



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA BUENO GRIZOS DE CARVALHO

**A ELABORAÇÃO DA NOÇÃO DE PERTENCIMENTO A
PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA CIDADE:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 4º ANO DO JARDIM UNIÃO
DA VITÓRIA, LONDRINA – PR**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina

2020

JULIANA BUENO GRIZOS DE CARVALHO

**A ELABORAÇÃO DA NOÇÃO DE PERTENCIMENTO A
PARTIR DAS VIVÊNCIAS NA CIDADE:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 4º ANO DO JARDIM UNIÃO
DA VITÓRIA, LONDRINA – PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina
2020

JULIANA BUENO GRIZOS DE CARVALHO

**A ELABORAÇÃO DA NOÇÃO DE PERTENCIMENTO A PARTIR DAS
VIVÊNCIAS NA CIDADE:**

UM ESTUDO COM ALUNOS DO 4º ANO DO JARDIM UNIÃO DA
VITÓRIA, LONDRINA – PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de outubro de 2020.

Dedicatória:

À minha família. Em especial ao meu pai e minha mãe, sem os quais não teria aprendido o valor e a importância de lutar e nunca desistir.

Às crianças do Jardim União da Vitória, sem as quais não teria aprendido a olhar o mundo com tanta garra e pureza

Aos meus amigos, família que escolhi e que me sustentaram em tantos momentos ao longo desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira pelas orientações, saberes e olhares partilhados ao longo da construção desta pesquisa. Obrigada por acolher e valorizar as vivências de minhas crianças e participar da construção desta pesquisa, contribuindo com seu modo de olhar o mundo e lutar pela transformação.

Às professoras Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz, Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira e Profa. Dra. Andréia Maria Cavaminami Lugle (in memoriam), por aceitarem contribuir com essa pesquisa, compartilhando os seus olhares sensíveis para a educação e indicando caminhos preciosos a serem percorridos.

Aos colegas de mestrado e do grupo de pesquisa História e Ensino de História por enriquecerem as discussões e as vivências ao longo das disciplinas, trabalhos, eventos e reuniões.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Primeiramente ao Prof. Dr^o Gabriel dos Santos e Silva, a quem tenho o privilégio de chamar de amigo-irmão, que dividiu comigo tantas etapas da minha formação acadêmica e profissional e de minha vida, que sempre me acolheu e me guiou, partilhando comigo seu olhar competente, sincero e esperançoso para educação.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Nayara, Débora, Michelle, Ana, Thamiris, Ana Carolina e todas as outras mulheres competentes com quem tive a honra de dividir meu dia a dia na escola. Mulheres, vocês me inspiram e me fortalecem.

À Prof^a Ms Eliane Aparecida Candoti, sem a qual o encantamento pelas ruas e História de Londrina não existiriam. Obrigada por dividir comigo sua paixão pelas andanças na cidade.

Às minhas amigas Vanessa, Mariana e Camila, que me ampararam em tantos momentos de medo e insegurança ao longo dessa pesquisa, sempre me incentivando e valorizando meu trabalho.

Aos meus amigos Lara, Jaqueline, Paula, Rafaela, Felipe, Jéssica,

Anna, Danieli e todos os outros amigos que ao longo desses anos intercederam à Deus por mim, me apoiaram, torceram por mim e se orgulharam de minha trajetória.

À minha Professora alfabetizadora Maria Aparecida Coelho Maricato, minha primeira inspiração, que me ensinou o amor às letras e ao ensinar.

Por fim, à minha família por me ensinar a valorizar nossa origem, mas a nunca desistir de alcançar mais e transformar nossa vida. Ao meu pai e mãe que sempre valorizaram o poder da educação, aos meus irmãos que dividiram comigo essa jornada chamada vida.

Quando a mulher negra se movimenta, toda a
estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Angela Davis

CARVALHO, Juliana Bueno Grizos de. **A elaboração da noção de pertencimento a partir das vivências na cidade:** um estudo com alunos do 4º ano do Jardim União da Vitória. 2020. 188 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta investigação realizou-se com alunos do 4º ano de uma escola do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Londrina, localizada no Bairro União da Vitória IV e tem como objetivo: analisar o processo de construção da noção de pertencimento à cidade de Londrina, por meio de uma sequência didática de História e Geografia, apoiada na metodologia do Projeto Conhecer Londrina. A investigação deu-se a partir da realização de uma sequência didática de História e Geografia, contendo dez protocolos de coleta, que foram registrados por meio de produções escritas e orais. Para tal, os protocolos foram a criação de um dicionário, criação de um dicionário espontâneo, criação do fato e apresentação da visitante, ilustração da cidade, roda de conversa sobre o bairro, ilustração do bairro, realização do trajeto do Projeto Conhecer Londrina, elaboração de um roteiro de visita, realização do trajeto com a visitante, encerramento da sequência didática por meio de discussões e produção escrita. Ao longo da dissertação discutiu-se o que nas pesquisas se caracteriza como estudos da cidade com destaque para a noção de pertencimento; por meio da leitura e discussão das coletâneas de Miranda e Siman (2013), Paim e Guimarães (2017) e Siman e Miranda (2017), abordou-se sobre o que se caracteriza atualmente como ensino da cidade nas escolas; realizado-se uma análise do Projeto Conhecer Londrina em seus aspectos histórico e político e apresentou-se como o mesmo se concretiza em uma realidade específica. Este estudo observou que os alunos do Jardim União da Vitória não possuíam noções de pertencimento à cidade, devido às condições geográficas e sociais de sua comunidade que os impedia de transitar pela cidade. Embora compreendessem que cartograficamente o bairro faz parte da cidade de Londrina, não demonstraram a vivência desta compreensão, o que foi perceptível no decorrer da sequência didática. Ao longo da sequência didática, por meio dos protocolos, e ao transitar pela cidade, apoiados por uma metodologia específica, as crianças tiveram suas noções de pertencimento à cidade alteradas, partindo da não pertença à capacidade de apresentar a cidade para uma visitante, elaborando narrativas sobre os lugares visitados.

Palavras-chave: Estudos sobre a cidade. Projeto Conhecer Londrina. Cidade. Pertencimento. Sequência Didática.

CARVALHO, Juliana Bueno Grizos de. **A elaboração da noção de pertencimento a partir das vivências na cidade:** um estudo com alunos do 4º ano do Jardim União da Vitória.2020. 188 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This investigation was carried out with 4th grade elementary school students from the Municipal Education System of Londrina, located at the "União da Vitória IV" neighborhood. The study aims at analyzing the process of building the notion of belonging to the city of Londrina, through a didactic sequence of History and Geography, supported by the methodology of the Project "Conhecer Londrina". The investigation implemented a didactic sequence of History and Geography, containing ten data collection protocols, which were registered through written and oral productions. The protocols were: creation of a dictionary, creation of a spontaneous dictionary, creation of the fact and presentation of the visitor, illustration of the city, conversation about the neighborhood, illustration of the neighborhood, implementation of the course of the Project "Conhecer Londrina", elaboration of a visit script, journey with the visitor, closing the didactic sequence through discussions and written production. Throughout the dissertation it was discussed what in the research is characterized as studies of the city with emphasis on the notion of belonging by the reading and discussion of the book collections of Miranda and Siman (2013), Paim and Guimarães (2017) and Siman and Miranda (2017). The research approaches what is currently characterized as teaching the city in schools. An analysis of the Project "Conhecer Londrina" is carried out in its historical and political aspects and the ways it materializes in a specific reality is presented. This study indicates that students from "União da Vitória IV" neighborhood had no notions of belonging to the city, due to the geographical and social conditions of their community that prevented them from moving around the city. Although they understood that the neighborhood is cartographically part of the city of Londrina, they did not demonstrate the experience of this understanding, which was noticeable throughout the didactic sequence. Throughout the didactic sequence, through the protocols, and when moving through the city, supported by a specific methodology, children had their notions of belonging to the city changed, starting from not belonging to the ability to present the city to a visitor, elaborating narratives about the places visited.

Key words: Studies about the city. Knowing Londrina Project. City. Belonging. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Divisão da coletânea "Educar em Tempos e Espaços que se cruzam" ...	36
Figura 2 – Distribuição das temáticas de pesquisa do livro "Educar em Tempos e Espaços que se cruzam"	40
Figura 3 – Divisão da coletânea "Cidade, Memória e Educação"	42
Figura 4 – Distribuição das temáticas de pesquisa do livro "Cidade, Memória e Educação"	51
Figura 5 – Divisão da coletânea "Patrimônio no Plural: educação, cidades e mediações"	52
Figura 6 – Distribuição das temáticas de pesquisa	57
Figura 7 – Dados etários da Região Sul A do município de Londrina	72
Figura 8 – Definição da palavra Londrina pelo aluno Pedro.....	100
Figura 9 – Definição da palavra Conhecer pelo aluno Pedro.....	101
Figura 10 – Definição da palavra Escola pelo aluno Pedro.....	102
Figura 11 – Desenho feito por Pedro ilustrando a cidade	104
Figura 12 – Desenho feito por Pedro ilustrando o bairro.....	112
Figura 13 – Roteiro para o trajeto da visitante elaborado pela turma	122
Figura 14 – Ilustrando o roteiro - Desenho do Shopping Boulevard por Pedro	127
Figura 15 – Relato de Pedro após o trajeto com a visitante.....	131
Figura 16 – Definição da palavra Conhecer pela aluna Fernanda	133
Figura 17 – Definição da palavra Cidade pela aluna Fernanda	134
Figura 18 – Definição da palavra Prédio pela aluna Fernanda	135
Figura 19 – Desenho feito por Fernanda ilustrando a cidade.....	137
Figura 20 – Desenho feito por Fernanda ilustrando o bairro.....	143
Figura 21 – Ilustrando o roteiro - Desenho da Maternidade por Fernanda	149
Figura 22 – Ilustrando o roteiro - Desenho do Marco Zero por Fernanda.....	150
Figura 23 – Relato de Fernanda após o trajeto com a visitante	155
Figura 24 – Definição da palavra União da Vitória pelo aluno Otávio	156
Figura 25 – Definição da palavra Passear pelo aluno Otávio.....	157
Figura 26 – Definição da palavra Casa pelo aluno Otávio	158
Figura 27 – Desenho feito por Otávio ilustrando a cidade.....	160
Figura 28 – Desenho feito por Otávio ilustrando o bairro	163
Figura 29 – Ilustrando o roteiro - Desenho da Avenida Duque de Caxias por Otávio	169
Figura 30 – Ilustrando o roteiro - Desenho do Monumento "O passageiro" por Otávio	170
Figura 31 – Relato de Otávio após o trajeto com a visitante	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas recém-publicadas do Grupo História e Ensino de História	32
Quadro 2 – A renovação da sociedade civil	78
Quadro 3 – Conflitos atitudinais no campo escolar	81
Quadro 4 – Protocolos de pesquisa da sequência didática.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAPH	Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa História da Educação
CEMESSC	Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina
CEOM	Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina
CI	Comunicado Interno
CJ HAB	Conjunto Habitacional
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
HA	Hora Atividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAMEDUC	Patrimônio, Memória e Educação
PML	Prefeitura Municipal de Londrina
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PPEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
PR	Paraná
SD	Sequência Didática
SME	Secretaria Municipal de Ensino
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
USF	Universidade de São Francisco

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	19
2 A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO NAS PESQUISAS SOBRE A CIDADE.....	30
2.1 O ESTUDO DAS CIDADES NAS COLETÂNEAS: AS POSSIBILIDADES DE TEMÁTICAS, TIPOLOGIAS E ABORDAGENS.....	34
2.1.1 Educar em Tempos e Espaços que se Cruzam	34
2.2 CIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO	40
2.3 PATRIMÔNIO NO PLURAL: EDUCAÇÃO, CIDADES E MEDIAÇÕES	51
3 O PROJETO CONHECER LONDRINA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO SOBRE A CIDADE	64
3.1 O PROJETO CONHECER LONDRINA: RELAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE	68
3.2 AS POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE LONDRINA EM VIVENCIAR O PROJETO CONHECER LONDRINA.....	70
3.2.1 A Experiência na Busca da Efetivação do Projeto Conhecer Londrina em uma Escola Da Periferia de Londrina	74
4 UMA DIDÁTICA POTENTE: AS CRIANÇAS PELAS RUAS DA CIDADE.....	85
4.1 PROTOCOLO 1: CRIAÇÃO DE DICIONÁRIO	87
4.2 PROTOCOLO 2: CRIAÇÃO DE DICIONÁRIO – PALAVRAS ESPONTÂNEAS.....	90
4.3 PROTOCOLO 3: CRIAÇÃO DO FATO – APRESENTAÇÃO DA VISITANTE	91
4.4 PROTOCOLO 4: ILUSTRANDO A CIDADE DE LONDRINA.....	92
4.5 PROTOCOLO 5: ONDE ESTÁ O UNIÃO DA VITÓRIA?	93
4.6 PROTOCOLO 6: DESENHO DO BAIRRO.....	94
4.7 PROTOCOLO 7: TRAJETO DO PROJETO CONHECER LONDRINA.....	95
4.8 PROTOCOLO 8: ELABORAÇÃO DO ROTEIRO PARA A VISITANTE	96
4.9 PROTOCOLO 9: CONDUZIR A VISITANTE NA REALIZAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO ROTEIRO DE VISITA	97
4.10 PROTOCOLO 10: RODA DE CONVERSA FINAL.....	97
5 NOÇÕES DE PERTENCIMENTO À CIDADE: COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	99
5.1 PEDRO: “ME SINTO MAIS DA CIDADE E ANTES EU NÃO ME SENTIA”	100
5.2 FERNANDA: “QUEM NASCEU AQUI É LONDRINENSE”	132
5.3 OTÁVIO: “A CIDADE É MAIS MINHA”	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	183

MEMORIAL

Início com este memorial, pois o anúncio de quem e de que lugar se faz a pesquisa é uma característica herdada das tipologias de pesquisas que tem como tema a memória e a História e que foi assumida pelos membros que compõem o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, território que subsidiou e alimentou importantes discussões impressas nessas linhas. Na intenção de aproximar o leitor da pesquisa aqui apresentada é que configurei os relatos deste memorial, sem o qual não seria possível capturar importantes fragmentos da realidade na qual se deu a investigação.

“Me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94). É partindo desta certeza que inicio este memorial, me valendo das palavras de Paulo Freire afim de justificar e esclarecer de que ponto nasceu e se desenvolveu a pesquisa aqui apresentada. Não seria possível preservar a compreensão integral dos objetivos desta pesquisa, dos objetos aqui apresentados sem destacar a sua anterioridade que, embora saibamos que não se configura como uma etapa da pesquisa, foi fundamental para que a pesquisa se delineasse da maneira que se delineou.

A desenvolver essa pesquisa está uma professora-pedagoga, formada pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 2012 e habilitada ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão do espaço formal e não formal de educação e suas atribuições e que no ano de 2016 assumiu a vaga de concurso como professora dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Londrina e, a partir deste ponto, tem sua vida profissional redirecionada.

No dia da escolha de vagas para as professoras selecionadas no concurso, tivemos acesso a um painel com as “vagas emergenciais”, ou seja, escolas que tinham uma maior falta de professores e precisavam ser preenchidas o quanto antes. Foi nesse cenário que escolhi a vaga na Escola Municipal Professora Tereza Canhadas Bertan, localizada no bairro Jardim União da Vitória IV, que até então era um ambiente totalmente desconhecido para mim.

Ao escolher a vaga, soube ali mesmo que se tratava de uma escola localizada em uma região periférica da cidade e que apresenta índices de violência e fragilidade social altos. Porém, fui incentivada pelas pessoas que ali estavam e

assumi a vaga. Ir para uma escola periférica não foi assustador para mim, pois venho de uma família simples e passei toda a minha vida morando em um conjunto habitacional popular localizado também em uma periferia da cidade de Londrina.

Iniciei o ano letivo de 2016 um pouco tarde, já que fui empossada no início do mês de março. Ao chegar na escola assumi a posição de professora de História e Geografia, pois na Rede Municipal de Londrina há esta possibilidade com o trabalho de projetos em áreas de conhecimento específicos, como por exemplo, História e Geografia, Ciências e Artes. Na escola Tereza Canhadas Bertan há o projeto de História e Geografia e as professoras que o exercem recebem uma capacitação fornecida pela Secretária Municipal de Ensino.

Ao chegar a Escola Municipal Professora Tereza Canhadas Bertan me deparei com algo bem diferente da realidade que já havia presenciado em outros locais que trabalhei, até mesmo das escolas em que eu mesma estudei quando criança. Ali há muita vida, muita alegria e, acima de tudo, muita esperança, mas todos esses sentimentos bons e vitais crescem e resistem em meio a um contexto de extrema desigualdade, violência e vulnerabilidade.

Não se passa imune por esse tipo de ambiente. É um cotidiano transformador para aqueles que chegam, os que permanecem e os que se vão com o tempo. Sou filha de um homem negro, mestre de obras que embora tenho concluído os estudos, jamais teve a chance de realizar o sonho de frequentar a universidade e se tornar engenheiro civil e de uma costureira que não concluiu o ensino médio, porque muito cedo precisou assumir responsabilidades com a sua família. Eu, estudei em escolas públicas da cidade durante toda a minha vida e frequentei uma Universidade pública, o que transformou a minha realidade.

Na escola na qual fui trabalhar é muito comum que, ao dar aula em diferentes turmas, encontremos alunos e seus primos, irmãos, tios, todos a estudar na escola mais próxima de casa, já que muitas famílias não tem condição de buscar e levar seus filhos à escola, por isso é comum ver crianças indo e vindo juntas nos horários próximos as aulas.

A História do bairro Jardim União da Vitória é marcada pela luta de seus moradores. O mesmo formou-se em 1985 com pessoas que vieram de zona rural da cidade de Londrina e posteriormente de outras ocupações da zona urbana e se instalaram no espaço que hoje é o bairro, mas que antigamente era uma fazenda. As quinze famílias que iniciaram a ocupação montaram suas barracas com lonas e

ali se instalaram para começar as ações para garantir acesso aos direitos básicos que, muitas vezes, não são garantidos a todos.

A constituição do bairro carrega muito do sentimento que se perpetua até hoje: a luta. O nome Jardim União da Vitória não é à toa. Foi escolhido como a identidade dessa população, que há mais de 20 anos se uniu e lutou até que conseguiram algumas vitórias. Até hoje, seguem lutando e reivindicando o olhar do poder público e o respeito da população londrinense.

No início do bairro os moradores moravam em condições precárias, em barracos de lona, sem água encanada, sem energia elétrica, esquecidos e invisíveis. Foi com a ajuda de pessoas do arredor, seja doando água que era transportada em baldes, seja doando materiais e realizando mutirões para a construção das primeiras casas, que o bairro começou a tomar forma.

Após vários protestos na prefeitura, nas avenidas e entradas do bairro os moradores do União da Vitória conseguiram suas primeiras conquistas como: água potável, regularização dos terrenos e alguns até subsídios para construir suas casas. Atualmente, mais de duas décadas depois dessa mobilização, encontramos muitas famílias que já estão em condições melhores do que nos primórdios do bairro, no entanto, nem todos partilham dessa condição. Algumas famílias ainda se encontram em extrema vulnerabilidade social, pobreza, violência e falta de oportunidades.

