividade, bem como ao esquecimento. Qual a implicação dessa concepção de memória para esse projeto educativo com os estudantes?

Se eu acolhesse apenas as memórias voluntárias, deixaria as discontinuidades das experiências vividas dos estudantes, especialmente, a “função criativa inscrita na memória de atualização do passado lançando-se em direção a um futuro, que se reinveste dessa forma de toda a carga afetiva atribuída comumente às utopias e aos mitos” (SEIXAS, 2001, p. 45). Ao refletir com Seixas (2001) sobre “as relações entre memória e história, penso necessário iluminar a memória também a partir de seus próprios refletores e prismas; necessário, portanto, incorporar tanto o papel desempenhado pela afetividade e sensibilidade na história quanto o da memória involuntária” (SEIXAS, 2001, p. 45).

A historiadora Maria Carolina Galzerani nos convida à busca por um conceito de memória capaz de abrir brechas em relação às práticas de ensino de história, aproximando-nos das reflexões de Walter Benjamin, que aposta na rememoração, mas não apenas com o movimento do lembrar, e sim com o trabalho de “lidar com o fantasma do esquecimento” (GALZERANI, 2008, p. 20). O autor, no diálogo com Proust (1954), amplia a questão do lembrar e esquecer, e valoriza a memória involuntária, “que lembra daquilo que não quer lembrar, daquilo que tinha justamente esquecido” (GAGNEBIN, 2016, p. 233), porém nos propõe entrecruzar tanto as dimensões voluntárias como as involuntárias.

Estabelecendo essa concepção de rememoração coletiva que articula memória voluntária e involuntária, buscamos romper com uma escrita da historiografia em letras maiores e “colocarmos em ação o pensamento histórico, capaz de resistir às memórias formatadas a priori, a partir de um dado lugar sociocultural” (GALZERANI, 2008).

Para Maria Carolina Bovério Galzerani, Benjamin se aproxima do viés bergsoniano de memória vinculada ao sentido da consciência, porém com discordâncias, pois entende a memória também na dimensão do inconsciente e em relação à questão do tempo. Para Benjamin a categoria *tempo* é carregada de rupturas, principalmente quando se vive num mundo empobrecido de experiências e repleto de meras vivências (GALZERANI, 2008).

A memória involuntária benjaminiana está também no diálogo com Freud (1971) ao trazer o inconsciente. A concepção benjaminiana de memória é alargada para além do viés freudiano, à medida que imbrica as dimensões “voluntárias e involuntárias, consciência e inconsciência, razão e sensibilidade, passado, presente e futuro e o entrecruzamento de

diferentes espacialidades e temporalidades. São memórias carregadas de conhecimentos, saberes experienciais e sentidos, relacionadas ao vivido” (FRANÇA, 2020, p. 304).

O trabalho de rememoração de Penélope é tecido artesanalmente, onde o mais importante para Benjamin é o movimento duplo dos fios, da dinâmica do esquecer e do lembrar, em que ambos, esquecimento e lembrança, são trazidos como “experiência do passado” (GAGNEBIN, 2014, p. 240); em outras palavras, abrindo brechas no presente, para capturar algo não concluído, esquecido, negligenciado, e “fazer-lhes justiça, da única maneira possível: utilizando-os” (BENJAMIN, 1984, p. 502).

O professor historiador Fábio Vedovato (2021, p. 57) destaca que “Benjamin não concebe a memória somente na dimensão da lembrança, como um movimento consciente e intencional; mais que isso, entende-as plenas de esquecimento. Assim, no ato de produção de conhecimento histórico junto com o movimento das memórias voluntárias emergem as involuntárias (afetividade e esquecimento)”.

Estabelecendo essa concepção com as rememorações coletivas dos estudantes e também de suas famílias presentes nas imagens monadológicas, entendo que o ato de recordar possibilita produzir conhecimento histórico-educacional, pois permite articular ao passado vivido questões latentes no presente com vistas à construção de um futuro mais promissor. A “memória é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Em suas análises, Galzerani (2008) considera então a memória como palco da produção de saberes históricos e preme de potencialidade de ressignificarmos o conceito de *história* e as práticas educativas. E ainda, se buscamos produzir movimentos mais dialogais entre os diferentes sujeitos portadores de diferentes experiências, precisamos colocar em ação o conceito de *memória* na produção de conhecimento histórico na tentativa de romper com as amarras culturais presentes no cotidiano escolar. Segundo a professora historiadora,

[...] não se trata, nas práticas educativas, de assumir a lógica do manejar os saberes (inclusive, as memórias) numa relação de exterioridade e de plena posse e domínio, com o objetivo, muitas vezes não explícito, de manter a posse e o domínio em relação ao aluno, o outro. Não se trata de hierarquizar os saberes, historiográficos, científicos, ou experienciais, relativos às memórias, inclusive, intitulando estes últimos como “senso comum”. Não se trata de separar dicotomicamente — como se fossem blocos monolíticos — os mesmos saberes. Não se trata, portanto, de separar o sujeito do objeto, os sujeitos dos sujeitos, nem, muito menos, apartar os sujeitos produtores de saberes das experiências vividas. Trata-se, sim, de reconhecer que, nas práticas de educação histórica, professores e alunos produzem saberes no palco das memórias, concebido sempre em movimento. Memórias-meio com a potencialidade de ressignificarmos os conceitos de história e de Educação,

atuando como brechas, alternativas, no interior das “ruas de mão única”, que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea. Se conceber a memória como meio, como palco das práticas relativas à temporalidade, ela deverá envolver todos os sujeitos que participam, direta e indiretamente, neste caso, da comunidade escolar. Portanto, pressupõe uma amálgama de diferentes saberes, de diferentes dimensões, situados em diferentes vivências ou experiências vividas. Pressupõe, ao mesmo tempo, interações entre diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos. A memória-palco é lugar, ou seja, vale-se de lugares simbólicos para se exprimir, materializar-se (GALZERANI, 2008, p. 233).

Enfrentamos o desafio de tomar e tensionar a memória nesta pesquisa à luz da ação política e das relações desiguais de poder em suas diferentes esferas e manifestações, sobretudo compreender quais práticas culturais educacionais temos vivido na modernidade. Seguindo os passos da professora Maria Carolina, articulados às produções benjaminianas, buscamos o afastamento da racionalidade instrumental/técnica, no que diz respeito à construção do conhecimento histórico-educacional, abordando novas possibilidades para o ensino de história que potencialize a imbricação entre pesquisa e ensino, micro e macro-história, memórias e histórias, racionalidades e sensibilidades (GALZERANI, 2006).

Essa proposta de romper com o sempre igual na forma de abordar o conhecimento histórico parte de um olhar mais próximo do cotidiano, possibilitando ao estudante perceber-se como sujeito da e na história. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 125). Desse modo, não é possível pensar uma produção de conhecimento sem a participação do sujeito (THOMPSON, 2002). Para Benjamin, a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda da memória, da noção do tempo presente. Essa concepção é apresentada pelo autor na figura do anjo:

O anjo da história deve ter esse aspecto. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa sobre nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Para Benjamin, a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda da memória. A crítica que o autor presta é sobre a história como continuidade e critica o modo de ver o presente, fechando os olhos para o passado e para a tradição. O filósofo compreende o tempo no seu entrecruzamento e na sua descontinuidade, atribuindo ao historiador o papel de buscar na

memória os ecos de vozes que foram emudecidas, e a partir desse caminho favorecer o encontro entre as gerações anteriores e a nossa (BENJAMIN, 1987).

A crítica do autor é sobre a história como continuidade e o modo de não ver o presente, apenas o passado e o futuro. Ele nos convida ao encontro entre as gerações (BENJAMIN, 1987).

O conhecimento da história nessa dimensão dialética, a qual nos traz o autor, é análoga ao despertar de um sonho, não individual, mas coletivo, colocando-se a favor da reescrita de uma história que jamais está acabada, pois ela emerge da diversidade das experiências vividas na relação com o outro num determinado tempo e espaço, em práticas de rememoração.

Nesse sentido, interesse-me pelas práticas de rememoração coletiva, instigar os estudantes a dilatar o seu horizonte cultural e a desenvolver um olhar crítico e diferenciado para o mundo em que vivem, de modo que possam ultrapassar um cotidiano massificado e distanciar-se de práticas culturais mecanizadas, individualistas e narcisistas. Portanto, trata-se de uma pesquisa que pretende ampliar a imagem de sujeitos/cidadãos plenos nas cidades contemporâneas e construir modos de viver mais respeitosos, constituídos por experiências mais significativas e plenas de sentidos coletivos (GALZERANI, 2008).

O trabalho acolhendo as memórias desta professora-pesquisadora e de seus estudantes possibilita que as memórias dos estudantes na relação com os espaços em que vivem contribuam para que a academia (re)conheça que os estudantes são produtores de conhecimento e sujeitos da e na história.

As memórias serão apresentadas em imagens monadológicas. Inspirada pelo trabalho da professora-historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, busco romper com a hierarquização dos saberes em práticas culturais mecanizadas, individualistas e narcisistas. Portanto, trata-se de uma pesquisa que pretende ampliar a imagem de sujeitos/cidadãos plenos nas cidades contemporâneas e construir modos de viver mais respeitosos, constituídos por experiências mais significativas e plenas de sentidos coletivos (GALZERANI, 2008).

Escolhi para esta pesquisa utilizar o aporte teórico-metodológico monadológico de Walter Benjamin, inspirada pela professora historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani, que se dedicou a aprofundar os estudos sobre as mônadas benjaminianas nos grupos de estudos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde não só orientou teses de doutorado e dissertações de mestrado, mas deixou “discípulos” que compartilham todo esse aprendizado em novos grupos de estudos espalhados por diversos estados brasileiros.

Um desses grupos, a Odisseia, é coordenado por minha orientadora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); por meio dele buscamos nos aproximar dos questionamentos benjaminianos e do conceito de memória trazido por ele em sua teoria, como possibilidade de

produzir novas práticas na produção de conhecimento histórico numa perspectiva a contrapelo das tendências prevaletentes na modernidade, entrecruzando racionalidades e sensibilidades na construção de uma escrita narrativa desviante que se configura nas mônadas.

Temos encontrado no aporte teórico-metodológico das mônadas um modo de produzir conhecimento “[...] muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas” (GALZERANI, 2013, p. 86).

Maria Carolina Bovério Galzerani (2013, p. 241) entende que as mônadas são “miniaturas de sentido que podem ter a força de um relâmpago, nas quais a ideia da totalidade se acha presente”. Ela nos ajudou a interpretar a mônada como miniaturas carregadas de sentidos que trazem junto de si inúmeras possibilidades de leituras das práticas socioculturais dos sujeitos, em que é possível flagrar o particular e o universal.

Na mônada é possível enxergar um sujeito que fala, tem sentimentos, visões de mundo e experiências para contar. Estamos falando aqui de experiências numa noção alargada, pois abarca a própria vida dos estudantes (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1994). A professora Cyntia Simioni França (2015) destaca que as mônadas flagram as histórias de vida e possibilitam perceber as marcas da experiência, do enraizamento dos estudantes e conhecer esses sujeitos na sua inteireza, bem como respeitá-los enquanto seres humanos dotados de racionalidades e sensibilidades. Nesse sentido, a autora concebe as mônadas como a “cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais plurais e contraditórias” (FRANÇA, 2015, p. 7).

Benjamin entendia que a história se apresenta em imagens dialéticas, em forma de mônadas, como nos explica: As mônadas remetem à imagem das estrelas, que, juntas, se complementam e formam uma constelação. Encanta-me a alegoria das mônadas como uma constelação, por isso apresento os fragmentos de memórias das estrelas que pertencem à minha constelação particular, utilizando desse aporte metodológico benjaminiano. A mônada configura-se na acepção de Benjamin como uma imagem da realidade em miniatura, a partir de um “ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista” (BENJAMIN, 2007).

Ao pensamento pertence tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza, numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é cesura no movimento do pensamento. Naturalmente, seu lugar não é arbitrário. Em uma palavra, deve ser procurada onde a tensão entre os opostos dialéticos é a maior possível. Assim, o objeto construído na apresentação materialista da história é ele mesmo uma imagem dialética.

Ela é idêntica ao objeto histórico e justifica seu arrancamento do continuum da história (BENJAMIN, 2007, p. 518).

A concepção de tempo em que Benjamin investe é a que possa parar o contínuo do sempre igual para que imagens plurais e polissêmicas venham à tona. É nesse sentido que ele aposta na intensidade do “agora”, buscando focalizar na imagem dialética o entrecruzamento de temporalidades, passado, presente e futuro, a oportunidade de despertar “onde nenhuma estrela isoladamente tem sentido” (MATOS, 2006, p. 253). “Tais imagens podem nos colocar diante da história e diante de nós mesmos na história, portanto o que se busca captar na mônada não é o passado, nem o presente, nem o futuro; não é o eu ou o outro; são as relações” (CUNHA, 2016, p. 74).

Cabe a nós professores-pesquisadores mediar esse processo das “relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento”, pois as “diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica” (FONSECA, 2003, p. 164). Como nos lembra Benjamin, “alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige seu apelo” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Ao elaborar as mônadas, procurei flagrar a força da experiência vivida de cada estudante. Os títulos das mônadas foram criados por mim e outros retirados do fragmento de memória de cada estudante para potencializar a reflexão. As mônadas nos convidam a uma leitura plural, de modo a ampliar as possibilidades de interpretação da história de Aparecida do Oeste (BENJAMIN, 1987) e um convite à resignificação de cada sujeito que entra em contato com cada mônada, a partir da sua experiência vivida, ou seja, a narrativa pode ser (re)significada pelos seus interlocutores, configurando-se, assim, em uma história em contínua construção (FAVARO, 2014).

Em busca de correspondências com as produções benjaminianas, trago uma mônada escrita em linguagem narrativa, da obra *Infância em Berlim por volta de 1900*, a mônada “A lontra”.

Igual a quem forma para si, a partir da casa onde mora e da cidade que habita, uma ideia de sua própria natureza e índole, eu fazia o mesmo com os animais do jardim zoológico [...]. Entre eles, os mais estranhos eram os que, pela localização da morada, tinham algo de especial – na maioria dos casos, animais que viviam nos confins do zoológico [...]. Porém, de todos os habitantes dessas áreas, a lontra era o mais notável [...] esse canto do zoológico trazia em si as feições do porvir. Era um rincão profético. Pois como há plantas que, segundo dizem, possuem o dom de nos fazer ver o futuro, também há

lugares que têm esse mesmo poder [...]. Em tais lugares, parece ser coisa do passado tudo o que nos espera. Portanto, sempre que me perdia naquele trecho do zoológico, regalava-me com uma espiadela por sobre o parapeito do poço, que se erguia ali como se fosse no centro de um parque de águas termais. Era a jaula da lontra. Uma jaula de verdade, pois barras robustas gradeavam o parapeito do tanque, no qual morava o animal. Pequenas construções imitando grutas e rochedos orlavam, ao fundo, a parte oval do tanque. Foram concebidas como a casa do animal, embora nunca o encontrara lá dentro. E assim, amiúde, deixava-me ficar numa espera infundável em frente daquela profundidade escura e insondável a fim de descobrir a lontra nalgum ponto. Se, por fim, conseguia, certamente era apenas por um momento, pois logo o reluzente habitante daquela cisterna sumia de novo para dentro da noite aquosa. Na verdade, o alojamento da lontra não era nenhuma cisterna. No entanto, sempre que olhava para aquelas águas, era para mim como se a chuva repentina recolhida em todos os bueiros da cidade viesse desembocar naquela bacia e alimentar o animal [...]. Era o animal sagrado das águas da chuva [...]. Todo o tempo estava sumamente ocupado, como se sua presença nas profundezas fosse indispensável. Mas teria podido ficar ali, com a testa grudada àquela grade, por dias a fio, sem me cansar de vê-lo. E com isso ele também provava seu parentesco íntimo com a chuva. Pois nunca era para mim o querido longo dia mais querido nem mais longo do que quando a chuva, com seus dentes finos ou rudes, o penteava vagarosamente, por horas e minutos [...]. Naquela chuva boa, sentia-me totalmente protegido. E meu futuro vinha a meu encontro rumorejando à semelhança da cantiga de ninar entoada ao lado do berço. Facilmente percebi que aquela chuva fazia crescer [...]. (BENJAMIN, 1987, p. 93-95).

É preciso compreender que o autor, quando escreve esse texto, vive um momento de tensão, de angústia, de crise existencial. Trago-a para essa reflexão porque me identifico de algum modo com esses sentimentos, pois, enquanto escrevo esta dissertação, vivemos a pandemia da Covid-19, que nos coloca no limiar entre vida e morte.

Ao longo da mônada “A lontra”, Walter Benjamin apresenta o delineamento da imagem de rememoração da criança e do filósofo, entrecruzando diferentes temporalidades, visões de mundo, aberta à ressignificação e, desse modo, entendida como possibilidade de transformar as vivências automatizadas em experiências vividas, capazes de trazer a história, valores mais coletivos que ampliam a dimensão de ser humano e de fazer sentido para mais pessoas (GALZERANI, 2021).

A professora Maria Carolina Bovério Galzerani, interlocutora de Benjamin, afirma que essa mônada potencializa a construção da imagem da memória como despertar e a compreende como uma prática de rememoração que manifesta uma experiência íntima, individual e, ao mesmo tempo, coletiva; movimento tecido pela linguagem, ressignificado no agora, uma imagem que o autor quer deixar como patrimônio, no qual o desejo da vida é valorizado.

Portanto, a mônada “A lontra” é o relato de um pai, que, no ato de escrever, ressignifica o próprio conceito de patrimônio cultural moderno, concebendo-o como experiência capaz de



ser transmissível de geração para geração, plena de significados e de vínculos para as pessoas envolvidas (GALZERANI, 2021). Assim como Benjamin ressignifica o agora por meio da prática de rememoração, também eu o faço quando rememoro a criança que fui. Experiências vividas que abrem brechas para questionar os processos de hierarquizações, exclusões e dominações que meninas e mulheres enfrentam ainda hoje em seus lares, escolas, universidades ou outros espaços. Por meio do contato com essas memórias (minhas e dos estudantes), compreendo minha profissão como possibilidade de vida, como potência de salvação, lampejos na vida de cada estudante que compartilha sua existência comigo e que nos deixamos “afetar” e nos (trans)formar no ato de processo de produção de conhecimento histórico-educacional.

Desse modo, percebo no diálogo com Penaac (2010, p. 21-22), que “a escola e o professor permitem aos estudantes refletir sobre si mesmos. Que talvez isso seja ensinar, e cada aula é uma chamada para o despertar”. O que quero enfatizar é que a escola é o tempo e o espaço de possibilidades para romper com a produção de conhecimento mecanicista, instrumental, que desconsidera as experiências dos estudantes.

Sendo assim, proponho pensar que professores e estudantes, no ato da produção de seus saberes, na escola ou em outros espaços educativos, não reproduzem conhecimentos historiográficos, mas ousam recriá-los na relação com outros saberes, os saberes da experiência, os saberes da memória (GALZERANI, 2008). A escola, a sala de aula, é um ateliê potente para a produção de conhecimento histórico-educacional.

A partir da década de 1980, os estudos culturais provocaram mudanças na visão historiográfica, o que nos levou a olhar para o passado de uma forma distinta e globalizante, prevalecendo tendências fundadas na racionalidade instrumental e técnica na produção de saberes histórico-escolares. É exatamente contra essa produção historiográfica que Walter Benjamin nos convida a escovar a história a contrapelo, ou seja, ousar pensar e produzir uma “outra” escrita da história.

Nesse contexto, Gagnebin (1993) considera que Benjamin traz para sua reflexão uma concepção mais alargada sobre o conceito de História, que não se limita a esse tempo linear e homogêneo que vivemos na modernidade capitalista. Ele nos convida a romper com a racionalidade técnica, mecanicista, que vigora na era do excesso de informação, quando todos são capazes de lançar uma opinião, ignorando o passado e se colocando sempre na relação com o futuro. Como professora de história no Ensino Fundamental e inspirada por Benjamin, venho indagar: onde fica o presente nesse processo de ensino? Quem poderá narrar histórias a contrapelo nesse momento de barbárie?

Acredito que os caminhos teórico-metodológicos propostos por Walter Benjamin através de práticas de rememoração nos inspiram a pensar no ensino de história como uma possibilidade de tecer os fios entre lugares e experiências vividas na produção de conhecimento histórico-educacional, como possibilidade para construir uma historiografia a contrapelo da dominante, mas para isso “é preciso recolher fios, fragmentos, narrativas dos sujeitos situados no espaço e tempo na relação com o lugar onde vivem, com práticas capazes de potencializar novas propostas e abordagens no ensino da história” (FORTUNA; GALZERANI, 2015, p. 44).

Assim, o ensino de história passa a compreender também o conhecimento histórico imerso na experiência vivida. Ser sujeito da história tem como tarefa de tornar presente o tempo escondido sob as ruínas da história universal. Um dos caminhos possíveis segundo Benjamin é pela rememoração, que recorre ao passado não como prática nostálgica, mas reconstrutora das experiências significativas do passado (KRAMER, 1994) e do presente. Como professora, defendo a escola, a sala de aula, como um lugar onde a sociedade se (re)constrói.

Nesta pesquisa produzi conhecimento histórico-educacional por outros caminhos, diferentemente do que é proposto nas escolas, muitas vezes formatado pela racionalidade instrumental. As práticas abordadas seguem o aporte teórico-metodológico de Walter Benjamin na produção de memórias mergulhadas em mônadas, como “miniaturas de significado que podem ter a força de um relâmpago” (GALZERANI, 2002, p. 62), ainda, como possibilidade de, ao trazer o passado vivido, fazer renascer a esperança de um presente e um futuro mais promissor, não do ponto de vista tecnológico, mas que permita fortalecer o ser humano na sua inteireza.

## CAPÍTULO 2 – ENSINO DE HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO-EDUCACIONAL PELA VIA DA AUTORIDADE COMPARTILHADA

*Três personagens me ajudaram a compor estas memórias.*

*Quero dar ciência delas.*

*Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos.*

*A criança me deu a semente da palavra.*

*Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra.*

*E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus.*

*Manoel de Barros*

Fotografia 4 – “Constelação”



Fonte: Arquivo da professora (2021).

Neste capítulo, vamos percorrer as produções desses jovens artesãos, conhecer o movimento de suas mãos junto comigo na confecção dos ateliês que buscam intercambiar experiências vividas, por meio da narrativa dos diferentes saberes que marcam a singularidade local do município de Aparecida do Oeste. Aqui o movimento das mãos dos artesãos nos remete à imagem daquilo que é produzido artesanalmente, com cuidado e dedicação, um processo amoroso e paciente entre a argila e o oleiro que, por meio dessa relação, permite que algo aconteça, se transforme e seja significativo, assim como o ato de narrar, já que a narrativa é uma maneira de dar os contornos necessários à infinita atividade narrável em uma relação

imbricada entre a “mão e a voz, o gesto e a palavra” em uma produção de conhecimentos histórico-educacionais a contrapelo (BENJAMIN, 1985).

A educação moderna apresenta estímulos diferentes e excesso de informação; desse modo, impede que os estudantes tenham a experiência de produzir conhecimento a partir do seu cotidiano, das suas memórias, das experiências vividas na relação com o outro (SENNETT, 2014). Pensar uma educação artesanal não anula o conhecimento histórico, mas propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido (LAROSSA, 2002), e a memória benjaminiana é um campo preñado para essas possibilidades.

É nessa intenção que construímos os ateliês e o(a) convidado, caro(a) leitor(a), a passear por cada um deles envolvendo a sua alma, olho e ouvido distendido para escutar as experiências sensíveis que são narradas. Convido você a voltar seu olhar para o processo de construção dos ateliês tecidos com os estudantes em sala de aula durante a pesquisa. Em seguida, apresento essas produções em forma de mônadas, destacando “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (MANOEL DE BARROS, 2006). Eu, assim como o poeta que tem o privilégio de não saber tudo, te convido a ressignificá-las na relação com suas experiências.

## **1º ATELIÊ: HISTÓRIA DE VIDA**

Iniciei o primeiro ateliê estimulando as memórias dos estudantes, a partir da leitura de fragmentos de memórias de duas professoras. Senti a necessidade de compartilhar fragmentos de memórias que trouxessem eu, professora Marli, e a professora Cyntia, para que os estudantes pudessem compreender que todos nós temos uma história para contar. Eu, você, sua família, seus amigos, e todas essas histórias são importantes são únicas. Vidas importantes. Um fragmento retirei do memorial da professora Cyntia, minha orientadora, conhecida pelos estudantes como a professora da professora Marli; em seguida, prossegui com a leitura do segundo fragmento.