Nessa realidade se encontram as crianças e a escola do bairro, à margem da sociedade. Periferializados social e geograficamente. Em um bairro que fica em meio aos morros, com casas nas encostas e nos fundos de vale, o bairro Jardim União da Vitória ainda carrega o estigma da violência e da criminalidade.

Quando comecei a lecionar nessa escola fui me deparando com as condições das crianças, de suas famílias, da escola. Os conteúdos das aulas da graduação pareciam distantes, porque a verdade é que muito se fala sobre as condições precárias da educação em nosso país mas não recebemos uma formação que também nos ensine a ser professora a partir da falta: falta de recursos, falta de condições, falta de acesso. E, na escola na qual fui ser professora, era preciso agir apesar da falta pois as crianças tem sede de aprender e as famílias contam com a escola, muitas vezes somente com ela, para que os seus filhos não fiquem tempo demais na rua, para que seus filhos possam se alimentar, para que seus filhos aprendam e tenham uma oportunidade diferente das de seus pais.

Ao longo dos cursos ministrados pela Secretaria Municipal de Ensino (SME)¹ para os professores de projeto de História e Geografia tive contato com diferentes metodologias que até então não me eram tão familiares. Fizemos muitas experiências no curso e uma das vivências mais significativa foi o trajeto da aula de campo do Projeto Conhecer Londrina, que leva os alunos/professores para transitar pela cidade e conhecerem as diversas Histórias e lugares que compõem a História da cidade de Londrina.

Após vivenciar esse trajeto no curso de formação tentei levar a proposta para minha escola para que meus alunos vivenciassem também mas, esbarrei na realidade das políticas públicas no tocante ao investimento com a educação: a prefeitura de Londrina se encontrava no ano de 2016 sem ônibus para a realização desse trajeto, uma vez que não contava com licitação de transporte para atender as escolas. Inspirados pela História dos fundadores do bairro, as crianças não se acomodaram com a não possibilidade. Por meio de uma atividade na sala de aula elaboramos uma carta para o prefeito da época explicando e questionando sobre a situação e fomos até a prefeitura para entregar. Só foi possível levar os alunos até a prefeitura devido a doação de um vereador da época, que nos possibilitou pagar o transporte. Foi uma vivência única e inspiradora porque identifiquei na prática como os alunos se transformaram ao se sentirem ouvidos pelo poder executivo. Essa ação provocou outros importantes movimentos na escola.

Tais momentos, iniciados pelas crianças, tomaram conta da escola e o objetivo era que cada vez mais nossos alunos tivessem condições e amparo para ultrapassar os limites impostos pelos muros da escola para vivenciarem lugares e acontecimentos para além do bairro.

A partir da primeira vivência do trajeto do Projeto Conhecer Londrina é que algumas questões passaram a se tornar latentes para mim pois, ao observar o espanto, o encantamento e o deslumbre das crianças não apenas pelos locais desconhecidos mas pelo trajeto em si, passei a me questionar: “o quanto essas crianças transitam pela cidade? Como e de que forma o transitar pela cidade pode auxiliar na aprendizagem sobre o seu lugar e sobre si mesmo?”.

¹ Informações complementares com explicações sobre os projetos, sistema de formação continuada de professores, o sistema de divisão das disciplinas na Secretaria Municipal de Educação será explicado no decorrer desta pesquisa.

Foi a partir dessas primeiras observações resultantes da experiência cotidiana na sala de aula que elaborei a hipótese de que essas crianças pouco transitavam pela cidade, salvo pelos lugares referências como hospitais, terminal urbano de ônibus e supermercados. Durante as aulas que antecediam o trajeto do Projeto Conhecer Londrina as crianças não reconheciam lugares que, para um número significativo de londrinenses, são populares e marcantes na História de Londrina e isso me inquietou.

Ao caminhar pela rua, foi que percebi que realmente ali se abria um mundo novo de oportunidades àquelas crianças, os narizinhos colados nas janelas do ônibus e o deslumbramento com o tamanho dos prédios encontrados pelo caminho eram de fato uma realidade. A sede que as crianças tinham de informações sobre os lugares por onde passamos, a vontade de tocar, de ficar era muito grande e voltávamos para a escola todos diferentes, todos cheios de experiências e perguntas. As minhas foram tão fortes que me levaram até o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A deles tão profundas que os levaram a ver o mundo com outros olhos.

A partir disso, levantamos a hipótese de que os alunos que vivenciam a experiência de transitar pela cidade, por meio de uma metodologia específica e intencional, como, por exemplo o Projeto Conhecer Londrina, têm suas noções de pertencimento da e na cidade ampliadas, portanto é possível que a escola diante da necessidade do transitar das crianças pela cidade, oportunize juntamente a SME momentos de aprendizagem pela cidade e na cidade.

Logo, essa pesquisa nasce da ânsia de uma professora-pedagoga que quer compreender o fenômeno de não-pertença dos seus alunos a cidade e como a escola pode suprir essa ausência que nasce, cresce e se alimenta da desigualdade social.

A pesquisa versa sobre uma escola específica, sujeitos específicos e uma metodologia específica, mas busca argumentar sobre a necessidade que extrapola esses sujeitos e essa escola, a necessidade da escola se apresentar como caminho entre os seus alunos e o mundo. Dialogar sobre as ferramentas que a escola dispõe para ampliar o acesso e a oportunizar vivências que desenvolvam pertencimento social e geográfico.

Somente depois de compreender em que cenário se deu essa pesquisa, quem são os atores nela envolvidos é que podemos dialogar com maior

clareza e profundidade sobre o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados, pois, mais uma vez parafraseando Paulo Freire, posso dizer “me movo como educador, porque me movo como gente”.

1 INTRODUÇÃO

A noção² de pertencimento é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas propostas curriculares para o Ensino de História nos Anos Iniciais como uma das principais a ser desenvolvidas nos alunos. Nos dois primeiros anos é atrelada à noção de identidade e trabalhada nos conteúdos que tratam da História de vida, incluindo aqui e com destaque, as relações familiares; no terceiro e quarto ano está presente no estudo do local: bairros e cidades, e dialoga com o conceito de cidadania (BRASIL, 2017).

O estudo do local é um conteúdo importante na escola não somente para a disciplina de História. Nos anos iniciais tal conteúdo está presente também nas disciplinas de Geografia, Ciências e Língua Portuguesa (BRASIL, 2017). Justifica-se a importância do estudo do local, em seus mais diversos aspectos, devido à proximidade com a realidade do aluno o que possibilita o desenvolvimento de ações concretas com possibilidade de desenvolver as noções de pertencimento, identidade e cidadania. Estudos tem destacado que os alunos, assim como os professores, demonstram maior interesse e aprendem mais quando os temas trabalhados na escola dialogam com assuntos relacionados ao entorno (NASCIMENTO, 2016; GUEDES, 2017 e AGUIAR, LUGLE e OLIVEIRA, 2013).

Em História, o estudo do local geralmente envolve conhecer cronologicamente a História de formação do lugar e a sua organização política, econômica e alguns aspectos relacionado às questões culturais. Trata-se de conhecimentos importantes que se tornam mais significativos quando trabalhados com os conteúdos relacionados ao local indicados nas demais áreas de conhecimento, ou seja no campo dos Estudos das Cidades. Esta perspectiva se alia ao preconizado por autores que elegem a cidade como esse local (MIRANDA E SIMAN 2013), por isso o uso da terminologia Estudos das Cidades para agrupar pesquisas e ou ações que assumem, dentre outras questões, a necessidade de trabalhar no espaço de interação entre diferentes campos do conhecimento para explicar que o sujeito possa se compreender e compreender sua sociedade.

² Na pesquisa usaremos o termo “noção” ao nos referirmos ao processo do ensino e da aprendizagem pela criança nos anos iniciais e usaremos o termo “conceito” quando do estudo teórico em torno do mesmo. Justifica-se tal opção, que será detalhada no texto final da dissertação, porque, na esteira de autores como Miranda e Siman (2013) e Oliveira (2006) que entendem que os alunos estão processo inicial de formação de alguns conceitos, por isso a palavra “noção” é mais apropriada.

É recorrente estabelecermos a seguinte relação: se o sujeito conhece e compreende o seu local, que nesta pesquisa será definido como cidade, em seus mais variados aspectos: históricos, sociológicos, culturais, dentre outros, ele se sente pertencente (identidade) e responsável (cidadania) por ele. Porém, a experiência adquirida em sala de aula nos demonstrou que essa relação causal entre uma coisa e outra é complexa e se relaciona com várias outras questões que não são abordadas nos documentos que instruem a importância de se trabalhar com as noções de pertencimento. Em nosso caso, identificamos empiricamente, durante o desenvolvimento das aulas sobre o bairro e sobre a cidade, que as crianças operam com o Bairro União da Vitória a partir de um raciocínio espacial e indicam com exatidão onde começa e termina o União I, II, III, IV, V e VI. Sabem e indicam as diferenças entre esses espaços, mas não avançam no sentido de argumentar sobre o que os une para formar o Bairro União da Vitória. Sabem que moram na cidade de Londrina, porém em suas falas e seus desenhos é perceptível que Londrina é compreendida como um lugar fora do bairro.

Tais conclusões eram propiciadas pelas vivências no Projeto Conhecer Londrina. Ao desenvolver as ações do mesmo junto com as crianças, percebíamos o quanto a metodologia ancorada nas visitas, no sair da escola, auxiliava em todo o processo de construção de conhecimento da criança, em todas as áreas de conhecimento, e aguçava a noção de pertencimento ao bairro e a cidade. Não só nas crianças, mas em também em todos os professores que participam do mesmo (CANDOTI; GONZAGA, 2017).

A proposta da sequência didática se configurou a partir de um questionamento: como poderíamos desenvolver um estudo para compreender como as crianças se relacionam com a cidade? De fato, por conhecermos as crianças participantes da pesquisa levamos em consideração que elas melhor se relacionam com atividades das quais se sintam envolvidas e motivadas, mesmo com dificuldades com os processos de escrita e defasagem em alguns conteúdos a pesquisadora, por seu conhecimento prévio quanto aos alunos, compreendia que era necessário um cenário que envolvesse emocionalmente os alunos, para além apenas dos conteúdos os mesmo precisavam enxergar sentido nas atividades realizadas.

Resolvemos então, conduzir toda a Sequência Didática por um fio condutor: apresentar a cidade a um visitante. Portanto, os alunos foram convidados

a viver a experiência de mostrar a cidade de Londrina, partindo de seu bairro e ampliando para as experiências na cidade.

Acreditamos que ao realizar esse tipo de proposta é possível que os alunos se sintam empoderados, sendo possível que consigamos compreender as expressões de suas noções de pertencimento em relação a cidade.

Assim, identificamos que nosso objetivo geral de pesquisa era analisar o processo de construção de conhecimento sobre a noção de pertencimento à cidade, por meio de uma sequência didática de História e Geografia, apoiada na metodologia do Projeto Conhecer Londrina, em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Buscamos responder questões como: qual a ideia de local que essas crianças apresentam? Quais são e como são os pequenos espaços que elas utilizam, ou não, para compor a noção de bairro? Ao estudarem o bairro, este é compreendido como parte de uma cidade? Quais são e como os diversos espaços de uma cidade são agrupados, ou não, por essas crianças para compor a noção de cidade? O que compreendem que é pertencer a algum lugar? Qual a noção de cidade que essas crianças apresentam? A noção de pertencimento se difere quando se trata do bairro e da cidade? Se sim, em que e como?

Optamos trabalhar com autores que versem sobre a noção de pertencimento no contexto da cidade; com autores nacionais que tratem sobre o estudo das cidades e História local, no condizente, principalmente, às pesquisas que abordam às relações de saberes que os alunos estabelecem quando inseridos em propostas que recorrem a metodologias que se aproximam da utilizada no Projeto Conhecer Londrina.

Walter Benjamin é um autor base nos estudos sobre a cidade e sobre a relação que seus habitantes estabelecem com a mesma, Miranda e Siman, explicam que, Benjamin, como crítico literário e da cultura:

enxergava e projetava para a cidade a condição singular de espaço limiar, umbral, potencializador do pensar – e viver – o tempo, o espaço e relações humanas, em sua pluralidade e polifonia. A cidade, assim como o sonho e a infância, configurariam, no interior da matriz do pensamento benjaminiano, a possibilidade de desencadear, nas pessoas nela viventes, *experiências limiares*, portadoras de trânsitos com muitos sentidos e possibilidades de descoberta, continuamente pautadas pela condição humana de existir e transformar-se no tempo, mas também um espaço passível de nos permitir a compreensão das estruturas do tempo histórico e a interpretação dos ritmos de sociedade, aspectos que nos deixam imprimir uma amplitude mais vasta e complexa ao tempo da memória

e às práticas de rememoração. Um espaço para educar em um sentido *lato sensu*. Educar sentidos, sociabilidades, pessoas humanas e, por que não... escolas e professores? (SIMAN; MIRANDA, 2013, p. 15).

O recorte em torno dos autores que estudam a cidade priorizou aqueles que tratam de experiências brasileiras, pois dentre os muitos caminhos que poderíamos trilhar para construir esse conhecimento optamos por essa abordagem, principalmente, tratando das relações de saberes que os alunos estabelecem quando inseridos em propostas que utilizam o recurso das visitas. Para tal foi definido o estudo de três coletâneas de textos publicadas recentemente: *Cidade, Memória e Educação*, organizada por Miranda e Siman (2013), *Patrimônio no Plural: Educação, cidades e mediações*, organizado por Siman e Miranda (2017) e por fim, *Educar em tempos e espaços que se cruzam*, organizada por Paim e Guimarães (2017). Ao olhar para essas produções buscamos, dentro dos limites do encontrado nas coletâneas, subsídios para compreendermos as características de pesquisas nacionais em torno do nosso objeto de trabalho.

A opção metodológica aqui adotada se caracteriza como qualitativa, de cunho participante, mais especificamente com *lócus* na pesquisa-ação (THIOLLENT 1947), que é uma estratégia de pesquisa social na qual o pesquisador e os participantes da pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para além, desdobramos a categoria da pesquisa-ação em pesquisa-ação crítico-colaborativa, que consiste em uma parceria entre professores da educação básica e professores da universidade afim de transformar a realidade dos campos de pesquisa.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Thiollent, 1994). Entendemos, com Sacristán (1999), que prática difere de ação. Esta pertence aos sujeitos, é própria dos seres humanos que se expressam nelas. Na ação, agimos de acordo com o que somos e, no que fazemos, é possível identificar o que somos. A prática pertence ao âmbito do social e expressa a cultura

objetivada, o legado acumulado, sendo própria das instituições. É certo, no entanto, que nossas ações expressam práticas sociais e que estas são constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados. (PIMENTA, 2005, p. 523)

Para o desenvolver das ações de coleta, que nomeamos de protocolos, adotamos como estratégia pedagógica a sequência didática (SD) (ZABALA, 1998), que se funda no trabalho com uma diversidade de atividades, propostas e conexões entre as mesmas e que propiciam que os alunos e professores construam o processo de ensino e aprendizagem de maneira concreta e reflexiva.

A pesquisa versa sobre as noções de pertencimento que os sujeitos tem ou não acerca da cidade de Londrina, e como o Projeto Conhecer Londrina pode contribuir para a construção ou alteração desta noção de pertencimento à cidade. Os sujeitos são os alunos pertencentes a uma escola municipal de Londrina, situada no bairro União da Vitória IV, bairro periférico da cidade, e cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental I no ano de 2018 tendo a disciplina de História e Geografia³, ministradas pela pesquisadora.

O Projeto Conhecer Londrina é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Londrina e foi implantado pela extinta Secretaria Municipal de Educação e Cultura em caráter experimental no ano de 1984, em 1992, o projeto passou a ser responsabilidade do Departamento de Educação, hoje chamado de Secretaria Municipal de Educação. Se, por um lado, sabemos sobre a eficácia do mesmo junto aos alunos e professores no tocante a ensinar sobre a cidade, por outro, a concretização de tal projeto nas escolas londrinenses passa por dificuldades diversas que embora não sejam o enfoque central desta pesquisa, acabando perpassando as discussões em momentos pontuais, principalmente no que se refere a contextualização da realização e efetivação dos trajetos com os alunos desta determinada escola onde a pesquisa acontece.

A definição dos caminhos metodológicos passou por considerar que as pesquisas na área das Ciências Humanas têm características muito particulares e que em muito diferem das pesquisas no campo das Ciências Naturais. Nas Ciências

³ Na Rede Municipal de Londrina, as unidades escolares optam por projetos que são executados nas turmas de P5 ao 5º ano do ensino fundamental durante as horas- atividade dos professores regentes. Em algumas escolas há o projeto de História e Geografia que é executado por professores da rede que recebem uma capacitação fornecida pela Secretária Municipal de Ensino.

Humanas, as pesquisas em sua grande maioria, tem caráter qualitativo e são diversas as abordagens metodológicas acerca de um objeto:

Em ciências naturais, considera-se que um conhecimento é válido se, repetindo a experiência tantas vezes quanto necessário e nas mesmas condições, chega-se aos mesmos resultados. Como fazer quando, em ciências humanas, o número e a complexidade dos fatores em questão tornam difícil e, as vezes, impossível o fato de reconhecê-los com exatidão e, então, controlá-los? Quando os objetos de estudo permanecem livres, podem, durante o percurso, modificar o desenrolar da experimentação? Quando os pesquisadores, devido a sua influência, podem, de um momento a outro, mudar o curso de uma experimentação? O verdadeiro, em ciências humanas, apenas pode ser um verdadeiro relativo e provisório. (DIONE; LAVILLE, 1999, p. 39).

Tendo como ponto de partida a particularidade das pesquisas na área das ciências humanas, optamos por uma abordagem metodológica que contemple o pesquisador como um ator da pesquisa, não apenas como observante, mas estabelecendo uma relação intencional e direta com os sujeitos e o objeto da pesquisa. Apoiar-nos-emos em Dione e Laville (1999) ao caracterizarem que, em Ciências Humanas, os fatos raramente podem ser considerados coisas, “uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, e igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência” (1999, p. 33).

Para tal, o aporte metodológico que conduzirá esta pesquisa será a pesquisa-ação que, para Thiollent (1947), é uma estratégia de pesquisa social em que o pesquisador e os participantes do estudo estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1947, p. 16).

Portanto, para ser considerada pesquisa-ação os participantes da

pesquisa e pesquisadores precisam estar envolvidos na situação investigada, não sendo apenas em uma posição vertical de observados e observador mas promovendo uma ação sob o problema observado. Entretanto, esta ação não deve ser apenas uma ação trivial, ou seja, deve ser uma ação problemática merecedora de uma investigação que seja elaborada e conduzida.

Pimenta (2005) desdobra a metodologia da pesquisa-ação em pesquisa-ação colaborativa, que incorpora as definições de Thiollent e complementa afirmando que:

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais (Zeichner, 1993). A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político institucionais permitiu que a pesquisa-ação colaborativa adquirisse o adjetivo de crítica, conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade (Gramsci, 1968; Habermas, 1983; Kincheloe, 1997). A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (Zeichner, 1998; Fiorentini; Geraldi; Pereira, 1998; Pimenta; Garrido; Moura, 2000). (PIMENTA, 2005, p. 523)

A proposta de uma pesquisa ação, como já consta em sua terminologia, passa pela organização de ações a serem desenvolvidas e analisadas durante o período de realização da pesquisa. Essas ações, fase a fase, serão apresentadas como protocolos ao detalharmos, mais a frente, o passo a passo da pesquisa.

Os conteúdos trabalhados durante a investigação fazem parte da grade curricular destes alunos e a proponente da pesquisa é também professora regente de História e Geografia para estas turmas. O **problema** que nos dispomos a analisar é: como são elaboradas, ou não, pelas crianças as noções de

pertencimento a uma cidade? Partimos da **hipótese** que as crianças de um determinado bairro da cidade de Londrina não se compreendem como “pertencentes” a uma cidade porque estão limitadas, por diversos aspectos, a uma determinada região e pouco, ou quase nada, circulam por outros lugares da cidade. À escola, frente a esse cenário, caberia trabalhar com conteúdos e metodologias que propiciassem essas crianças experienciar a cidade para que essa noção de pertencimento se desenvolvesse. Nesse sentido, o Projeto Conhecer Londrina, é compreendido como uma dessas metodologias.

Aponta-se como **Objetivo Geral**, analisar o processo de construção da noção de pertencimento à cidade, por meio de uma sequência didática de História e Geografia, apoiada na metodologia do Projeto Conhecer Londrina, em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Como **objetivos específicos**, estipulam-se: Adotamos como objetivos específicos: discutir o que nas pesquisas se caracteriza como estudos da cidade com destaque para a noção de pertencimento; abordar sobre o que se caracteriza atualmente como ensino da cidade nas escolas; analisar o Projeto Conhecer Londrina em seus aspectos histórico e político e apresentar como o mesmo se concretiza em uma realidade específica; identificar e compreender os saberes que os alunos do União da Vitória têm sobre a cidade de Londrina, com foco na ideia de pertencimento; relatar as elaborações de pertencimento identificadas nas produções dos alunos a partir da sequência didática desenvolvida em situação real de aprendizagem de História e Geografia.

Aliando ao anunciado pelos autores citados anteriormente sobre a pesquisa ação, a experiência adquirida no trabalho com os alunos possibilitou a pesquisadora concluir que seria necessário um elemento motivador para somar com o Projeto Conhecer Londrina para atingir o patamar desejado quanto ao envolvimento dos mesmos nas atividades. Por isso, ao pensarmos como desenvolver as ações para coleta de dados para a pesquisa, consideramos ser imprescindível elaborar uma situação real na qual as crianças se colocassem a pensar sobre a cidade.

Esta investigação se caracteriza por uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, cujo a coleta de dados se deu por meio de uma sequência didática (SD) desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2018, em uma turma de 22 alunos que estavam cursando do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma determinada escola do bairro União da Vitória - Zona Sul de Londrina/Pr, sendo

produzidas nas aulas de História e Geografia semanais ministradas pela professora pesquisadora. O registro ocorreu por meio de atividades diversas, bem como as anotações e gravações foram pensadas com a finalidade de buscar indícios sobre a dinâmica de condução da sequência didática de modo que fosse possível avaliar também, o processo de aprendizagem dos estudantes.

O trabalho com as sequências didáticas torna possível através da diversidade de atividades propostas e a conexão entre as mesmas que os alunos e professores construam o processo de ensino e aprendizagem de maneira reflexiva. Portanto, Zabala define a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). O objetivo da sequência didática deve ser:

introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p.54)

Desta forma, elaboramos os procedimentos de coleta e investigação por meio de uma sequência didática cujo o tema é: História da cidade Londrina. A experiência didática foi estruturada no que denominamos de protocolos, nos quais optamos por priorizar metodologias nos baseadas em desenhos, rodas de conversa, depoimentos⁴ e outros que se mostraram pertinentes ao longo do processo, e serão descritos ao longo deste texto com maior riqueza de detalhes.

Justificamos nossa opção metodológica para esta etapa do processo de investigação sobre a afirmativa de que a experiência prévia da pesquisadora com os alunos demonstra que os alunos expressam seus conhecimentos sobre a cidade de forma mais potente por meio da oralidade, uma vez que alguns alunos possuem baixo nível de escrita e interpretação de texto, o que minimiza sua capacidade de se expressarem apenas pela linguagem escrita. Na busca por valorizar os pensamentos e narrativas das crinaças, optamos por trabalhar com as produções orais dos alunos.

No entanto, também foram propostas atividades com registros escritos o que nos possibilitou, também, analisar as elaborações, ou não, no campo

⁴ Nos capítulo de apresentação dos protocolos serão detalhados como cada uma dessas ações/operações são compreendidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

do domínio da linguagem escrita. Os materiais produzidos em cada etapa foram organizados e se constituíram nos documentos de análise para responder a questão central desta pesquisa.

Na sessão 2, o primeiro capítulo chamado: A noção de pertencimento nas pesquisas sobre a cidade, buscamos discutir o que se caracteriza como estudos da cidade com destaque para a noção de pertencimento por meio do estudo de três coletâneas que abordam o assunto, entendemos ser preciso apresentar as alterações epistemológicas pelas quais passou o campo do Ensino de História nas últimas décadas e, mais precisamente, tratar como essas alterações impactaram na produção de conhecimento advindas dos estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Já na sessão 3, o capítulo 2 desta pesquisa, intitulado como Projeto Conhecer Londrina: uma política pública para o ensino sobre a cidade, abordamos sobre o que se caracteriza atualmente como ensino da cidade nas escolas, em específico na Rede Municipal da cidade de Londrina, ao analisar o Projeto Conhecer Londrina em seus aspectos histórico e político e apresentar como o mesmo se concretiza em uma realidade específica, na escola situada no bairro União da Vitória em que a pesquisa foi realizada.

Assim, compreendemos que o Projeto Conhecer Londrina pode ser considerado uma metodologia de ensino sobre a cidade que desperta reflexões sobre a importância das crianças transitarem pela cidade. Mas também pode ser considerado uma ação de política pública que nos auxilia a levantar questões sobre o acesso, a manutenção e a permanência do direito de ir e vir dos alunos em relação a cidade, mediado pela escola, via uma metodologia de ensino consistente e que se encontra deflagrada como política da Secretaria Municipal de Ensino de Londrina. O objetivo é pautar a discussão ora nos aspectos das políticas públicas educacionais, ora nas particularidades que ocorrem na escola e que reverberam das mais variadas formas no processo de aprendizagem dos alunos. Por este caminho discutimos as influências que as políticas públicas do macroesfera causam no cotidiano escolar, e as possíveis consequências causadas por opções políticas dos atores envolvidos neste cenário.

Na sessão 4, trazemos o capítulo 3: Uma didática potente: as crianças pelas ruas da cidade, objetivamos apresentar os protocolos de pesquisa que compuseram a sequência didática. Para tanto, ao pensar sobre quais seriam os

procedimentos a serem adotados para desenvolver essa pesquisa com as crianças, foi necessário levar em conta o conhecimento prévio a respeito dos sujeitos envolvidos, pois isso influi diretamente na possibilidade de alcançar com maior eficácia a participação significativa das crianças na pesquisa. Neste capítulo são apresentados detalhadamente os dez protocolos, sua descrição e modo a ser desenvolvido e que foram realizados ao longo da sequência didática e que produziram os dados que posteriormente foram analisados no capítulo seguinte.

Na sessão 5, capítulo 4 desta pesquisa chamado: Noções de pertencimento à cidade: análise a partir de uma sequência didática. Assim sendo, elaboramos esse capítulo a partir da análise pormenorizada das produções de três alunos, Pedro, Fernanda e Otávio. Temos segurança ao afirmar que esses três sujeitos representam o coletivo dos alunos do quarto ano que participaram da pesquisa. Nas considerações finais, tecemos reflexões acerca do que foi observado e discutido a partir das experiências dos alunos, representados nas três crianças aqui analisadas. Optamos por apresentar as análises a começar por Pedro, na sequência apresentaremos Fernanda e Otávio. No entanto ressaltamos que, em determinados momentos as descrições dos protocolos se entrelaçam e se complementam na composição das análises, pois os três, juntamente com os demais alunos, vivenciaram no coletivo as experiências proporcionadas por esta sequência didática.

Por fim, na sessão 6, apresentamos as considerações finais acerca desta pesquisa, apresentando uma visão geral sobre os resultados alcançados nesta investigação.

2 A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO NAS PESQUISAS SOBRE A CIDADE

Neste capítulo, buscamos discutir o que se caracteriza como estudos da cidade com destaque para a noção de pertencimento por meio do estudo de três coletâneas que abordam o assunto, entendemos ser preciso apresentar as alterações epistemológicas pelas quais passou o campo do Ensino de História nas últimas décadas e, mais precisamente, tratar como essas alterações impactaram na produção de conhecimento advindas dos estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História.

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, sob a liderança das professoras Dr^a Marlene Rosa Cainelli e Dr^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira. O grupo é cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil, na Plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e tem como data de criação o ano de 1994. Trata-se de um dos mais antigos grupos de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. Dentre outras ações, as pesquisadoras que coordenam o grupo participaram, desde o ano de 2003 do processo de avaliação das obras didáticas e, nos anos de 2015 e 2016, via processo de seleção nacional, colocaram a Universidade Estadual de Londrina como instituição responsável pela avaliação dos livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental inscritos no Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD 2017.

No decorrer de mais de vinte e cinco anos os pesquisadores do Grupo foram se especializando no ensino de História. A partir do ano de 2014, as experiências vivenciadas pela Professora Sandra Oliveira em seu Pós-doutorado realizado na *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO*, Buenos Aires, a aproximaram de autores que versam sobre o ensino de história, principalmente, sobre o ensino de história local, a partir dos estudos interculturais e de autores que trabalham com pressupostos do pensamento decolonial. Emerge do encontro dessas experiências um outro campo de estudos para o Grupo de Pesquisa: os Estudos Culturais que passam a ser território para amplas discussões acerca dos estudos das cidades. A partir deste marco epistemológico as pesquisas passam a estabelecer relações entre o campo do ensino de História e o estudo das cidades, compreendido aqui como um campo interdisciplinar e intercultural. Esse movimento de reconfiguração não se deu de maneira datada. Foi resultado dos

movimentos de busca de vários sujeitos e grupos espalhados pelo país e voltados ao trabalho com o ensino de História e tendo por meta “colocar dentro da grande roda” abordagens elaboradas por pedagogos, pelos participantes de movimentos sociais e pelos artistas, dentre outros, para compor pesquisas a partir de um conceito mais amplo que que é conhecimento, saber científico e sobre a função da escola na contemporaneidade⁵.

De tal forma, passou-se a assumir nas pesquisas as relações culturais em movimento nas cidades e como estas interferem diretamente no ensino da História da cidade para a criança na escola. Como, por exemplo, explicar o processo de emancipação política da cidade de Tamarana, até o ano de 1995 distrito da cidade de Londrina, a partir da divisão da cidade entre o SIM e o NÃO e o que essa divisão provocou na relação entre pessoas, cidade, escola e ensino de história, conforme consta na pesquisa desenvolvida pelo pesquisador Rafael Nascimento Silva (2016). Na pesquisa de Silvana Muniz Guedes (2018) o Calçadão de Londrina foi assumido como tema importante para o ensino da História da cidade e o mesmo foi abordado a partir das concepções que quatro mulheres elaboravam sobre o mesmo. Nessa pesquisa, as professoras foram convidadas a (re)conhecer esse lugar pelo olhar destas mulheres e a convidar os alunos a elaborarem outras formas de pensar o Calçadão na sua relação com a cidade.

Já a pesquisa de Danielle Krislaine Pereira (2018) foi desenvolvida com a intenção de analisar a presença dos indígenas nos livros didáticos e sofre uma guinada a partir de uma situação de questionamento por parte dos indígenas e como sua história vem sendo contada, tal acontecimento se dá com os indígenas da região de Londrina no Museu Histórico de Londrina, e vem inspirar não somente a pesquisa e a discussão sobre como estão sendo retratados os indígenas nos livros didáticos e de que forma estes indígenas gostariam que sua cultura fosse representada, mas inspirou também o título da pesquisa: “Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui”: Caminhos para o ensino da História e cultura indígena na escola.

A pesquisa de Eliane Aparecida Candoti (2019), a mais recente a ser publicada aproxima cada vez mais o Grupo de Pesquisa com a discussão sobre os

⁵ Conforme o tema do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação: “da pequena para a grande roda” encontro de Saberes e Poderes no Ensino de História

estudos das cidades e traz como objeto o Projeto Conhecer Londrina e as narrativas construídas nas ruas da cidade por meio dele, discutindo o impacto do mesmo e suas reverberações na formação dos professores da Rede Municipal de Ensino.

A partir do quadro apresentado abaixo podemos vislumbrar a partir dos títulos das pesquisas e suas sequências cronológicas como as pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa História e Ensino de História tem tratado temas que discutem a relação com a cidade e seus elementos sociais, as relações humanas e a diversidade. Vemos diferentes iniciativas que buscam discutir situações que versam sobre a História local, enfrentamentos entre a História contada e a História vivida e a escola.

A temática das pesquisas que vem se alteram e abrindo as portas para os estudos culturais, as relações com os estudos das e nas cidades refletem a mudança epistemológica que configura o grupo, as pesquisas em curso concretizam ainda mais o espaço para as diferentes possibilidades que os estudos das cidades e a interculturalidade nos trazem.

Quadro 1 – Pesquisas recém-publicadas do Grupo História e Ensino de História

Título	Pesquisador(a)	Ano
Projeto Conhecer Londrina: Narrativas e saberes construídos pelas ruas da Cidade	CANDOTI, Eliane Aparecida	2019
“Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui”: Caminhos para o ensino da História e cultura indígena na escola.	PEREIRA, Danielle Krislaine.	2018
O calçadão de Londrina no Ensino de História: Pluralidade e apropriações de professores	GUEDES, Silvana Muniz	2018
A Escola como lugar de formação de professoras: Um estudo sobre as relações que se estabelecem entre as professoras que chegam e as que estão na escola.	BIASON, Adriana Haruyoshi	2016
Entre o sim e o não: História da emancipação política de Tamarana e seu ensino na escola.	SILVA, Rafael Nascimento	2016
A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000.	AQUINO, Luciana Fernandes de	2015

Fonte: a autora.

Diante das mudanças anteriormente relatadas, que ocorreram também em vários outros grupos de pesquisa em âmbito nacional, sabíamos que muitos estudos que estavam diretamente relacionados com a temática deste pesquisa não estariam disponíveis na base de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois, ou encontravam-se em fase de realização, ou foram realizados por meio de projetos de pesquisas, pesquisas pós doutorais, formatos não contemplados na citada base de dados. Por isso, optamos como recorte fazer uma abordagem sobre as pesquisas que tenham o estudo da cidade como foco a partir de três coletâneas publicadas recentemente.

As coletâneas selecionadas foram: “Cidade, memória e educação” organizada por Sonia Regina Miranda e Lana Mara de Castro Siman, no ano de 2013; “Educar em tempos e espaços que se cruzam”, organizada por Elison Antônio Paim e Maria de Fátima Guimarães, no ano de 2017, e, “Patrimônio no Plural: Educação, cidades e mediações” organizada por Lana Mara de Castro Siman e Sonia Regina Miranda, no ano de 2017. Somadas, as coletâneas reúnem quarenta e três artigos, dezesseis artigos na primeira, dezesseis artigos na segunda coletânea e onze artigos na terceira.

Nas três obras o aspecto interdisciplinar sobre o estudo da cidade está presente. O contato com as diversas produções consolidadas nas coletâneas de textos nos auxiliaram a compreender quais elementos da História nos embasavam e endossavam as discussões e quais elementos nos fizeram compreender a necessidade de ampliar as lentes para vislumbrar melhor nosso objeto de pesquisa.

Este capítulo nasce, portanto, do encontro do campo pedagógico com o campo histórico e seus desdobramentos, do caminhar desta pesquisadora e do Grupo de Pesquisa no qual a mesma está inserida. Tais coletâneas não são em si só finitas para responder as perguntas que se discorrem ao longa desta pesquisa. No entanto, sem tais textos e as vivências proporcionadas por eles, algumas perguntas sequer teriam emergido. Nesta incompletude, neste ciclo de inquietar-se, aproxima-se e distancia-se é o que se configura este texto. O objetivo neste tipo de ação não é mapear a totalidade das produções na área, mas explicar sobre estudos e experiências realizadas por pesquisadores ligados a importantes grupos de pesquisa e universidades referência no Ensino de História, Educação Patrimonial e áreas afins.

Os estudos sobre Ensino de História vêm sendo desenvolvidos ao longo do Brasil por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisas há muitos anos. Destacam-se que os últimos trinta anos, que foram marcados por uma maior articulação e socialização dos trabalhos realizados pelos pesquisadores. Essas pesquisas vêm sendo socializadas de múltiplas maneiras, sejam através de coletâneas como estas acima citadas, livros, artigos em periódicos e revistas da área, pesquisas de iniciação científica, conclusão de curso, dissertações, teses, cursos de formação de professores e afins. Desta forma, é possível acessar experiências pedagógicas e discussões teóricas de natureza distintas e realizadas ao longo de todo país.

Pensando nessa diversidade de produções e na complementaridade entre elas e esta pesquisa, buscamos conhecer, ainda que por meio de um recorte, quais pesquisas caminham na mesma direção que a discutida ao longo deste trabalho, envolvidos com a temática da cidade. Para além de conhecer as temáticas, buscamos nas coletâneas selecionadas tomar conhecimento de quais teóricos estão alicerçando as discussões e ações dos pesquisadores da área de Ensino de História.

2.1 O ESTUDO DAS CIDADES NAS COLETÂNEAS: AS POSSIBILIDADES DE TEMÁTICAS, TIPOLOGIAS E ABORDAGENS

Embora os temas abordados nas coletâneas se entrelacem em alguns momentos, estes se diferem na sua configuração. Deste modo faremos a explanação sobre cada uma delas separadamente.

2.1.1 Educar em Tempos e Espaços que se Cruzam

Na coletânea intitulada “Educar em tempos e espaços que se cruzam”, organizada por Paim e Guimarães (2017) encontramos ao longo das narrativas um entrelaçamento de temáticas como experiência, memória, narrativa e patrimônio, destacando o cunho educativo e o leque ampliado de perspectivas e sentidos de seu uso. Nessa obra os organizadores deixam claro a primazia pela multiplicidade e não pela unidade teórica dos textos.

Ainda de acordo com Paim e Guimarães (2017), os capítulos da obra são frutos de trabalhos dialogados e vividos por integrantes de três grupos de pesquisa: *Kairós*, *Pameduc* e *Rastros*, que dialogam entre si e com demais grupos. Para compreender melhor onde se alicerçam as produções apresentamos a natureza de cada um dos grupos de pesquisa reunidos na coletânea.

O grupo de pesquisa *Kairós*: educação das sensibilidades, História e memória está sediado no Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas e tem assim é apresentado ao público acadêmico:

Articula-se em torno da temática da educação das sensibilidades, a partir da perspectiva da História cultural (Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson e de Peter Gay, dentre outros), que aponta para uma compreensão ampliada da noção de educação, e de formação de visões de mundo, imbricadas na movimentação contínua e complexa das práticas sociais no espaço urbano. Busca colaborar com a constituição de referenciais teóricos e metodológicos sobre tal temática, tanto no âmbito do aprofundamento do entendimento de processos socioculturais relativos às diferentes instâncias do urbano, quanto no âmbito da atuação no Ensino de História, em suas relações com lugares e práticas de memória e de produção de conhecimentos históricos educacionais. Visa a afirmação de uma perspectiva racional sensível tanto no ato da produção das pesquisas, como nas suas potencialidades de ação educativa e de formação de professores (CNPq, 2019).