### ***Fragmento de memória 1***

*Recordando minha infância, me pego sempre nas tragédias vividas; hoje é engraçado lembrar, mas na época era um martírio ter que dormir na casa da vó pra ela não ficar sozinha. Quanta saudades sinto dela! Minha avó foi quem me criou quando meus pais se separaram. Eu me lembro que ela contava umas histórias em que nunca prestava atenção, mas, se uma coruja cantasse, era meu desespero, porque ela dizia que era anunciando morte. Fiquei com*

*trauma de coruja até cursar filosofia. Quando eu ficava muito assustada, minha vó me benzia; ela sabia essas rezas e benzia muitas crianças; se o galho de ervas murchasse, era quebranto. Não me lembro se o meu murchou alguma vez. Porque as condições econômicas eram poucas, para deixar a gente com o cabelo mais arrumado ela passava óleo de soja; imagina se uma criança com óleo no cabelo tem quebranto! (professora Marli).*

### ***Fragmento de memória 2***

*Quando criança, no período de férias, aguardava para viajar, mas não tinha parentes em outras cidades. Lembro apenas de uma ida ao sítio numa cidade vizinha, na casa de uns primos, mas sempre achei que esse passeio valeu por todos que nunca havia feito. Descobri que existiam outras maneiras de viver, além daquele da cidade. O que me deixou encantada na zona rural foi a natureza exuberante com que entrei em contato: sentia o cheiro do ar puro, a longa estrada de barro, que, embora tenha empoeirado toda a minha roupa, me deu muito prazer, por passar por aquelas pedras e sentir o solavanco do carro; ali eu percebi o movimento da vida. Nesse lugar, conheci também inúmeros animais, não que eu não sabia que eles existiam, mas uma coisa era ver pelos livros, a outra era tocá-los, enxergar o fundo dos seus olhos. Os passarinhos cantarolavam logo pelas seis da manhã, fazendo uma sinfonia que jamais seria permitida na cidade (Professora Cyntia).*

Ao terminar de contar a história das professoras, pedi que identificassem qual seria a história de vida da professora deles. Para minha surpresa ou não, puderam reconhecer os traços culturais e nossas singularidades; assim, identificaram com naturalidade a memória da professora com quem se relacionam no cotidiano escolar.

Depois de realizar a leitura e estabelecer um diálogo com os estudantes, convidei-os para, assim como as professoras, narrarem sua história de vida, pois compreendemos o processo de produção de conhecimento como ato criativo, que envolve o diálogo entre pessoas inteiras, produtores de racionalidade e de sensibilidades, de memórias, de dimensão consciente e inconsciente, no entrecruzamento de diferentes temporalidades e espacialidades (BENJAMIN, 1989; 1994; GALZERANI, 2008).

Puxei o primeiro fio de conversa instigando cada estudante a produzir uma escrita narrativa contando sobre suas famílias, quem eram seus pais, avós e irmãos. Aproveitei para apresentar cada protagonista da pesquisa.

Algumas produções narram sobre o lugar de onde eles vieram e quando aqui chegaram. O estudante Igor nasceu em São Paulo - Várzea Paulista e há 9 anos veio morar com a família em Aparecida do Oeste. Seu pai sai de casa para trabalhar às 2:30 da manhã, quando pega o ônibus que leva para a Avenorte (frigorífico de frangos), na cidade vizinha, chamada Cianorte,

e a mãe trabalha na limpeza em um sítio próximo; como vai de carro próprio sai mais tarde. Encontram-se novamente no final da tarde e, quando podem ficar juntos, gostam de ficar deitados assistindo filme. Os colegas o chamam de “come quieto”, aparentemente bonzinho, mas, quando tem espaço, apronta algumas bagunças; é um artista, capricha nos desenhos e tem a letra bonita.

O estudante Nicolas veio da capital paulista para o Paraná, com seis meses de vida, fixando residência primeiro em Moreira Sales, mudando-se para Aparecida com um aninho de idade para ficar perto da avó paterna. Ele é aquele estudante que movimenta a turma; o interesse dele é conversar. Foi dele que partiram os percursos para nossa caminhada pela cidade.

O João Mateus veio de São José dos Pinhais, grande Curitiba-PR, aos três anos com a mãe e as quatro irmãs. Este estudante é faltoso e quando vem à escola apronta suas peripécias com o Nicolás. A mãe do João trabalha na roça; quando conversamos, ela demonstrou sentir prazer nesse trabalho e não querer trabalhar nas indústrias ou em qualquer ambiente fechado. Por isso veio morar em Aparecida.

A proposta inicial era os estudantes escreverem as narrativas, compartilhar sua história de vida com a turma, assim como as professoras Marli e Cyntia fizeram, possibilitando o diálogo e as trocas de experiências de vida. Houve histórias rememoradas em família, como da estudante Ana Luísa, que teve ajuda da mãe Devani para contar sobre os avós que vieram de Crato, no estado do Ceará, para o Paraná em busca de uma vida melhor. Os colegas dizem que ela é uma menina “bruta”, porque bate nos meninos quando eles a irritam; ela sonha em ter sua fazenda cheia de animais. Para cuidar das suas conquistas, quer estudar veterinária ou agronomia. Depois que a avó faleceu, ela vem desanimada para escola, se esforça para estar ali, se distrai escrevendo. A família trabalha no sítio do avô; as terras são vizinhas. Plantam e colhem alimentos, um trabalho que resiste ao tempo cronológico do relógio (THOMPSON, 1981). São pessoas que mantêm a conversa com os amigos e as visitas aos parentes como momentos de lazer.

No entanto, a concretude dessa trama foi mais difícil do que eu imaginava; a escrita da atividade já tinha sido complicada. Ler o que escreveu era enfrentar o desafio de percorrer os labirintos da linguagem. As palavras têm o desafio de comunicar os traumas vividos, como a lembrança que Rodrigo compartilha ao falar da morte do irmão, ferida aberta recentemente e que transformou a vida da família sitiante. O que alivia essas lembranças é poder andar a cavalo; percebo nas aulas como ele gosta desse modo de viver. Na sala de aula, quando não está envolvido nas conversas paralelas, é comprometido com os estudos.

A estudante Ana Carolina é a que sempre tem uma história para contar; é muito curiosa, realiza todas as atividades, e os colegas gostam dela, mas dizem que é “dedo-duro”. Ela narra os fatos com muita propriedade e para falar de sua família foi igual; contou quando os pais se conheceram, que a mãe nasceu em Curitiba e o pai foi sempre de Aparecida do Oeste; falou sobre seu nascimento, inclusive o dia e a hora. Contou que a mãe trabalha como diarista e o pai é pedreiro, passam o dia fora de casa, e nos momentos de lazer fazem churrascos, passeios, jantares; nas horas vagas, descansam.

O estudante Pietro, na sua lembrança, fala do pai, da mãe, dos irmãos e do avô e aproveita para fazer um desabafo, dizendo que a família tirou leite por muitos anos, mas pararam recentemente porque o mercado da pecuária leiteira não cumpre os acordos referentes ao pagamento do produto fornecido pelo pequeno produtor. Entendi por que os colegas falam que ele é quieto, mas sarrista, explosivo e ciumento; aproveitou o momento para mostrar que entende como a vida acontece. Segundo a turma, ele é ótimo na matemática. Sonha no futuro morar no Mato Grosso, estudar agronomia e veterinária. Quando os pais se separaram, ele veio morar na cidade, em Tuneiras, com a mãe, mas logo voltou para o sítio viver com o pai e o avô.

A estudante Nicolý conta que sempre moraram em Aparecida do Oeste. Os pais da Nicolý são comerciantes, trabalham no mercado que era do avô dela, um dos comércios mais antigos do lugar. A mãe atende no caixa, e o pai gerencia tudo. Ela divide a atenção da família com um irmão mais novo, que fica aos cuidados dela quando sai da escola. Durante as aulas remotas ela exercia a dupla tarefa. Depois que voltamos para o presencial, percebi uma melhora significativa no desenvolvimento e envolvimento dessa estudante nas atividades; até o uso do celular melhorou, era “viciada” em saber da vida alheia, por isso os colegas a chamam de fofqueira. Ninguém passa despercebido nessa turma. Todos brilham!

Cada artífice dessa produção artesanal tem sua marca singular. Muito carinhoso, que sempre quer um abraço é o Rhaylan. No período da pandemia ele fazia as atividades impressas e quando retornamos a família buscou pelo direito de continuar os estudos em casa. Quando pude conhecê-lo pessoalmente, descobri um doce menino, comprometido com os estudos. Os colegas chamam de “santinho” da sala, quase não vejo seu rosto, devido à máscara; aliás, é o único que continua fazendo o uso na sala. A família mora no sítio. Antes de sair para escola ele ajuda a tratar das criações; o pai lida com o gado, a mãe cuida da casa e toca viola nos momentos de lazer. Ele contou que nas horas vagas eles fazem fogueira e roda de viola. Interessante que ele queira no futuro cursar robótica e ir morar no Japão.

Outro tímido da turma é o Claudinei, mas tenho que ficar atenta quando ele traz as atividades para corrigir, pois ultimamente deu de pular partes para terminar primeiro e

disfarçadamente jogar no celular. Achei engraçado que, quando estávamos estudando sobre o trabalho nas fábricas e as péssimas condições de vida dos trabalhadores, inclusive a exploração da mão de obra infantil, a jornada exaustiva, eles começaram a falar sobre o trabalho dos pais. Claudinei, na sua inocência, comparou a segurança no trabalho da mãe com a presença do cachorro bravo e as câmeras na casa onde ela faz diária. Ele disse que ela vai de carro próprio até a sede da fazenda onde trabalha e recebe 120,00 reais com a ajuda para o combustível. Os colegas gostam de brincar com ele porque da turma é o que tem mais irmãos, são oito no total, mas que vivem juntos com a mãe e o padrasto são seis. O padrasto trabalha no mato da Companhia 16 Melhoramentos Norte do Paraná, limpando as trilhas e como vigia. O momento de lazer deles é reunir a grande família para assistir filme e comer pipoca. Percebo nesse estudante uma disposição para acolher; talvez seja fruto da relação com os irmãos. Ele, como alguns dos outros da turma, não soube dizer qual seria seu sonho para o futuro.

Quando falo do acolhimento em sala de aula, preciso agir com justiça também no processo de desenvolvimento da pesquisa, por isso o estudante que vos apresento é tão especial quanto os que já estavam aqui quando cheguei. O Cauã veio de São Paulo, nasceu em Campinas, veio aos 4 anos para Ubatuba, no Paraná; voltou para Ribeirão Preto aos 8 e desde o final de 2021 mora em Aparecida do Oeste com o pai, que trabalha numa fazenda. Ao contrário do Claudinei, que não liga para as brincadeiras dos colegas, ele não tem paciência; é quieto, faz tudo, inclusive aula no contraturno.

Nessas aulas do período contrário, a professora observou o estudante e cogitou ter percebido características de autismo, o que se espalhou pela escola. Eu, particularmente, não o vejo assim; achei o diagnóstico precoce. Vejo uma criança que viveu experiências nessas idas e vindas de um lugar para o outro, traumas que não me cabem contar aqui, mas que não me permitiram deixá-lo de fora dessa narrativa. Quando convidei a família para apresentar o projeto e pedir a autorização para incluí-lo na pesquisa, percebi uma disposição para somar e agregar ainda mais brilho a essa constelação.

Aqui pude rever conceitos acerca do aprendizado e sobre a forma como se constrói o conhecimento humano. No diálogo com as obras de Walter Benjamin, foi possível compreender

---

16A Companhia Melhoramentos Norte do Paraná é uma empresa de capital britânico à qual foi concedido o direito de parcelamento e venda de terras sobre uma extensa região, que vai de Jataizinho a Umuarama. Para saber mais, sugiro pesquisar no *site* da empresa.



que somos mais que seres pensantes; somos pessoas humanas inteiras com sentimentos, erros e acertos, incompletudes, com dimensões conscientes e inconscientes. E, “a partir do uso da memória, podemos tentar nos estabelecer como seres pertencentes à história” (BICHARA, 2017, p. 39). Daí a importância das reflexões tecidas por Benjamin, pois, segundo esse autor, somos capazes de produzir lembranças, resignificando, alterando os rumos da nossa própria história na relação com outras histórias.

É preciso considerar que, durante a aula de história, é necessário que o conhecimento histórico seja problematizado com os estudantes a partir da sua realidade; é necessário acolher as experiências plurais que existem em sala de aula e no lugar onde vivem, estimulando o exercício da alteridade, bem como buscar práticas que visem superar propostas de atividades educativas, fragmentadas e instrumentalizadas, esvaziadas, tendencialmente, de sua dimensão ética, política e responsiva. Desse modo, será possível produzir conhecimento histórico-educacional (SANTOS; FRANÇA, 2022).

Ampliando as possibilidades de conhecermos a história de vida dos estudantes na interface com os lugares da cidade e como são as relações sociais, construímos o próximo ateliê.

## **2º ATELIÊ: MEMÓRIAS DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA**

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito.

Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três

Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)

Meu irmão que era estudado falou que lógica que nada

Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.

Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.

Depois Cipriano falou:

Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.

A dúvida era saber se Deus também avoava

Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.

Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no  
quintal, nosso amigo. Ele obedecia a desordem.

Nisso apareceu meu avô.

Ele estava diferente e até jovial.

Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.

A gente ficou admirado daquela troca.

Mas não chegamos a ver as andorinhas.

Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.

Lá dentro só tinha árvore

Nenhuma ideia sequer.

Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.

Isso era.

Começo esse ateliê com o poema “Brincadeiras”, de Manoel de Barros. Após a leitura com os estudantes, a proposta era incentivá-los na prática de rememoração de suas experiências vividas; assim, trilhamos o caminho das brincadeiras, estimulando-os a contar sobre as suas brincadeiras preferidas no local em que vivem:

*Quais as brincadeiras das crianças do campo?*

*Será que são brincadeiras coletivas nas ruas do bairro em que vivem e em espaços coletivos da cidade?*

*Ou a modernidade alcançou o campo e as crianças já estão enredadas por brincadeiras que envolvem aparelhos eletrônicos, isoladas em suas residências?*

*O que eles narram?*

Foi com essa intencionalidade que instigamos os estudantes a produzirem o segundo ateliê e as suas narrativas. Vamos conhecer essas mônadas e/ou fazer uma leitura monadológica, já que elas não são para serem consumidas, mas para nos relacionarmos com elas no diálogo com as nossas experiências vividas, abertas à ressignificação do(a) leitor(a). A leitura monadológica é uma proposta de uma fruição estética.



### **Baú do tesouro**

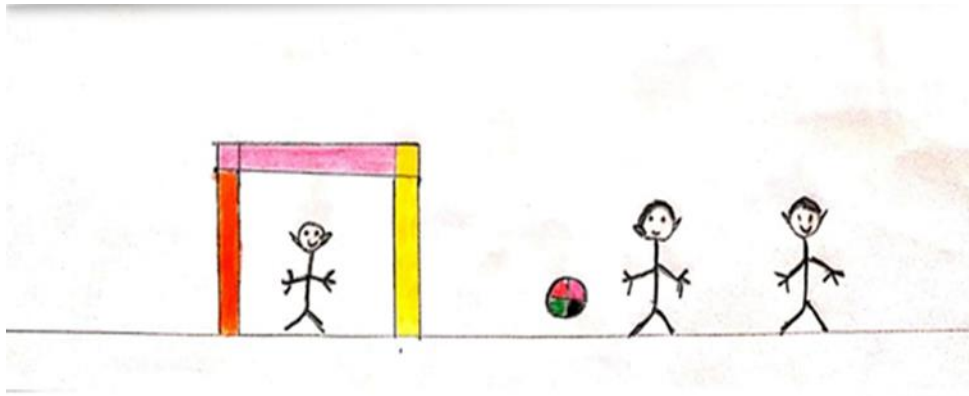
*Quando eu era mais nova, eu era uma criança criativa. Eu e minha amiga íamos até o fundo do meu quintal cavar buraco, na imaginação de achar um baú do tesouro, e que quando achasse ia ter muitos brinquedos como Barbie, bonecas, caminhão, casinha de boneca etc... Todos os dias elas vinham na minha casa para cavar o buraco [...].*

*Ana Carolina*

### **Brincar de bola**

*Quando eu tinha 4 anos eu gostava de brincar de bola com meus amigos no campo e bater falta. Nós ficávamos brincando, tomava água e voltava para continuar a jogar mais um pouco, ia embora para jogar no outro dia.*

*Claudinei*



### ***Era assim que todo mundo brincava***

*Eu gostava de jogar bola no campo com os meus amigos e era muito bom, jogava quase todos os dias [...] jogava no celular meu Free Fire, depois ia brincar de pega-pega, era uma brincadeira muito legal! Era assim que todo mundo brincava.*

*Rodrigo*

### ***Esconde-esconde***



*Quando tinha 7 anos gostava de brincar de esconde-esconde. Eu e os meus primos brincávamos a tarde toda. Uma vez eu caí de cima da árvore e acabei quebrando o braço; a gente amava brincar de esconde-esconde, mas agora eu nunca mais falei com eles.*

*Pietro*



### ***Barbie de todos os tipos!***

*Minha brincadeira favorita quando eu tinha 6 anos era brincar de Barbie com a minha amiga. Todos os dias eu ia na casa dela para brincar. A gente usava muito nossa imaginação e com isso nós fazíamos casinhas, roupas, acessórios etc... Nós tínhamos muitas Barbie, de todos os tipos. Eu era muito apaixonada por elas; até meus 10 anos eu ainda brincava. Hoje eu guardo com muito carinho.*

*Nicolý*

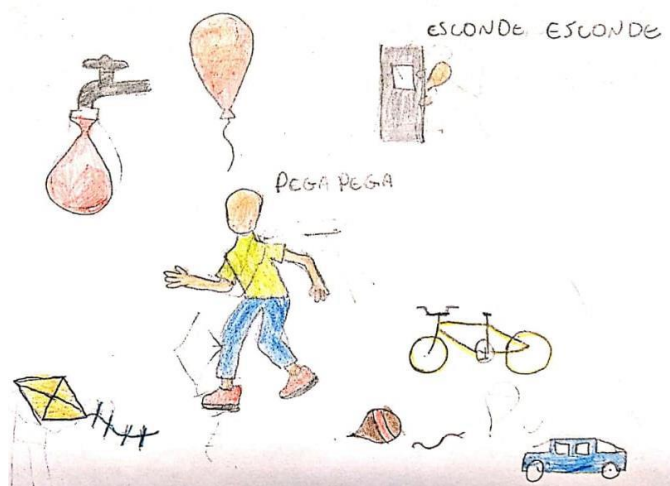
### *O arreo do cavalo*



*Gosto de jogar Free Fire quando tenho tempo, coisa bem difícil, porque eu acordo seis hora da manhã até o meio-dia estou na escola, depois chego em casa, almoço e arreo meu cavalo, vou para a lida até seis da tarde, depois eu tomo o café da tarde e tiro o arreo do cavalo e vou descansar. Os dias que tenho menos trabalho são sábado e domingo, quando eu posso jogar Free Fire.*

*Rhaylan*

### *Minha infância*



*Na minha infância eu gostava de andar de bike, brincar de pega-pega, esconde-esconde e de Beyblade, também gostava de encher a bexiga de água e tacava um ao outro e de brincar de carrinho e soltar pipa.*

*Cauã*

### *Esconde-esconde*



*Eu chamava os amigos para brincar na frente do posto de saúde com os moleques e depois eu dormia mais, ia jogar no celular e depois eu ia para casa.*

*Nícolas*

### *Igual meu pai*



*Desde pequena sempre gostei de jogar bola. Sempre que meu pai chegava da roça ele ia brincar comigo, nós ficávamos até a noite jogando. Desde então sempre quis ser goleira igual meu pai. Sempre que meu primo ia na minha casa fazer catequese, antes dele ir embora nós nos juntávamos e jogávamos, até um cachorro que eu tinha jogava, então desde sempre futebol se tornou uma coisa que amo.*

*Ana Luisa*

Percebo nas memórias das brincadeiras de crianças como nós “[...] professores e estudantes somos capazes de resistir e de criar possibilidades de ação frente a todas as práticas de ensino maquínicas” (FRANÇA; PAIM, 2018, p. 48). Nessas narrativas as brincadeiras coletivas narram o cenário de uma vida livre e segura que o campo ainda oferece. É possível perceber na rememoração dos estudantes a presença de formas de se divertir a contrapelo do que impõe a modernidade capitalista, como pega-pega e esconde-esconde; mesmo brincadeiras como futebol e boneca que são relacionadas a estereótipos que ditam regras de comportamentos ou fantasmagorias, como diria Walter Benjamin, são brincadeiras que fortalecem as relações coletivas, criam experiências com o lugar em que moram, com parentes e amigos. São atividades que não podem ser realizadas sozinhas como nos aparelhos eletrônicos, mesmo que em alguma delas se faça presente; o brincar coletivo se destaca nas narrativas dos estudantes do campo.

Flagro na rememoração das brincadeiras a possibilidade de ressignificação das experiências vividas na relação com a cidade situadas no tempo e no espaço; “[...] não há dúvida que brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 1994, p. 85). Porém, é preciso destacar que a dialética de Benjamin buscou compreender os efeitos da mercadoria nas subjetividades, no ato de brincar, como nos mostra a mônada “Barbie de todos os tipos!” e o desejo de possuir um objeto que representa a lógica mercantilista do progresso. Além de reconhecer que a mercadoria nos seduz, ele percebe que o mercado age cooptando sonhos<sup>17</sup> e os transformando em mercadorias “para além de seu valor econômico, como comunicação visual que produz valores, estilos, comportamentos e afetos” (MATOS, 2010, p. 218). “Assim, a mercadoria carrega sonhos, ao mesmo tempo em que faz sonhar, porque seduz, porque envolve no sonho coletivo do consumo, do desejo” (CUNHA, 2016, p. 72).

Focalizo nesse ateliê a memória como um meio de produção de conhecimento histórico-educacional relativo às brincadeiras dos estudantes, como o trabalho de Penélope, ressignificando as suas memórias, por meio do olhar transgressor de um tempo carregado de informação e tecnologia que impossibilita viver experiências significativas no sentido

---

<sup>17</sup>O conceito de fantasmagorias na produção benjaminiana é relacionado a casas de sonhos. O elemento sonho, em sua teoria, não é um elemento apenas de idealização, existe uma imagem dialética do próprio sonho, a possibilidade do sonho se transformar em utopia e tudo isso pode se reverter numa ferramenta de questionamento e de construção de conhecimentos de forma mais dialogal, compartilhado. Segundo os historiadores Elisa Paim e Maria de Fátima Magalhães, nós “não podemos esquecer que a modernidade tem que impor uma mudança de sensibilidade, de percepções, da própria concepção do que é o ser humano” (PAIM; MAGALHÃES, 2018, p. 88). Nas reflexões de Benjamin, o ser humano é abordado como sujeito da história e nos sensibiliza a rastrear com a memória odores, sensações, sons, imagens que ganham contornos, cores e texturas ao sabor das rememorações.

larrossiano e impede que os sujeitos da modernidade se percebam como sujeitos históricos e como produtores de cultura (BENJAMIN, 2007).

Ao encontro da concepção de memória benjaminiana convido-o(a), caro(a) leitor(a), a embarcar na leitura do próximo ateliê, com uma escuta atenta de um narrador da comunidade local “para captar os silêncios, os conflitos, os sonhos, as utopias, as completudes e as incompletudes dos sujeitos” (FRANÇA, 2020, p. 305).

### **3º ATELIÊ: ENCONTRO DE GERAÇÕES**

No 3º ateliê foi puxado um fio, no capítulo uma trança de gente, da trama literária *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (2001), narrativa que se desenvolve no entrelaçar de três “vozes”: passado, presente e futuro, obra escolhida para iniciar a conversa sobre as coisas de antigamente, não como proposta de lembrar o passado pelo simples ato do lembrar, mas num movimento mais alargado, entrecruzando diferentes espacialidades, temporalidades, sujeitos e saberes experienciais relacionados ao vivido.

Nesse sentido, divaguei a pensar: o que é uma trança? Segundo as professoras Beatriz Pizzoni de Freitas e Eloisa da Rosa Oliveira (2020, p. 217), “Uma trança é o entrelaçamento, geralmente, de três fios, que se unem para formar um todo. Nessa linha, pensar a formação humana como um entrelaçamento é compreender que algo escapa: vem de fora, vem de antes, reverbera no depois”.

Sendo assim, iniciei essa atividade com a literatura de Ana Maria Machado para trazer a imagem de uma estudante com olhar cuidadoso e crítico sobre o passado e seu presente. A obra possibilitou a compreensão da importância do sujeito como narrador da sua própria história.

Após a leitura da obra, indaguei-os: Vocês já imaginaram como era Aparecida do Oeste antes? Os estudantes foram estimulados à produção de conhecimentos históricos relativos a Aparecida do Oeste, observando as mudanças e permanências no diálogo com a memória de moradores locais.

Com essa pergunta começamos a pensar em algumas pessoas que poderiam nos contar essa história. Cada estudante foi lembrando de moradores mais antigos do lugar, para promovermos uma roda de conversa. Entre os nomes lembrados estava do senhor Lourival, mais conhecido na comunidade como Dudu. Continuei a movimentá-los: O que vocês acham de fazer o convite a ele? A turma toda concordou. Então, comunicamos a equipe pedagógica e



a direção sobre a proposta da atividade. Tivemos a autorização para fazer o convite e receber o senhor Dudu na escola para participar da aula de história com os estudantes.

Esse processo de reconstituição da história de Aparecida do Oeste encontra, no diálogo com o historiador Edward Palmer Thompson (1981), o reconhecimento de que a história é produzida por diferentes sujeitos, nas suas relações sociais, ou seja, a partir das experiências vividas no lugar onde moram.

Os espaços são criações feitas pelo homem, constituído de tempo, movimento, mudança e transformação. É fundamental um ensino de história que estimule os estudantes a se situar historicamente, conhecendo as relações espaço temporais e sociais. Por intermédio da narrativa do seu Dudu e outras vozes, os estudantes perceberam várias mudanças em Aparecida do Oeste; puderam constatar o progresso no seu aspecto positivo e negativo, a urbanização do espaço, a população diminuindo em detrimento do deslocamento para a cidade, assim como o comércio local. Os estudantes perceberam que houve uma forte queda na agricultura, principal setor da economia local, que, em sua maioria, têm ou tiveram antecedentes trabalhando na roça, os pais e avós. Os modos de viver se transformaram com a chegada do celular e da internet.

Convido-os a deixar-se ser conduzido pelos fios de memória puxados neste próximo ateliê.

#### **4º ATELIÊ: O NARRADOR**

Aos finais de semana costumo pedalar e, durante o trajeto, conversando com minha amiga ciclista, comentei do projeto no mestrado, de convidar alguém para ir na escola e falei do seu Dudu, que por coincidência é tio dela. O trajeto do dia era dar uma volta em Aparecida, o que já garantiu a visita ao tio, que mora na vila rural, e me deu a oportunidade de conhecê-lo e fazer o convite. Entre as recordações da família, ela falou do meu interesse; ele me ouviu e acolheu a proposta. No dia 23 de agosto de 2021 recebemos na escola a visita do senhor Lourival (Dudu) para uma roda de conversa.

Fotografia 5 - "Boas-vindas"



Fotografia 6 - "Escuta atenta"



Fonte: Fonte: Arquivo da autora (2021).

No dia da visita, dois estudantes faltaram por motivo de doença, positivados ou com suspeita de Covid-19. Os que estavam na sala de aula organizaram os espaços necessários para nossa roda de conversa junto com a equipe pedagógica, enquanto eu fui até a vila rural buscá-lo. Seu Dudu tem 85 anos e percorre Aparecida do Oeste a pé quase diariamente, mas neste dia era nosso convidado especial, por isso foi transportado na vinda e na volta para sua casa.

Por conta do traslado, marcamos nossa roda de conversa após o intervalo da escola; professores e funcionárias do colégio colaboraram para que pudéssemos receber o senhor Dudu com muito carinho. Iniciada a conversa, posso dizer que, até esse dia, não houve nenhum outro dia em que o silêncio efetivamente tenha se feito presente. Não que os estudantes não parassem para me ouvir durante as aulas, nada disso; mas ouvir a narrativa de alguém com tamanha experiência de vida e com tanta sabedoria e conhecimento sobre o lugar onde vive despertou neles uma atenção diferente.

Colocamo-nos a ouvir. Esse silêncio foi algumas vezes interrompido para interlocução e trocas de experiências entre as diferentes gerações. O senhor Dudu me lembrou do narrador benjaminiano.

O narrador figura entre os mestres e os sábios. [...] recorre ao acervo de toda uma vida [...]. Seu dom é poder contar sua vida: sua dignidade é contá-la inteira. [...] conta o que ele extrai da experiência – sua própria [...] E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história” (BENJAMIN, 1985).

A figura do narrador benjaminiano focaliza uma imagem ambivalente entre aquele que, por muito viajar, tem muito para contar, e o narrador camponês que permaneceu toda sua vida sedentária a cultivar tradições. O mestre sedentário e os aprendizes são apresentados por Benjamin como artífices que trabalhavam na mesma oficina, ou seja, no mesmo ateliê. A proposta dessa atividade é fazer o trabalho de artífice na sala de aula e associar os saberes

trazidos em narrativas dos tempos distantes, com o saber do passado vivido pelo trabalhador sedentário no presente (BENJAMIN, 1985).

Walter Benjamin tece fortes críticas à modernidade capitalista, maquínica, que transforma a vida dos sujeitos num viver marcado pelo tempo do relógio, individualista que esfacela as relações sociais e produz perda das experiências. Essa vivência, segundo o autor, provoca o declínio da narrativa e da arte de ouvir com o espírito distendido. Para compreendermos melhor a reflexão de Benjamin, observamos o diálogo da professora-historiadora Nara Rubia de Carvalho Cunha (2016, p. 66): “a distensão é a capacidade de se desarmar para assimilar o ouvido, de se inserir numa temporalidade comum a várias gerações e que esta capacidade é entendida com uma prática formadora”. Nesse mesmo sentido, Gagnebin afirma que

[...] as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (Bildung), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade (GAGNEBIN, 1994, p. 66).

Por esse motivo, para romper com as práticas escolares que colocam os estudantes em gaiolas de aço, onde nada os toca (LAROSSA, 2002) e nada está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1985), propus continuar essa conversa destacando a importância do sujeito como narrador da sua própria história. Por isso, convidamos o senhor Lourival Belo de Souza, popular Dudu, para contar sua história de vida e como era o modo de viver em Aparecida do Oeste quando ele aqui chegou, bem como as mudanças e permanências

A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada (BENJAMIN, 1985); com seu Dudu não foi diferente.

Ao entrar na sala de aula, ele fez questão de dizer que tem uma filha professora, cheio de orgulho por seus filhos terem estudado naquela escola.

### ***A pé e com chuva***

*Naquele tempo era difícil, os meus filhos estudaram aqui, mas vinha a pé lá do sítio, com chuva, pra não faltar no horário da aula; tinham que vir e chegar aqui estudar, ir pra estrada, pra ir embora pra casa. Hoje não! O carro passa na porta pega o estudante, traz aqui, leva de volta né, é uma beleza, e ainda tem muitos que ainda não quer, que acha ruim: ‘-oh! estudar cedo é muito difícil!’*

Acreditando que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores, escutamos com o espírito distendido neste ateliê o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país, mas que compartilhou histórias de um tempo distante que, muitas vezes, levavam os estudantes a pensar: como assim, inventaram um motor?

### ***Inventaram um motor***

*Cheguei em 05 de junho de 1972, estou com 83 anos [...]. Quando cheguei aqui não tinha asfalto, energia, não tinha nada, a luz era de motor; às 19 horas, tinha que ir embora para casa porque apagava tudo. Tinha um motor dentro das vendas pra lumiar, antes era lampião a gás, depois inventaram um motor pra lumiar até 7 horas, depois fechavam tudo e tinha que ir embora pra casa. Só dentro das vendas mesmo, na cidade e nas ruas não.*

A mônada “Inventaram um motor” nos possibilitou compreender que o conhecimento histórico se modifica em cada geração, nação ou classe social (SALVATO, 2004, p. 11), no movimento de ir e vir no tempo e no espaço em que estão inseridos. Thompson (1981) ajudou-nos a refletir sobre a questão do tempo e de como ele afeta a mudança de hábitos e relações sociais e de trabalho no sistema capitalista. A leitura que Walter Benjamin faz da modernidade capitalista, e que é tão bem tecida por Maria Carolina, traz um movimento dialético refletindo as problemáticas próprias de nossa época (BICHARA, 2017) e nos permite reconhecer que em cada espaço-tempo as sensibilidades são constituídas nas relações sociais tensas e conflituosas que vão definindo e redefinindo os costumes de cada lugar (THOMPSON, 1998). Nesse contexto, entendemos que as memórias do senhor Dudu configuram formas de pertencimento à cidade em suas singularidades, perpassadas pelas relações sociais, e, ao mesmo tempo, deixam brechas para que visualizemos o mundo moderno (GALZERANI, 2002). Ainda ouvindo o senhor Dudu, percebemos que trazer experiências vividas estimulou os estudantes a ressignificar as práticas de produção de conhecimento, ampliando a capacidade de compreender as permanências e rupturas entre o presente, passado, especialmente quando lemos a mônada “Tá tudo mudado”.

### ***Tá tudo mudado***

*Mudou tudo aqui as coisas, não tinha asfalto, tudo era terra, aqui era chão, não tinha energia; hoje tem energia, já tem asfalto em quase todas as ruas, já tem promessa de fazer no resto das ruas que não têm asfalto. Então do que era antigo não tem nada mais, tá tudo mudado, graças a Deus que mudou bem, né!*

Ao escutar essa narrativa do senhor Dudu, lembrei de que, quando essas transformações sociais começaram a ocorrer, a narrativa começou pouco a pouco a tornar-se arcaica e a consolidação de um novo modo de vida nas cidades deu destaque a uma nova forma de comunicação (BENJAMIN, 1985). Essa nova forma de comunicação é a informação e se faz presente no cotidiano escolar. E se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é responsável por esse declínio e por sermos pobres em histórias surpreendentes, como a do senhor Dudu. Mas foi possível ainda flagrar a fantasmagoria da modernidade: os estudantes ficarem sem energia elétrica e a falta do celular, internet, TV. Para continuar dando sentido às suas narrativas, seu Dudu é tomado naquele momento por suas memórias involuntárias, aquelas carregadas de afetividade e que vieram à tona na intensidade daquele momento.

### *As naturezas são diferentes*

*Eu morava no sítio, e a mulher adoeceu pra ganhar neném, e a chuva caindo e cadê estrada para descer no sítio? Não tinha! Era cada buraco. Daí levei três assistente lá: a falecida minha mãe e mais duas, e não resolveu. Quando foi 1 hora da madrugada minha mãe disse que tinha que levar pra Tuneiras, e a chuva caindo, e agora? Meu irmão morava na Quinze (bairro próximo de Aparecida) e possuía um jipe, eu disse: ‘Levanta aí que se tem que levar a mulher pra Tuneiras’. ‘Mas como?’ ‘Nós damos um jeito, vai uns de carro e outros a pé atrás entupindo buraco, e nós temos que ir, porque, se demorar, ela morre’. Nós rodeamos os sítios até sair na estrada, e o jipe, ligado as 4 trações, não andava; nós levamos uns 20 minutos para subir um pedaço pequeno, mais ou menos uns 20 metros, mas era liso que nem sabão, escorregava pra um lado e pro outro, segurava pra não tombar o carro. [...]. Quando chegou na ponte do rio Moura, outro pedaço ruim, uns 100 metros de chão liso igual sabão, pensei: ai, meu Deus, minha mulher vai morrer, não vai chegar em Tuneiras, não, uns rapando de enxada aquele barro, e outro segurando o jipe, até que conseguimos chegar em Tuneiras. O doutor era um japonês, não lembro o nome dele, mas era uma impaciência tão grande, que pra mim ela já tava morta, né; ouvi um grito, disse: ‘-Pronto, morreu!’ A enfermeira chamou, eu entrei tremendo. Tá correndo tudo bem! Mas o neném não pude salvar porque tá passado da hora; ele faleceu, mas sua esposa tá viva. Eu disse: ‘-Graças a Deus!’ Quando amanheceu o dia, fui lá, comprei o caixãozinho e a mortalha pra sepultar ele aqui. O bebezinho foi enterrado no cemitério novo. Ao todo eu tive 12 filhos, 6 mortos, 4 enterrados em Aparecida, morreu 2 no Ceará. Ela (a primeira esposa dele) ficou internada 8 dias; todo dia eu ia de a pé e voltava, tinha dia que saía do sítio de bota nos pés e a chuva caindo até chegar lá.*

*Chegava lá via o que tava precisando comprar, era época que a gente não tinha um tostão, que tava início da planta do algodão. Eu disse: ‘-Oh, meu Deus, como vou pagar esse médico? Ele vai cobrar um absurdo!’ O hospital não era como agora, mas tinha o sindicato que ajudava. O médico perguntou: ‘-Seu Lourival, o senhor paga sindicato?’ Eu disse: ‘-Doutor, eu pago, mas não é aqui, eu vim do Nordeste e pagava lá’. Ele falou: ‘-E tem*

*como o senhor pedir a sua ficha de lá no sindicato e trazer ela pra cá, aí depois nós conversamos, não liga pra dinheiro, vamos lembrar da saúde’.*

*Quando cheguei aqui falei pra Maria Judite (a filha professora): ‘-Minha fia, faz uma carta aqui, mas bem feita, que eu vou pôr essa carta no correio registrada, pra ela chegar pelo menos em oito dias’. Naquele tempo não tinha telefone. Daí mandei aquela carta pro meu irmão, já contando tudo que tinha acontecido e pedindo o documento sem falta. Quando foi com 5 dias chega a carta aqui; tinha um correio aqui. Daí, quando eu ia passando, vindo de Tuneiras, o seu Cândido, um morenão baiano disse: ‘-Ô nortista, tem uma encomenda sua aqui.’ Cheguei lá, ele disse: ‘-Tem uma carta.’ Quando cheguei em casa, dei pra minha filha, e estava o papel já pago, tudo certinho, estava com 1 ano que eu estava aqui.*

*Descansei as pernas e comi umas colheradas de comida e disse: ‘-Vou voltar pra Tuneiras, vou levar lá pro médico. Eu vou provar minha palavra de homem, é hoje!’ Quando eu cheguei, o doutor falou: ‘-Nunca ninguém fez o que o senhor tá fazendo, vem com o doente aqui, eu o salvo abaixo de Deus, e ele vai embora com aquela pessoa e nunca mais volta aqui’. ‘-As naturezas são diferentes! Eu não quero ter peso na minha consciência, nunca na vida doutor. Eu falei que ia dar um jeito, tá aí.’*

*Daí já fui no sindicato, paguei 4 meses e já entrei de sócio; levei o papel pra ele e não precisei pagar nada. Se não fosse o sindicato, ia ter que pagar 800 cruzeiros, ia ser a coisa mais difícil do mundo porque não tinha o que vender.*

A mônada “As naturezas são diferentes” despertou nos estudantes interesse e reflexão porque foi concebida na relação do narrado com o vivido, sendo capaz de envolvê-los no silêncio dos estudantes; com o ouvido distendido, escutaram uma narrativa que os desestabilizou (BENJAMIN, 1985).

Alguns estudantes comentaram depois, nas conversas em sala de aula, que gostaram de saber como era a vida em Aparecida do Oeste antigamente e que infelizmente as pessoas foram embora para a cidade grande. Percebi que a narrativa do senhor Dudu surpreendeu os estudantes quando compartilhou o modo de vida de antigamente, falou sobre os antigos comércios, os trajetos realizados no dia a dia e o motor que iluminava a cidade.

Compartilho com as ideias de Salvato (2004, p. 15), que a história que é “ensinada na escola faz parte da manutenção de uma lógica de interesses historicamente dada. Pensar na transformação dessa lógica cultural é pensar numa sociedade diferenciada, mais justa”. Trabalhar com narrativa no ensino de história é uma possibilidade de transformação, pois ela mergulha na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Dessa forma, como a mão do oleiro na argila do vaso é uma forma de produção artesanal, assim também ela o é. E o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. Como afirma Larrosa (2002, p. 23),

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça [...]. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

Por isso, é importante trabalhar com narrativas em sala de aula, pois esse processo de assimilação é mais profundo e exige o ouvido distendido, capacidade que está cada vez mais rara num ambiente que também foi acometido pelo ritmo acelerado, com aulas cronometradas, partidas e que não possibilitam a troca de experiências. Sem dúvida a memória é um meio para ressignificar as experiências, em que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida são trazidos como possibilidades de se fazer sujeito da e na história (THOMPSON, 1981). Esse desejo me movimentou a desenvolver práticas que pudessem situar os estudantes no tempo e no espaço e refletir sobre as mudanças e permanências percebidas por eles na cidade onde vivem. Por meio do diálogo com Walter Benjamin, temos noção do quanto as relações sociais mudaram e somos convidados a ressignificar os valores e tradições populares, redimensionar as práticas coletivas em contraponto com as fantasmagorias da modernidade presente na mônada “Era muito bom naquele tempo!”

### ***Era muito bom naquele tempo!***

*Eu tinha uns vizinhos muito bons aqui, os meus amigos de quando cheguei aqui são tudo falecido. Nós trabalhamos na igreja 12 anos ajudando nas festas. Todo mês tinha festa naquele tempo, pra arrecadar renda pra igreja. Era muito bom naquele tempo! Tinha muita gente aqui. Trabalhava 3 dias sem descanso de nada, ajudava matar a criação, cortar, assar. Quando terminava o churrasco, fazia o baile; tinha uma brincadeira, um cara com sanfona pra arrecadar mais um dinheiro pra igreja. O tocador era seu Otavio Dante. Agora aqui tá muito atrasado de festas: quando faz uma festa, não tem uma brincadeira, é só uns pratos de comidas pra vender. Quando era o padre Antonio, não podia ter bebida pra vender.*

*Agora veio essa pandemia, estragou tudo, e a diretoria da igreja tá muito fraca, acabou as festas.*

*Se Deus e Nossa Senhora tiver misericórdia de nós e ajudar que acabe essa pandemia, pra gente fazer uma festa pra benefício da igreja, porque aquele salão, todos nós ajudamos. Ali doava parte da colheita para vender e ajudar na festa da igreja. O povo foi embora e estragou o lugar, foram embora por causa do plantio; hoje pra tocar um alqueire é de ameia, o dono da terra e o arrendatário. Meus filhos foram embora pra cidade só pra não ficar trabalhando de boia fria pros outros; na cidade, trabalha de empregado.*

*Quando consegui 15 alqueires pra plantar, os filhos tinham ido embora, e não tinha mais jeito de trabalhar na roça.*

O estudante Pietro quis saber mais sobre o que mudou e o que continua igual em Aparecida do Oeste. A narrativa passa a ser adensada pelo senhor Dudu.

### ***Fila de gente***

*Tinha bastante venda, tinha 3 armazéns: do finado Manoel, do finado português e do genro do finado Antônio, o mercado maior era o dele. A gente chegava na sexta feira cedo para fazer compra e ia sair já na parte da tarde, com tanta gente que tinha. Era fila de gente igual tivesse no banco, pra poder conseguir comprar alguma coisa. Dos 3 armazéns ainda tem o do finado Manoel, os comércios de agora são todos novos. Os botequinhos que tinham acabou tudo; a gente saía na rua e de um lado e do outro era um boteco. Tem agora essa venda do mineiro aí e aquele outro botequinho lá na frente. Não tinha essa estrada que tá fazendo pra Tuneiras, tá terminando de fazer esse asfalto, aqui que era na lama.*

As mudanças são percebidas pelo seu Dudu por uma ótica do progresso na modernidade capitalista de transformação do espaço da cidade e do esfacelamento das relações sociais; essas questões conversamos com os estudantes depois em sala de aula para problematizar a modernidade capitalista.

Ainda continuando o diálogo, senhor Dudu destaca o tempo passado.

### ***Naquele tempo***

*Na colheita de feijão, já ajudava a começar do pequeno que se animava que queria trabalhar; daí ia lá e já fazia seu dinheirinho para comprar um doce. Na colheita de algodão e no amendoim juntava muita gente, porque os grandes iam batendo o amendoim no balaio e as crianças pequenas iam catando o que ia caindo no chão; ali pagava não pelo tanto que ele catou. Quando a criança queria ir embora, perguntava assim: ‘-O senhor tem dinheiro?’ Daí falava pra ela: ‘-Vou te dar tanto, tá bom?’ ‘-Tá bom!’ Daí pegava o dinheiro e ia embora. Naquele tempo era muito bom e todo mundo vendia; tinha muita gente. Aquele tempo plantava de tudo: amendoim, arroz, feijão, algodão. Hoje só se planta mandioca e soja!*

Instigadas pelas mudanças apresentadas por nosso convidado, Ana Carolina, a estudante curiosa perguntou sobre os costumes e logo o Sr. Dudu começou a contar:

### ***De primeiro***

*O sistema de primeiro era melhor; o povo hoje não tem aquela consciência que tinha de primeiro, que deveria ter, as coisas todas desmanteladas. A gente*



*vê um cara fazendo um erro e diz: ‘-Meu filho, não faça isso não, você não tem pai?’ ‘-Tenho!’ ‘-Eu posso conversar com seu pai?’ ‘-Pode!’ Chega lá, conversa com o pai. Ele diz: ‘-Agora é assim mesmo, não tem jeito não’. ‘-Não é assim! Você tem que ver o erro que seu filho fez para você corrigir’. De primeiro, os pequenos davam bênção para gente na rua; hoje, se pedir uma bênção, a criança vai dizer: ‘-Larga de ser besta!’*

*Não é uma palavra bonita? Digo: “-Deus te abençoe!”*

Na despedida, o ancião demonstra a sensibilidade daquele que narra o passado com o olhar do presente, percebendo as mudanças na sala de aula por causa da pandemia de Covid-19.

### ***Agora***

*‘-Que Deus abençoe vocês! Um bom estudo, que Deus acabe com essa triste doença que tá no mundo pra que consigam umas aulas mais normais, porque agora não tá sendo normal, né? Tem que ser um número de gente, ter espaço; antes em cada cadeira tinha um aluno, agora não pode, né? Tem que ter espaço um do outro.’*

Essas narrativas abrangem camadas da experiência de vida desse “narrador 18 camponês” nos seus múltiplos estágios de desenvolvimento, trazida por memórias voluntárias e involuntárias no diálogo com os estudantes. O senhor Dudu tem suas raízes no povo, num viver coletivo. Contou sua vida e “sua dignidade é contá-la inteira”. Os estudantes exerceram nesta aula a capacidade do ouvido distendido, movimentando nessa roda de conversa as lembranças e os esquecimentos do nosso convidado, que, ao compartilhar suas memórias, contribuiu para a produção de conhecimento da história local (BENJAMIN 1985, p. 221).

Para não encerrar essa conversa, decidimos retribuir ao senhor Dudu por partilhar suas experiências vividas e fazer a troca cultural entre as gerações: escrever cartas que contam um pouco da vida dos estudantes e construir uma relação por correspondência ao tecer o próximo ateliê.

## **5º ATELIÊ: CORRESPONDÊNCIAS**

---

18 A narrativa completa do senhor Dudu está disponível no *drive*

<https://drive.google.com/file/d/1RmFD7rtLs818dePesOU5Uezro55A-7Ar/view?usp=sharing>

Fotografia 7 - “Uma relação de troca entre gerações”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Depois de ouvir a narrativa da história de *Bisa Bia e Bisa Bel* e a história de vida do senhor Dudu, incitei os alunos a refletirem: O que poderíamos aprender com essas experiências de vida? Como poderíamos agradecer e visita do senhor Dudu? Ao tencionar essas experiências na relação com outras experiências, ou seja, a dos estudantes, buscamos estabelecer uma relação de troca, que se lança ao encontro do outro.

Enquanto desenvolvíamos essas atividades, buscamos elementos que pudessem ajudar a estabelecer correspondências com o outro. Portanto, estabelecer correspondências significa saber reconhecer “uma relação comum de configuração” (GAGNEBIN, 2005, p. 97).

Optamos por escrever cartas ao senhor Dudu em forma de agradecimento, compartilhando com ele narrativas que apresentavam um pouco da história de vida dos estudantes, possibilitando uma correspondência entre gerações que reafirmava a singularidade espaço-temporal “recuperando nossa dimensão de seres situados historicamente no tempo e espaço (GALZERANI, 2004).

Nesse ateliê, dediquei uma aula para falar de como as cartas foram um importante instrumento de comunicação ao longo da história, intermediando as relações sociais. Buscando

orientá-los na escrita da carta e, ao mesmo tempo, potencializar as relações dentro do ambiente escolar, convidei um estudante do 3º ano do ensino médio para ajudar na concretude dessa tarefa.

A aula seguinte foi conduzida pelo João Vitor, estudante do 3º ano do ensino médio, convidado para auxiliar na escrita das cartas. Primeiro ele colocou no quadro para a turma copiar no caderno os passos para a escrita de carta de agradecimento. Explicou que se deve iniciar uma carta sempre pelo local, seguido do dia, mês e ano. Depois um tratamento cordial ou afetivo. Quase todos os estudantes optaram por usar nessa correspondência o pronome de tratamento “estimado” para se referir ao senhor Dudu. Acolhi a palavra, pois representou a consideração dos estudantes e a valorização do ato narrativo compartilhado em sala de aula. Em seguida, deveriam contar um pouco deles e de suas famílias e o que mais lhes tocou na história de vida do narrador da comunidade, concluindo com o agradecimento, despedida e assinatura da carta.

Nesta aula foi possível iniciar a escrita da carta, porém a conclusão ficou como tarefa para casa, para ser entregue à professora na semana seguinte. Essa correspondência só pôde chegar ao seu destinatário alguns dias depois e foi entregue pelos estudantes.

Fotografia 8 - “A tecitura das cartas”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Em uma sexta feira chuvosa, faltaram alguns estudantes na aula. Aproveitei para levá-los de carro até a vila rural, com a autorização da direção para fazer a entrega das cartas. No entanto, tínhamos comprado uma pequena lembrança religiosa para seu Dudu, que é devoto de Nossa Senhora Aparecida e tinha ficado em casa junto com as cartas. Mandeí mensagem para meu esposo, que prontamente foi levá-las em Aparecida do Oeste e nos acompanhou na visita. Fomos eu, ele e os estudantes Ana Carolina, Claudinei e João Matheus. Foi possível perceber a emoção no olhar do seu Dudu quando recebeu o pacote das cartas e um terço de Nossa Senhora Aparecida. A esposa demonstrou a mesma alegria ao ver os estudantes agradecendo a disposição do marido para ir até a escola compartilhar sua história de vida. Vamos conhecer algumas cartas que foram tecidas para o seu Dudu?