Já o grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação – Pameduc encontra-se sediado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua principal intenção é

Congregar pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento para construir experiências coletivas de investigação articuladas com práticas de ensino e extensão que contribuam para a reflexão e problematização do campo do patrimônio e dos estudos acerca da memória na interface com a educação. Orientamos alunos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado, planejamos a organização de publicações e a realização de diferentes modalidades de eventos e cursos, além do fomento de projetos de educação patrimonial (CNPq, 2019).

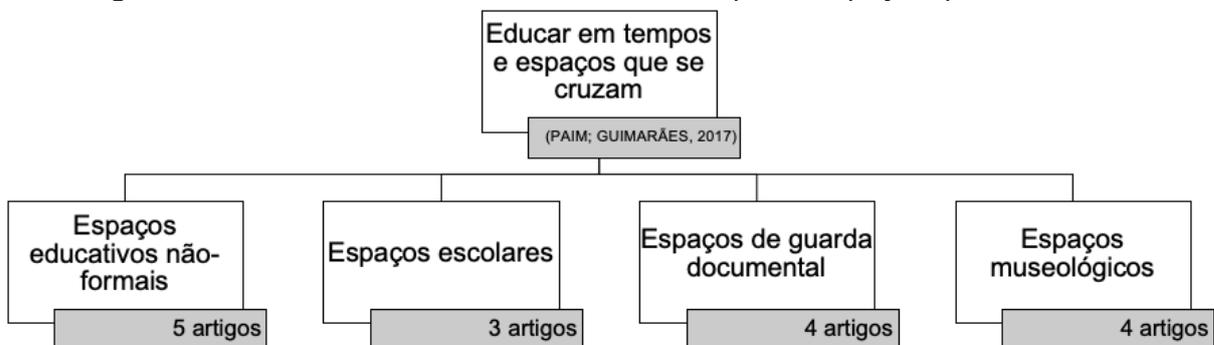
Por fim, o grupo Rastros, História, Memória e Educação está localizado na Universidade de São Francisco (USF). O intuito do grupo consiste em:

Compreender as conexões entre História, memória e linguagem no diálogo com a educação, tomada enquanto um processo cultural polissêmico, atravessado por tensões, disputas e conflitos entre diferentes grupos sociais. Entende tal processo matizado por visões de mundo, sociabilidades e sensibilidades plurais, no imbricamento de experiências singulares, cujas percepções pressupõem dimensões simbólicas e políticas historicamente construídas. É um

lócus que promove intercâmbio de reflexões e experiências, prática esta que estimula pesquisas, publicações, participação e promoção em eventos. Os pesquisadores do Grupo Rastros: História, Memória e Educação também dedicam-se as diferentes frentes da educação patrimonial, em particular em iniciativas de extensão. Mobiliza tais iniciativas como provocações ao diálogo, a interação e a produção de materiais destinados a publicação em diferentes suportes (CNPq, 2019).

A partir da configuração destes grupos de pesquisa, a coletânea reúne em seus capítulos rastros, memórias, experiências e os patrimônios daqueles que vêm sendo silenciados ao longo do tempo, mas que insistem que sejam vistos e que suas memórias sejam registradas.

Figura 1 – Divisão da coletânea "Educar em Tempos e Espaços que se cruzam"



Fonte: a autora.

A parte 1, intitulada “Espaços Museológicos” reúne quatro textos. Destacamos o primeiro texto que apresenta a experiência realizada no Museu PUC-Minas e traz a discussão sobre como a pré-visita feita no espaço do educador do Museu influencia na formação deste professor, e de que forma isso reverbera na sua prática docente. Pereira e Costa (2017), concluem que tanto os momentos de formação docente específicos quanto os momentos preparatórios são valiosos e potencializam uma noção de ação educativa que articula teoria e prática e a cultura em suas dimensões materiais e imateriais. Para além, os autores concluem que os docentes articulam de forma efetiva a escola e outros espaços, ampliando assim de território educativo para além das paredes da sala de aula.

Seja em museus, pelas ruas da cidade, corredores da escola, ampliar o território educativo é uma abordagem que proporciona aos estudantes a relação entre os conhecimentos teóricos e suas aplicações no dia-a-dia, além de

oportunizar o reconhecimento e apropriação de informações ofertadas por diversas fontes, sejam elas materiais ou imateriais.

O segundo texto da coletânea, sob a autoria de Seabra (2017), apresenta a discussão sobre o confronto entre a narrativa construída pelo Museu Histórico Nacional e as impressões de estudantes do curso de licenciatura em História ao visitar o Museu. Destacamos aqui que de acordo com a autora, sua intenção é confrontar as formas simbólicas criadas pelo Museu Histórico Nacional e expressas através das exposições comemorativas, impressos produzidos pelo museu, tais como catálogo de exposição e material educativo, com as fotografias e relatos escritos dos visitantes que evocam uma forma específica de se apropriar e circular narrativas históricas. No texto, a autora, ao fazer análises sobre os relatos dos visitantes, salienta críticas ao modo como o museu apresenta os objetos e a narrativa histórica, indicando algumas tensões presentes nessa narrativa e chega à conclusão que “o sujeito inscrito no texto do museu, ou o visitante ideal, não dispõe uma correspondência imediata com aqueles que de fato o visitam.” (SEABRA, 2017 p. 4)

Os outros dois textos que compõe esta seção do livro trazem narrativas a respeito do Museu como um espaço educativo, não apenas como, parafraseando Cunha (2017), um “lugar de coisas velhas” ou um depósito de acontecimentos e memórias, mas como oportunidade efetiva para o professores e alunos desenvolverem outras formas de inserção nesse espaço e também apresentar um Museu como espaço de memórias que quando acessadas ressignificam a História de um povo, lugar ou objetos.

O aporte teórico adotado para as discussões desta seção mostram autores⁶ como Walter Benjamin, Pierre Nora, Stuart Hall, Ítalo Calvino, Françoise Choay dentre outros. Apesar de em alguns dos textos haver a ligação com professores ou alunos de graduação, o foco são os Museus e sua possibilidade de ação educativa.

Na segunda parte, intitulada Espaços de guarda documental, os autores trazem discussão sobre a guarda documental, o surgimento de espaços que privilegiam o cuidado, classificação e exposição desses materiais. Destacam-se a

⁶ A menção dos autores neste texto que estão citados na coletânea não estão acompanhados dos dados de suas respectivas obras (ano e nome da obra) pois o objetivo aqui é apresentar quais são os autores citados nas coletâneas. Porém, para a versão final da dissertação a ser depositada na CAPES, buscaremos orientação junto a biblioteca da UEL para verificar sobre a possibilidade de assim manter ou de ter que completar.

formação do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH), o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), o Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM) e a Biblioteca Franciscana.

Todos os estes espaços desempenham um papel comum: a salvaguarda dos bens materiais de diferentes temáticas e comunidades. Se diferenciam na especificidade de sua atuação, ao apresentar estes espaços de guarda documental os autores trazem à tona discussões pautadas por Walter Benjamin e sua concepção sobre a articulação com o passado, Chartier e a defesa pela preservação dos objetos originais e a disponibilidade de acesso a todos que possa interessar, Pierre Nora aparece em praticamente todos os textos desta seção versando sobre memória e lugar de memória, além de Le Goff que, nestes textos, é apresentado dialogando com Nora sobre as definições de memória, identidade e lugar.

Na segunda parte da coletânea observamos uma aproximação com o espaço escolar a partir da abordagem dos documentos como fonte histórica, considerando a escola como também produtora destas fontes.

Na seção “Espaços escolares”, a terceira da coletânea, encontramos três textos com abordagens distintas. No primeiro texto, a autora busca discutir a relação entre os arquivos e a escola, para tal recorre ao aporte teórico trazendo uma retrospectiva sobre o trabalho com arquivos na escola não apenas no Brasil, mas em outros países como França e Inglaterra. De acordo com a mesma, para desenvolver as dimensões temporais e espaciais, noção de continuidade/mudança e multicausalidade, destacadas por ela como categorias centrais da História, é necessário que os estudantes elaborem o próprio conhecimento e para tal a leitura de documentos é uma habilidade essencial. Sua discussão é sustentada por autores como Milton Santos, Chartier e Galzerani.

O segundo texto da terceira parte e de autoria de Paim e Santos faz um importante trabalho ao narrar, a partir de fontes orais e documentos, a História da Escola de Educação Básica Marechal Bormann, um dos primeiros grupos escolares do Oeste de Santa Catarina e que recebia estudantes de diferentes classes sociais, o que era considerado um avanço para a época de sua criação. Neste texto, os autores assumem o desafio de recontar a História de uma instituição de mais de oitenta anos, pois ao abordar as memórias do Grupo Escolar Marechal

Bormann tem como tarefa registrar a imagem, a função e a importância da Escola Marechal Bormann, bem como evidenciar esse espaço escolar por meio de diferentes olhares ao longo dessas oito décadas.

O terceiro e último texto desta seção apresenta uma iniciativa concretizada em uma escola de educação básica de Santa Catarina. São tratadas pelas autoras a descrição e reflexão acerca da experiência de organização de um acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Muller. As autoras foram até uma das escolas mais antigas daquela região apostando na possibilidade de encontrar em uma mesma instituição objetos que entram e saem da cena do cotidiano e espaço escolar. Acabaram por assumir a função de realizar a salvaguarda dos arquivos ali encontrados, realizando assim, a catalogação e preservação dessas fontes.

Para além desse trabalho, as autoras em um outro momento participaram de uma atividade com os alunos do quinto ano dessa escola. Eles estavam realizando estudos sobre as mudanças na escrita, tema que foi propício para usar como subsídio os arquivos catalogados pelas autoras. A partir dessa experiência as autoras conseguiram mostrar aos alunos que cada objeto é capaz de contar uma História e que não apenas os livros são capazes de cumprir essa função.

Na última seção do livro, Espaços educativos não formais, temos cinco textos que trazem em seu bojo discussões sobre educação patrimonial, patrimônio cultural, cultura escolar, e suas relações e enfrentamentos.

O primeiro destes, busca socializar as ações de promoção a identificação, valorização e difusão do patrimônio cultural associado à História e à memória dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina. Ancorado em autores como Nora, Fonseca, Horta; Grunberg e Monteiro, encontramos mais uma vez discussões sobre lugar de memória, Ensino de História local e educação patrimonial.

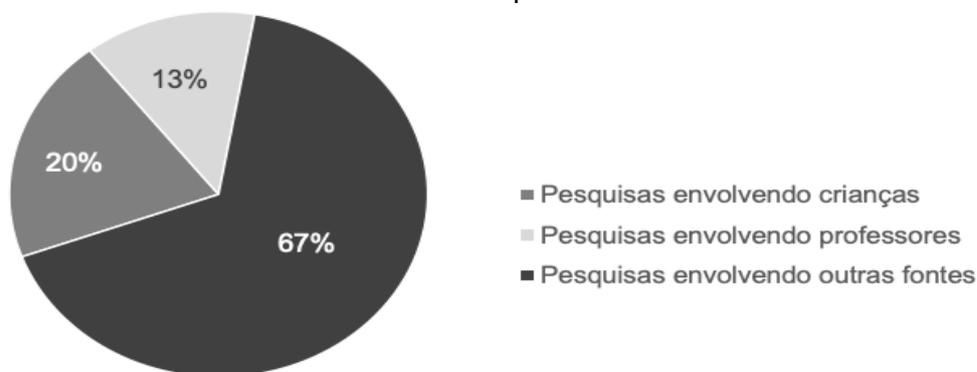
Apesar de abordadas em diferentes contextos, vemos esses autores se repetirem ao longo desta seção como aporte teórico dos outros textos apontando assim a convergência temática da seção e a importância de tais autores para esse cenário.

Embora a seção seja intitulada como espaços educativos não-formais, é nesta seção que se concentram a maior quantidade de iniciativas com alunos e escolas. Ao buscar a construção de um processo de valorização,

reconhecimento, promoção e proteção do patrimônio cultural, os autores desta seção encontraram na escola o ambiente propício para se instalar essa cultura de preservação patrimonial, sendo os alunos e professores multiplicadores dessa cultura e impactando uma esfera maior da sociedade.

No gráfico abaixo destacamos a divisão dos artigos que dialogam com crianças, professores e outros. Na seção outros consideramos o trabalho com: espaços de memória, fontes históricas como por exemplo fotografia e etc.

Figura 2 – Distribuição das temáticas de pesquisa do livro "Educar em Tempos e Espaços que se cruzam"



Fonte: a autora.

Seja ao falar sobre o papel dos Museus e seus desdobramentos como espaços educativos, ou na busca por revelar a História escondida em documentos empoeirados e em memórias individuais de sujeitos, buscando recontar da melhor maneira possível os passos de uma instituição, ou até mesmo destacar a contribuição dos espaços de salvaguarda documental, seja destacando os entrelaçamentos da escola e os espaços tidos como patrimônio cultural, percebemos nessa coletânea que:

Os grupos de historiadores-educadores que trabalham com problemáticas sobre Ensino de História têm como referência epistemológica a História e a Educação. Nesse sentido, produzem diferenças na maneira de produzir e praticar a própria História. São identidades estratégicas e posicionais, construídas pelo trabalho realizado no/para o ensino e a formação de professores [...]. (MESQUITA apud PAIM; GUIMARÃES, 2017, p. 299).

2.2 CIDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

A segunda coletânea aqui presente é fruto do trabalho dos grupos de pesquisa da universidade Estadual de Minas Gerais e da Universidade Federal

de Juiz de Fora e reúne pesquisadores de várias partes do país. De acordo com as organizadoras da coletânea, os estudos reunidos nesse livro evidenciam o envolvimento no Brasil atual entre a cidade e a educação.

Já no prefácio Paulo Knauss anuncia que os estudos que se encontram disponíveis nesse livro foram inspirados por Walter Benjamin, que dentre outras ideias, sublinha que a cidade é antes de tudo experiência. E é nessa trilha que os textos se desdobram, Walter Benjamin é uma figura ancoradora dos estudos apresentados neste livro, pois a cidade tem um papel destaque em suas obras.

Além de Walter Benjamin, Paulo Freire é apresentado como autor fundamental para defender o uso dos espaços da cidade como prática educativa e emancipatória, pois ao considerarem os alunos como sujeitos urbanos é necessário que professores e escola caminhem ao encontro da cidade. O objetivo geral desse livro nos artigos que o compõe, de acordo com Miranda e Siman (2013), trata sobre a dimensão de reflexividade e da potência, advindas da vida na cidade em seus múltiplos espaços e tempos educativos, para o desenvolvimento da consciência de cada sujeito que se pode originar das experiências cotidianas ou seja, a cidade como um espaço educador que se converte em um objeto potente para pesquisas em Educação e práticas escolares.

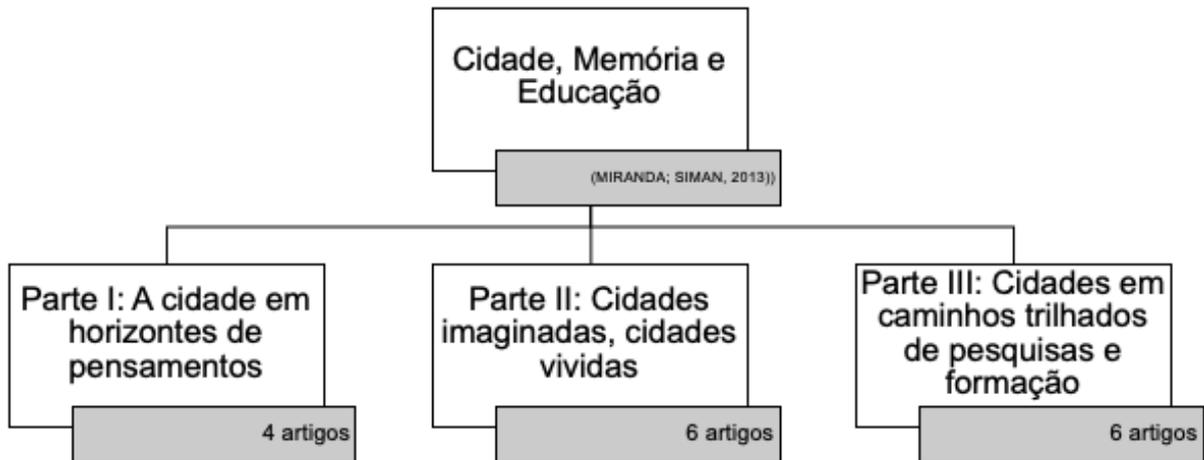
Nesta coletânea é possível perceber a partir da leitura de cada artigo a potencialização das experiências vividas em cada proposta, evidenciadas pelas trocas entre saberes e fazeres dos sujeitos.

O livro se divide em três partes, nas quais a cada parte o grupo de autores e seus textos se encontram ligados por um pano de fundo específico, uma questão a ser discutida em todos os textos de cada sessão.

O primeiro capítulo do livro foi escrito pelas próprias organizadoras do livro, Miranda e Siman apresentam detalhadamente como se estrutura a organização da obra. Iniciando o capítulo apresentando alguns termos, conceitos e autores que fazem parte da constituição das discussões realizadas ao longo dos textos presentes no livro.

Vale destacar que a além de a obra estar subdividida em três partes, como já fora mencionando antes, as partes trazem propostas diferentes porém complementares. Para melhor compreensão da organização do conteúdo da obra, optamos por explicar as propostas de cada parte separadamente.

Figura 3 – Divisão da coletânea "Cidade, Memória e Educação"



Fonte: a autora.

Na primeira parte: *A cidade em horizontes de pensamento*, os textos apresentados nos conectam com autores dedicados a responder uma pergunta de fundo: “Como a cidade serve à educação e como a educação pode (re)alimentar continuamente na cidade e nas relações que se estabelecem com ela?”.

Com textos que tratam de maneira teórica o assunto cidade, propondo pensar a potência educativa da cidade se valendo de uma nova epistemologia da História. Trazendo autores como Chartier, Febvre, Pesavento, Certeau, Chervel, Sacristan, Nora e outros.

Em percursos de escrita que evidenciam movimentos de reflexão teórica de seus autores, é possível refletir acerca dos significados do estudo da cidade em um sentido mais amplo, bem como sobre a complexidade dos processos sociais que atravessam espaços e tempos na experiência urbana (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 27).

No primeiro texto desta seção, intitulado como “Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado: entre flores e ervas daninhas” tem por objetivo discutir as possibilidades de se ler a cidade, e de reconstruir os olhares sobre a cidade, reconhecendo seu potencial educador. Com uma linguagem por vezes poética, nos incita para a ampliação do olhar para as experiências humanas na cidade e com a cidade.

Transitando por autores como Benjamin, Certeau, Chartier, Nora, Pesavento e outros, é possível ao longo do capítulo perceber a busca da autora em construir e discutir as experiências possíveis de um *flâneur*, inspirado no conceito desse viajante que aparece nas obras de Walter Benjamin. O convite para repensar

e refletir os significados de olhares sobre as práticas tão engendradas nos diversos espaços educativos, sejam eles escolares ou não escolares pela cidade.

Portanto impera neste capítulo a proposta de pensar sobre como uma nova epistemologia da História aliada a ampliação do conceito de Cidade Educadora pode modificar os repertórios e chaves de leitura e de atuação, intensificando a necessidade de ler a cidade, os monumentos e as relações nela estabelecidas a partir de um novo olhar.