### ***Fiquei surpreendida***

*Gostaria de agradecer sua visita e por nos contar sua história de vida. Achei muito interessante e legal saber que veio de tão longe a trabalho, em saber que a vida aqui antigamente era muito complicada. Eu nasci em Tuneiras, moro aqui desde que nasci, acho que o senhor conhece meus avós que mora aqui há muito anos, eles são avós paternos, o Mauro e a Lindinalva. Fiquei surpreendida em saber de como aqui já foi uma cidade maior com mais comércios, mais moradores, que antigamente aqui tinha muitas festas e hoje quase não tem mais. Antigamente aqui não havia energia e era gerada por um motor; hoje em dia tem asfalto, mais antes não tinha; antes aqui tinha muitas plantações como de arroz, feijão, algodão, entre outros, que hoje por aqui não planta.*

*Muito obrigado pela visita, gostei muito!!!*

*Gentilmente,*

*Ana Carolina*

***Conhecer você foi muito legal***

*Estimado Senhor Lourival!*

*Gostaria de agradecer sua visita e por nos contar sua história de vida. Achei muito interessante você ter vindo do Ceará; minha avó materna também veio. Meu avô paterno é conhecido como Zé do Bicho, talvez o senhor conheça Moro lá no Ouro Verde, sou parente da família dos Tatara; antigamente minha família plantava arroz, feijão, algodão e batata e até hoje ainda plantam arroz e feijão; nós também plantamos amendoim, ainda cuidamos de vaca, porco, galinha e carneiro. Eu gosto desde pequena de ajudar meu pai, ando a cavalo, planto rama. Amei saber como era Aparecida antes, sua história é muito motivadora, gostei de conhecer você, foi muito legal ter vindo contar sua história de vida. É bom saber como era feita as plantações, as lojas que tinham aqui, os tipos de viver de antigamente; hoje em dia as coisas mudaram muito. Aparecida não tem maior parte das coisas que tinha, os jeitos de plantar se modernizaram. Agora não planta a balaio, e sim de trator e plantadeira.*

*Gentilmente*

*Ana Luisa*

***Fiquei sabendo***

*Aparecida do Oeste, 30 de Agosto de 2021.*

*Estimado Senhor Lourival,*

*Gostaria de agradecer sua visita e por nos contar sua história de vida, achei muito legal. Eu não estava aqui quando você veio porque a minha vó estava com suspeita de Covid-19, mas tá tudo bem. Eu fiquei sabendo que você não nasceu aqui, pois eu também não. Vim pra cá com 1 ano, estou morando aqui há 13 anos desde que a estrada era de terra, agora é de asfalto. Eu sou neto do finado Tião, mais conhecido como Tatu, e o Natal era meu tio. A minha vó tá viva ainda, mas ela não sai mais.*

*Gentilmente,*

*Nicolas*

Ao produzir essa pesquisa com os estudantes, buscamos elementos para expressar até que ponto a população de Aparecida do Oeste resiste o apagar dos rastros na modernidade. Recorro aos estudantes, assim como Benjamin reporta-se a Fourier, para refletir que existe uma dada leitura da cidade que produz imagens contraditórias e ambíguas. Ao caminhar pela cidade

com os estudantes, percebi que os moradores deste lugar continuam resistindo à padronização que é imposta pelo esquadramento da cidade, por exemplo, o processo de numerar as casas, determinando onde estão esses sujeitos, qual é o número que os identifica, bem como sua exata localização. Ainda é possível saber o nome das pessoas em Aparecida do Oeste, como nos narra senhor Dudu e os estudantes em suas cartas. A população resiste à numeração das casas. Eles continuam dizendo: a casa de fulano de tal. Ao falar, não se referem ao número, embora tenham oficialmente o número da sua casa, mas continua sendo a casa do Igor, do João, da Carol..., de cada um. A proposta de ler a cidade, segundo Benjamin (1985), nos permite trazer a trama social contemporânea e ressignificá-la por meio do entrecruzamento de práticas socioculturais, buscando perceber como elas interagem, utilizando diferentes olhares e novas sensibilidades para mostrar que existem sujeitos que resistem à normatização do espaço e do tempo.

O historiador Edward Palmer Thompson (1981) afirma a necessidade de estabelecer e ampliar o diálogo entre a educação e a experiência, refletindo sobre questões relacionadas à expulsão do vivido na escola. Buscando romper com as práticas escolares distanciadas do dia a dia dos estudantes, focalizamos em propostas educativas capazes de proporcionar o encontro com o outro e o encontro de gerações. O advento do capitalismo e o aceleração do tempo cronológico do relógio esfacela as relações sociais, desenraiza os sujeitos e retira deles o sentimento de pertencimento à comunidade em que se encontram. Desse modo, escutei Walter Benjamin para buscar na escola outra forma de linguagem para comunicar uma história comum, por meio da narrativa, caracterizada pela troca de experiências entre gerações. Segundo esse autor, a narrativa te coloca como sujeito agente numa história em curso (BENJAMIN, 2012).

Percebo que as narrativas diminuíram no campo, porém as pessoas continuam dispostas a trocar experiências; o que precisa é burlar o tempo, ouvido distendido e oportunidade para romper a era da informação e permitir que algo nos aconteça. Encontrei como possibilidade de estabelecer uma relação de correspondência entre as diferentes gerações na escrita de cartas, onde cada estudante exporia o que mais lhe chamou a atenção, como se sentiram tocados ao ouvir a narrativa do senhor Dudu. Entendo nesta prática, segundo Larossa, que

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “expormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LAROSSA, 2002, p. 19-20).

Ao finalizarmos esse ateliê, conversamos sobre a possibilidade de agora conhecer os lugares significativos para os estudantes na cidade em que vivem. Para isso, eu te convido a fazer uma *flânerie* (BENJAMIN, 2007).

## 6° ATELIÊ: RETRATOS DO COTIDIANO

Fotografia 9 - “*Flânerie*”



Fonte: Arquivo da autora (2021)

A proposta desse ateliê foi flunar pela cidade para olhar as dimensões culturais, a partir das lentes dos estudantes do campo, para produzirem fotografias<sup>19</sup> do cotidiano do lugar onde vivem. A palavra que descreve nosso caminhar pelo labirinto percorrido é *flânerie*, uma metáfora, para convidá-los a perder-se conosco no espaço “que estava escondido e recalcado da cidade” (CARERI, 2017), procurando entrecruzar o racional e o sensível numa rua de mão dupla, aproveitando as experiências dessa prática para caminhar e parar para o encontro com o outro. “A arte de ir ao encontro de alguém produz conhecimento recíproco entre as pessoas que se movem em nosso novo mundo e nos ajuda a imaginar, com elas, uma outra maneira de habitá-lo”. O itinerário a ser percorrido foi escolha deles. Após os combinados, dividimos grupos: enquanto um grupo fotografava, os demais estavam engajados em ouvir os sons e sentir os cheiros da cidade nessa caminhada.

---

<sup>19</sup> As fotografias produzidas durante as caminhadas estão disponíveis no drive [https://drive.google.com/file/d/16wK2zTsJ5\\_tHOLWSkuk8IJQt3Vjqafui/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/16wK2zTsJ5_tHOLWSkuk8IJQt3Vjqafui/view?usp=sharing)

A professora historiadora Lana Mara Siman (2013) escreve sobre a potencialidade do ato educativo ao propor caminhar pela cidade como um *flâneur*, personagem criado por Baudelaire e trazido por Walter Benjamin; ele é apresentado pela autora como um caminhante, alguém que é dotado de um olhar e de um gesto que contraria a lógica imposta pelas transformações que se processam no campo econômico e político e que afetam a vida cotidiana. Ao se propor caminhar com os que caminham na cidade, pode-se promover a observação da diversidade humana. João do Rio (2008, p. 32) dirá que “flanar é distinção de perambular com inteligência”. Para tornar-se um *flâneur* é preciso sensibilidade para aprender a decodificar os sinais nas insignificâncias, é preciso juntar o sensível e o inteligível ao ler a cidade como prática educadora (SIMAN, 2013).

Cada grupo ficou responsável para perceber a paisagem urbana e fotografar aquilo que mais lhe tocava; outros para ouvir os sons que estão presente no cotidiano da cidade e registrar no seu caderno e/ou gravar áudios; e os demais perceber os cheiros que podem ser sentidos na cidade. Os registros foram encaminhados para a professora e trazidos para a sala de aula para pensar sobre os lugares com os quais nos relacionamos, ressignificando as relações com os diferentes espaços (HADLER, 2015).

Na tentativa de abrir espaço para pensar e sentir possibilidades de construir conhecimento a partir de outra perspectiva é que me permiti, depois de percorrer o caminho até aqui, questioná-los: Você conhece o lugar onde vive? Já pensou e percebeu como as pessoas vivem de diferentes maneiras em Aparecida do Oeste? Buscando capturar detalhes e singularidades das experiências dos estudantes na relação com o lugar onde vivem, convidei-os a enveredarem pela cidade para olhar as dimensões culturais e as relações sociais que fazem parte do seu cotidiano. Deixei que escolhessem o itinerário e os lugares a que gostariam de me levar.

Escolhi essa abordagem para envolver os estudantes na construção de um conhecimento racional e sensível. Organizei grupos para perceber o mundo ao seu redor e registrar o percurso dessa caminhada que será compartilhada por meio de narrativas que partem da experiência com a “cidade subterrânea” e trazidas em imagens monadológicas. Ao propor este ateliê, assim como nos anteriores, busco fugir do mero processo de transmitir conteúdo ou informação; busco estabelecer encontros para trocas de experiências em busca de um ensino de história dialógico e interativo.

Walter Benjamin, a partir de Baudelaire, traz uma proposta alegórica de ler a cidade como um labirinto urbano e fala de um sujeito que caminha pelas ruas e que, às vezes, até consegue se perder por elas, pois, segundo o autor, “saber orientar-se numa cidade não significa



muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 2000, p. 73). Porém, Benjamin identifica na modernidade capitalista uma mudança no modo de viver os espaços da cidade, que passam a ser encarados como espaços privados. Essa privatização do espaço público da cidade é também percebida na vida das pessoas que não têm mais tempo para circular pelas ruas da cidade e se relacionar com ela (PAIM; GUIMARÃES, 2018, p. 78-79).

Quantas histórias nos contam a cidade! Ao caminhar pelas ruas pude conhecer com os estudantes um pouco dessas histórias que colaboram para construir outras histórias e as memórias significativas para os estudantes ao comparar o presente e o passado, “recuperar uma cidade com diferentes tempos e memórias desconstruindo-a e reconstruindo-a” (SALVATO, 2004, p. 31).

Eles ficaram entusiasmados e falaram: “Professora, vamos levar você para conhecer alguns lugares da cidade!” Sempre pensamos que quando chegamos em um lugar desconhecido, o morador local levaria a gente para um lugar que é cartão postal da cidade, um lugar conhecido. Mas os estudantes me surpreenderam. Começaram o itinerário da cidade justamente como Benjamin (2007) nos lembra: mostrando os lugares onde moram os “invisibilizados”, passeando pelos espaços excluídos da sociedade, aqueles lugares onde moram as populações marginalizadas em uma favela da cidade. Fomos olhando os cacos da história, o miúdo, o insignificante, as sobras da historiografia local oficial.

O que me intrigava e ao mesmo tempo me estimulava a pensar a escolha dos estudantes era buscar entender quais os sentidos que a favela tinha para eles. Também cabe perguntar: o que é uma favela? Como os estudantes percebem a favela no campo? Como eles olham para aquele espaço? E por que quiseram me levar lá? Essas perguntas me permitiram a visualização do sentido e do significado para os estudantes sobre sua noção de favela, possibilitando a compreensão desse espaço, e, a partir da caminhada, pudemos identificar os valores sociais, históricos e culturais que perpassam as relações sociais dos estudantes sobre favela. No diálogo com Dias e Miranda (2015), busco compreender como os estudantes, sujeitos e atores sociais, percebem, concebem e apresentam suas noções sobre uma parcela do espaço urbano: as favelas.

A favela abriga as “vítimas da urbanística do desprezo que confina as pessoas nas zonas de descarga de entulhos, à espera de que o valor dos terrenos suba, para virem a ser depois ciclicamente deslocados”. Nesta pesquisa, a favela se oferecia como lugar hospitaleiro e de encontro para os estudantes. “Um lugar que convida a compreender suas dinâmicas complexas e a tornar seus limites mais permeáveis”. Um lugar para se relacionar e superar as barreiras culturais (CARERI, 2017).

No percurso escolhido pelos estudantes, a favela foi o espaço público escolhido para parar. “Se o lugar é pausa, segurança quando nele me identifico e crio laços afetivos, essa pausa identitária existe porque o lugar possibilitou a segurança que, possivelmente, não seria encontrada onde o espaço não é o seu” (DIAS; MIRANDA, 2015, p. 134).

A noção de favela para os estudantes está relacionada às brincadeiras com os colegas na rua, aos encontros e convivências coletivas, narrativas que reforçam a proximidade com os sujeitos da favela. Os estudantes relatam a união e a interação entre os moradores ao citar um episódio. No entanto, falar sobre um estilo de vida induz a uma noção daquilo que seria padrão ou comum dentro da favela.

Encontramos, ao enveredar pelo espaço da favela na cidade, a possibilidade de construir outros modos de se relacionar com o lugar onde se vive, a partir de seus sentidos e sentimentos, ou seja, o cenário da favela permitiu olhar pessoas. Para compreender a relação entre percepção do espaço da favela e experiências de sujeitos com o espaço, observei as vozes dos estudantes durante o percurso da caminhada: traziam olhares brilhantes, sorriso largos, compartilhavam detalhes da vida das pessoas que habitam aquele espaço, alguns cansados pela caminhada, outros entusiasmados pelo mesmo motivo.

Os estudantes acreditam que o espaço da favela seja um espaço de alegria, convivência e diversão, por isso quiseram me levar; a partir da visão deles, pude também ampliar minha visão de mundo ou, melhor, minha capacidade de leitura do mundo, e ir ao encontro do outro. Esse deslocamento permitiu problematizar estereótipos pautados em valores construídos contemporaneamente sobre a favela.

Essa escuta e diálogo com os estudantes nos levaram a ressignificar aquilo que pensávamos sobre favelas, exercendo nosso direito de ir e vir nas cidades, caminhando, observando, produzindo conhecimento para além dos muros da escola, desconstruindo o imaginário de uma história única (CHIMAMANDA, 2019).

Na caminhada pela favela, não encontramos quase ninguém, apenas os animais, que não se incomodaram com nossa presença. A favela é um espaço mais interessante para os estudantes e por isso me trouxeram. Da favela, olhamos o campo que se perde no horizonte; espaço transformado em favela na cidade. Uma espécie de cidade informal, como diria Careri (2017, p. 69), e dela saem os sons, os cheiros, que fizeram da caminhada uma experiência de sentidos, “porque sob a palavra ‘favela’ se escondem muitas maneiras de ser ‘cidade’, e uma das finalidades dessa caminhada é justamente conhecê-las”.

Ao aceitar o convite dos estudantes e percorrer o labirinto da favela, deparei-me com uma arquitetura igual aos outros espaços da cidade. Faço uso das palavras de Careri (2017, p.

72) para expressar o que senti ao vivenciar essa experiência: “choca-me profundamente esse processo de alterar os espaços urbanos entre pessoas da mesma classe social”.

Quando retornarmos para a sala de aula, questionei o porquê de conhecer a favela e pude perceber a sensibilidade na relação dos estudantes com esse lugar significativo para eles, especialmente por ser um lugar em que moram pessoas legais; lá se encontram familiares e amigos, as ruas ainda de chão batido abrigam os bêbados (durante a caminhada não encontramos nenhum), personagens da vida noturna da cidade. Ambiguidades nessas relações entre essa população que abriga diferentes sujeitos e nos faz refletir e perceber que a experiência do outro tem valor, por isso é tão importante pensar a cidade num contexto de pluralidade de narrativas. “Uma população diurna, onde são trabalhadores e burgueses que se movimentam na cidade; outra noturna, aqueles sujeitos considerados anti-sociais: os ladrões, as prostitutas, os jogadores, os bêbados, uma infinidade desses sujeitos que estão aí, dentro dessa cidade” (PAIM; GUIMARÃES, 2018, p. 72). Considerando estes personagens “anti-sociais” na visão benjaminiana.

Ao produzir essa pesquisa com os estudantes, busco elementos para mostrar que existe uma dada leitura da cidade que produz imagens contraditórias e ambivalentes. O olhar benjaminiano nos toca ao buscar as singularidades nas práticas coletivas e “pontua através das imagens construídas por Baudelaire que todas e quaisquer tentativas de controle das massas pressupõem movimentos de resistências” nos embates cotidianos pela sobrevivência. E me questiono: até que ponto a população de Aparecida do Oeste percebeu essas mudanças e quais foram elas?

Podemos pensar a imagem de Aparecida do Oeste sob a ótica de Benjamin na relação com Paris, ao trazermos a cidade como *medium* na produção de conhecimento histórico, independente da multidão que ocupa esse espaço(lugar), refletindo a partir das experiências vividas pelos estudantes na relação com o lugar onde vivem. Por isso, procurei saber por que eles chamam aquele lugar de favela. Eles responderam que o estilo de vida das pessoas que habitam esse espaço é o estilo de quem vive nas favelas. Dentre os estilos citados se destacaram alguns personagens que resistem à normatização do espaço e tempo. Foi possível perceber que a população não é homogênea (BENJAMIN, 2007).

Foi necessário compreender e observar como os estudantes olhavam esses lugares, procurando construir percursos que fortalecessem suas identidades e suas relações sociais. Caminhamos pelos espaços da cidade puxando fios para entretecer uma imagem do que para os estudantes conta a história do lugar em que vivem, trilhando novos rumos na construção coletiva dessa narrativa.

Ao concluir essa caminhada sinto-me chocada, assim como Careri (2017, p. 72), “com o processo de gentrificar os espaços urbanos”. São observações que só se tornaram possíveis através da disposição dos estudantes em deixar-se perder no labirinto da cidade, experimentado uma possibilidade de produção de conhecimento por meio da arte de olhar a cidade, interpretá-la para transformá-la.

Depois dos estereótipos de bêbados, maconheiros, assassinos, entre outros apresentados pelos estudantes como estilo de vida de quem mora nas favelas, apresentei a eles, depois de voltar da *flânerie*, outras personagens, mulheres que habitam ou habitaram esse lugar labiríntico da cidade. Uma delas foi a ginasta Rebeca Andrade, primeira brasileira a ter uma medalha olímpica na ginástica artística. Conte para eles que Rebeca vem da periferia de Guarulhos em São Paulo, é mulher, negra e buscou seu espaço no mundo do esporte por meio de um projeto social.

Para apresentar outra personagem também mulher da favela, levei para a sala de aula o livro *Quarto de despejo* e narrei para eles que Carolina de Jesus, escritora brasileira, sustentou os filhos na favela da grande capital paulista recolhendo materiais recicláveis. Essa mulher guerreira enfrentou muitos desafios. Ela conseguiu realizar seu sonho de comprar uma casa de alvenaria, por meio da escrita diária sobre sua vida. Compartilhei alguns diários com os estudantes em sala de aula (JESUS, 201).

Ambos nutrem a fantasmagoria da modernidade capitalista a que se projetam. Como diz Rubem Alves (1980), é dos sonhos que nasce a inteligência, e, segundo Benjamin (2007), é aquilo que não se compreende que faz sentido. Desse modo, o ato de escrita de um diário se configurou para Carolina de Jesus como um ato de resistência e rompimento do estereótipo de favelada, ascendendo a uma nova resignificação e à reconstrução da sua vida.

Senti a necessidade de trazer para os estudantes uma motivação para sonhar. Apresentei Carolina de Jesus com uma chama de esperança entre os pesados desafios da vida. Ao trazer a escrita do diário para a sala de aula, busquei colocar em evidência a possibilidade de transformação que a narrativa desperta ao valorizar experiências de vida que desestabilizam nossas certezas. Achei importante despertá-los para o sonho para depois despertá-los do sonho, (BENJAMIN, 2007). Percebi que a ausência de sonhos é parte da cultura local, poucos desejam ir à universidade. Os meninos almejam conquistar bens materiais, como ter moto ou carro. Já as meninas querem se casar e deixar a casa dos pais; casar cedo em Aparecida do Oeste é uma característica cultural. Os que se aventuram trilhar outros caminhos não voltam para narrar suas experiências e dar conselhos aos jovens.

Podemos pensar a imagem de Aparecida do Oeste sob a ótica de Benjamin na relação com Paris, ao trazermos a cidade como *medium* na produção de conhecimento histórico, independentemente da multidão que ocupa esse espaço(lugar), refletindo a partir das experiências vividas pelos estudantes na relação com quem eles convivem e enxergar outros olhares sobre Aparecida do Oeste.

A seguir, divido com o(a) leitor(a) algumas mônadas capturadas no labirinto da cidade chamada pelos estudantes de favela.

Fotografia 10 - “Espaços limiars”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Limiar benjaminiano é uma acepção lida como zona, transição, mudança, fluxo, porém diferente de fronteira, ou seja, está mais relacionado a algo mítico, como os ritos de passagem. Walter Benjamin (2007) nos faz refletir sobre a vida moderna e afirma que estamos pobres de experiências limiars, porque essas transições estão cada vez mais difíceis de ser vivenciadas

na modernidade. A figura “limiar” aqui representa de forma alegórica a transição do espaço rural e urbano, o espaço da favela e do cemitério.

No entanto, o limiar não se restringe simplesmente a uma designação espacial, mas a uma dimensão temporal. Tanto a dimensão espacial como a duração do tempo são flexíveis (GAGNEBIN, 2014). É como se fosse o elo temporal entre passado, presente e futuro. Mas também representa o poder econômico daquele que detém a posse dessas terras, parte das quais foi vendida para construção da favela que está localizada ao lado do antigo cemitério.

Ainda em nossa caminhada percorremos um itinerário de ruas que se interligam, cortando o espaço da favela. É dia, não há movimento nas ruas, nem há pessoas nas casas. Há apenas o quintal vazio; não encontramos quase ninguém, apenas os animais, que não se incomodaram com nossa presença. As pessoas nesse horário estão nas fábricas ou em qualquer outro lugar que lhe permita realizar o ofício do trabalho remunerado. Imagens emblemáticas da vida moderna em nossas cidades, seja ela a Paris de Walter Benjamin no século XIX ou Aparecida do Oeste (a Paris) que conhecemos.

O debate sobre a cidade focaliza nesta pesquisa a interpretação do espaço urbano a contrapelo (BENJAMIN, 2015), fazendo uma travessia no interior dos vazios e, ao observá-la de fora da escola, construindo outra dinâmica de leitura da cidade, onde os fragmentos podem ser interpretados e relidos sempre em movimento, em contínua transformação.

Procurar respostas na cidade com os estudantes foi percorrer um caminho com capacidades criativas e relacionais, impensáveis na escrita historiográfica oficial. Foi preciso “saber usar as relações que se foi capaz de construir ao longo do percurso” para experimentar uma cidade multicultural.

Ao entrar nesse mundo urbanístico com os estudantes, busquei compreender o significado das palavras *campo* e *cidade*. O uso de cada uma delas se torna um referencial entre nossas culturas. Experimentamos e demonstramos que as boas relações de vizinhança, que constroem a cidade, são o início de um processo que teria feito com que o campo “evoluisse” num processo de transformação que implica diversas culturas e estimula a convivência dos habitantes dessa cidade em transformação permanente (CARERI, 2017).

Careri (2017, p. 38), no diálogo com Constant, nos coloca a pensar que “a libertação do comportamento exige um espaço social labiríntico e, ao mesmo tempo, continuamente modificável”; esse espaço é a cidade. Ler a cidade é abrir espaço para os acontecimentos na sala de aula que produzem deslocamentos nos estudantes, a partir das pluralidades, favorecendo a participação do sujeito na construção do conhecimento da história local.

Produzir conhecimento a partir das experiências vividas é o espaço para uma comunicação recíproca na era da informação do tempo acelerado, da fantasmagoria do progresso, oportunidade de olhar para o cotidiano das pessoas e para a forma como se relacionam, buscando compreendê-las como sujeitos inteiros, pois “quem chega nos muda, quem sabe nos leva a errar, mas com certeza pode nos induzir a entrar em uma dimensão inesperada” (CARERI, 2017 p. 47).

Procurei tecer uma ação comum, atuando como artífice de uma arte de (re)construir a cidade, por meio da narrativa de seus construtores, trazida para a escola de forma criativa; o diálogo entre a cidade e o cidadão.

Muitos temas de pesquisa versam sobre o espaço público da cidade, porém nem todas com a proposta de um olhar sensível, permeado pela racionalidade estética, entrecruzando cultura global com as problemáticas locais. A cidade é um lugar ideal para compreender e transformar o espaço público dos cidadãos, para experimentar novas possibilidades de produção de conhecimento histórico-educacional, uma ponte entre escola e universidade (CARERI, 2017).

Explorar a cidade a pé e penetrar em seus significados é uma arte. Como uma professora artífice ao propor essa prática, busquei produzir conhecimento de modo artesanal, por meio da interação com o espaço social, entrando em contato com as diversas culturas que habitam Aparecida do Oeste. O caminhar com os estudantes levou-nos a revisitar o passado e projetar novos rumos para o presente e o futuro. Tornou-se uma possibilidade que permite os estudantes reconstruírem o “mapa” das transformações em curso por meio de uma racionalidade estética, desenvolvendo a capacidade de se compreender enquanto sujeito inteiro, de corpo e mente, que faz uso dos pés para caminhar (conhecer), mãos (escrita de suas narrativas) para modificar o espaço que habitam.

O segundo lugar do itinerário escolhido pelos estudantes novamente me surpreende. O cemitério. Pensei: estamos em uma pandemia e qual a relação que estabeleceram ou não? Um lugar aparentemente esquecido, deixado à margem, que ocupa o subterrâneo da cidade, como mostra a imagem monadológica, porém que “provoca emoção, que perturba, que mexe e altera os padrões estabelecidos e as formas de sentir” (PESAVENTO, 2008, p. 21).

Refletindo sobre as escolhas dos estudantes no desenvolvimento desse ateliê, apresento as produções iconográficas “como operações imaginárias de sentido e de representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido” (PESAVENTO, 2008, p. 10). A sensibilidade das

experiências vividas pelos estudantes possibilitou a construção de conhecimento histórico-educacional no diálogo com os lugares labirínticos da cidade.