O texto subsequente é apresentado como “Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido” e apresenta a discussão acerca dos desafios relativos aos processos de formação de professores, tendo em vista que os autores deste capítulo reconhecem e estabelecem alguns parâmetros reflexivos no que diz respeito as potencialidades educativas da cidade em seus diversos espaços educativos.

É possível perceber de forma consistente nas discussões apresentadas ao longo do texto as potências e possibilidades de diálogos acadêmicos estabelecidos entre realidades distintas e por vezes singulares, como as do Brasil e Catalunha.

Duas sociedades com processos históricos muito peculiares, mas que, contudo, mantêm alguns contornos de similaridade no tocante à discussão sobre a construção de uma sociedade democrática e um projeto de identidade, ambas com uma profunda História de resistências, com notáveis efeitos sobre a configuração da cultura popular e da questão urbana. Realidades tão próximas, sob determinados aspectos, porém tão diferentes. (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 28-29).

Os autores desse capítulo levantam uma atual e importante questão a respeito do urbano, da vida nas cidades, sobre a potência educativa da cidade, como um espaço onde nos deparamos com o outro, onde é possível reconhecer a cidade como um poderoso instrumento para compreender continuidades e descontinuidades históricas, mudanças e permanências.

Podemos compreender então, que a cidade em seu potencial educativo desafia inclusive a lógica disciplinar dos conteúdos escolares e se apresenta como um ambiente de importantes experiências e concretização de muitos conceitos e conteúdos abordados nos saberes escolares.

No terceiro texto que compõe a primeira parte da obra, temos “A leitura da cidade e o desenvolvimento da consciência de cidade”, a autora busca

apresentar uma discussão sobre como tornar a cidade um objeto de reflexão e compreendê-la de forma integral, sensível e crítica e promovendo a desnaturalização e o desenvolvimento da consciência da cidade.

Para ancorar as discussões sobre a consciência da cidade, a autora recorre a Paulo Freire, Walter Benjamin e Rûsen. De acordo com a autora Araújo (2013), a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, portanto consiste na criticização das relações homem-mundo e no comprometimento com o processo de fazer e refazer o mundo e a si mesmo. Para além, Paulo Freire considera que não é possível se construir a conscientização sem o exercício da práxis.

Ancorada na discussão da realização da práxis proposta por Paulo Freire, no exercício do diálogo entre a reflexão e a ação verdadeiras é que o homem é capaz de se emancipar e então engajar-se no processo de conscientização, podendo assim assumir de maneira potente seu lugar como sujeito na História.

Na esteira do debate sobre a conscientização, a autora recorre a Rûsen, pensador alemão responsável por propor uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica.

Rûsen (2010), a consciência histórica consiste em um trabalho intelectual complexo que articula a interpretação do passado, o entendimento do presente e a perspectiva de futuro. O primeiro tipo de operação mental constitutiva da consciência histórica é aquela que articula a experiência do tempo com as intenções de agir no tempo, gerando interpretações das experiências do tempo. O segundo tipo de operação mental é a constituição do sentido da experiência do tempo. Trata-se de estabelecer intenções e determinar objetivos às leituras das experiências do tempo. (ARAÚJO, 2013, p. 98).

Portanto, neste capítulo a autora busca percorrer o espaço urbano com o intuito de descortinar o que a materialidade carrega, não na busca de esgotar o urbano no quesito materialidade, mas possibilitar o desencadear de uma nova leitura de cidade, defendendo que esse exercício não deve ser enclausurado na razão mas propiciar um experimentar a cidade através da sensorialidade, subjetividade e razão.

Araújo ao destacar a análise benjaminiana, atenta para o fato de que os grandes processos históricos e políticos não anulam as sutilezas cotidianas, ao contrário, ambos interagem, levanta ainda que Benjamin demonstra que o cenário

social e político alteram para além do espaço físico europeu, mas também as relações humanas e dos cidadãos com a cidade.

Por fim, em suas considerações finais Araújo explana que os o potencial das discussões acerca dos estudos das cidades estão longe de serem suficientemente exploradas, defendendo a importância das instituições escolares e não escolares se debruçarem sobre a necessidade da formação de uma consciência da cidade, proporcionando uma formação de cidadãos sensíveis, críticos e comprometidos com a formação de cidades mais sustentáveis, democráticas e justas.

Foi possível perceber neste texto a importância que os estudos das cidades tem na constituição de sujeitos capazes de lerem as cidades e além disso, reconfigurar os olhares e as narrativas constituídas ao longo do tempo, formando novos olhares, novas práticas e uma relação genuína e crítica com a cidade.

No último texto desta primeira parte do livro, temos o texto “Tempo, narrativa e experiência na cidade: uma conversa com Paul Ricoeur” temos como tema a relação entre a cidade e o Museu no espaço da cidade.

Afim de indagar as possibilidades e potências a partir de uma relação ativa entre escolas e Museus. O autor defende a possibilidade de que o Museu pode possibilitar que os alunos ressignifiquem as relações com a cidade e as marcas do progresso.

Em suas conclusões o autor destaca que os alunos manifestaram nas entrevistas a percepção de que o tempo no Museu, não necessariamente, é o do passado, uma vez que perceberam a relação com o passado expressa através do acervo museológico remetem as relações com o presente e o futuro. Sendo possível assim, transpor os significados já postos e dar vida a novas associações e reflexões.

A parte II: *idades imaginadas, cidades vividas* conta com seis artigos que versam sobre a vivência na cidade de diferentes modos. Nessa parte da obra podemos ver textos que trazem o trabalho com crianças e a cidade por meio de imagens e relatos, também discorrem pelo tema da criança na cidade com suas formas de expressão, vozes e sentidos ao tratar o tema da favela.

Além das crianças, nessa seção há também o trabalho com jovens, que no texto de uma das autoras discute a garantia do acesso à jovens em contexto de ressocialização e a potência da cidade como lugar capaz de permitir o reencontro do jovem com a cidade, perpassado por desafios lançados pela Hanna Arendt, nesta

seção também temos o cruzar do olhar de crianças e adolescentes para a cidade através da arte.

As discussões envolvendo as crianças e a cidade se concentram nessa seção de textos, que ainda que baseadas em experiências diversas, dialogam a cidade e a criança.

Foi possível perceber que nessa segunda parte do livro, as diferentes linguagens utilizadas para olhar, compreender e apresentar o mundo na intenção de falar dos diferentes sujeitos viventes em cidades diversas e plurais. Sendo assim, os textos se diferenciam na medida em que se complementam, buscando integralmente por despertar o olhar do leitor para as vivências nas cidades por meio de múltiplas mediações.

O primeiro texto desta seção apresentado pelo autor Wenceslau Machado Oliveira Júnior, intitulado como “Crônicas de Cidades – Testemunho e(m) imagens”, tem por objetivo apresentar o desafio de pensar a cidade testemunhada por vozes e silêncios por meio do olhar de desenhos e vozes de crianças.

O autor conecta seus estudos mais contemporâneos com relatos e desenhos de crianças coletados no ano de 1993 para traçar uma discussão nesta obra produzida no ano de 2013.

O segundo texto nesta seção também traz consigo a temática da criança na cidade, com seus sentidos, formas de expressão e vozes com o título “A cidade através dos sentidos: experiências espaciais medidas e a noção de favelas em crianças”. A autora se propôs a cartografar e compreender os sentidos que as crianças atribuíram a pensar o tema favela.

Neste texto a autora busca apresentar experiências de exploração do espaço geográfico através dos sentidos e para isso, considera que é necessário relacioná-la a uma experiência direta no local, se valendo de conceitos da Geografia Humanista, que consiste em uma perspectiva de pensamento geográfico que permite a inserção da subjetividade na relação com o lugar e o espaço vivido.

O terceiro texto desta seção traz uma discussão atual sobre o direito à cidade para adolescentes em contextos de privação de liberdade, a autora apresenta o capítulo intitulado por “Nas trilhas da socioeducação: a cidade escrita pelos adolescentes através de seus percursos educativos”.

O texto é marcado por desafios das reflexões de Hanna Arendt a respeito do ato educar e nossa responsabilidade com o mundo. A autora apresenta

discussões acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre a mudança da maior idade penal e alguns dos seus desdobramentos.

Foi possível perceber que dentre os objetivos deste texto, está refletir sobre o direito à cidade e a potência que a cidade tem a oferecer aos adolescentes autores de atos infracionais, na ânsia de ressignificar a liberdade e o uso dos espaços.

Na sequência nos deparamos com o texto “A Arte e a Educação na cidade: olhares cruzados” onde o autor busca problematizar a concepção das oficinas de artes e educação em projetos sociais. Seguindo na esteira do olhar para a cidade como ambiente e temática de pesquisa, o autor busca contrapor as possibilidades pedagógicas, políticas e teóricas acerca do tema artes e educação.

Fica explícito que a opção por oficinas de artes nos projetos sociais tem um intencionalidade que reflete os posicionamentos políticos sobre a educação e a vivência social. O autor critica a manutenção de uma posição político pedagógica focada no assistencialismo, roubando muitas vezes oportunidades de emancipação por parte dos alunos participantes das oficinas. Ou seja, não se busca privilegiar as potências resultantes do encontro das artes com a educação, que pode gerar frutos de ressignificação de conceitos e vivências na cidade.

O último texto desse bloco convoca arte e literatura para através de olhares sensíveis e possíveis na intenção de problematizar o urbano e os seus discursos de memória. No texto “Uma Juiz de Fora sob o desígnio da Memória: notas sobre a cidade e Literatura”, a literatura como modo de expressão permeia todo o texto de José Alberto Pinho Neves, que usa apresenta a realidade a partir da construção feita entre a experiência histórica concreta e a literatura ficcional.

De acordo com Neves (2013), o anseio desta produção é registrar, ainda que a partir de um recorte limitado de textos, de que maneira a produção literária sobre a cidade nos permite ressignificar a “urbe em movimento diligenciando a Benjamin, cultuando olhar lugares, gentes, instituições e circunstâncias, observado (eu) no interposto apartamento do remoto tempo dos acontecimentos”.

A parte III: *Cidades em caminhos trilhados de pesquisa e formação* conta com seis artigos que versam sobre a reflexão sobre práticas advindas de movimentos de produção de memória e narrativas. Nessa última parte da coletânea encontramos pesquisas e discussões que abordam em espaços escolares e não

escolares a formação dos docentes na cidade e sobre a cidade, sendo possível ver presente narrativas que envolvem a cidade e a memória.

Iniciando esta seção, Andréia Menezes de Bernardi e Júnia Sales Pereira refletem em seu artigo sobre o direito à cidade e a partilha desta com as práticas e ações educativas em outros territórios, intitulado por “Partilha da cidade nos territórios educativos: a escola entre sensibilidades e expansões”.

O texto apresenta a experiência da cidade de Belo Horizonte na ampliação da jornada escolar e as atividades e espaços que passaram a ser considerados espaços educativos. As autoras destacam que a proposta se encaixa no pressuposto do movimento de Cidades Educadoras que consiste em enxergar e potencializar a educação além da escola, se apropriando e ressignificando os espaços da cidade a fim de construir uma relação de aprendizagem com os territórios e vivências.

O que nos chamou atenção nessas experiências foi o pressuposto de “expansão do território educativo” das escolas. Ao pretender estender o espaço da escola para toda a cidade, o Programa parece questionar a definição da sala de aula como o espaço exclusivo ou excludente do ensino-aprendizagem, levando os estudantes a outros territórios, defendendo e explorando suas qualidades como educativos. A noção de “território educativo” faz expandir tanto concepções restritas de educação – como se apenas a escola fosse educadora -, quanto também de território educativo – como se estivesse restrito ao espaço físico da escola (BERNARDI; PEREIRA, 2013, p. 282).

Sendo assim, ao longo do texto as autoras trouxeram teóricos como Walter Benjamin, Milton Santos, Michel Certeau, Moacir Gadoti, Paulo Freire, para versar sobre conceitos pertinentes para a discussão da cidade como espaço educador.

No texto seguinte, intitulado como “Memória e narrativa em experiências de pesquisa na cidade” a autora percebeu que em um contexto onde o urbano surgia como frequente tema e o eixo da memória ficava apenas como um suporte interpretativo, ela buscou abordar um texto pautado por um cruzamento de tempos, trazendo à tona estudos de seu mestrado e mantendo o urbano como eixo problematizador onde a cidade é trazida pelos saberes e vozes dos seus moradores e de uma pesquisadora em constituição.

Neste atual momento de vida contemporânea, de aceleração de transformações sociais e culturais, inovações tecnológicas, intercomunicações globais, afirmações de diferenças, fragmentações

de laços sociais, etc. torna-se cada vez mais importante para a academia o diálogo com atores sociais diversos portadores de diferentes tipos de saber (PÁDUA, 2013, p. 321).

A autora defende em seu texto a importância dos saberes tidos como não acadêmicos inclusive para produções acadêmicas, ressaltando a importância da narrativa e das memórias dos mais diversos sujeitos.

Ao longo do texto é possível perceber que a cidade, pelo olhar dos sujeitos, é vivida e imaginada por meio de diversos espaços simbólicos de referência que revelam relações entre cidade e memória.

No terceiro texto dessa seção, chamado “Narrativas e canções de um ‘avô do coração’: sensíveis maneiras de ensinar e aprender sobre a vida na cidade”, a autora traz a experiência e reflexividade produzidas pelos acontecimentos escolares. Provocada a partir de uma notícia de jornal envolvendo personagens anônimos da cidade, a História de um violeiro, figura conhecida na cidade, perpassou toda a construção e reconstrução de memórias acerca da cidade e da vivência dos alunos na e pela cidade.

Ao tomar a vida daquele violeiro como um paradigma para abordar o cotidiano da cidade, a relação entre Memória e vida foi levada a sério naquele projeto. Portanto, foram as memórias molhadas nas relações, no curso das passagens das pessoas pela vida que deram a tônica afetiva daquele movimento (MEDEIROS, 2013, p. 337).

No movimento de compreender o peso exercido pelos discursos construídos acerca do passado da cidade pelo modo com que os professores atribuem os sentidos para a História, o texto “Na roda da memória, sujeitos de um lugar: notas sobre saberes docentes e imaginário urbano na História de São João *del Rei*” é apresentado como o quarto da última seção da coletânea.

É uma leitura que contribui para pensarmos como são compostos os elementos que são parte do repertório de saberes dos professores e como esses saberes interferem no ensinar História.

Os professores de História na “histórica” São João *del Rei* lidam com o conhecimento e o ensino da disciplina como se eles estivessem desvinculados de sua própria História. Desterrados de uma cidade que não reconhece as memórias diversas daquela que se estabeleceu como hegemônica – cidade setecentista ligada ao brilho do outro-, esses sujeitos reproduzem o discurso corrente e silencia sobre a História sãojoãoense em sua prática docente. [...] Os professores, exceto Marina cuja família faz parte da elite local, negam-se a reconhecer São João *del Rei* como seu ‘lugar’. Mais que isso, nega-lhe a possibilidade de se constituir em pretexto para ensinar a História (COELHO, 2013, p. 359).

Seguindo nessa trilha, porém com suas especificidades, o texto de Livia Torres Cabral chamado “A prática docente do/no lugar: pesquisando fazeres e saberes docentes sobre uma espacialidade singular”. O desafio presente neste texto, que fora resultado dos estudos e pesquisas de uma geógrafa, se propôs a discutir e problematizar o conceito de lugar.

A autora abordou autores como Milton Santos, Ana Fani Carlos, Certeau, ao defender que os alunos ao se apropriarem dos espaços de vivência conseguem construir uma noção própria de lugar e por consequência, construindo sua própria lógica espacial.

Ou seja, nosso lugar está presente em nosso cotidiano, refém ou mestre do tempo, ele ali está. O que nos falta é conseguir trazer à tona a reflexão sobre este lugar vivido. Sentir e perceber o lugar, todos nós o fazemos de uma forma ou de outra, todavia, problematiza-lo, refletir sobre os usos que se fazem dele e de quais formas ele nos afeta (e vice-versa) é o que cabe a nós, professores e pesquisadores do ensino de Geografia, ajudar a trazer à tona no ambiente escolar (CABRAL, 2013, p. 385).

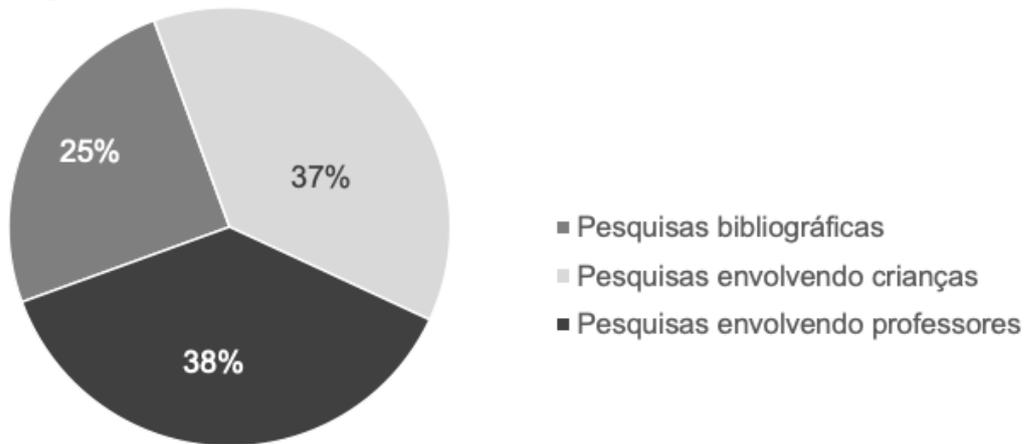
Por fim, o último texto da coletânea com o título “Travessias e veredas no caminho entre escola e museu: potencialidades do direito à cidade como direito à memória”, encerra a obra deixando algumas reflexões e proposições para a continuidade das pesquisas e experiências com e pela cidade enquanto instâncias educadoras. Em um trabalho articulando o trabalho educativo da cidade com uma turma de Ensino de Jovens e Adultos, guiado por autores como Boaventura Souza Santos, Certeau, Milton Santos e outros, discute as práticas culturais realizadas pelas alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos enquanto buscam construir o direito à cidade como direito à memória.

Ao acompanhar e discutir a visita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos ao museu, e o trajeto até este espaço, o autor apresenta algumas reflexões e impressões sobre as experiências tanto dos alunos, quanto da professora que não é especialista no Ensino de História.

Enfim, a partir de nossas análises, podemos afirmar que os saberes e fazeres daquela alfabetizadora, nos caminhos entre escola e museu, potencializam aproximações gradativas e dimensões do direito à cidade como direito à memória. Observamos que sua sensibilidade mobilizou aquelas travessias e veredas, visando instigar os alfabetizandos em vários momentos daquelas andarilhagens (ANDRADE, 2013, p. 98).

No gráfico abaixo destacamos a divisão dos artigos que dialogam com crianças, professores e pesquisas bibliográficas.

Figura 4 – Distribuição das temáticas de pesquisa do livro "Cidade, Memória e Educação"



Fonte: a autora.

Nesta coletânea foi possível encontrar iniciativas que se aproximam das questões tratadas nessa pesquisa, que traz a discussão acerca da metodologia de trabalho com as crianças na cidade. Destacou-se nos textos as temáticas que envolvem o trabalho com professores e com crianças na e pela cidade, discutindo metodologias e apropriações possíveis de serem feitas a partir dos estudos, experiências, memórias e visitas em espaços museológicos e de guarda patrimonial.

2.3 PATRIMÔNIO NO PLURAL: EDUCAÇÃO, CIDADES E MEDIAÇÕES

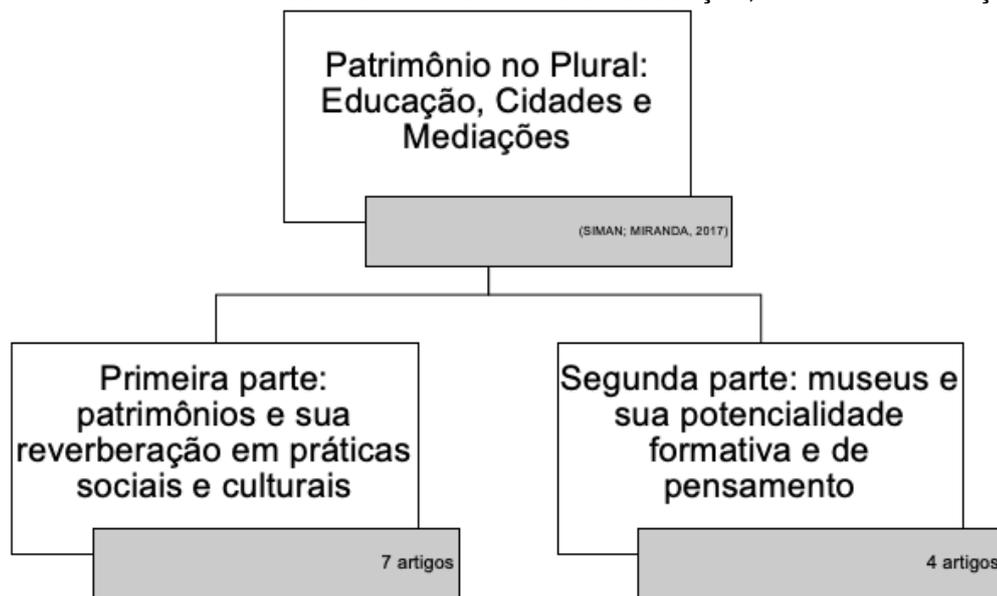
A terceira coletânea é a que mais se difere das outras apresentadas aqui, porém não menos importante para que possamos compreender por quais caminhos tem seguido os trabalhos que tratam sobre as cidades. Nesta coletânea organizada também por Siman e Miranda (2017) traz à tona importantes aspectos da discussão sobre o patrimônio. O tema do livro “patrimônio no plural” é:

[...]mais do que uma ação de nomeação de campos atinentes às múltiplas possibilidades de trabalho com o Patrimônio e com a Educação. É uma obra que advém de um modo de qualificar o patrimônio considerando sua amplitude humana, sua complexidade teórica, pragmática, social e semântica; sua dimensão de combate discursivo em face de projetos identitários que podem promover inclusões ou exclusões e, nesse sentido, podem modificar a sociedade na qual estão inseridos, ensejando novas sensibilidades

diante do outro no Tempo. [Patrimônio no Plural] é encontro, é produção de conhecimento, é ativação de olhares visíveis para aquilo que é invisível na vida cotidiana. [Patrimônio no Plural] é modo de olhar, é luta, é pensamento e partilha. (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 7)

Nesta obra estão reunidos autores de diversos campos de atuação, cidades diferentes, instituições e grupos de pesquisas plurais, afim de discutir sob diferentes perspectivas a temática do Patrimônio Cultural. Embora muito diversos, os autores e temáticas aqui se assemelham em três dimensões centrais: a atuação na educação, a problematização dos múltiplos espaços educativos existentes na cidade e a busca pela compreensão de mediações possíveis para compreender o patrimônio como além de algo marcado pela passagem do tempo. A coletânea está organizada em duas partes, como apresentado na figura a seguir.

Figura 5 – Divisão da coletânea "Patrimônio no Plural: educação, cidades e mediações"



Fonte: a autora.

Todos os textos desta obra primam por evidenciar e promover que os sujeitos, em seus lugares de memória vivam o patrimônio de forma significativa e sensível. A primeira parte da coletânea apresenta 7 artigos que versam acerca do tema “patrimônios e sua reverberação em práticas sociais e culturais”, sendo possível perceber que os textos discutem a temática patrimônio em si ou seus desdobramentos em práticas sociais e culturais, sendo possível evocar a pluralidade do tema. Sendo assim, é possível perceber a centralidade das conexões entre Educação e Patrimônio por intermédio de diferentes mediações e diversos espaços

educativos. O primeiro texto desta seção escrito por Lana Mara Castro Siman e Soraia Freitas com o título “Folias de Reis: dimensões educativas presentes na prática de uma referência cultural”, onde as autoras apresentam um convite para refletir sobre o que se encontra por detrás de uma prática social profunda presente na sociedade brasileira, a folia de reis.

Por um lado, a festa de folia de reis é uma festa tradicionalmente católica, advinda de países europeus, mas que ganha outras nuances no Brasil ao se sincretizar com as religiões de matrizes africanas.

As autoras buscam por cartografar a experiência de três grupos de folia de reis do estado de Minas Gerais, portanto trata-se de um texto que para além de levantar a reflexão sobre a questão em torno do patrimônio, convida os leitores para refletir sobre uma prática cultural que se matem e se renova através da arte do encontro, muitas vezes por meio de conflitos e tensões inter-religiosas e demandas intergeracionais.

Na esteira da discussão sobre o patrimônio, o segundo texto desta seção “Quintais como patrimônio” escrito por Karla Cunha Pádua e Roseli Correia da Silva que apontam que em diferentes cidades brasileiras, no cotidiano que perpassa diferentes gerações, a possibilidade que os quintais evocam em desabrochar práticas que atribuem protagonismo aos sujeitos sociais que ali habitam e convivem.

Sob uma perspectiva que leva em consideração as conexões entre patrimônio cultural, ambiental e memória, as autoras buscam por evidenciar a riqueza do patrimônio material e imaterial que surge no espaço dos quintas, através das relações desses lugares com a cidade, os sujeitos e a natureza ali presente.

Propõe-se assim, no texto, a valorização dessas riquezas patrimoniais das comunidades como parte da educação para a cidadania, uma forma de estimular a sensibilização do olhar das novas gerações para o ambiente e para a importância dos quintais e áreas verdes para a qualidade de vida nas cidades (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 9)

Na sequência, se reitera a questão do patrimônio por meio de práticas sociais enraizadas nas tradições populares no texto “Festa, cidade e educação: os tapeceiros do *Corpus Christi*”. Escrito por Frederico Luiz Moreira, dentre as discussões sobre patrimônio e práticas educativas na cidade, foi possível perceber que a intenção do texto foi apresentar a relação que se estabelece entre os sujeitos que fazem parte desta prática social, os tapeceiros do *Corpus Christi*.

Para além de perceber como esse saber é transmitido entre as diferentes gerações, ao longo do texto torna-se possível perceber de que forma os saberes e fazeres envolvidos nesta prática possibilita além do fortalecimento da tradição a apropriação da rua e dos espaços urbanos por meio dos sujeitos que participam desta festividade.

Escrito por Carina Martins Costa, o capítulo seguinte chamado “A poesia no Ensino de História: exercícios de sensibilização” é potente na intenção de mostrar a força e importância dos objetos em um mundo cada vez mais virtualizado.

A autora, evocando diferentes exemplos em objetos musealizados ou não nos leva a refletir a respeito do mundo dos objetos, apesar do desencantamento acelerado promovido pela sociedade de consumo, que logo procura produzir outros encantamentos ou com novas coisas ou com mudanças no *designer* das coisas com o mesmo valor de uso, promovendo nesta dinâmica o descarte frequente (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 10)

Portanto a autora busca chamar a atenção para que se pense nos objetos como igualmente potentes e portadores de memórias, que podem ser ressignificadas pelo olhar, pela poesia, pela política, pelas mediações, o que pode ser um recurso potente para o Ensino de História.

Na sequência, o capítulo “Patrimônio e Ensino de História: aportes para a formação docente” inicia uma sequência de artigos que mesmo fazendo parte da primeira parte, se dedicam a pensar maneiras nas quais a temática patrimônio para o público por meio de ferramentas e espaços educativos.

As autoras Carmen Zeli de Vargas e Caroline Pacievitch são duas professoras universitárias responsáveis por orientar o estágio de docência em História que acontece em centros culturais, espaços de memória, museus e arquivos.

Assim, articulam noções de cultura, patrimônio e Ensino de História para construir propostas para a formação inicial de professores de História. O capítulo questiona a distância entre o dito e o feito nas salas de aula universitárias e pensa possibilidades de articular conceitos próprios ao campo do patrimônio cultural e ao Ensino de História. A intenção é que os conceitos não sejam apenas entendidos e debatidos, mas vivenciados nas diversas atividades propostas (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 10)

As autoras concluem que a sala de aula está em todos os espaços da cidade e assim, a partir das práticas discutidas ao longo do texto podem contribuir para constituir novas formas de vivenciar a docência no ensino superior. As autoras

convidam para o repensar da ação docente, aliando pesquisa, extensão e ensino, conectando a universidade com as comunidades locais.

Escrito por Sonia Regina Miranda e Fabiana Rodrigues de Almeida, o capítulo “Bagagens possíveis, entre alfins, fitas e monumentos: o tema do patrimônio no livro didático de História” propõe a discussão sobre patrimônio por meio do livro didático, um instrumento didático presente em todas as escolas.

As autoras apontam que o assunto patrimônio histórico em cidades e práticas educativas tem aparecido cada vez mais nas obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, ainda que por imagens ou textos.

“Todavia, é preciso que nos perguntemos como tal tema comparece e que possibilidades pedagógicas são abertas ao docente mediante o espaço da sala de aula, onde se encontram, em meio a uma pluralidade de práticas sociais, sujeitos portadores de elos ativos com objetos materiais, biográficos, lugares, comemorações e festas (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 11)

Ao longo das discussões e análises das obras presentes no PNLD e na prática docente, as autoras destacam que ainda existem muitos silêncios no que diz respeito ao trabalho com o patrimônio para além de algo estático e do passado, no entanto despertam para a necessidade tanto das ações docentes quanto das produções didáticas de valorizarem e refletirem sobre o patrimônio revelando monumentos ocultos de uma multiplicidade de sujeitos e práticas sociais.

O último capítulo da primeira parte, escrito por Adriana Koyama intitulado “Fantasmagorias e alegorias: desafios da educação e(m) arquivos” discute as dificuldades do trabalho com arquivos.

A autora desafia-nos em seu texto a criar uma outra relação com o trabalho das fontes dos arquivos, e ancorada em Benjamin e ou outros autores como Pierre Nora e discute a necessidade de uma ressignificação do trabalho com arquivos para que haja uma prática que possibilite uma relação de pesquisa com as fontes.

“As possibilidades de produção de conhecimento histórico educacional que fortaleçam os sujeitos de aprendizagem, considerando questões significativas para suas comunidades; a busca por outra experiência de tempo, a contrapelo da expansão incessante do presente e do tempo *cronos*, que tudo devora; a busca do contato com uma experiência de memória que não se confunde com as narrativas de celebração do passado, mas que traz consigo questões fundamentais do presente dos sujeitos sociais e para o seu futuro (KOYAMA, 2017, p. 189)

Na segunda parte da coletânea, o tema museus aparece de forma evidente e protagonista em um conjunto de textos que apresenta a potencialidade de pensamento e formação presente nos objetos musealizados e nos espaços dos museus de modo a ampliar a potencialidade da formação patrimonial.

O uso pedagógico dos museus aparece no primeiro texto desta seção, intitulado “Diálogo com professores no museu”. Os autores Bernardo Jefferson de Oliveira e Juliana Prochnow dos Anjos, buscam ao longo do texto responder a questões em torno de quais são os principais objetivos educativos dos museus.

A partir da análise das respostas de um grupo de professores, que são considerados sujeitos muito importantes para os museus, tentam estabelecer um diálogo entre as expectativas de professores visitantes e a equipe educativa do museu. Os autores finalizam o texto defendendo a importância do diálogo em diferentes contextos como importante ferramenta da construção de uma relação metodológica entre os saberes do museu e seus sujeitos.

A autora Kelly Amaral de Freitas dedica-se no texto “Narrativas nos objetos biográficos do Museu de Quilombos e Favelas Urbanos” a analisar o Museu de Quilombos e Favelas Urbanos – Muquifu – fruto das práticas sociais e militâncias mobilizadas no morro do Papagaio nas décadas de 90 e 2010.

O museu realiza exposições com temáticas relacionadas ao acervo de problemas da comunidade, organiza ações educativas e eventos culturais e, do mesmo modo, expõe objetos biográficos de moradores. A autora buscou compreender a ressonância do seu acervo de objetos biográficos tanto dentro, quanto fora do Aglomerado, assim como compreender as forças culturais dos quais emergiram (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 13)

A autora apresenta o Muquifu como um espaço de sensibilidades, onde Histórias de lutas sociais, enfrentamentos e resistências podem ser contadas e superar as barreiras geracionais e alcançar os diferentes públicos. A autora salienta a potência educativa que o museu Muquifu tem, para além dos conteúdos voltados para a vida profissional, tem um papel socialização e formação humana dos sujeitos.

Na sequência, Rachel de Souza Vianna escreveu o texto “Uma análise de materiais educativos produzidos por museus de arte e centros culturais”, apresentando um estudo sobre materiais educativos produzidos por centros culturais e museus de arte situados nas regiões Sudeste e Sul do Brasil. A autora discute

como o fortalecimento dos setores educativos nos museus transformou o cenário das práticas nesses espaços.

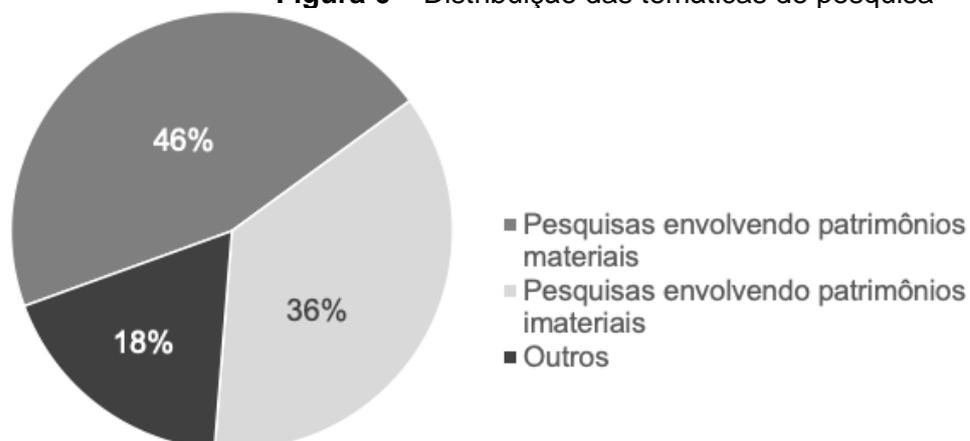
Dentre as considerações que a autora apresenta ao longo do texto sobre os profissionais do museu, a estrutura, a curadoria e os materiais utilizados pelo setor educacional do museu, a autora chama a atenção para o fato de que é necessário haver uma integração entre todos os profissionais do museu a fim de proporcionar um ambiente educativo, revendo as hierarquias presentes neste espaço, para que o acesso ao conhecimento das artes seja acessível.

Por fim, no último capítulo da coletânea, “O lugar furtivo no Museu” cujo a autora Isabella Carvalho de Menezes tem a responsabilidade de fechar as discussões do livro. A discussão apresentada pela autora chama a atenção para o risco de limitar as experiências no museu quando a única preocupação é ensinar o visitante, segundo ela, isso pode roubar a espontaneidade das relações.

Quando os ‘espaços que suscitam sonhos’ (Benjamin, 2005) condicionam narrativas, tempos, percursos e olhares a modelos formatados, limitam as possibilidades do visitante para se conectar, sentir, criar direções, fazer escolhas e se inspirar. Aposta, a autora, na existência de um lugar do furtivo nessa relação, que escapa ao protocolo museu (SIMAN; MIRANDA, 2017, p. 14)

A autora conclui que os conhecimentos objetivados e delimitados são importantes, mas o que enriquece as relações são os significados e conhecimentos subjetivos dos sujeitos. Portanto, considera que é necessário um espaço para que desabrochem as relações imprevisíveis ao longo da visita ao museu.

Figura 6 – Distribuição das temáticas de pesquisa



Fonte: a autora.

Ao apresentar esse breve balanço de produção que foi feito a partir

de três coletâneas produzidas por autores e grupos de pesquisa gabaritados nacional e internacionalmente por suas contribuições para discussões sobre patrimônio, cidade, estudos da cidade, Ensino de História e temas transversais que perpassam as pesquisas com crianças, adolescentes, professores e espaços de vivência e memória foi possível vislumbrar os autores que tem servido de escopo para o trabalho com os estudos das cidades.

Esta pesquisa se dá no campo do estudo das cidades, pois partimos do pressuposto de que este campo dialoga com várias áreas de conhecimento a depender das intencionalidades presentes na ação pedagógica, tendo em vista que a cidade é o lugar das vivências, lugar onde se vive, caminha, se forma e transforma.

Os estudos da cidade não pertencem a uma única área de conhecimento, é possível olhar para a cidade e os fenômenos que acontecem nela, com e por ela de diferentes perspectivas. Por dialogar com diversas áreas do conhecimento não é plausível eleger um único profissional adequado e responsável pelo trabalho com os estudos da cidade.

Ao olhar para a cidade é possível realizar discussões no lócus da Antropologia, da Filosofia, das Artes, da Arquitetura, da Tecnologia, da Cultura e isso se dá graças a infinidade de narrativas que surgem na cidade a partir das interações sociais, da sua configuração arquitetônica e política.

Podemos alocar os estudos das cidades na área do Ensino de História? Sim, encontramos um diálogo potente com a área do Ensino de História, com destaques para a Educação Patrimonial, Consciência Histórica, Educação Histórica e outros âmbitos da área. Uma vez que a cidade abriga toda a pluralidade do movimento material e imaterial fruto das relações humanas, é possível fazer estudos sobre as cidades sob a ótica da História.

Que a cidade se constituiu como um espaço vital de vivência e preche de elementos capazes de ativar um sentido básico de orientação no tempo, conforme aquilo que vem sendo teorizado por Jörn Rüsen (2009) acerca da matriz epistemológica da História (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 67).

Sendo assim, a cidade é um campo potente para que se desenvolva nos sujeitos a consciência histórica e sua orientação no tempo. Rüsen (2010) defende que, o pensamento histórico parte da vida cotidiana antes de constituir-se como ciência. O que o impulsiona é a carência de orientação temporal na vida

prática, que se dá na, com e pela cidade.

Se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmas de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001 p. 57)

Outra potente lente para vislumbrar os estudos da cidade no campo da História é a Educação Patrimonial, que discute os aspectos relacionados à memória, os movimentos da História ao longo do tempo e registradas nos fenômenos materiais e imateriais. Ou seja, a Educação Patrimonial tem como objeto o patrimônio, seja ele material ou não, cujo função é contar a História, reverberar os conflitos e lutas de um povo, cultura ou lugar.

Educação Patrimonial pode ser definida como

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. [...] A Educação Patrimonial é um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p.4).

Para além das possibilidades no campo da História, que são diversas e algumas já foram apresentadas aqui, os estudos da cidade podem ser versados de outros tantos eixos do conhecimento, como por exemplo a Geografia.