Articulamos os lugares sensíveis nos espaços sociais da cidade que agregam experiências diversas, mesclam referenciais culturais igualmente plurais numa experiência singular, escapando ao plano de aula, às diretrizes curriculares e aos demais documentos que norteiam o processo de aprendizagem no ensino de história. Ao olhar com os estudantes o cemitério antigo como um espaço urbano, podemos entender que também o lugar dos mortos se modificou no decorrer dos tempos, por isso pode ser visto como fonte de conhecimento do outro e de si, pois é um espaço carregado de temporalidades e historicidades que despertam nas famílias muitas memórias que possibilitam (re)construir sua história. Segundo os estudantes, este lugar está prestes a deixar de existir, pois a prefeitura municipal quer planificar o espaço e utilizá-lo para construção de casas.

Percorremos a pé o percurso da favela e do cemitério e, depois de minha andança por Aparecida do Oeste, me dei conta de que é preciso ir lá onde a vida acontece de fato, para que junto com eles possamos de fato experimentar o que faz sentido nas relações com a cidade; por meio dessa brecha, pude mergulhar nas múltiplas formas de habitar a cidade.

É preciso lembrar que a sala de aula é um espaço heterogêneo, onde emergem as singularidades e pluralidades, tensões e contradições, complexidades e possibilidades de relações e construção de conhecimento. Sobretudo lembrar que ela é “um território de passagem, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). Mas para que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, pois, segundo Larrosa (2002),

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Entretanto, percebemos em todos os níveis da vida social e, principalmente, na escola mudanças frequentes que individualizam as práticas culturais trazendo implicações para o ensino, especialmente o de história, impulsionada pelo longo processo histórico-cultural em que se constituiu a modernidade (HADLER, 2012).

O ritmo acelerado impulsiona uma produção de conhecimento mais próxima de uma linha de montagem. No entanto, acredito, assim como a professora-historiadora Maria Carolina



Bovério Galzerani, que devemos nos preocupar em ampliar as possibilidades de vida dos estudantes, valorizando suas experiências e relações sociais (HADLER, 2012).

Na concepção de Benjamin, a construção do capitalismo, forjado nas relações de troca de força de trabalho, constitui uma racionalização que pode se transformar numa gaiola dura como o aço que aprisiona os sujeitos. A escola não pode se permitir ser gaiola. Já dizia Rubem Alves que as gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo e são capazes de apagar os significados fundamentais de experiências de vida, tais como: tempo, espaço e relações sociais. Estabelecer relações mercadológicas na escola esvazia o significado da produção de conhecimento.

Nesse sentido, busco combinar abordagens mais reflexivas, que permitam “alargar os tempos das experiências de produção de conhecimento histórico educacional, sonhar com outras possibilidades de relação com o passado, entrecruzando memórias e experiências que fortaleçam os estudantes considerando questões significativas para eles e suas comunidades.

Outro elemento que contribuiu para a redução do intercâmbio de experiências é a falta de tempo. Todos os acontecimentos, informações e relações passam em um piscar de olhos, e esse tempo veloz alcança o ritmo da escola, da aprendizagem e das relações entre professores e estudantes (BENJAMIN, 2007).

Nesse contexto, há pouco espaço para a troca de experiência, para o encontro com o outro. Hadler (2012, p. 339) afirma que

As novas tecnologias da informação e da comunicação têm contribuído para reforçar as práticas culturais mais individualistas e as situações de isolamento social. É preciso abrir brechas para os estudantes constituírem experiências escolares mais dotadas de significado.

No entanto, é necessário pensar até que ponto essas mudanças se implicaram nas cidades pequenas e no modo de viver no campo. A análise das relações desenvolvidas, no contexto da modernidade capitalista, pauta-se principalmente em dois textos “Paris – capital do século XIX” e “Paris no segundo império em Baudelaire”, de autoria de Walter Benjamin (2007).

Desse modo, podemos pensar a imagem de Aparecida do Oeste sob a ótica de Benjamin na relação com a Paris do século XIX ao trazermos a cidade como *medium* na produção de conhecimento histórico. Pensemos então nas transformações sofridas que implicaram mudanças nas relações sociais, nos aspectos culturais, na forma de produção, na migração do campo para a cidade. Busquei com os estudantes elementos que expressam essas mudanças ou permanências, independentemente da multidão que ocupa esse espaço(lugar), refletidos a partir das experiências vividas pelos estudantes na relação com as pessoas com que eles convivem.

A partir de Baudelaire, Benjamin (2007) traz a imagem de um labirinto urbano e fala de um sujeito que caminha pela cidade, o *Flâneur*. Para desenvolver essa pesquisa, trouxemos esse personagem da grande Paris para as ruas de Aparecida do Oeste e nos colocamos a perambular pela cidade com o objetivo de perceber e registrar por meio fotográfico as singularidades locais, capturando imagens nos espaços públicos da cidade, abrindo brechas para refletir a privatização do espaço urbano e a perda de identidade e do sentimento de pertencimento. Evidenciamos, por meio desta *flânerie*, que, mesmo no campo, existe a tentativa de apagar as trajetórias, as experiências vividas e tornar esses sujeitos em massa, uma tentativa de igualá-los, homogeneizá-los. Nega-se a ideia de memória, de passado, de vida, das experiências; tudo vai sendo apagado (PAIM; MAGALHÃES, 2018).

Durante as aulas, os estudantes tiveram contato com o conteúdo curricular do ensino de história que trazia informações sobre o surgimento das cidades e a questão da multidão de pessoas que deixaram o campo para viver nas cidades em busca de melhores condições de vida. Estávamos com aulas remotas, por isso o material era disponibilizado para eles durante a pandemia numa plataforma *online*. Nem todos os estudantes conseguiam acessar esse material e muito menos participar das *meets* (aulas síncronas), onde o conteúdo era problematizado na tentativa de que eles pudessem compreender melhor as mudanças e permanências que são associadas à noção de progresso, observando as configurações espaciais das cidades naquele tempo, relacionando com as cidades de agora, e o lugar onde moram e as relações sociais.

Quando voltamos às aulas presenciais, percebi que era importante que os estudantes pudessem olhar a cidade e se relacionar com ela. Outra *flânerie* foi caminhar pelo outro lado da cidade e observar aspectos diferentes da realidade urbana. Durante a caminhada os estudantes foram percebendo os cheiros que a cidade exalava, como:

eucaliptos

fumaça

comida

café

flor

poeira

barro

A descoberta dos cheiros emergiu no cenário urbano como uma busca por algo que pudesse ampliar as possibilidades de leitura da cidade. O cheiro de fumaça e café se misturaram remetendo à produção artesanal da bebida. A estudante Ana Luísa, ao sentir o cheiro do café, lembrou que a vó paterna se preocupa com a morte, por não saber quem ocupará seu lugar à mesa e fará companhia ao filho quando ela não estiver mais neste mundo. Todos os dias ele vai até a sua casa para tratar das criações e cuidar do plantio; ao término das tarefas, eles se sentam ambos no mesmo lugar para degustar a bebida que lhe é preparada com muito carinho. Essa neta afirma orgulhosa que a avó torra, mói e coa o café em coador de tecido, fazendo tudo de modo tradicional. Essa conversa puxou outro fio: a estudante Ana Carolina narrou que os avós adotaram o moinho elétrico para facilitar o preparo do café e que a bebida lembra o pai, por ser um consumidor voraz da infusão. Depois da caminhada, já na sala de aula, continuamos a conversa, e quase todos os estudantes afirmaram que nas suas casas fazem uso do tradicional coador de pano para passar o café. No entanto, o Rhaylan compartilhou que a mãe utiliza filtro de papel no preparo da bebida. Logo em seguida, foi questionado por tal prática, pois, segundo os colegas, ela não combina com o modo de vida no campo e que, assim, ele está vivendo “errado”. O que é errado? Fiquei reverberando essa narrativa dos estudantes sobre o que é certo e errado.

A sensibilidade da memória que os cheiros despertam nas pessoas nos levam por um caminho desviante. Saímos da fumaça na produção artesanal do café para as fornalhas utilizadas para produção de carvão. Os estudantes rememoraram que o finado marido da pedagoga da escola fazia carvão. Fui perguntar como era feito esse trabalho, ela respondeu que era uma prática realizada para aumentar o ganho na renda familiar. Segundo ela, é um trabalho complicado devido às questões ambientais, por isso não era mantido como exclusividade. A partir da pergunta, a pedagoga foi tomada pela lembrança desse tempo e rememorou o forno e a produção de pão, lembrou pessoas da comunidade que faziam pães enormes assados no forno à lenha, que hoje usam o forno a gás e que o pão deixou de ser bonito como antes.

Cada cheiro desperta no sujeito muitas memórias voluntárias e involuntárias: para alguns, boas lembranças relacionadas a pessoas queridas; para outros, forma brechas que denunciam descasos, como a ausência de saneamento básico, percebido por meio da fumaça do lixo sendo queimado na rua e que retratam o cotidiano na cidade.

A poeira e o barro da estrada revelam o contraste nas transformações da paisagem urbanística da cidade. A poeira no ônibus remete aos estudantes que utilizam o transporte coletivo, à necessidade de se adaptar às mudanças que lhes são impostas. Eles narram a troca da van por um automóvel maior com capacidade de locomover mais pessoas, e, segundo os

estudantes, este não é limpo com tanta frequência, o que afeta as alergias, que pioram na época de seca. Ao lembrar desse período de escassez da chuva, um estudante relacionou-a à falta de dinheiro, pois a plantação morrendo representa prejuízo para o agricultor. Percebi nas falas dos estudantes a dialética benjaminiana na percepção do cheiro da poeira, que pode ao mesmo tempo representar seca, mas também pode lembrar o momento precioso da chuva em contato com o solo.

Fotografia 11 - “O chão batido”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

O barro foi rememorado na relação com os transtornos vividos pelos moradores durante o período de construção do asfalto que liga Aparecida do Oeste à sede da cidade. Os estudantes se lembraram dos carros atolados na terra vermelha que foi colocada no preparo da estrada para

passar o asfalto e só eram retirados com ajuda de tratores. Já o eucalipto foi relacionado à mata e à madeira que produzem uma fragrância perfumada do campo imbricado na paisagem urbana.

Ao olhar as flores no percurso da caminhada, um estudante falou de amor, outro de morte, houve quem disse lembrar das tias que gostam de flores, teve aquele que prefere flor artificial por não necessitar de cuidados. Fui acometida pelas memórias involuntárias que vieram da infância dos estudantes ao relacionarem uma brincadeira de criança a uma planta, cuja flor era consumida por possuir um néctar adocicado. Não lembramos o nome da flor, acho que é hibisco, porém me fizeram recordar etapas da minha infância que há muito tempo haviam sido esquecidas, aquelas memórias involuntárias que chegam à tona e nos surpreende, como nos lembra Benjamin (1985). Tal rememoração foi interrompida pelo cheiro de comida, que despertou o desejo de retornar à escola para lanchar.

Durante a caminhada, os estudantes foram levados a observar as tendências socioculturais e as contradições prevalentes nas relações sociais embutidas no cenário urbano contemporâneo. É possível olhar para esses cheiros e perceber as marcas do campo? Cada som, cheiro ou sabor remete a um sentimento distinto em cada pessoa, assim como ler a cidade é diferente para cada um de nós.

A cidade também produz diferentes sons. Pela escuta atenta dos estudantes foi possível flagrar:

Latidos de Cachorros

Músicas

Galos

Carros

Motos

Máquinas de lavar roupas

Panela de pressão

Passarinhos

Por meio da captura de sons diversos que nos colocam dificuldades para reconhecê-los no espaço urbano, por exemplo, o cantar do galo, que nos remete ao despertar de um novo dia. Os estudantes lembram o compromisso de acordar e ir para escola, ou seja, representa o início de uma rotina diária, porém, esse cantar do galo foi percebido no cemitério entre o silêncio dos

mortos. Já no espaço da favela, enquanto os operários vendem sua força de trabalho, seu amigo fiel garante a segurança do espaço sagrado com altos latidos. Identificamos também a presença do trabalhador doméstico, denunciado pelo movimento da máquina de lavar, fetiche das donas de casa na modernidade capitalista; a percepção desse objeto rompe com estereótipo “miserável” do favelado, mas também pode remeter a outro tipo de máquina, a de costura, trazida na lembrança de uma estudante, ao lembrar que, quando criança, se sentava no “pé” da máquina para girar a roda como quem dirigia um automóvel.

Ao fazer uso da panela de pressão, identificada pelo sentido dos estudantes ao reconhecer o cheiro de feijão, assim como a máquina (som) para limpeza das roupas, percebemos o acelerar do tempo na concretude de tarefas do lar, que acontece sintonizada a vários estilos musicais, atribuindo ainda mais vida a esse lugar e possibilitando ser compreendido como um local de entretenimento. No entanto, o som da panela de pressão emergiu na memória da estudante Ana Luísa para a doença do Alzheimer, lembrando da carne de panela que a avó fazia, receita esquecida por causa da doença.

O canto dos pássaros rompeu com o processo de identificação das casas nos moldes da modernidade capitalista e pôde ser lido no contexto da dialética benjaminiana. Se livres, cantam a paz, a liberdade e a felicidade; mas, se são pássaros presos em gaiolas duras de aço, representam o sentimento de prisão e, impedidos de voar, tornam-se referência de lugar. Ou, ainda, no imaginário da população, ser lido como mensageiro da morte. Eu tinha conhecimento do anúncio de morte relacionada ao canto da coruja, ensinamentos da minha vó, porém os estudantes me apresentaram o coã ou acauã, pássaro que em algumas regiões é considerado uma ave de mau-agouro.

Nesse cenário, temos os sons de carros e motos, que se tornaram expressão do mover-se no cotidiano da cidade. Por isso, a questão da memória é motivadora das relações entre educação e cidade, pois na cidade se encontram muitas camadas de tempo que revelam a história em dimensões pessoais e sociais. Observar a cidade através de seus sons e relacionar esses sons a memórias, a determinadas formas de relações sociais, a temporalidades diferentes constitui-se numa tentativa de mostrar a cidade a partir dos sons característicos de determinados momentos, expressando as relações estabelecidas (HADLER, 2012, p. 344).

Tempos diferentes foram percebidos na cidade durante as andanças dos estudantes, revelando a diversidade cultural. Buscamos descobrir a cidade através do percurso realizado, procurando interpretá-lo ao longo da caminhada com os estudantes, seguindo o caminho aberto por Walter Benjamin, de modo a estabelecer, por meio dessa prática, vínculos mais significativos pela experiência de refazer trajetos por onde as pessoas transitam cotidianamente,

ir a lugares onde descansam os mortos, lugares apenas de passagem, e, ainda por meio dessa prática, questionar o automatismo dos gestos cotidianos, procurando observá-los com um outro olhar, mais atento e reflexivo e, ao mesmo tempo, para sermos tocados nessa experiência na cidade.

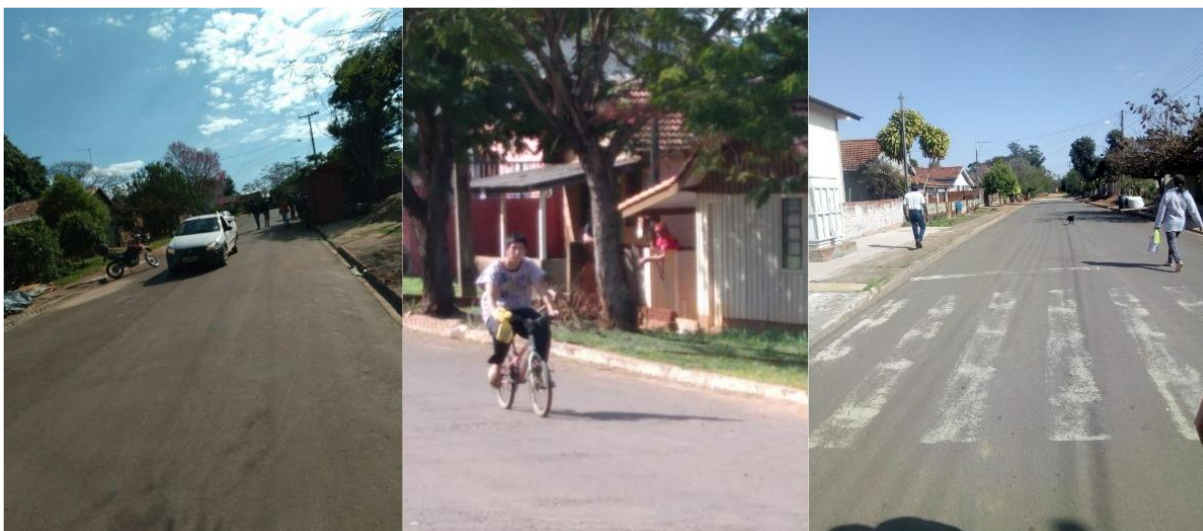
Nesse percurso a pé, os estudantes foram levados a perceber que cada história de cidade significa desenvolver sensibilidades do escutar, cheirar, ver, olhar, e que seus olhares escolhem o que querem ver e o que não querem, capturando as paisagens que trazem as singularidades do lugar em que vivem e experienciar a cidade para que elas tenham sentido. Segundo Paulo Freire (2001, p. 11-15),

Não basta reconhecer que a cidade é educativa, independente do nosso querer ou de nosso desejo. A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade.

A modernidade demarcou a oposição entre aprender “fora” e aprender “dentro” da escola, destacando que o de “fora” potencializa a constituição do sentido de lugar e, com ele, o de pertencimento. As professoras-historiadoras Sonia Miranda e Lana Mara Siman debruçaram seus estudos sobre cidade e ensino de história e nos apresentam a ideia da cidade como um texto a ser lido, ressaltando as diferentes maneiras para essa prática, focando as relações que os sujeitos possuem nos espaços fora da escola, as relações com os lugares, com as pessoas, com as memórias e as diferentes camadas de tempo presentes na cidade. “É, portanto, o ‘fora’ que potencializa, nos processos identitários, a constituição do sentido de lugar e, com ele, de pertencimento, embora o ‘fora’ siga, muitas vezes como algo que não tem lugar no currículo” (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 21-22).

A possibilidade de ler a cidade como prática educativa que busca perceber a pluralidade cultural no espaço da cidade. Vejamos a imagem monadológica.

Fotografia 12 - “*Pluralidade cultural*”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Desse modo, a imagem nos retira dos limites da sala de aula e nos leva para um lugar pacato, entretanto cheio de vida, onde até mesmo o animal de estimação é conhecido por todos. O carro pode ficar aberto e com as chaves na ignição sem a presença do proprietário. Os motoqueiros “não” necessitam habilitação, quem dirá capacetes. Cinto de segurança nos automóveis só tem utilidade quando fazem viagens para outras cidades.

Aqui os cumprimentos se fazem presentes e não por simples cordialidade, mas porque as pessoas ainda se importam umas com as outras. A vida aqui é coletiva: se te falta alimento, tem a quem recorrer; se te sobra uma roupa, você sabe para quem doar; a pluralidade aqui é singular, é um lugar ímpar. Os sorrisos são mais verdadeiros, os cafés são mais saborosos. Percebe-se que o tráfego de veículos não é intenso e também não encontramos uma multidão nas ruas, mas as poucas pessoas que circulam por lá esbanjam simpatia. Não se encontram grandes fábricas por estes lados, por isso o céu é mais límpido, o ar é mais puro e os cheiros são mais confortantes. Porém, há que se considerar a contradição de imagens, pois aqueles que se encontram cordiais pelos labirintos da cidade se encontram excluídos do mercado de trabalho pela falta de empregos.

A cidade se projeta como um espaço potente para pensar a complexidade temporal ao criar possibilidades de leitura que entrecruzam passado, presente e futuro (MIRANDA; PAGÈS, 2013). A educação na, com e pela cidade se constitui um espaço aberto à reflexão da pluralidade das experiências humanas e marcas temporais que nos são dadas no presente, e um espaço privilegiado para a constituição de um trabalho de educação do olhar (MEIRIEU, 2001).

A importância dessa experiência, tanto para os estudantes quanto para mim, professora da turma, foi o deslocamento que essa prática educativa nos possibilitou ao enveredar pela



cidade, rompendo o itinerário que ligam suas casas à escola. Foram caminhos escolhidos para contar uma história de Aparecida que não foi escrita, justamente a brecha encontrada por eles para alargar os horizontes na produção de conhecimento da história local para além de um ensino de história numa vertente de racionalidade técnica. Conhecimento produzido no diálogo, na relação com as ruas, nas casas, nos costumes familiares, nos espaços de lazer e de sociabilidades, nos meios de transportes, na relação com a vida cotidiana, configurando-se numa experiência sensível e singular que propiciou uma ressignificação na relação com a cidade e, sobretudo, constituído um caminho mais significativo.

Na tentativa de proporcionar aos estudantes uma prática criativa sobre espaço da cidade, propus a criação de um portulano que serviria de apoio para que eu conseguisse chegar até suas casas tendo como referência a escola. É preciso entender a dificuldade que foi desenvolver essa dinâmica à distância. Além disso, compreendê-la, pois eu também sou fruto de uma formação racional mecanicista que, vez ou outra, se pega em contradição. Convido-os a se permitir contemplar as imagens do próximo ateliê.

## 7º ATELIÊ: OS PORTULANOS SÃO PORTADORES DE SABERES

Comecei a aula perguntando: alguém conhece essa imagem?

Figura 3 - "Mapa portulano medieval"



Fonte: *site* <http://www.historiadacartografia.com.br/cartas.html>, acesso em 03/09/2022.

Logo os estudantes responderam que não conheciam, mas que pareciam ser mapas. Eu estava trabalhando com eles o conteúdo sobre as mudanças ocorridas na sociedade feudal, que provocou o aumento da população e ampliou as relações comerciais, fator que contribuiu para que parte das pessoas migrassem para as cidades. Nesse contexto, as cidades cresceram e muitas outras surgiram. Algumas nasceram ao redor das feiras, outras às margens de rios e outras ainda em torno do castelo de um nobre (LE GOFF, 1992).

Expliquei que na época o recurso que existia para orientar a localização dessas cidades eram os portulanos. “Essas cartas extraordinárias ilustram o interior das terras, com seus rios, montanhas e lagos, as cidades e estradas, os soberanos e os animais. São périplos da criação da modernidade” (KOYAMA, 2013, p. 21). Para compreender melhor esse conceito, trago uma explicação da tese da professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha. Os portulanos são

Um tipo de mapa ou carta náutica que surgiu na Europa a partir do século XIII e tinham a orientação geográfica feita a partir de uma rosa dos ventos, eram ricos em elementos que os viajantes iam incorporando a cada viagem, a cada nova descoberta (CUNHA, 2016, p. 130).

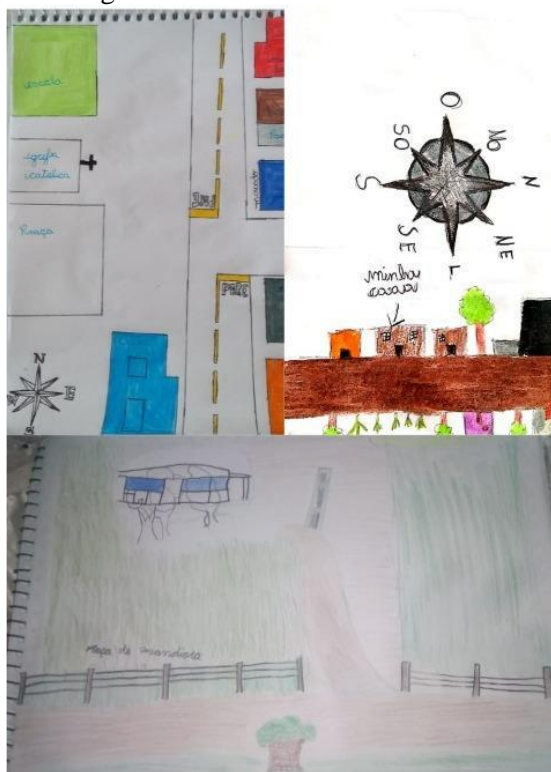
Dialogamos sobre a importância da produção desses mapas, um saber que possibilitou o encontro entre muitos sujeitos no decorrer da história, permitiu ampliar as relações sociais e o entrecruzamento de várias culturas.

Segui os rastros deixados pela professora historiadora Adriana Koyama (2013, p. 32) em sua tese de doutorado intitulada *Arquivos online: práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades*. Ressalta que os portulanos “perscrutam a paisagem com os instrumentos afiados dos sentidos, cotejados com bússola e compasso”.

Então, convidei os estudantes para construirmos coletivamente um portulano de Aparecida do Oeste. Minha intenção como professora foi levá-los a perceber o espaço onde vivem e se relacionar com ele, por isso apresentei, em outro momento das aulas sobre cidades, os portulanos como um modo de representação das configurações espaciais urbanas como fonte de conhecimento histórico. Passamos então, a partir deste ponto, a estabelecer relações entre passado e presente. A proposta era fazer um mapa artesanal de nossas rotas cotidianas na cidade, tendo como ponto referencial a escola, traçando o caminho até sua casa.

Vamos conhecer os portulanos dos estudantes?

Figura 4 - "Portulano Minha Casa"



Fonte: Estudantes: Ana Carolina, Ana Luísa e Igor.

Para leitura do mapa é preciso se imaginar em movimento nesse lugar. A bússola e a razão dependem do lugar singular e de nós estarmos no lugar naquele momento (KOYAMA,

2013). O mapa portulano, diferente dos mapas da revolução científica produzidos por linhas cartesianas que transformaram nossa relação com o tempo e o espaço, apoia-se na experiência do artífice (SENNETT, 2012); eles usam da razão e da percepção estética no diálogo permanente entre ideias e práticas concretas.