Na Geografia, os estudos da cidade se mostram próximos e afinados com muitos objetos do conhecimento da área, uma vez que, na cidade se efetivam e estão concretizados conceitos geográficos fundamentais para as relações do homem com o espaço.

A exploração do espaço geográfico através dos sentidos, das vivências, possível nos estudos da cidade se aproximam da perspectiva da Geografia Humanista, que de acordo com Christofolletti (1982, p. 22), "a Geografia Humanista procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos lugares".

Compreendemos a importância desse leque temático, no qual os estudos da cidade se encontram, e também valorizamos as opções metodológicas

aplicadas a partir das diferentes áreas e seus entrelaçamentos com a cidade.

No entanto, reconhecendo a finitude desta pesquisa se fez necessário delimitar um recorte para conduzir o trabalho aqui realizado. Nos aproximamos das áreas possíveis de serem dialogadas com o estudo das cidades não por uma disciplina específica mas pelas lentes do pedagogo, que neste contexto torna-se um maestro das distintas possibilidades de trabalho.

Ao escolarizar os estudos da cidade nos anos iniciais vemos um maior peso nas disciplinas de História e Geografia, no entanto não deixam de ser trabalhados aspectos que embora não estejam sistematizados em uma disciplina escolar específica, não deixam de ser vivenciados pedagogicamente, por exemplo, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Londrina não tem em seu currículo escolar as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Antropologia, porém esses conhecimentos não deixam de fazer parte de seu estudos sobre a cidade.

Uma vez que a metodologia de pesquisa empregada ao longo de toda essa pesquisa foi a pesquisa-ação crítico-colaborativa, não há uma maneira de ignorar a formação e a atuação desta pesquisadora: uma pedagoga lecionando o Projeto de História e Geografia na Rede Municipal de Ensino para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, a análise feita nesse trabalho é no campo da Pedagogia, o que significa que estamos voltados para além da História e da Geografia mas sim, com a intencionalidade de que o aluno se aproprie do espaço e dos conhecimentos e tenha a alteração nas suas noções e interações com a cidade.

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na História, como vocação para a humanização [...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se (FREIRE, p. 2-3, 1996)

O papel do pedagogo a frente do ensino e aprendizagem de componentes específicos é muitas vezes criticado e posto à prova sob o argumento de que o ensino dos conteúdos de áreas específicas cabe ao professor especialista de formação, porém discordamos deste posicionamento uma vez que o Pedagogo é por formação capaz de dialogar com qualidade e maestria os conteúdos específicos

sabendo se utilizar das metodologias adequadas aos modelos educacionais vigentes e as faixas etárias com a qual trabalha.

Para além do trabalho com os conteúdos pelos conteúdos o objeto ao qual o Pedagogo se dedica é o conhecimento e a relação da criança com o saber presente no mundo. Seja esse o saber sistematizado historicamente pela humanidade ou o saber popular advindo das relações com a comunidade e as tradições.

Por isso, o trabalho do professor-pedagogo tem um importante papel na formação social e acadêmica dos sujeitos que passam pelos bancos da escola, pois é através das construções, das mediações realizadas por esse profissional é que as crianças vão ampliando seus repertórios e construindo suas leituras de mundo.

Ao defender o professor-pedagogo trabalhando com os estudos das cidades, nos posicionamos na direção de que são por meio dos conteúdos trabalhados pelo pedagogo e aplicado por meio de diferentes metodologias que a amplitude temática que a cidade oferece é melhor vivenciada. Pois as crianças que caminham pela cidade acompanhados por um pedagogo não voltam seus olhos somente para a História daqueles monumentos, ou da Geografia dos espaços, tão pouco as diferentes obras de arte pelo caminho, mas experienciam a cidade em sua ampla oferta através dos sentidos que absorvem fragmentos históricos, geográficos, artísticos e arquitetônicos.

Em síntese, foi possível perceber que o campo dos estudos das cidades é amplo e abriga possibilidades plurais de trabalho e pesquisa. Nas três coletâneas analisadas ao longo desta pesquisa, notamos a presença de pesquisadores de diferentes regiões do país o que torna possível inferir que em várias regiões do Brasil já são realizados experiências e pesquisas acerca do tema estudos das cidades.

Embora nas coletâneas existam um vasto leque de temáticas abordadas envolvendo espaços educativos, espaços de memória, estudos e vivência na cidade e pela cidade, ainda existem muitas possibilidades de estudos nesta área, algumas temáticas sinalizadas inclusive na conclusão de alguns do artigos.

As coletâneas são diversas, no entanto, em algum ponto complementares, pois apontam para a riqueza das possibilidades do trabalho com e

na cidade. A partir da leitura dos textos, foi se deliando o caminho percorrido por outros pesquisadores que se debruçam sobre esse tema.

A partir do encontro das temáticas que tratam sobre a cidade e seu uso educativo, a aproximação com a problemática desta pesquisa foi ficando cada vez mais evidente. Não apenas a aproximação com os objetivos das pesquisas, mas também com a metodologia e os sujeitos envolvidos.

As coletâneas trazem um olhar plural para as relações educativas com as cidades, o que proporcionou que esta pesquisa se aloca-se dentre as formas plurais de olhar para a relação educação e cidade. Esta pesquisa olha para a relação das crianças na e pela cidade e como as noções de pertencimento à cidade destas crianças foi se desenvolvendo a medida em que também se desenvolviam suas vivências e experiências. A partir da leitura e discussão dessas três coletâneas é que se tornou possível compreender quais são os rumos e possibilidades que os estudos com a cidade vem trilhando.

3 O PROJETO CONHECER LONDRINA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO SOBRE A CIDADE

Neste capítulo vamos abordar a relação possível de ser estabelecida entre os campos da macro e micros esferas, considerando a macroesfera a sociedade como um todo e com destaque para o Estado. Como microesfera entendemos a unidade escolar participante desta pesquisa. O objetivo é pautar a discussão ora nos aspectos das políticas públicas educacionais, ora nas particularidades que ocorrem na escola e que reverberam das mais variadas formas no processo de aprendizagem dos alunos. Por este caminho discutimos as influências que as políticas públicas do macroesfera causam no cotidiano escolar, e as possíveis consequências causadas por opções políticas dos atores envolvidos neste cenário.

De acordo com estudos realizados pela historiadora Eliane Aparecida Candoti (2019), o Projeto Conhecer Londrina teve início como caráter experimental na Secretaria de Educação e Cultura ainda na gestão do Prefeito Wilson Moreira e do Secretário de Educação e Cultura Manuel Barros de Azevedo, no ano de 1984 e passou a ser responsabilidade do Departamento de Educação a partir o ano de 1992.

Nos arquivos do IBC foram localizados documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) referentes ao ano de 1992, detalhando aspectos do Projeto Conhecer Londrina entre os anos de 1991 e 1992 com três anexos encaminhados às Escolas Municipais: carta convite ao aluno para participar do projeto; Correspondência Interna (CI Informativa) nº002/92 intitulado Projeto Conhecer Londrina, datada em 09 de março de 1992, com orientações sobre o funcionamento do projeto; e folder com informações sobre os locais visitados (CANDOTI, 2019, p. 45).

No início o Projeto Conhecer Londrina tinha por motivação o desejo de apresentar a cidade aos estudantes da Rede Municipal de Ensino, passando por pontos turísticos da cidade e abordando sobre a História desses lugares. O trajeto era realizado em grande parte do percurso de dentro do ônibus. Ao longo do tempo, após se alocar antigo Departamento de Educação de Londrina que atualmente cedeu lugar Secretaria Municipal de Londrina, o Projeto foi se delineando e ganhando um rigor pedagógico mais evidente, tornando-se uma metodologia de

ensino sobre os estudos da cidade e se efetivado como uma política pública da Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

As intenções dessa pesquisa se aproximam muito da gênese do Projeto Conhecer Londrina, ou seja, com o desejo de discutir sobre a metodologia de ensino da cidade através do transitar. De acordo com Candoti (2019) nos documentos encontrados na Sala Londrina, localizada no espaço da Biblioteca Municipal de Londrina, o Projeto nasce como uma ação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura “sendo destinado às crianças de escolas do 1º Grau, oportunizando aos alunos de periferia e de bairros, um passeio turístico pelos principais pontos da cidade”. Podemos assim, compreender que desde sua elaboração o Projeto Conhecer Londrina tem um compromisso social e político de garantia de acesso à cidade para as crianças dos diferentes lugares de Londrina.

A carta convite apresentava o projeto ao estudante como uma oportunidade para visitar e conhecer pontos turísticos do município e aprimorar seus conhecimentos sobre os aspectos históricos, geográficos, econômicos e culturais da cidade. Definia como público alvo alunos da 3ª série das escolas municipais e estipulava que as ações deviam ocorrer em horário letivo, entre oito e doze horas (CANDOTI, 2019 p. 45).

No início o trajeto contemplava vários pontos da cidade e se dava com paradas interativas, mas, de acordo com Candoti (2019), na década de 1990 o trajeto foi reformulado e se incluiu uma visita no Museu Histórico de Londrina. No mesmo período se dá um marco histórico para o Projeto Conhecer Londrina o mesmo passa a ser responsabilidade da SME, que assumiu o lugar da SMEC. Ao longo dos anos o Projeto passa por reformulações e ganha novos contornos, o qual permanecem até os dias de hoje, e visa atender professores e alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.⁷

Após sua reformulação, o trajeto do Conhecer Londrina deixou de ser apenas pelos pontos turísticos e ganhou um caráter mais abrangente cuja a intenção é ensinar sobre a História e a Geografia da cidade de Londrina, porém não se limitando apenas a esses componentes curriculares, uma vez que reconhecemos aqui a gama de aprendizados que podem se dar ao transitar pela cidade. Nos

⁷ Devido a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC houve uma alteração no currículo da Rede Municipal de Ensino de Londrina e os conteúdos referentes aos estudos da cidade foram realocados no currículo do 3º ano, Porém o ano de 2019 se configura como ano de transição curricular e os alunos do 4º ano seguem com os conteúdos referentes aos estudos da cidade.

últimos anos tem-se valorizado cada vez mais a caminhada dos alunos nos locais selecionados. Essa situação não minimiza a questão da necessidade do ônibus porque para levar as crianças até um determinado local o mesmo é utilizado. Os professores também passaram a ser atendidos pelo projeto Conhecer Londrina por meio de uma formação continuada oferecida que aborda os componentes curriculares de História e Geografia e aos regentes de 3º e 4º anos da Rede Municipal de Ensino. Candoti e Gonzaga (2018) destacam que:

A nova versão passou a contemplar a formação continuada de professores do 4º ano, envolvendo a História e a Geografia de Londrina, bem como a metodologia de aula de campo, além da realização do trajeto de rua (parte no ônibus e parte na rua), primeiramente com professores, e depois com os alunos dos 4ºs anos (CANDOTI; GONZAGA, 2018, p S/N).

Portanto, o Projeto Conhecer Londrina consiste em uma metodologia de ensino composta por aulas teóricas e de campo, nas aulas teóricas os alunos são preparados para a aula de campo. O trabalho do Projeto Conhecer Londrina tem por objetivo promover aos alunos da Rede municipal de ensino de Londrina conhecerem e se apropriarem do estudo sobre o município por meio de trajetos pela cidade em pontos específicos que despertam o diálogo e a discussão sobre os caminhos percorridos para a formação e desenvolvimento da cidade de Londrina.

Um dos diferenciais do Projeto Conhecer Londrina se mostra quando o professor, antes da realização do trajeto, discute com os alunos os objetivos que envolvem esta atividade, tecem discussões que parte dos conteúdos da cidade que já foram estudados em aula e se preparam para caminha pela cidade. A grande potência do Projeto se efetiva nos trajetos ao longo da cidade, nos confrontamentos e enfrentamentos frente a História da cidade que vai se desvelando ao longo da caminhada, no entanto a metodologia proposta pelo projeto vai além das ruas e permanece fomentando as aulas que seguem após o trajeto.

É importante destacar as características que definem o Projeto Conhecer Londrina como uma aula de campo realizada ao longo de trechos pré-selecionados e que são visitados sendo parte do trajeto feito caminhando e parte de dentro do ônibus. Portanto ao realizar o trajeto os alunos já possuem elementos que são potencializados e complementados por meio do percurso pela cidade.

Após a reformulação do Projeto Conhecer Londrina feito pela Gerência de Ensino de História e Geografia, são possíveis diferentes trajetos:

A primeira opção conduz ao trajeto do Marco Zero ao centro histórico, finalizando o percurso no Museu Histórico de Londrina. A segunda opção propõe a visita ao Museu Histórico e a Universidade Estadual de Londrina. Em ambos, professores realizam suas próprias mediações com destaque para as comunidades de origem e aspectos da paisagem relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, contando com documentos orientadores, sugestões de atividades e curiosidades que se remetem a cidade (CANDOTI, 2019 p. 45).

Para além dos dois roteiros acima citados, sendo o primeiro considerado como o central, atualmente, o Projeto Conhecer Londrina conta com sete diferentes trajetos, que buscam ensinar e aprender sobre a cidade a partir de diferentes recortes de espaço/tempo.

Candoti e Gonzaga (2017b) nos apresentam que, “como ação permanente da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto Conhecer Londrina, em constante atividade, amplia seus horizontes em meio ao movimento da cidade [...]”. A partir desta afirmação podemos concluir que o Projeto Conhecer Londrina, que antes era considerado uma metodologia de ensino e realizado esporadicamente na Rede Municipal de Ensino de Londrina, passa então em determinado momento histórico a ser adotado como política permanente da Secretaria Municipal de Ensino.

Os desdobramentos que ocorrem a partir desta ação de institucionalização do Projeto Conhecer Londrina são muitos, dentre eles destacamos: a formação oferecida para professores da rede municipal de ensino voltada para a realização do projeto com as turmas de alunos do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, o apoio da gerência de ensino das áreas de História e Geografia da SME para as escolas e professores e a necessidade do transporte para a realização dos trajetos. Sobre este último ponto, retornaremos a discussão em outro momento do texto.

Ao adotar o Projeto Conhecer Londrina como política permanente da Secretaria Municipal de Ensino, temos a ampliação das opções de roteiro para além do roteiro do trajeto central, que contempla do Marco Zero ao centro histórico, finalizando o percurso no Museu Histórico de Londrina, possibilitando assim que as crianças de diversas regiões da cidade se apropriem dos diferentes espaços da cidade de Londrina. Torna-se possível assim que os alunos possam transitar não apenas pelo centro da cidade e conheçam a narrativa contida ali, mas também na região de sua escola, ampliando a opção de debate sobre o entorno da escola, a História local e desenvolvimento das regiões da cidade de Londrina.

3.1 O PROJETO CONHECER LONDRINA: RELAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE

Para além de metodologia de trabalho no chão da escola e pelas ruas da cidade, o estudo das cidades foi e vem cada vez mais ocupando espaço em pesquisas na Universidade Estadual de Londrina, com destaque para o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. Nos últimos a temática do Projeto Conhecer Londrina passou a fazer parte das pesquisas de mestrado e doutorado de membros do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, cada uma com um enfoque específico, mas tendo em comum a discussão sobre os Estudos das Cidades por meio de uma metodologia específica utilizada no Projeto Conhecer Londrina.

Um marco para o Grupo de Pesquisa foi a recém-publicada pesquisa da historiadora Eliane Aparecida Candoti (2019), que além de Mestre em Educação pelo PPEdu UEL é responsável pelo Apoio Pedagógico de História da Secretaria Municipal de Ensino e trabalha diretamente com a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Londrina.

A pesquisa de Eliane Candoti (2019) abre caminho, desbravando a temática do Projeto Conhecer Londrina em busca de sua gênese e no intuito de registrar o percurso histórico da elaboração, manutenção e execução deste Projeto na cidade de Londrina. Portanto, tomaremos essa pesquisa como fundamental fonte de informações para dialogarmos sobre o Projeto Conhecer Londrina na cidade.

Ao buscar registrar a História do Projeto Conhecer Londrina na cidade, Eliane Candoti trouxe ao Grupo de Pesquisa discussões que alimentaram tanto esta pesquisa quanto outras. A discussão sobre as narrativas e saberes construídos pelas ruas da cidade por meio do Projeto Conhecer Londrina é resultado da pesquisa de Candoti.

Muitos inquietamentos que deram origem a esta pesquisa surgiram após a experiência de formação oferta pela Secretaria Municipal de Ensino, mais especificamente realizada pelo Apoio Pedagógico de História e Geografia, do qual participamos a partir do ano de 2016 como regente de História e Geografia.

Sobre os motivos para a oferta desta formação para os professores, Candoti (2019) explica:

Em 2016, a SME propôs a realização de projetos com diferentes componentes curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

(1º ao 5º ano), a fim de garantir a oferta de Hora Atividade (H.A) aos professores sem prejuízo de aprendizagem aos alunos de modo que, enquanto o professor responsável pela turma usufrísse o tempo de estudo e preparação, o professor responsável pelo projeto permaneceria com a turma trabalhando os conteúdos do componente curricular assumido pela unidade escolar. Dentre os componentes escolhidos para projetos, História e Geografia estiveram presentes em cinquenta das oitenta e quatro unidades escolares do município, as quais aderiram à proposta por meio da problematização de temas, objetos, documentos, vivências e espaços, tendo como principais narrativas o contexto histórico e geográfico da cidade e região (CANDOTI, 2019, p. 20).

A partir dessa nova configuração de atendimento nas escolas é que surgem uma gama de professores responsáveis pelas aulas de História e Geografia e que apresentam à SME a demanda por um curso de formação específico para estas áreas a fim de gerar um espaço de discussão e aprendizado aos professores.

Em resposta a essa necessidade a Gerência de Ensino Fundamental solicita a equipe de Apoio Pedagógico de História e Geografia a elaboração de formações. Conforme nos relata Candoti:

Para atender os docentes responsáveis pela implementação do projeto, o Apoio Pedagógico de História e Geografia da SME realizou encontros mensais com grupos maiores (sendo 35 professores por grupo) e atendimentos individuais, com enfoque na discussão do currículo e da prática pedagógica a partir do estudo da cidade. A formação se pautou em aulas teóricas, oficinas e aulas públicas no meio urbano e rural de Londrina, com o objetivo de subsidiar o professor em sua prática e proporcionar aos estudantes, reflexões sobre a identidade e as relações sociais estabelecidas no lugar de origem. No mesmo ano, os professores solicitaram que a formação do Projeto Conhecer Londrina fosse estendida, ampliando sua carga horária e conseqüentemente os temas estudados, o que motivou a elaboração de roteiros alternativos nas regiões norte, leste, oeste e sul, além da região central⁶ e dos distritos rurais da cidade. Correspondendo a demanda, foi proposto para o ano de 2017, o estudo da cidade e a problematização dos conteúdos de História e de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de curso de formação continuada, onde professores experienciassem 7 trajetos urbanos e rurais evidenciando as possibilidades de ensino destes, enquanto objeto deste estudo (CANDOTI, 2019, p. 20).

Neste contexto, a autora desta pesquisa participou nos anos de 2016, 2017, 2018 destas formações para professores de História e Geografia, que consistia em aulas de campo realizadas em diversos trajetos, oficinas e as demais atividades oferecidas no curso. Já no ano de 2018 surge mais um curso de formação, do qual também fizemos parte, este voltado especificamente ao Projeto Conhecer Londrina e tendo sua oferta ampliada também para professores regentes

do 4º ano de escolas que não possuíam professores de projeto de História e Geografia, com carga horária de oito horas, sendo esta distribuída entre aula teórica e aula de campo.