Na tentativa de proporcionar aos estudantes uma prática criativa sobre espaço da cidade, propus a criação de um portulano que serviria de apoio para que eu conseguisse chegar até suas casas tendo como referência a escola. Estávamos com as aulas remotas, devido à pandemia da Covid-19 e todas as orientações para o desenvolvimento da atividade eram *online*. Eu ainda não conhecia os estudantes pessoalmente e só conhecia a localização da escola, devido aos passeios de bicicleta naquela região aos finais de semana.

Além disso, fui formada nos moldes cartesianos, portanto carente de uma educação das sensibilidades, o que dificultou compreender a proposta de construção dos portulanos pelo viés de uma racionalidade estética, ou seja, uma racionalidade comprometida com a constituição de sujeitos que produzem conhecimentos, mas que possam, também, revisitar suas próprias sensibilidades, de modo a incluírem o outro, situado no tempo e no espaço, na criação de espaços de experiências compartilhadas (KOYAMA, 2013).

Busquei, nessa proposta de produção de conhecimento histórico educacional em diálogo com Walter Benjamin e Maria Carolina Bovério Galzerani, criar brechas que provocassem o deslocamento do cotidiano maquínico em relação a uma outra educação das sensibilidades e por meio de práticas, como a produção dos portulanos, compreender “sua potencialidade de estimular experiências de diálogo com as memórias, as percepções dos sujeitos que aprendem, num movimento de busca de construção de outra racionalidade, estética” (KOYAMA, 2013, p. 106) Nesse ateliê estivemos abertos para as

[...] múltiplas dimensões da experiência histórica, voltadas para uma racionalidade estética. Esta que liberta o imaginário e a diversidade, em todas as suas dimensões, que permite a explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos; racionalidade que transforma os tempos passados em tempos redescobertos – na produção dos saberes históricos educacionais –, possibilitando conferir às experiências outrora vividas, atualizações de significados (GALZERANI, 2007, p. 8-9).

Para movimentar ideias cristalizadas nos materiais, sendo o livro didático ou aulas *online*, na tentativa de ao menos deslocar os sentidos e estimular a produção de um conhecimento capaz de compreender que o urbano é diferente para cada época e cada região, propus a produção coletiva do portulano em sala de aula quando retornamos presencialmente. Focalizo o processo de produção coletiva dos estudantes.

Fotografia 13 - “Deslocando os sentidos”



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Fotografia 14 - “Viagem coletiva”



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Ao final de sua criação, espero que os registros desses portulanos, trazidos como alegoria no diálogo entre conhecimento da experiência e o conhecimento da razão na contemporaneidade, possam servir na travessia dessa viagem, partindo na contramão das tendências dominantes para reconhecer esse lugar e a paisagem que representa a cidade, e estimulem outros leitores-artífices-viajantes a refazerem esses percursos, atribuir outros sentidos, ressignificá-los.

Essa viagem só foi possível ser realizada no coletivo. A produção desse portulano partiu da experiência do ir e vir de cada estudante no lugar onde moram. Nesta atividade, como em tantas outras, aprendi com os estudantes. E aqui, mais uma vez, a fala da professora Cyntia sobre o saber da experiência fez todo sentido. Tivemos que desconstruir para construir e juntos compartilhamos saberes.

Dando continuidade a essa partilha, produzimos o oitavo ateliê.

### **8º ATELIÊ: Troca de saberes: o diálogo entre o saber escolar e o popular**

Este Ateliê teve como objetivo ouvir os saberes dos estudantes e suas famílias por meio de práticas de rememoração sobre as crendices, lendas, causos, benzimentos e nos interessou saber sobre as práticas socioculturais, como as cantigas de roda, as festas populares, religiosas ou típicas de Aparecida do Oeste e os costumes das famílias dos estudantes.

Pudemos identificar entre os moradores do lugar descendentes de espanhóis, italianos, alemães, portugueses, japoneses, ucranianos e também nordestinos, paulistas, mineiros, catarinenses e gaúchos, que, por vários motivos, se deslocaram de seus estados ou países de origem vindo compor a comunidade de Aparecida do Oeste, trazendo seus costumes, suas tradições e seu trabalho, dando início à construção da história social, cultural e econômica do distrito, entrecruzando modos de viver agrário e urbano. Esses fatores são entendidos como forte característica da identidade local e compreendidos por meio das práticas cotidianas, sendo determinantes para a formação cultural de um viver individual e coletivo.

Cada estudante, na sua singularidade, com sua história, tradição, experiências do modo de viver no campo, possibilitou a troca de saberes escolares e os populares. As manifestações culturais são as diferentes linguagens populares dos diferentes sujeitos que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos em diferentes tempos e em diferentes espaços, não devendo ser tratadas como folclore, mas como um importante elemento na formação identitária de uma comunidade.

Desse modo, os conhecimentos dos estudantes “desvelam as máscaras que impediam a relação entre escola e universidade, descortinando a hierarquização dos saberes acadêmicos e escolares. Suas palavras nunca foram um simples tagarelar ao contrário, tinham uma força propulsora, de sensibilizar o outro e despertar sensibilidades” (FRANÇA, 2015, p. 324) para conhecer os sujeitos da pesquisa como sujeito histórico, sociável, coletivo, que carrega consigo seus costumes, suas crenças, sua religiosidade, suas brincadeiras, suas festas. Vamos escavar esse terreno da memória para descobrir os tesouros escondidos em Aparecida do Oeste focalizando os saberes passados de geração para geração e ressignificados no presente pela família da Ana Luísa:

### ***Saberes Populares***

*Meu nome é Devani Maria Alves Leite. Sou filha de Antonio Jose Alves (in memoriam) e Maria Esmerinda Alves (in memoriam). Meus pais nasceram no Crato, no estado do Ceará; migraram para o Paraná em busca de uma vida melhor e tiveram um total de dez filhos, quatro faleceram ao nascer, restaram seis filhos, um homem e cinco mulheres, sendo três mais velhas. Vieram pequenas do Ceará e três nasceram aqui no Paraná, inclusive eu. Desde que meus pais chegaram no Paraná, trabalharam com manejo de gado e na lavoura; eu nasci aqui no Ouro Verde, naquele tempo os partos eram feitos em casa, não se fazia pré-natal, só se sabia o sexo do filho na hora; as parteiras que faziam tudo. Nasci no dia 08 de março de 1977, sou a caçula de dez irmãos, sempre fui muito mimada pelos meus pais e irmãos; sempre seguimos os costumes do mais velhos, muitas superstições, como não misturar leite com manga; não deixar o chinelo virado, senão a mãe morre; não trabalhar nos dias santos e nos domingos; não dançar na quaresma, que cria rabo; não lavar o cabelo nem comer peixe e carne de porco na dieta, senão quebra a dieta sem fazer nada; não pode deixar a roupa do bebê do lado avesso e nem torcer quando lavar para não dar cólica, entre outras tantas, etc.*

*Minha mãe sempre me ensinava muita coisa, por exemplo, fazer chá de canela para acalmar e dormir, chá de hortelã para dor de cabeça, boldo para cólica e dor no estômago, chá de folha de batata para dor de dente, o chá do broto da goiaba para diarreia, sem falar nas benzedadeiras, que eram muitas, sempre benziam a gente de quebrante, vento virado, espinhela caída, ar na cabeça, susto etc.*

*Essas coisas estão se perdendo com o tempo, menos pessoas acreditam. Hoje sou casada, tenho uma filha e tento passar um pouco desses valores; minha sogra e meu sogro ainda pratica muita coisa que se fazia no passado, como plantar a lavoura na lua certa, acreditar em benzimento, cultivar e plantar o próprio alimento arroz, milho, batata, amendoim, café, mandioca, tirar leite e criar galinha.*

Essas manifestações eram guardadas no interior de uma família e não eram registradas em documentos ou livros. Eram transmitidos de geração em geração e, com o declínio das

narrativas, como nos alerta Benjamin, estão sendo esquecidas. Muitas dessas tradições se perderam com o tempo, porém há famílias que resistem e continuam a ver sentido nessas tradições em suas vidas e as ressignificam no presente.

A estudante Nycoli narrou que o bisavô falava que não podia beber água depois da meia noite porque os leprosos estavam tomando banho nas águas e também, se deixar o chinelo virado, a mãe morre. Confesso que esse costume me acompanha até os dias de hoje; mesmo que eu não tenha convivido com minha mãe, o chinelo virado me incomoda e transmito essa crença para os meus filhos manterem o chinelo sempre na posição correta. Percebi que é um costume de muitas famílias, pois foi um dos mais citados entre os estudantes.

Os anciãos da família dessa estudante acreditavam que não podia deixar portas e janelas abertas depois das 18h porque tudo de mal entrava na casa. Buscavam soluções para alguns males nas práticas de benzimento: por exemplo, se um bebê não dormir à noite, pegar a calça do pai e colocar no pé da cama e deitar a criança no meio; se a criança estiver assustada, benzer com uma ave Maria e um Pai Nosso num copo com água e com brasa e dar a água para a criança beber; se um animal estiver bichado, rezar um Pai Nosso no rastro do animal, assim os bichos saem. Outros benzimentos compartilhados pelos demais estudantes são para criança quando está com o vento virado e para crianças com mal de simioto. Existem pesquisas acadêmicas que investigam as crenças e a busca de práticas baseadas no saber popular pelas famílias de crianças acometidas por esse mal.

Já a avó da Nycoli narra que, se não rezasse na quaresma, aparecia lobisomem em volta da casa e, se dançasse na quaresma, nascia um rabo; também para nunca dormir de barriga para cima, senão dava pesadelo. Meu pai também fala isso. Os causos são saberes interessantes. Os avós contaram para ela que, quando eram mais jovens e ainda namoravam, um dia o avô estava voltando para casa e começou a escutar um barulho dentro de uma casinha de barro; quando ele foi ver, era um boi correndo atrás dele e do nada o boi evaporou.

Nesse tempo também havia as cantigas de roda. Acredito que essa é uma das mais conhecidas nos dias de hoje: “Batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão; menininha quando dorme põe a mão no coração”. Outras cantigas trazidas pelos estudantes foram: “O bolso furou, e o papai caiu no chão; mamãe, que é mais querida, ficou no coração”; “Corre Cutia da casa da tia, corre, corre, cipó na casa da vó, lençinho branco caiu no chão, moça bonita do meu coração”; “Ciranda, cirandinha”. As cantigas de roda permitem às crianças brincar e, por meio da brincadeira, fortalecer laços de amizade. Trazer essas canções e brincadeiras de roda é mergulhar no passado, com toda sua carga afetiva de uma experiência vivida e por meio dessas memórias refletir as práticas culturais no presente.



Também há os chás com variadas utilidades. Chá de picão para curar amarelão; chá de quebra pedra para curar dor de rim, que são receitas da família do Rodrigo. Chá de salsa para curar icterícia, que dá muito em recém-nascido; é utilizado pela família da Ana Carolina. Chá de camomila, para tirar a ansiedade, que é uma alternativa da família do Rhaylan. Chá de hortelã para curar dor de dente, uma prática da família do Pietro.

Esses costumes eram transmitidos oralmente, por isso foi perdendo suas características originais e sofrendo modificações impostas pelos novos tempos, como é o caso das festas de Folia de Reis, festa junina, fogueira, celebração do dia de Nossa Senhora Aparecida. Os estudantes narram que os costumes que ainda são mantidos em quase todas as famílias são referentes aos momentos de celebrações, como o Dia das Mães, dos Pais, Páscoa, Natal e Ano Novo, restando apenas as tradições mais populares, pois o advento do capitalismo, da industrialização e da energia elétrica impôs à maioria das comunidades um novo modo de viver, o que fez com que os hábitos culturais também se modificassem em Aparecida do Oeste.

A querida Ana Carolina, estudante curiosa, que sempre tem uma história para contar, trouxe mais uma novidade para mim: disse que um dos bisavôs deu nome de uma amante dele para a filha, pois naquele tempo eram os homens que escolhiam os nomes de seus filhos e filhas, e ele quis prestar uma homenagem. Ela sempre comentou na sala de aula com orgulho os costumes da família, que reza o terço de Nossa Senhora Aparecida todo ano para pagar uma promessa feita por uma tia. Nesse dia, a família faz doação de bolo para as crianças da comunidade, prática que só foi interrompida no período da pandemia. Na igreja, depois da missa, é distribuído sorvete para as crianças, custeado pela comunidade católica. Essa família religiosa também tem suas crendices, como: se torrar café na sexta-feira, café não rende; guardar roupa do avesso dá azar; assoviar de noite chama coisa ruim; e quando a gente levanta de manhã, assim que acordamos, não devemos olhar no espelho, senão o rosto entorta. Mas, se o problema fosse queimadura, era só passar babosa para amenizar a dor e não inflamar.

Antigamente, havia um grande número de habitantes, principalmente na área rural de Aparecida do Oeste, o que originou muitas lendas e causos nesse cenário. O estudante Rodrigo conta que tinha medo do Mané sabugo, até descobrir que se tratava de uma espiga de milho. As crianças aprontavam quando iam para a roça. A Zenaide, sua mãe, lembra de, quando ela e as irmãs trabalhavam na roça com o pai, ele gostava de tirar um sono na hora do café; enquanto isso, elas tinham que procurar piolho na cabeça dele; porém, como ele não tinha, elas pegavam o piolho na cabeça do irmão e colocavam na cabeça do pai para procurar, o problema era que perdiam o piolho. Hoje quase não se ouve falar nessa praga do piolho. Será que as condições de higiene melhoraram ou os piolhos não resistiram ao tempo? Esse assunto chega a coçar

minha cabeça, eu fui uma criança piolhenta. Minha avó passava um pó chamado Neocid e amarrava uma fralda de pano na cabeça que era para tontear os bichos. Sobreviver a esse veneno com certeza foi minha primeira resistência na vida. Outro caso conta a história de um filho que morreu, e, de tanto a mãe chorar e pedir para o filho voltar, ele voltou em forma de alma penada.

Ao escavar e recordar as lembranças de uma vida, numa dimensão coletiva, possibilitamos a desmitificação do historicismo que enxerga a história como um *continuum* homogêneo. A história não pode ser compreendida como linearidade mecânica, mas no entrecruzamento presente-passado-futuro na construção de uma história saturada de “agoras” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

A professora-historiadora Maíra Wencel Ferreira dos Santos afirma que “o alargamento da memória benjaminiana é possível, pois o acontecimento para o indivíduo é limitado na medida em que ele foi vivido, mas ele é infinito na memória. Assim, sempre que lembrado o acontecimento se torna passível de ressignificações” (SANTOS, 2022, p. 67). Busquei estimular, por meio das receitas de família, outros sentidos a serem reelaborados, como “uma chave para tudo o que vem antes e depois” (BENJAMIN, 1996, p. 37).

Outros saberes culturais foram mobilizados na relação com as experiências dos estudantes e suas famílias. Ampliamos a conversa no próximo ateliê.

### **9º ATELIÊ: Sabores – Receitas Culinárias de Família como Expressão de Cultura**

A receita culinária oferece a possibilidade de descobrir um pouco da história e da cultura de uma sociedade. O objetivo do ateliê “Sabores – Receitas Culinárias de Família como Expressão de Cultura” foi buscar conhecer o significado das receitas culinárias familiares, enquanto expressão da cultura familiar em Aparecida do Oeste. Para isso, propus aos estudantes compartilhar uma receita da sua família para juntos construirmos um banquete de conhecimento.

A família do Rhaylan apresentou uma receita criada no Rio Grande do Sul e quem trouxe para o Paraná foi a avó paterna, que ensinou a mãe deste estudante. Porém, ao pesquisar a receita na internet, me deparei com controvérsias sobre sua origem. Algumas pesquisas apontam para a região Sul do país, enquanto outras defendem que sua origem se deu em Pernambuco. O que não é mencionado pelo estudante e é tido como ingrediente principal da receita são as bananas.

### **Receita da Família – Chico Balançado**

- 4 – gemas de ovos
- 4 – copos de leite
- 1 – xícara de açúcar
- 2 – colheres de maisena

Bater tudo no liquidificador, leve ao fogo para cozinhar. Despeje numa forma caramelizada e cubra com as claras em neve e leve ao forno para dourar.

### **Cuscuz**

- 1 – Em um recipiente, misture a farinha com água; junte também o sal e deixe descansar por 20 minutos.
  1. – Coloque a mistura em uma cuscuzeira e cozinhe no vapor.
  2. – Misture a margarina com a pimenta e o coentro e sirva com o cuscuz quente.

Continuando a partilha das receitas, uma reportagem postada na Internet<sup>20</sup>, no dia 19 de março, marca o Dia Mundial do Cuscuz. A receita trazida pelo Cauã é de um alimento que tem sua origem nos povos berberes, do Norte da África, milhares de anos atrás, que primeiro atravessou o Mar Mediterrâneo rumo à Península Ibérica e depois o Atlântico até chegar à América. Foi ressignificado, reinventado e redescoberto. Ganhou variações em diferentes partes do Brasil. Virou fonte de alimento indígena em primeiro lugar, para depois se transformar em símbolo da resistência sertaneja.

A receita foi transcrita como o estudante nos apresentou, mesmo compreendendo que falta clareza sobre os ingredientes, bem como informações para o preparo.

Bolinho de Vinagre

Ing.

2 ovos

2 colheres (sopa) de vinagre

4 colheres (sopa) de óleo

6 colheres (sopa) de açúcar

1 colher (chá) de pó royal

Farinha até dar ponto

Misture todos os ingredientes e vái colocando a farinha aos poucos Obs: esse bolinho pode ser assado ou frito

20 <https://g1.globo.com/pb/paraiba/chef-jpb/noticia/2021/03/19/dia-do-cuscuz-o-prato-que-saiu-do-norte-da-africa-para- virar-simbolo-da-forca-do-povo-nordestino.ghtml>. Acesso em 27/08/2022.

(Estudante Ana Carolina)

## Pudim de mamão

meio mamão

1 xícara de leite

1 xícara de açúcar

 $\frac{1}{2}$  porção de flocos ou até dar o ponto.

## modo de preparo

Levar todos os ingredientes no liquidificador ou batedor, até ficar homogêneo.

## calda

$2\frac{1}{2}$  xícara de açúcar  
fazer um caramelo.

Por na forma de pudim  
levar em banho maria  
e cozinhar por 40 minutos

(Estudante Nycoli)

Bolinho de aboboa verde  
 Ingredientes:  
 1 abobrinha verde  
 3 ovos  
 1 x. de água  
 1 massa de celadinho picada  
 100 gr de presunto  
 100 gr de mussarela  
 farinha de trigo até dar ponto  
 de fritar  
 sal a gosto.  
 ps - ralada  
 modo de preparo:  
 ralar a abobrinha e reservar.  
 Bata os ovos, adicione a  
 abobrinha ralada e o restante  
 dos ingredientes e deixe a  
 farinha de trigo por último  
 mexendo bem, adicione a  
 farinha até dar o ponto de  
 fritar, misture o fermento  
 em ps e frite em óleo  
 quente. Fica bom quente e frio  
 também.

(Estudante Ana Luísa)

As receitas culinárias das famílias dos estudantes são potentes para o despertar de diversas memórias afetivas. Ao mesmo tempo, podem levantar questões sobre as relações sociais e nos apresentar a diversidade cultural dos que habitam esta cidade, além de proporcionar a dimensão afetiva, como quando Marcel Proust (2004, p. 148-149) disse: “quando provei Madeleine, dissiparam-se quaisquer inquietações com o futuro, quaisquer dúvidas intelectuais. [...] um azul intenso ofuscava-me os olhos, impressões de frescura, de luz deslumbrante rodopiavam junto a mim [...]. E logo a seguir, bem a reconheci, surgiu-me Veneza”.

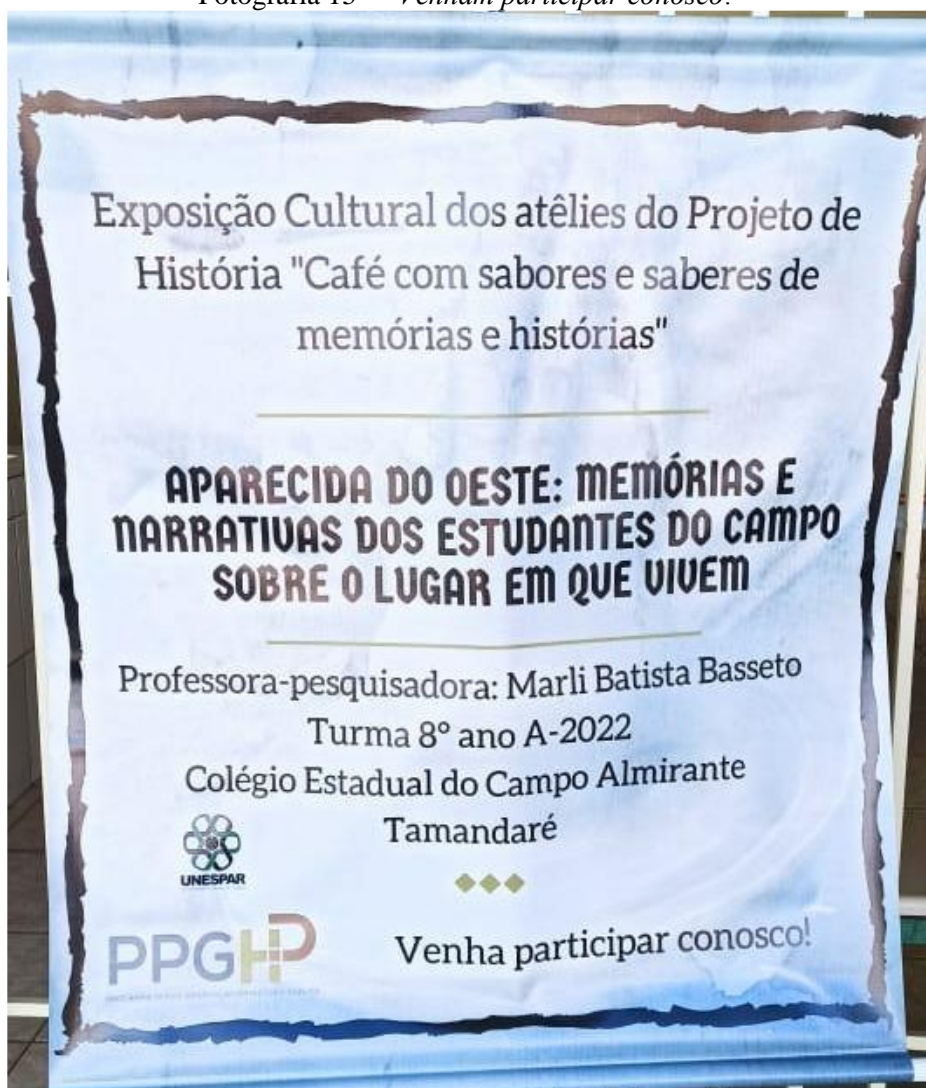
Busquei inspiração na linguagem narrativa das receitas de família dos estudantes para desvelar os modos de viver e de pensar no campo. Cada receita revela o emocional e o universo particular presente nas refeições familiares, momentos de encontro, de conversação e de troca

de saberes. A experiência compartilhada por meio da receita culinária “se apresenta como matéria da tradição que se constitui tanto no cotidiano particular como no coletivo, atravessada por elementos conscientes e inconscientes da memória. E é nesse movimento que encontramos a potencialidade de produção de conhecimento histórico” (FRANÇA, 2015, p. 25).

As produções dos ateliês foram compartilhadas em uma exposição cultural na escola com a participação dos discentes, dos docentes e dos funcionários. Compartilho a exposição, que se inseri em uma história para o público, mas quero destacar que a divulgação histórica foi para além de uma apresentação para o público, pois a comunidade também participou com suas histórias.

## 2.1 - EXPOSIÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DE CAMPO

Fotografia 15 - “Venham participar conosco!”



Fonte: Arquivo da autora (2022).

A palavra *tradição* significa a transmissão cultural de um saber entre gerações, não como legado, mas como possibilidade do deslocar-se temporalmente e ir ao encontro do passado na relação com o presente e ressignificá-lo. Desse modo, percebemos a necessidade de compartilhar as produções realizadas nos ateliês do projeto “Café com sabores e saberes de memórias e histórias”.

O trabalho dos ateliês foi materializado em uma exposição cultural no Colégio Estadual do Campo Almirante Tamandaré para todos os estudantes dessa instituição e para a comunidade local. Contamos também com a participação de algumas pessoas da comunidade numa roda de conversa. Foi um momento de grande emoção para nós que estávamos presente e pudemos ouvir o senhor Delci e a dona Cida, que narraram suas experiências, compartilhando conosco

seus saberes e nos agregaram ainda mais conhecimento. Transformamos a sala de aula num ambiente acolhedor e receptivo para as histórias de vida dos estudantes e suas famílias, na relação com a comunidade, numa trama coletiva que nos impulsiona a fazer uma imersão na história local.

No primeiro momento, a exposição foi aberta para os estudantes das outras turmas do colégio, que, conforme chegavam, eram acompanhadas pelos estudantes artífices, numa breve caminhada pelo espaço da sala. Enquanto isso, eu ia narrando o desenvolvimento de cada ateliê, conduzindo o olhar para as fotografias, promovendo as pausas para ouvir as narrativas e, ao final, convidando-os para a partilha dos sabores, que foram oferecidos a todos com muito carinho. Os familiares e alguns convidados da comunidade acompanharam a visita no primeiro momento com as turmas e permaneceram no segundo momento, participando de uma roda de conversa.

Fotografia 16 - “*Momentos singulares*”



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Iniciei a conversa apresentando os artífices da pesquisa para a comunidade e narrei, nesse segundo momento, o processo de desenvolvimento de cada ateliê. Falei do envolvimento dos estudantes, das dificuldades. Enquanto isso, íamos passeando o olhar por cada etapa do trabalho concluído, que estava exposto no chão e nas paredes da sala de aula. Em seguida, apresentei a professora Cyntia, seu esposo, o professor Glaucius, e os colegas do mestrado Drieli e Inácio, que estavam acompanhando. Neste momento, a professora deu continuidade às narrativas, agradecendo os estudantes pela partilha de suas memórias e de suas famílias. E o quão importante é falar das singularidades do viver no campo. A fala da professora Cyntia estimulou a participação de outras pessoas da comunidade a narrar as suas histórias;



estávamos parecendo o filme *Narradores de Javé* naquele dia. A comunidade toda envolvida para compartilhar as suas narrativas<sup>21</sup>.

Fotografia 17 - “*Memória involuntária*”



Fonte: Arquivo da professora (2022).

Estavam presentes o senhor Delci, que fez a matéria de divulgação da pesquisa no jornal local no início de seu desenvolvimento. Ele contou para nós sobre a abertura da primeira rua de Aparecida do Oeste, os enfrentamentos e as dificuldades daqueles que construíram o lugar fazendo uso apenas da foice e do machado; acompanhando as anotações do seu caderno, foi narrando sobre os primeiros vereadores, prefeitos, quando, de sobressalto, foi tomado por uma memória involuntária que desestabilizou todos que estavam ali. Compartilhou conosco sua experiência de vida, revelando memórias muito íntimas e guardadas com o mais profundo cuidado.

---

21 <https://drive.google.com/file/d/1ogK7zfi6lY9oH4gPY37Ge5yMqcjyNdlz/view>

Fotografia 18 - “Lembranças do tempo de professora”



Fonte: Arquivo da professora (2022).

Também estava conosco dona Cida. Sua fala foi permeada por lembranças do tempo em que foi professora em Aparecida do Oeste e diretora no colégio. Narrou que a comunidade, generosa e parceira, contribuía com a merenda escolar. Falou da sua formação e da dificuldade para concluir a faculdade. Para estudar ela ia de carroça até Tuneiras. Lembra com orgulho de ser uma das poucas pessoas que tinham magistério. Hoje está aposentada e ficou muito feliz em receber um convite para se fazer presente num evento na escola. Disse que se sentiu valorizada e continuou sua narrativa sobre o período em que ali trabalhou. Seu Dudu, uma graça, nosso narrador, participou o tempo todo da exposição cultural, conversando com os demais convidados sobre as lembranças despertadas pelo evento. O fluxo da conversa nos levou a falar sobre as práticas socioculturais do passado e da atualidade.

Tivemos também a presença da Sofia, professora aposentada, filha do finado Manoel Português, um dos primeiros comerciantes locais, citado pelo seu Dudu em sua narrativa; hoje é ela que continua o trabalho do pai e que contribuiu para deixar o espaço da exposição mais bonito, emprestando para nós as flores do seu jardim.

Fotografia 19 - “A comunidade na escola”



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Outras “flores” que embelezaram a exposição dos trabalhos foram os familiares dos estudantes da turma; nem todos puderam participar por conta do trabalho, por isso criamos *drives* com as fotos da caminhada pela cidade e vídeos das narrativas para que eles também pudessem prestigiar o resultado de um projeto confeccionado a partir de suas experiências de vida, compartilhadas pelos filhos na sala de aula. Não podia faltar a presença da minha família que tanto contribuiu e aceitou minhas ausências para que tudo isso fosse possível.

Fotografia 20 - “Vidas compartilhadas”



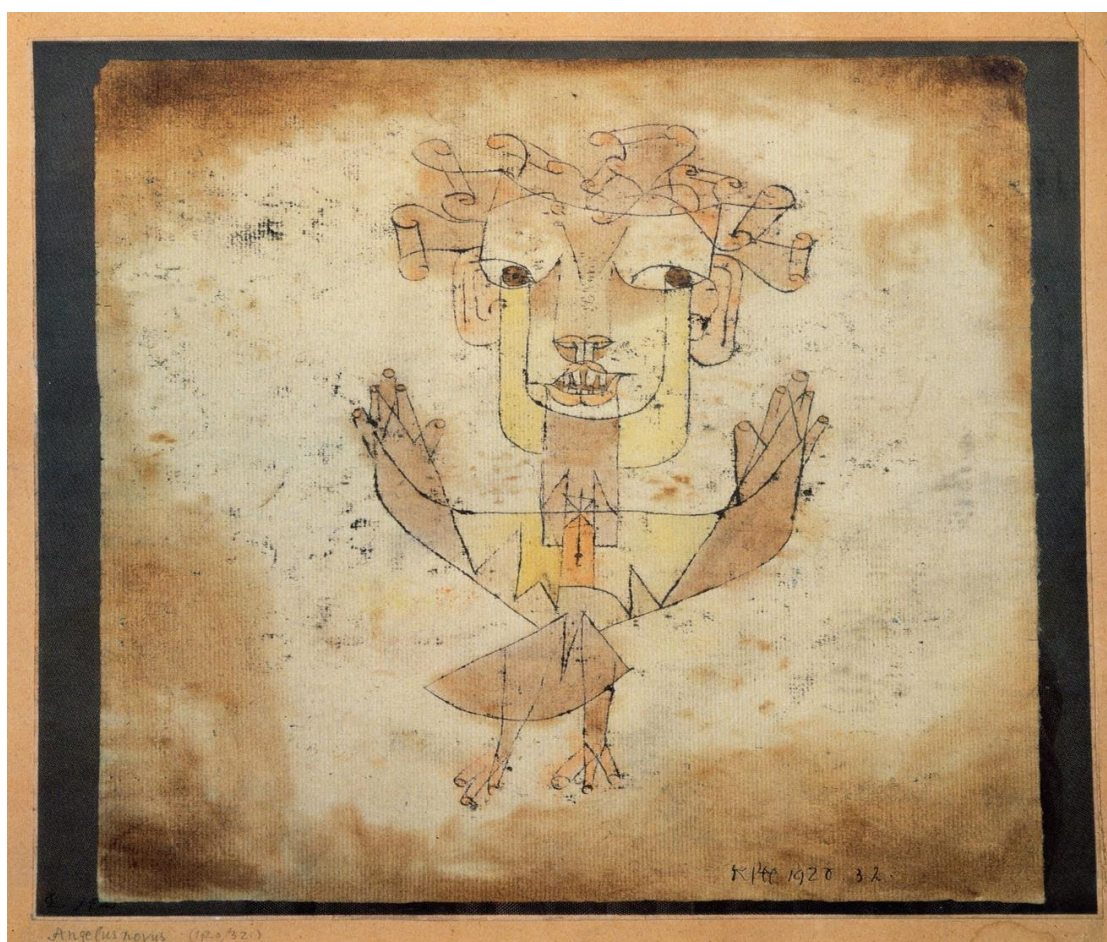
Fonte: Arquivo da autora (2022).

Encerramos a exposição compartilhando os sabores e saberes desta pesquisa. Todos que estavam presentes viveram a experiência de nutrir corpo e mente. Proporcionamos um momento de encontro com o outro. Além de criar vínculo entre a escola do campo e a universidade, percebi que estávamos mais sensíveis às memórias, às nossas vidas, ao nossos guardados, às nossas histórias e memórias; tínhamos mais elementos e incentivo para continuar nos lançando à narrativa de nós mesmos na relação com outros.

## 2.2 PARA NÃO CONCLUIR: O QUE APRENDEMOS COM OS ATELIÊS E NESSA CAMINHADA FORMATIVA

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

Guimarães Rosa



Fonte: Angelus Novus, por Paul Klee, 1920 / Museu de Israel, Jerusalém

Hoje eu percebo que a questão decisiva na minha pesquisa não foi somente uma compreensão intelectual, mas uma transformação pessoal, pois a proposta de romper com as

práticas curriculares previamente estabelecidas no ensino de história me levaram a trilhar pelas brechas; isso só foi possível a partir da construção de uma relação afetiva com os artífices desta pesquisa. É nas relações prenes de sentido que se encontram os revolucionários, os poetas, os artífices, pois “o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento” (SENETT, 2012, p. 30).

Ao me engajar na proposta desta pesquisa, mergulhei com os estudantes no desenvolvimento de cada ateliê e pude ser tocada por cada experiência vivida com eles, prática de ensino que possibilitou o desabrochar de uma nova professora. Essa experiência transformadora me proporcionou mudanças para além do que eu imaginava pensar; nesse desvio, encontrei em mim a professora do ensino fundamental. A formação docente tem dessas surpresas: achei que estava me preparando para trilhar um caminho para a docência no ensino superior e me descobri muito feliz aprendendo com os pequenos. Rubem Alves (1980, p. 19) lembra que “a questão não é conduzir o educador. Antes é necessário acordá-lo”; e, para acordá-lo, uma experiência sensível é necessária. Qual é a receita para tal experiência? Quais programas de formação acadêmica ou profissional as possibilitam? A resposta para esses questionamentos é muito subjetiva, porém eu pude encontrá-las em nosso grupo de estudo Odisseia, ao propor desenvolver uma pesquisa que rompe com as amarras acadêmicas e buscou “outra” forma de fazer pesquisa, ou seja, com o público, para o público e pelo público, pela via da autoridade compartilhada.

Outro fator importante nessa transformação profissional e pessoal foi o encontro com minha orientadora e amiga, uma professora engajada na produção de conhecimento histórico-educacional, que busca brechas na universidade para trazer outras possibilidades de ensino de história. E no meio de tudo isso, como diria Guimarães Rosa, de repente me vi aprendendo!

Essa travessia me permitiu, no sentido larossiano, ser tocada pelo mais profundo sentimento de responsabilidade social que minha profissão exige, por isso me envolvi, expus minha história de vida para os estudantes e nesse ato me revisei por meio das memórias e (re)encontrei a pessoa da professora, antes fragmentada, agora inteira, com seus traumas e incompletudes, lembranças e esquecimentos. Algumas memórias involuntárias levaram-me à primeira infância durante as caminhadas pela cidade; ao acolher as minhas memórias, pude ressignificar o processo do mestrado numa formação encharcada de sentido, de significado e de vidas.

Aprendi nos diálogos com Walter Benjamin que nossas recordações emergem como memórias individuais voluntárias ou involuntárias, mas a significação ou ressignificação das experiências vividas se dá na relação com o outro, no nosso cotidiano, nos espaços em que

estamos inseridos. Como professora, busquei trilhar caminhos que nutrem a esperança, como dizia a professora Maria Carolina, caminhos que ampliem as possibilidades de vida. Inspirada e fortalecida por minha orientadora, construímos juntas com os estudantes tecituras em todos os ateliês, que vão ao encontro do outro para além dos muros da escola.

Logo na introdução apresento uma proposta de caminhada seguindo o percurso trilhado, pois entendo que o ato de aprender não é vazio, ele acontece de forma diferente e espontânea em cada um de nós, e pode demandar mais ou menos tempo, dependendo de cada pessoa. Não foi fácil começar essa pesquisa em meio a uma pandemia. Os estudantes estavam em aulas remotas e alguns deles não participavam desses encontros, apenas faziam material impresso. Durante esse período, tivemos nós todos que nos reinventar e nos adaptar, ainda mais quem estava se aventurando pelos labirintos de um programa de mestrado.

A professora Maria Carolina, inspirada por Clarice Lispector, dizia não querer jamais perder a sensibilidade. Assim como elas, eu também não quero, enquanto ser humano, perder a sensibilidade, e me coloco a encontrar meios para ampliar o sentido da vida nas práticas escolares, valorizando as experiências, os diferentes saberes, sem hierarquizá-los. Desenvolvendo práticas que busquem atribuir sentido ao processo de aprendizagem e que possibilitem aos estudantes se reconhecer como sujeitos históricos e querer se reconhecer como sujeito da sua história na cidade em que vivem.

Entendo que a escola é um espaço de produção de conhecimento, o limiar (BENJAMIM, 1985), mas não acontece somente na escola; o processo de produção pode ser muitas vezes mais significativo fora dos seus portões. Por isso, cada ateliê proposto foi desenvolvido com um olhar atento aos detalhes e sabemos que são as coisas miúdas, insignificantes, que fazem diferença numa produção artesanal.

Tecer um diálogo entre os saberes escolares, os saberes populares e os saberes da experiência de vida dos estudantes tendo a memória como palco para a produção de conhecimento histórico não foi uma tarefa fácil, pois buscamos romper com o predomínio do olhar cartesiano, destituído de possibilidades de viver a cidade, de nos relacionar com ela a partir do nosso cotidiano. Visualizamos com esta pesquisa produzir marcas que sugere caminhos de futuros possíveis, nos sonhos, que nos habitam, de construir uma sociedade mais justa, mais humanizada, mais solidária. “Assim, cada manhã de minha vida trago do sonho outro sonho” (NERUDA, 1986).

Cada detalhe nesta produção de conhecimento me ensinou a valorizar mais a história de vida de cada estudante, inclusive a minha. Tive a experiência de aprender na prática, durante a pandemia do Covid-19, que todo conhecimento deve conter um desvio, que o processo de

ensino e aprendizagem não acontece de forma igual para ninguém, justamente porque somos todos diferentes. Algumas pessoas precisam trabalhar e estudar ou ter que escolher entre essas duas possibilidades de vida. Há ainda mulheres como eu, esposa, mãe, professora e estudante. Desafio-me a ser estudante entre todas as tarefas que realizo, porque acredito no poder transformador do ensino. Minha experiência de vida me fez compreender que essa integração de saberes implica no processo de aprendizagem e para meu constante fazer-se professora.

Aprendi que a produção de conhecimento se faz no caminho (FRANÇA, 2016) e o ponto de partida é pensar uma educação para a vida; a realidade é o ponto de partida para se fazer relações na escola intercambiando racionalidades, sensibilidades, subjetividades, trazendo a pluralidade dos sujeitos constituídos pelas experiências em diversas situações do cotidiano (THOMPSON, 1981); por isso é importante “ir onde a vida acontece”.

Existem diferentes formas de aprender e também de ensinar na e com a cidade. Nesta pesquisa escolhemos caminhar por entre seus labirintos, ousamos nos perder por entre as ruas de Aparecida do Oeste; nesse movimento, com os sentidos distendidos pela sensibilidade, tivemos a oportunidade de sentir os cheiros e ouvir os sons desse lugar onde pulsa um viver singular. Essas foram algumas das possibilidades que encontramos para conhecer a história local. É importante destacar que em um projeto escolar é fundamental estabelecer parcerias e saber fazer escolhas.

Assim, destaco a importância deste modo de produção de conhecimento histórico na (re)construção da história local, trazendo para o espaço da sala de aula as experiências dos estudantes que foram protagonistas da pesquisa, estudantes que se envolveram e compartilharam seus saberes contribuindo para outras formas de falar e de contar a história.

Buscamos uma escrita a contrapelo, como nos orientou Walter Benjamin (1985), para mostrar que as histórias importam, muitas histórias importam. A minha enquanto professora, a de cada estudante, a história do lugar onde eles vivem importam. As histórias muitas vezes foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar, para humanizar, para transformar (CHIMAMANDA, 2019). Sinto-me transformada por essa pesquisa!

Em nossa *flânerie* visitamos alguns espaços de Aparecida do Oeste: a favela, um lugar onde os estudantes se sentiram à vontade; o cemitério antigo com seu certo charme mórbido e que hoje já não existe mais, seus rastros foram apagados pelo rolo compressor da modernidade. Caminhamos pelas ruas da cidade, ouvindo seus sons, sentindo seus cheiros, proporcionamos encontro com o outro, estabelecemos relações por correspondência, trocamos saberes e sabores

entre os estudantes e suas famílias, construímos outros caminhos para conhecer a história de vida dos artífices que aceitaram (re)construir a partir de suas experiências a história local.

Depois de rememorarmos o projeto por meio da exposição e concluir essa etapa, eu quis saber se eles acharam o projeto importante e por quê. Perguntei se gostaram dos ateliês e por qual motivo. Também me interessou saber o que as famílias narraram sobre o projeto. Fiquei muito satisfeita por saber que a pesquisa foi importante para eles, que puderam compreender a importância de suas histórias.

Compartilho algumas narrativas que contam um pouco do que foi o desenvolvimento da pesquisa para eles.

*Eu aprendi como era a vida antes e sobre a nossa cidade. Minha família achou o projeto muito interessante, especialmente minha mãe, que gostou muito de ter participado e feito parte de uma exposição cultural, tão cheia de histórias de vidas. Gostei muito de aprender sobre o entrecruzamento de vidas (ANA LUÍSA, 2022).*

*O projeto foi muito importante para mim. Minha mãe achou lindo o trabalho. Eu gostei muito de fazer o mapa que tinha a casa de todos os amigos da sala (CLAUDINEI, 2022).*

*O projeto foi importante para mim, porque me ensinou várias coisas sobre a nossa cidade. Minha mãe achou muito bonita a exposição do projeto. Eu aprendi várias culturas, crenças, receitas e histórias de como era a cidade antigamente. Amei desenhar o mapa portulano (NICOLY, 2022).*

*O projeto foi importante pra mim, porque contou sobre os costumes e saberes das nossas famílias. Meus pais acharam isso interessante. Aprendi mais sobre a história da nossa cidade, da minha família, a história dos meus amigos (RHAYLAN, 2022).*

*Eu gostei do projeto porque foi uma coisa totalmente diferente, que nunca nenhum professor trabalhou antes. Minha família achou muito interessante por ser aulas diferentes do cotidiano e a exposição foi o ápice. Aprendi coisas que eu não sabia e que só foram possíveis por causa do projeto. O que eu mais gostei foram das aulas dinâmicas, das histórias narradas, de caminhar pela cidade, da interação da professora com nós. Gostei bastante do projeto, aprendi durante todo o processo (ANA CAROLINA, 2022).*

Ao ler as narrativas dos estudantes me emocionei, pois compreendi o quanto a construção de cada ateliê com os estudantes foi importante na produção dos conhecimentos históricos-educacionais. Valorizo ainda mais o ensino realizado de forma dialógica e colaborativa. Vemos que, narrando suas histórias, buscando rememorar os lugares da cidade, as histórias sendo ouvidas, os estudantes puderam se ver nessa história, se reconhecerem sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Vemos que isso tudo é possível de ser



concretizado no ensino fundamental, na escola de campo, onde os estudantes do campo foram protagonistas da sua história e da pesquisa.

Acredito que os ateliês podem ser lidos como uma produção e um convite à reinvenção educacional e que podem estimular outros professores a se aventurar por novos caminhos, que se deleitem com o processo em si de produção de conhecimento histórico-educacional, sem buscar criar metodologias de como ensinar, mas que se preocupem em ampliar a noção de ensino de história e que esse ensino faça sentido para os estudantes.

Essa pesquisa é um convite à reinvenção do ensino de história. Um convite para trocar os olhos de madeira (GINZBURG, 2001) e construir um ensino que possa fazer sentido tanto para os estudantes como para os professores envolvidos no ato de produção de conhecimento histórico-educacional. Um convite a se reconhecerem como sujeitos ativos desse processo, e um reforço na compreensão de toda história importa.

Busquei trazer a público, com essa pesquisa, uma pequena parcela da produção docente que emerge do cotidiano das aulas, no chão da escola. Eu os convido, caro leitor, a levantar outras possibilidades de ensino, mais próximos do artesanal, que ampliem o horizonte cultural dos estudantes e os auxiliem a desenvolver um olhar mais apurado e diferenciado para o mundo em que vivem.

Acredito que devemos pensar propostas de trabalho que partam da realidade dos estudantes e enriqueçam as experiências pessoais deles, experiências que os levem a produzir outros sentidos para suas relações sociais e com o lugar onde vivem.

Eu encontrei nas leituras de Benjamin, no encontro com as professoras Maria Carolina Bovério Galzerani e Cyntia Simioni França, fôlego para me atrever a reinventar o ensino e aprendi que manter “o foco no currículo escolar não permite, de modo algum, uma conexão real com o mundo, tal como este é experimentado pelos alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 8).

Por isso, é importante a interferência no curso do tempo, rejeitando a ideia de que as coisas são assim e serão sempre assim; lembro-me da mônada o “Anjo da História”, de Walter Benjamin, de que perder a oportunidade de agir é catástrofe. Aprendi que o messias somos nós; que o tempo da mudança é agora e requer movimento para a que microrrevoluções aconteçam.

Encerra-se aqui mais uma etapa do meu fazer-se professora e abrem-se novos caminhos, pois, como diria Mário Quintana:

*Se as coisas são inatingíveis- Ora!  
Não é motivo para não querê-las  
Que tristes os caminhos, se não fora...*

*A mágica presença das estrelas?*

*(QUINTANA, 1951, p. 52)*

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: *Conversas com quem gosta de ensinar*, 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesias**. Rio de Janeiro: J Olympio, 1942.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas. A terceira Infância**. São Paulo, Editora Planetado Brasil: 2008.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **“O narrador”**, in *Obras Escolhidas*, V. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Sobre o conceito de história**. In *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, p. 222-232, 1985.

\_\_\_\_\_. **Infância em Berlim por volta de 1900**. In *Obras Escolhidas II*. Rua de Mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 71-142, 1987.

\_\_\_\_\_. **“Experiência e Pobreza”**, in *Obras Escolhidas*, V. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. ROUANET. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: **Sobre a Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1994. p. 194.

\_\_\_\_\_. **A criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (*Obras Escolhidas*, v. 3).

BICHARA, M. R. P. **Narrativas de uma Experiência na Escola das Mostardas: Formação Docente e Produção de Conhecimentos Históricos Educacionais**. Campinas – SP, 2017.

\_\_\_\_\_. **Experiências de uma professora-pesquisadora: história e memória na educação para o melhor conviver**. *Cadernos do CEOM (Unochapecó)*, v. 28, p. 107, 2008.

BOVO, Marcos C; TOWS, Ricardo L; CARVALHO, Cíntia S. **Formação sócio-espacial e colonização do município de Tuneiras do Oeste (PR) Brasil**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n. 35, v. 1, p. 4-23, jan./jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 p.

CARERI, Francesco. **Caminhar e Parar**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

CAUQUELIN, Anne. **Essai de Philosophie Urbaine**. Presses Universitaires de France, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo. Cortez, 1994.

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. 2011.

CUNHA, Nara Rúbia de C. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. (Tese de Doutorado Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. 2016.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998.

FAVARO, Fernanda Ferragut. **“Trama urbana em Vinhedo e educação das sensibilidades (1970-1990)**. Campinas, 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. Ensino em Revista. Jan./Dez. 1995.

FRANÇA, Cyntia Simioni. PAIM, Elisa Antonio. Memórias e narrativas benjaminianas. In: PAIM, Elisa Antonio; PEREIRA, Pedro Mulbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Orgs.). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. Florianópolis: UFSC, 2018.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública**. Campo Mourão: Unespar, 2022 [no prelo].

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Memória como meio de produção de conhecimentos históricos.** Revista Memória em Rede, Pelotas, vº. 12, nº.23, 2020.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Formação de professores de história na interface com a História Pública.** In: KETTLE, Wesley Oliveira. História ensinada: em múltiplas abordagens. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021. p. 86-100.

FREITAS, Beatris Pizzoni de; OLIVEIRA, Eloisa da Rosa. **Trança de gente: os desdobramentos da memória em Bisa Bia, Bisa Bel, de Ana Maria Machado.** Memore, Tubarão, v. 7, n. 2, maio/ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRISCH, Michael. **A História não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa.** In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. História Pública no Brasil - Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de Patrimônio Cultural.** In: ABREU, R; CHAGAS, M. (Orgs.). Memória e patrimônio. Ensaio contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração:** ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GAGNEBIN, J. Walter Benjamin ou a história aberta. In\_\_ : **Magia e técnica, arte e política.** 7ª ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes.** In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CAMPOS, Cristina Maria (Orgs.). Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério e LOPES. **Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública.** In: MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Educação, Memória e História. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Memória, história e tempo:** perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. Cadernos do CEOM, v. 21, n. 28, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos.** Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencias Y educación, Buenos Aires - Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

\_\_\_\_\_. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zelia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas – SP: Autores Associados, 2002. p. 65.**

\_\_\_\_\_. Políticas públicas, e ensino de história, In. **Dez anos de pesquisa em ensino de História.** UEL, Londrina PR, 2005, p. 157-162.

\_\_\_\_\_. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades.** Editora: FE-Unicamp, 2021.

\_\_\_\_\_. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollen Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e Seu Tempo.** São Paulo: Ed. UNESP, 2008. p. 223-235.

\_\_\_\_\_. **O lugar das memórias na produção dos saberes escolares.** Encontro Regional de História. São Paulo: ANPUH (SP), 2006.

\_\_\_\_\_. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In: Cadernos CEOM, n. 28. Chapecó SC: Unochapecó, 2008.

GUIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e Ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. (org.). **Memória, sensibilidades e saberes.** Campinas: Editora Alínea, 2015. p. 225-232.

\_\_\_\_\_. Vivências urbanas – uma experiência de trabalho com alunos da 3ª série do ensino médio. In: LOPES, Celi Espasadin. HADLER, Maria Sílvia (Orgs). **Outros olhares, outros sentidos: a produção de saberes em experiências de ensino e aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômica e Social. 1989. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br>.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014.

KOYAMA, Adriana Carvalho. **Arquivos online: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades.** Campinas, SP: [s.n.], 2013.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

LARROSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, 2002.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEME, Mariana Soares. **Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola: as culturas indígenas e seus contextos urbanos**. UNICAMP, Campinas, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. São Paulo: Moderna, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATOS, Olgária Chain Feres. **Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin**. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEIRIEU, Philippe. **Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps**. In **Rencontre Nationale des classes de ville**. Paris, Le 30 mai, 2001.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. **Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido**. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Claudia Regina Prado. **Caminhos e Reflexões: formação de professores e estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina**. OPSIS, Catalão, v. 15, p. 215 -234, 2015.

NERUDA, Pablo. **Obras Completas**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, v. 10, dez. 1993.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2005.

PENNA, Fernando de Araujo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **O trabalho intelectual do professor de história e a construção da escola democrática: Práticas de história pública frente à base nacional comum curricular e ao escola sem partido**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PENAAC, D. **School Blues**. London: MacLehose Press, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: Elison Antonio Paim. (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v., p. 227-246.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO JR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F (2016). A BNCC em pauta: quando vamos estudar nossa História? MOLINA, A. H.; FERREIRA, Carlos A. L (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História**. Curitiba: Editora CRV.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. Rio de Janeiro: Globo, 1951.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não veem**. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1981.

ROVAI, Marta Gouveia de O. **Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético** In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ROVAI, Marta Goveia de Oliveira, **Revista História Hoje**. Vol. 8, no 15, p. 89-110, 2019.

SALVATO, Eunice Margarida Barbarini. **Memórias de uma cidade do interior: revisitando o passado para compreensão do presente**. Campinas, SP. 2004.

SANTHIAGO, Ricardo. **Dois palavras, muitos significados - Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil**. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil - Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SANTOS, Maíra Wencel Ferreira. **As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos histórico-educacionais**. Campo Mourão, 2022.

SANTOS, Maíra Wencel Ferreira; FRANÇA, Cyntia Simioni. **Conhecimentos histórico-educacionais tecidos por relações dialógicas e colaborativas com as crianças na pandemia**. v. 14 n. 33 (2022): Dossiê: Tecituras do conhecimento histórico nas trilhas da autoridade compartilhada.

SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral**. In: Revista Brasileira de História. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.

SCHMIDT, Benito Bisso. Entre a filosofia e a sociologia: matrizes teóricas das discussões atuais sobre história e memória. **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXII, n. 1. 2006.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (orgs.). **Memória e (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.



\_\_\_\_\_. **O Artífice**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

\_\_\_\_\_. **Carne e Pedra**. 3ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). Cidade, Memória e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1998.

VEDOVATO, Fábio. **(Com) partilhando memórias de experiências de Professores na interface com os patrimônios Culturais**. Campo Mourão, 2021.

## ANEXO 1-PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora apresentou todos os elementos necessário para a avaliação do CEP, estando todos de acordo com a legislação e orientação da CONEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados de forma a atender completamente os parâmetros da Ética em Pesquisa.

**Recomendações:**

"Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto conforme os parâmetros e a legislação da Ética em Pesquisa, parecer favorável a aprovação.

**Endereço:** Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23  
**Bairro:** Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000  
**UF:** PR **Município:** PARANAVAL  
**Telefone:** (44)99735-6006 **Fax:** (44)3424-0100 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR 

Continuação do Parecer: 5.140.712

PARANAVAL, 02 de Dezembro de 2021

Assinado por:  
**MARIA ANTONIA RAMOS COSTA**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Av:Gabriel Esperidião s/n sala 23 **CEP:** 87.703-000  
**Bairro:** Jardim Morumbi  
**UF:** PR **Município:** PARANAVAL  
**Telefone:** (44)99735-6006 **Fax:** (44)3424-0100 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

## ANEXO 2-DIVULGANDO A PESQUISA

06 O Tuneirense

05 DE OUTUBRO DE 2021

**Neia Joias**

Grande variedade em pratas e semi-joias  
Perfumarias  
Acessórios femininos e bolsas  
Relógios Orient e Lince

neiasobrinha2007@hotmail.com  
Av. Rio de Janeiro, 113A  
Tuneiras do Oeste-PR

Cel: (44) 98826-0046  
99840-9310

**ODONTOLOGIA**  
corretiva e restauradora  
desde 2003

**Dra Eliana Funayama**  
CRD-PR 15195  
Ortodontista

e-mail: elianafunayama@hotmail.com

Av. União, 406  
Tuneiras do Oeste-PR

Fone: (44) 3653-1637

**Centro de Formação  
de Condutores Tuneiras**

Guiando sem fronteiras!

- 1ª habilitação
- Emissão CNH definitiva
- Alteração de categoria
- Renovação de CNH

(44) 3653-1010

Site: www.cfctuneiras.com.br  
E-mail: tuneirascf@hotmail.com

Av. Arthur Thomas, 542 - Tuneiras do Oeste - Paraná

**Rafael  
Arma**

Medicamentos e  
Perfumarias em Geral

Fone: (44) 3653-1187

Av. Rio de Janeiro, 118 - Tuneiras do Oeste-PR

**Escritório Contábil  
Exactus S/C Ltda**

Contabilidade Comercial - Declarações de Imposto de Renda  
ITR - Abertura e Encerramento de Firms - Contratos  
Assessoria e Consultoria Fiscal e Serviços Contábeis

Fone/Fax: (44) 3653-1847  
E-mail: escritorio.exactus@gmail.com

Av. Rio de Janeiro, 17 - Tuneiras do Oeste-PR

## Com foco nas crianças, Universidade de Campo Mourão tem pesquisa sendo realizada em Aparecida do Oeste.

O que narram as crianças que moram na zona rural de Aparecida do Oeste sobre o lugar em que vivem? Ouvir as crianças como possibilidade de construção de narrativa histórica é ampliar vozes que normalmente são apagadas da historiografia tradicional. As crianças narram que suas famílias vivem da cultura de subsistência, plantam arroz, feijão, amendoim, que os avós plantavam além desses produtos o algodão e batatas. Histórias como essas relatadas nas aulas de história no colégio estadual do campo Almirante Tamandaré pela criança narradora, reforça o seu papel na sociedade e sua compreensão como sujeito histórico. A partir dessa perspectiva é que a professora e pesquisadora Marli Batista Basseto irá desenvolver seu projeto de pesquisa de mestrado em História Pública pela Universidade de Campo Mourão - UNESPAR.

Sob a coordenação da professora doutora Cyn-



Professora e Pesquisadora Marli Batista Basseto

tia Simioni França, Marli escutará as narrativas de estudantes do 7º ano da disciplina de História, da escola do campo Almirante Tamandaré, no distrito de Aparecida do Oeste.

"A pesquisa está em fase inicial, mas os estudantes narram nas aulas de História que Aparecida do Oeste tem muitas

tempo e no espaço bem como das relações sociais. As crianças estão produzindo narrativas orais e escritas das suas experiências vividas. No diálogo com os estudantes, aprendi mais do que ensinei em sala de aula e em outros espaços da cidade. As crianças têm muito para contar, precisamos aprender a ouvi-las", conta a professora e pesquisadora.

O projeto busca compreender os processos sociais e as contradições que marcam a sociedade - contemporânea na relação campo/cidade, a partir do olhar e sensibilidade das crianças. "A produção de um conhecimento histórico-coeducacional tendo como mote de reflexão a cidade", contribui para que as crianças se reconheçam como sujeitos históricos no lugar em que vivem e possibilita a valorização do ambiente rural por quem vive no campo e também na cidade", finaliza Marli.

**ESPAÇO CULTURAL**

AQUI VOCÊ É DESTAQUE

Política - Cultura - Eventos

CARLINHOS EVENTOS  
44 99757-3590

CARLOS CHAGAS

Respondeu Jesus:  
"Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao Pai, a não ser por mim."

João 14:6

**LB MÓVEIS**

MÓVEIS RÚSTICOS  
ARTEFANATOS  
RESTAURAÇÕES

(44) 9 8824-3514

Rua São Paulo, 654 - Tuneiras do Oeste-PR

Cartões - Convites - Talões  
Impressos em Geral

**O Tuneirense**

Fone: (44) 9 8806-4106

Rua Mato Grosso, 262 - Centro - Tuneiras do Oeste-PR

## ANEXO 3 – MEMÓRIAS DA PEDAGOGA

Festa junina

Quadrilha tradicional

A quadrilha tradicional era dançada em volta da fogueira, onde se reuniam as comunidades para festejar santo Antonio, ou São João ou São Pedro.

As damas se caracterizavam com vestidos estampados, rodados e com enfeites de fitas e rendas. Pintavam o rosto e trançavam os cabelos ou faziam

os tradicionais "rabels de cavalo" ou as maricás-chiquinha (dois rabinhos).

Os cavalheiros usavam camisa xadrez, calça jeans com simulação de remendos, botinas e chapéu. Geralmente simulava-se uma festa de casamento, onde o noivo e a noiva eram os pares da frente e que sabiam todos os passos para conduzir a dança. Em seguida vinham os convidados. Até o padre dançava a quadrilha.

Fermento natural  
para pão:

Fermento de litro  
da tia Olga

3 colheres de açúcar

1 colher de sal

7 colheres de farinha de  
trigo

1 litro de água morna

Para iniciar este fer-  
mento, precisa pegar  
uma "muda" de alguém  
que já tenha. Depois é  
só misturar os ingredien-  
tes picos com o fermento

to que já deve estar  
pronto (a muda) e crescen-  
tar o litro de água  
morna. Mexer bem.

Deixar descansar por

1 (uma) hora mais ou me-  
nos. Depois prepara

novamente 1 litro da

mistura e guarda em

uma vasilha plástica.

Bem tampada, fora

da geladeira por volta

de 3 a 4 dias. Depois

coloca na geladeira e  
pode ficar até 6 meses.

Depois usa este mesmo  
fermento para fazer  
outro. Este é a muda.

## ANEXO 4 – DIVULGANDO A EXPOSIÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DO CAMPO

04 O TUNEIRENSE

10 DE SETEMBRO/2022

**Neia Joias**

Grande variedade em pratas e semi-joias  
Perfumarias  
Acessórios femininos e bolsas  
Relógios Orient e Lince

neiasbnnh2007@hotmail.com  
Av. Rio de Janeiro, 113A  
Tuneiras do Oeste-PR

Cel: (44) 98826-0046  
99840-9310

**ODONTOLOGIA**  
corretiva e restauradora

Dra Eliana Funayama  
CRD-PR 15195  
Ortodontista

e-mail: elianafunayama@hotmail.com

Av. União, 406  
Tuneiras do Oeste-PR

Fone: (44) 3653-1637

**Centro de Formação de Condutores Tuneiras**

Guiando sem fronteiras!

- 1ª habilitação
- Emissão CNH definitiva
- Alteração de categoria
- Renovação de CNH

(44) 3653-1010

Site: www.cfctuneiras.com.br  
E-mail: tuneirascfco@hotmail.com

Av. Arthur Thomas, 542 - Tuneiras do Oeste - Paraná

**Rafael Farma**

Medicamentos e  
Perfumarias em Geral

Fone: (44) 3653-1187

Av. Rio de Janeiro, 118 - Tuneiras do Oeste-PR

**Escritório Contábil Exactus S/C Ltda**

Contabilidade Comercial - Declarações de Imposto de Renda  
ITR - Abertura e Encerramento de Firmas - Contratos  
Assessoria e Consultoria Fiscal e Serviços Contábeis

Fone/Fax: (44) 3653-1847  
E-mail: escritorioexactus@gmail.com  
Av. Rio de Janeiro, 17 - Tuneiras do Oeste-PR

## Café com Sabores e Saberes de Memórias e Histórias



Neste mês de agosto, o Colégio Estadual do Campo Almirante Tamandare do Distrito de Aparecida do Oeste promoveu o encerramento do Projeto de História "Café com sabores e saberes de memórias e histórias", onde os alunos do 8º Ano A-2022 participaram trabalhando o tema "Memórias e narrativas sobre o lugar onde vivem". Foi um projeto do Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, de Campo Mourão sob Coordenação da Mestranda Marli Batista Basseto e Orientação da Professora Cynthia S. França.

O Projeto teve seu início em março de 2020, com o objetivo de (re) construir a história local por meio de narrativas das experiências vividas pelos estudantes do campo na relação com o lugar onde moram.

**Alunos participantes:**  
Ana Carolina Soares de Oliveira,  
Ana Luisa Alves Leite,

Caia Diniz,  
Cláudia da Silva e Souza,  
Igor Samuel Batista da Silva,  
João Mathcus Fernandes,  
Nicolas Gabriel Oliveira,

Nicolay Moreira dos Santos,  
Pietro Miguel Domingues,  
Rharlyan Alcides Tavares,  
Danguê e  
Rodrigo de Souza Freitas



*"Tudo posso, naquele que me fortalece."*

Filipenses 4:13

Respondeu Jesus:  
"Eu sou o caminho, a verdade e a vida.  
Ninguém vem ao Pai, a não ser por mim."

João 14:6

**JOTA GÁS**

Disk-Gás

(44) 9 8841-1791  
9 9164-0958  
9 9985-0576

Rua Mato Grosso, 232  
Tuneiras do Oeste - PR

**LB MÓVEIS**

MÓVEIS RÚSTICOS  
ARTESANATOS  
RESTAURAÇÕES

(44) 9 8824-3514

Rua São Paulo, 654 - Tuneiras do Oeste-PR

Auto elétrica e mecânica  
**LOPES**  
Neguinho

- Elétrica
- Injeção
- Troca de óleo
- Baterias
- Mecânica em Geral

Fone: (44) 9 8847-1450 / 9 9943-6489  
Rua Cianorte, 322 - Tuneiras do Oeste-PR

## APÊNDICE A - ATELIÊ 1 - HISTÓRIA DE VIDA

Todos nós temos uma história para contar. Eu, você, sua família, seus amigos, e todas elas são importantes!

Vamos ler os fragmentos de memória que contam um pouco da história de vida de duas professoras a Cyntia e a Marli.

### PRIMEIRO FRAGMENTO DE MEMÓRIA

*Recordando minha infância, me pego sempre nas tragédias vividas; hoje é engraçado lembrar, mas na época era um martírio ter que dormir na casa da vó pra ela não ficar sozinha. Quanta saudades sinto dela! Minha avó foi quem me criou quando meus pais se separaram. Eu me lembro que ela contava umas histórias em que nunca prestava atenção, mas, se uma coruja cantasse, era meu desespero, porque ela dizia que era anunciando morte. Fiquei com trauma de coruja até cursar filosofia. Quando eu ficava muito assustada, minha vó me benzia; ela sabia essas rezas e benzia muitas crianças; se o galho de ervas murchasse, era quebranto. Não me lembro se o meu murchou alguma vez. Porque as condições econômicas eram poucas, para deixar a gente com o cabelo mais arrumado ela passava óleo de soja; imagina se uma criança com óleo no cabelo tem quebranto!*

### SEGUNDO FRAGMENTO DE MEMÓRIA

*Quando criança, no período de férias, aguardava para viajar, mas não tinha parentes em outras cidades. Lembro apenas de uma ida ao sítio numa cidade vizinha, na casa de uns primos, mas sempre achei que esse passeio valeu por todos que nunca havia feito. Descobri que existiam outras maneiras de viver, além daquele da cidade. O que me deixou encantada na zona rural foi a natureza exuberante com que entrei em contato: sentia o cheiro do ar puro, a longa estrada de barro, que, embora tenha empoeirado toda a minha roupa, me deu muito prazer, por passar por aquelas pedras e sentir o solavanco do carro; ali eu percebi o movimento da vida. Nesse lugar, conheci também inúmeros animais, não que eu não sabia que eles existiam, mas uma coisa era ver pelos livros, a outra era tocá-los, enxergar o fundo dos seus olhos. Os passarinhos cantarolavam logo pelas seis da manhã, fazendo uma sinfonia que jamais seria permitida na cidade.*

Depois de ler os fragmentos de memórias da professora Cyntia e da professora Marli, vamos conversar?

Você consegue identificar qual fragmento é da professora Marli? O que fez você pensar assim?

Conte o que você mais gostou na história da infância das professoras Cyntia e Marli?

**Agora é sua vez!**

Escreva um fragmento de memória contando sobre sua infância e sua história de vida.



## APÊNDICE B - ATELIÊ 2 - MEMÓRIAS DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

Vamos ler as memórias das brincadeiras vividas na infância do poeta Manoel de Barros?



*No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.*

*Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.*

*A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo  
assim:*

*O céu tem três letras*

*O sol tem três letras*

*O inseto é maior.*

*O que parecia um despropósito*

*Para nós não era despropósito.*

*Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três*

*Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)*

*Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê  
nada*

*Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.*

*Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.*

*Depois Cipriano falou:*

*Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.*

*A dúvida era saber se Deus também avoava*

*Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.*

*Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no  
quintal, nosso amigo. Ele obedecia a desordem.*

*Nisso apareceu meu avô.*

*Ele estava diferente e até jovial.*

*Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.*

*A gente ficou admirado daquela troca.*

*Mas não chegamos a ver as andorinhas.*

*Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.*

*Lá dentro só tinha árvore*

*Nenhuma ideia sequer.*

*Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.*

*Isso era.*

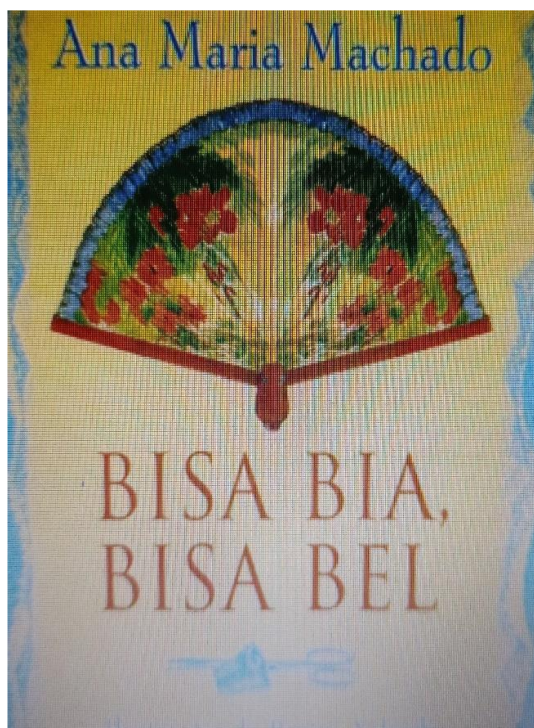
Depois de ler o poema “Brincadeiras”, do livro *Memórias inventadas para crianças*, imagine que você fosse conversar com o poeta Manoel de Barros e contar para ele sobre a sua brincadeira preferida.

Produza uma narrativa sobre seus brinquedos, suas brincadeiras, com quem você brincava e em quais os lugares da cidade gosta de brincar.

Agora faça um desenho bem bonito e colorido da sua brincadeira preferida!

### APÊNDICE C - ATELIÊ 3 – ENCONTRO DE GERAÇÕES

Você conhece *Bisa Bia e Bisa Bel*? Vamos ler juntos(as) um capítulo do livro de Ana Maria Machado?



*Essa é a história de Isabel, que encontra um retrato antigo de sua bisavó materna, Beatriz, na época em que ela era menina. Encantada, Bel passa a carregar a foto pra cima e pra baixo. Em sua imaginação, ela começa conversar com Bisa Bia e aprende com ela como as coisas eram antigamente. A imaginação de Isabel voa tão longe que ela até começa a conversar com a sua futura bisneta, transformando-se na Bisa Bel.*

*Na história de “Bisa Bia, Bisa Bel” há um entrelaçar de gerações, por meio da personagem Isabel, a partir da qual ressoam as vozes de sua bisavó já morta (passado) e de sua bisneta, que ainda não nasceu futuro. (<https://slideplayer.com.br/amp/3983517/>)*

**Depois da leitura, vamos conversar um pouco? Você percebe diferenças, como a Isabel, no modo de vida dos seus avós? Como será que era esse lugar em que a gente morava antigamente? Você imagina que muita coisa mudou? Ou os costumes cotidianos, as relações sociais e a nossa cidade continuam iguais?**

**Que tal escolhermos alguém da comunidade para contar para nós?**

## **APÊNDICE D - ATELIÊ 4 – O NARRADOR**

Vamos escolher alguém da comunidade para contar sua história de vida para nós. Vamos! Que tal convidarmos o senhor Lourival, mais conhecido por Dudu, como narrador da comunidade para narrar sua história de vida, sobre o modo de viver em Aparecida do Oeste e quando aqui chegou. Para nos contar também sobre as mudanças e as permanências que ele percebe no lugar onde mora.

**Vamos ouvir a narrativa do senhor Dudu?**

## APÊNDICE E - ATELIÊ 5 - CORRESPONDÊNCIAS

No ateliê anterior, você ouviu a narrativa da história de vida do senhor Dudu. O que podemos aprender com essas experiências de vida?

Como poderíamos agradecer a visita do senhor Dudu?

Que tal escreverem uma carta?

Vamos embarcar nessa escrita?

**Ao escrever a carta** ao senhor Dudu, não deixe de contar um pouco de você e de sua família e o que mais lhe tocou na história de vida dele. E ao final, não se esqueça de assinar a carta.

## APÊNDICE F - ATELIE 6 - RETRATOS DO COTIDIANO

Você conhece o lugar onde vive? Já pensou e percebeu como as pessoas vivem de diferentes maneiras em Aparecida do Oeste?

Convido, caros(as), estudantes a enveredarem pela cidade para olhar as dimensões culturais e as relações sociais que fazem parte desse cotidiano.

Vocês escolhem o itinerário!!!

Vamos lá?

Formem grupos para registrar o percurso dessa caminhada. Cada grupo ficará responsável para perceber:

1. a paisagem urbana e fotografar aquilo que mais te toca;
2. ouvir os sons que estão presentes no cotidiano da cidade e registrar no seu caderno e/ou gravar áudios;
3. escrever os cheiros que podem ser sentidos na cidade.

Depois de feito os registros, deverão encaminhá-los para a professora, e conversaremos em sala sobre o que vocês sentiram e mais perceberam nessa caminhada pela cidade.

## **APÊNDICE G- ATELIÊ 7 – OS PORTULANOS SÃO PORTADORES DE SABERES**

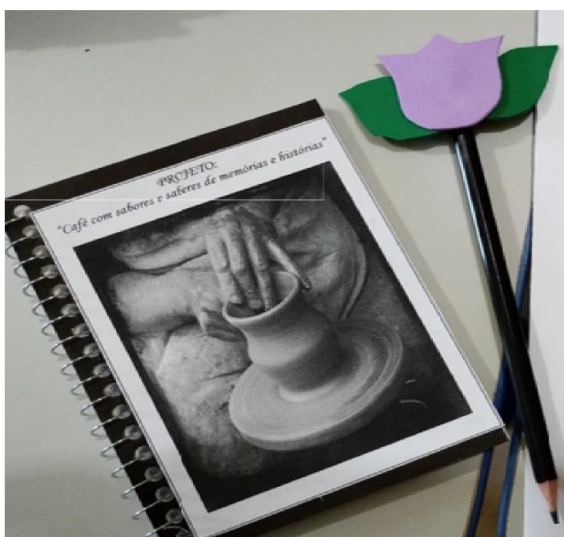
Agora que você já se aventurou pela cidade, vamos construir coletivamente um portulano? Vocês sabem o que é um portulano? Vamos conversar um pouco sobre isso? Primeiro quero ouvir vocês, depois vamos conhecer alguns portulanos.

Agora chegou o momento da nossa produção. Imagine-se em movimento partindo da escola, passando por ruas, casas, comércio, plantas, canteiros, matas, pessoas, animais, jardins e indo ao reencontro do lugar onde você mora ou que tenha muito significado na cidade para você. Então, vamos desenhar no portulano?

Sugiro que façamos em duplas para construirmos rotas e percursos que nos encontramos.

Agora é com você. Utilize a criatividade e a sensibilidade para a produção do portulano. Depois apresentaremos em sala de aula e cada um contará sobre os seus caminhos percorridos e as rotas da cidade que são significativas para vocês.

## APÊNDICE H- ATELIÊ 8 - TROCA DE SABERES: O DIÁLOGO ENTRE O SABER ESCOLAR E O POPULAR



Nesse ateliê gostaria que produzissem narrativas no caderno de memórias que foi entregue para vocês no primeiro dia do nosso encontro com os seus pais e/ou responsáveis.

Eu sei que vocês e suas famílias têm muito a contar sobre a cidade de Aparecida do Oeste, por isso convido para partilhar:

- 1. algumas crendices;**
- 2. lendas que circulam na cidade;**
- 3. um caso que mais gosta;**
- 4. as cantigas de rodas que ainda fazem parte do seu cotidiano;**
- 5. as festas populares, religiosas e típicas de Aparecida do Oeste que costuma frequentar e/ou aquelas que acontecem ainda há muitos anos;**
- 6. as ervas que são consumidas ainda tradicionalmente pela família na cidade;**
- 7. costumes familiares;**
- 8. os benzimentos conhecidos e/ou praticados pela sua família na cidade.**

Observação: Queridos pais e responsáveis, para facilitar o registro no caderno de memórias, sugiro que o diálogo com os estudantes seja diário. Vocês terão 15 dias até a próxima aula. Conto com a sua participação para essa produção coletiva.

Vamos tecer juntos(as) a história local?

Agora vocês são os autores da história!



## **APÊNDICE I- ATELIÊ 9 – SABORES: RECEITAS CULINÁRIAS DE FAMÍLIA COMO EXPRESSÃO DE CULTURA**

Assim como os saberes populares são fonte de conhecimento, a receita culinária também oferece a possibilidade de descobrir um pouco da história e da cultura de uma sociedade. Como nosso projeto fala sobre os sabores, vamos conhecer o significado das receitas culinárias da sua família? Para isso, compartilhe a receita da sua família e se possível traga o prato escolhido para juntos construirmos um banquete de conhecimento.