No ano de 2019 os dois cursos de formação se mantiveram ofertados as escolas, destacamos que o curso específico para o Projeto Conhecer Londrina continuou sendo direcionado aos professores regentes de 3º e 4º ano e regentes do projeto de História e Geografia que não participaram da edição no ano de 2019, portanto, neste ano participamos apenas da formação continuada para professores de projeto de História e Geografia.

3.2 AS POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE LONDRINA EM VIVENCIAR O PROJETO CONHECER LONDRINA

Na escola campo desta pesquisa, localizada na região Sul de Londrina, as tentativas de vivenciar o Projeto Conhecer Londrina não foram bem sucedidas logo de início. Algo importante para compreendermos algumas situações que aconteceram nos últimos três anos envolvendo o Projeto Conhecer Londrina é o contexto socioeconômico da escola em questão, que é localizada em uma área periférica da cidade e com alunos advindos de famílias de baixa renda. Para tal, trazemos os dados levantados por Bueno e Alves:

De acordo com ZANON (2016), o quantitativo da população sem rendimento do bairro União da Vitória chega a 40%, e pelo menos 70% da população ganha de 0 a 1 salário mínimo. Ainda, de acordo com Censo Demográfico (IBGE, 2010), foi constatado que grande parte da população acima de 10 anos no bairro União da Vitória tinha renda de até 2 salários mínimos e que havia o total de 425 pessoas em situação de extrema pobreza (rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até R\$ 70,00), o que corresponde a 4,2% da população do bairro. Ainda há ocupações irregulares, geralmente localizadas em áreas públicas como praças, em áreas de preservação permanente ou em áreas de declividade acentuada, sendo que 487 famílias com 1.704 pessoas ainda moram nesta condição (BUENO; ALVES, 2017 p. 8-9).

A população do bairro Jardim União da Vitória, se encontra em situação de extrema fragilidade social e em contexto de violência, ainda hoje, sendo cercados de direitos básicos, por isso os serviços públicos prestados no bairro como a Unidade Básica de Saúde, as escolas e os espaços de convivência são tão importantes para a integridade da população.

O Plano Municipal de Assistência Social 2018-2021 de Londrina, elaborado pela Secretaria Municipal de Assistência Social que usa como base dados do CENSO do IBGE de 2010 e alguns dados da Prefeitura Municipal de Londrina (PML) nos serviu de base para discorrer sobre as condições socioeconômicas do bairro no qual a Escola em que essa pesquisa se desenvolveu está localizada.

De acordo com o Plano Municipal de Assistência Social, a escola que está localizada no Bairro Jardim União da Vitória IV faz parte da Região Sul A de Londrina, divisão territorial utilizada pelos diferentes setores da PML.

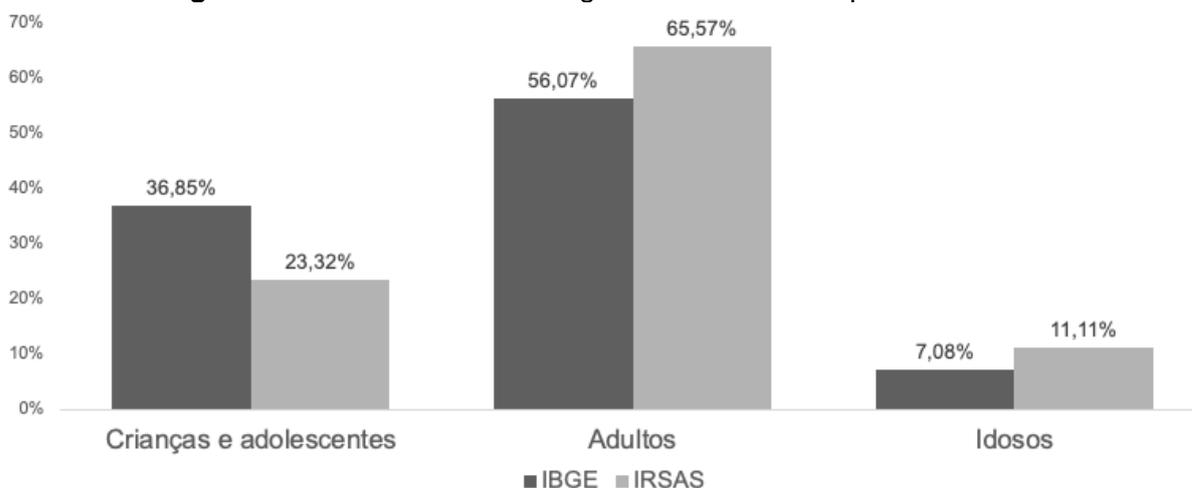
Segundo o Censo IBGE 2010 essa região concentra 13.215 habitantes, o que corresponde a 2,62% do total da população de Londrina, caracterizando-se como a região menos populosa do Município, mas com grande concentração demográfica, tendo em vista se tratar da região com a menor extensão territorial, e presença de alto número de população em desproteção social. A população total da região Sul A acima mencionada, conforme IBGE/2010, é dividida da seguinte forma nos seus quatro microterritórios: a) Microterritório I – 4.170 (31,56% do total do território) b) Microterritório II – 4.119 (31,17%) c) Microterritório III – 2.223 (16,82%) d) Microterritório IV – 2.703 (20,45%) Formada, principalmente, pelo União da Vitória, esta região também tem em sua composição o Conjunto Jamile Dequech, que se localiza do outro lado da Rodovia PR-445. A região tem sido visada para a implantação de empreendimentos habitacionais voltados à população com menor renda, o que já se verifica, com a implantação do Nova Esperança, do Cristal e do Allegro Villagio, por exemplo. Possui, em sua área de abrangência, a Casa de Custódia de Londrina (LONDRINA, 2018, p. 126)⁸.

É nesse contexto de desproteção social que estão inseridas as crianças, suas famílias e a escola que fez parte dessa pesquisa, levando em consideração que os dados acima são de 2010, inferimos que seja possível que esses dados de vulnerabilidade social tenham crescido e se intensificado.

No gráfico da Figura 7 é possível ver a proporção entre faixa etária da população e quantidade de pessoas cadastradas no sistema de Assistência Social (IRSAS).

⁸ De acordo com o documento citado os bairros que compõem os quatro microterritórios da região Sul A são:

a) Microterritório I: Jardim União da Vitória II, Parque Res Campos Eliseos, Santa Joana
b) Microterritório II: Jardim Nova Esperança, Jardim União da Vitória IV, Jardim União da Vitória VI c)
Microterritório III: Jardim Cristal, Jardim União da Vitória I
d) Microterritório IV: Cj Hab Jamile Dequech, Jardim União da Vitória III, Jardim União da Vitória V.

Figura 7 – Dados etários da Região Sul A do município de Londrina

Fonte: a autora com base no Plano Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Londrina⁹.

O sistema de assistência social já realiza muitos serviços de atendimento a essa população, conforme cadastro no sistema da rede de assistência social do município as famílias recebem subsídios para poder sobreviver. Ainda de acordo com os dados presentes no documento da Secretaria de Assistência Social, essa região conta com situações de trabalho infantil existentes, especialmente com a venda de doces; há também presença de crianças e adolescentes nas ruas; as situações de violência e o envolvimento de crianças de 09 e 10 anos pelo tráfico e a ocorrência de adolescentes com pouca idade e baixa escolaridade já no cumprimento de medidas socioeducativas por prática de atos infracionais.

A escola se encontra no cruzamento desta realidade de desproteção social, vulnerabilidade das crianças ao aliciamento ao tráfico e pequenos delitos. A mesma se apresenta como uma arma para que a população encontre um ambiente seguro e saudável para formação social, cidadã e acadêmica das crianças, que são uma fatia importante da população do bairro.

O Plano Municipal de Assistência Social vigente desta ainda que:

Os usuários apontam que há insuficiência de equipamentos públicos dentro dos próprios bairros o que gera grande tempo de deslocamento e gastos com transporte, sendo necessário investir em equipamentos públicos e em transporte para acesso aos serviços;

⁹ Disponível em:

http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_assistencia/Plano_assistencia_social_2018-2021/plano_municipal_2018.pdf Acesso em: 30 ago. 2020.

que há falta de pavimentação/deterioração do asfalto nos bairros, além da falta de rede de esgoto e capinagem. Também mencionam a ausência de atendimento às crianças e aos adolescentes, a ocorrência de consumo de drogas e desemprego. Avaliam que a escola e o Centro de Educação Infantil não conseguem atender toda a demanda, e que há a necessidade de desenvolvimento de atividades para atendimentos noturnos para adolescentes (LONDRINA, 2018, p. 135).

Neste ponto, podemos perceber que como consta no Plano Municipal de Assistência a própria população manifesta a necessidade da ampliação no atendimento dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e das Escolas Municipais, além do fornecimento de transporte para crianças e adolescentes.

Consideramos importante para a compreensão do contexto em que a pesquisa se desenvolveu delinear qual é a definição de periferia que adotamos neste trabalho. Para tal recorreremos à Meinerz (2005) para explicar sobre como a periferia e aqueles que nela habitam são representados:

A modernização das cidades tem na expansão da miséria sua outra face, deixando essas populações periféricas com um acesso restrito e precário não só ao que é essencial à reprodução humana, mas também aos bens simbólicos como o divertimento, o lazer e a arte. A pobreza revela-se nas casas feitas com materiais de baixa qualidade, reutilizados, desde madeiras velhas até papelões e lonas, nem sempre ordenadamente colocadas, constituindo o cenário dos becos, ruelas e ruas, próprios da periferia. Os espaços de moradia das populações mais pobres, em termos de localização geográfica, nem sempre estão em lugares afastados dos bairros nobres ou centrais. A periferia toma outra conotação, se pensarmos numa diferenciação na escala global e local. O aspecto global do espaço urbano relaciona-se com o fato de constituir-se como locus de produção e consumo do capital, enquanto o aspecto local vincula-se com os significados que as pessoas dão ao espaço ocupado, a forma como praticam os mesmos, produzindo, consumindo, construindo identidades. O espaço, assim, torna-se, ao mesmo tempo, articulado pelo aspecto global e fragmentado pelo aspecto local, embora ambos sejam indissociáveis de uma mesma realidade. O geógrafo brasileiro, Milton Santos, tratou de conceituar o espaço urbano nos países subdesenvolvidos¹, utilizando o termo periferia não só na acepção espacial, mas também socioeconômica, afirmando que [...] as periferias não são somente as áreas rurais e urbanas distantes e pobres, elas se encontram igualmente nas proximidades das regiões de crescimento e das metrópoles do Terceiro Mundo e mesmo dentro destas. (SANTOS, 1979, p. 206) Mas o fato de haver uma proximidade geográfica, não significa que exista um diálogo, ao contrário, a fragmentação do espaço urbano significa também a inexpressiva presença de relações locais entre populações com condições sociais diferenciadas. Os adolescentes aqui observados, narraram que dificilmente saem dos locais onde moram, poucos frequentam o centro da cidade. (MEINERZ, 2005, p. 94-95)

Na sequência de sua análise Meinerz (2005) segue discorrendo sobre a vida na periferia:

O acirramento das contradições sociais vem aumentando cada vez mais e as gerações mais novas são as principais vítimas dessa situação, pois se desenvolvem num mundo sem muitas possibilidades concretas no presente e sem muitas perspectivas para o futuro. Eles têm pouca ou nenhuma perspectiva social, são privados de emprego, com dificuldades de adaptação na escola, limitados em suas formas de lazer, de participação no mercado de consumo, de possibilidades de vivenciar sua própria condição juvenil. Formam, muitas vezes, uma espécie de exército de reserva² aguardando vaga nas atividades relacionadas com o comércio ilegal de drogas. Imersos nessa realidade social, constroem-se como sujeitos sociais, experimentando olhares sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Possuem motivações para a vida e mobilizam-se em torno de seus grupos, de suas músicas, de seus encontros no pátio da escola, apontando para novas formas de socialização, para as quais devemos estar cada vez mais atentos como investigadores e como educadores. (MEINERZ, 2005 p. 95-96)

Diante desses dados apresentados, fica possível compreender o contexto no qual se encontram não apenas a escola, mas os alunos e as famílias que fazem parte da comunidade escolar. Nesse sentido, percebemos que a escola exerce um papel social muito importante para a proteção e desenvolvimento das crianças. A região em que essa pesquisa foi realizada conta com duas Escolas Municipais, onde uma delas foi cenário para o desenvolvimento do trabalho da autora dessa pesquisa.

3.2.1 A Experiência na Busca da Efetivação do Projeto Conhecer Londrina em uma Escola Da Periferia de Londrina

Era o ano de 2016 e o primeiro contato com a possibilidade de realizar o Projeto Conhecer Londrina é encantadora, a ideia do conhecimento que ultrapassa as paredes da sala de aula e toma forma pelas ruas da cidade motiva e gera desejo tanto nos alunos quanto nos professores. No entanto, esse desejo se frustra com a espera, sem sucesso, de subsídios para a realização do trajeto. O ônibus custeado pela Secretaria Municipal de Educação não vem e os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental não realizam o trajeto nesse ano. Falta apoio. Sobra decepção.

Já no ano de 2017 a rede fornece aos professores de 4º ano e aos que desenvolvem o projeto de História e Geografia¹⁰ uma formação específica para o Projeto Conhecer Londrina, porém, cada escola deve ser responsável pelo angariamento do transporte para a realização do trajeto. Um ano de decepção já havia sido o suficiente, e os alunos e os professores da escola queriam fazer o trajeto de qualquer maneira. Não havia dinheiro, havia mobilização. O corpo pedagógico, juntamente com os alunos do 4º ano, escreveram uma carta para a Secretária de Educação solicitando o transporte para a realização do trajeto do Conhecer Londrina e de outras aulas de campo que ficavam inviabilizadas por falta de transporte. Somos ouvidos e atendidos. O Projeto Conhecer Londrina é realizado não apenas com os alunos cursistas do 4º ano, mas também com aqueles alunos que já se encontravam no 5º ano e não haviam realizado o trajeto no ano de 2016.

No ano de 2018, os alunos ingressantes do 4º ano já aguardam ansiosos a sua vez de realizarem o trajeto do Conhecer Londrina, e logo nas primeiras aulas do ano me perguntam: “Professora, quando é que vamos andar pelas ruas? Esse ano é a nossa vez né?”. Respondo que sim, mas logo tenho más notícias. O único ônibus que a prefeitura tem para atender as escolas, que em tese pode ser usado por cada escola uma vez por ano e que está disponível para atender a todas as unidades escolares da rede, teve problemas com a documentação e mais uma vez estamos “ilhados” na escola. Somente no início do mês de maio é que recebemos o comunicado de que o ônibus foi regularizado e de que os alunos poderiam utilizar.

O Projeto Conhecer Londrina pode ser considerado uma metodologia de ensino sobre a cidade que desperta reflexões sobre a importância de as crianças transitarem pela cidade. Mas também pode ser considerado uma ação de política pública que nos auxilia a levantar questões sobre o acesso, a manutenção e a permanência do direito de ir e vir dos alunos, mediado pela escola, via uma metodologia de ensino consistente e que se encontra deflagrada como política da Secretaria Municipal de Ensino de Londrina (SME).

¹⁰ Na Rede Municipal de Londrina, as unidades escolares optam por projetos que são executados nas turmas de P5 ao 5º ano do ensino fundamental durante as horas-atividade dos professores regentes. Em algumas escolas há o projeto de História e Geografia que é executado por professores da rede que recebem uma capacitação fornecida pela Secretária Municipal de Ensino.

Após começar a frequentar o curso de formação continuada¹¹ fornecido pela SME e aplicado pela gerência pedagógica de História e Geografia, a escola tentou executar o trajeto com os alunos no ano de 2016, mas nos deparamos com a informação de que a prefeitura havia rompido a licitação com a empresa que fornecia os ônibus para que os alunos pudessem desfrutar do trajeto, que é em sua grande maioria feito de dentro do ônibus, e a orientação recebida foi de que cada unidade escolar deveria buscar recursos ou meio próprios para suprir a demanda de transporte para esta finalidade.

Percebe-se que este não é um problema referente apenas ao ano de 2016 quando lemos o seguinte trecho publicado em 02 de dezembro de 2010 em um importante jornal da cidade de Londrina:

transporte, as escolas sem condições de custear o próprio transporte não conseguiram participar do projeto. Para o ano que vem, a Secretaria Municipal de Educação espera que o problema esteja resolvido, já que o processo licitatório está encaminhado (FOLHA DE LONDRINA, 2013).

Diante desta situação e da pouca condição financeira da comunidade escolar em questão, o Projeto Conhecer Londrina não se efetiva no ano de 2016 nesta escola e os alunos aprendem os conteúdos previstos no currículo anual, mas sem realizarem os trajetos.

Temos aqui um cenário inquietante, que talvez seja o dilema de muitas escolas periféricas espalhadas pelo Brasil afora, a impossibilidade de realizar ações pedagógicas, ainda que endossadas como políticas permanentes como é o caso do Projeto Conhecer Londrina, devido as não condições financeiras de sua comunidade escolar e ao descompromisso do poder público com essas questões.

Possivelmente, algumas rápidas soluções podem emergir diante dessa situação, como por exemplo, a venda de uma rifa, ou encontrarem algum empresário que queira patrocinar as ações pedagógicas dessa escola. Essas são algumas soluções encontradas por muitas escolas que enfrentam no seu cotidiano dificuldades financeiras e as consequências de um Estado neoliberal com raízes fortes nos conceitos de “estado mínimo”, terceira via e publicização.

¹¹ Como já mencionando o Projeto Conhecer Londrina é apresentado no curso de formação aos professores regentes dos terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino e aos professores que lecionam enquanto projeto as disciplinas de História e Geografia, os professores são capacitadas em duas etapas: apresentação teórica do projeto, seus objetivos e método e a realização do trajeto, o mesmo que posteriormente será realizado com os alunos.

Ou seja, nos deparamos frente a um cenário que força o empreendedorismo individual que nada mais é do que a consequência da diminuição gradativa da participação do poder público na garantia do acesso e efetivação de ações no âmbito dos programas educacionais. O intuito neste momento não é condenar as práticas individuais, mas denunciar a fragilidade destas iniciativas que não têm nenhuma garantia de continuidade.

O Projeto Conhecer Londrina, assumido como Política Pública da Secretaria Municipal de Educação desde a década de 1980 e considerado uma tradicional metodologia no ensino sobre a cidade é falho em sua oferta. Uma vez que em seu histórico, como aponta Candoti (2019) há por diversas vezes rompimento na oferta do transporte para a realização dos trajetos. Embora já tenha contado com parcerias com a sociedade civil, empresas e afins, já contou em alguns períodos com ônibus licitados especificamente afim de garantir a realização do trajeto.

Destacamos a ironia presente nesta oscilação na oferta do transporte para as escolas participarem do Projeto Conhecer Londrina, uma vez que o mesmo surgiu com o intuito de proporcionar as crianças da zona rural e escolas periféricas da cidade o acesso a pontos turísticos da cidade e a sua História. Portanto, podemos perceber que diante da crescente onda de desresponsabilização do Estado perde-se uma importante preocupação: garantir o acesso àquelas escolas cuja vulnerabilidade geográfica e social são evidentes.

Nesse contexto, recorreremos a Groppo e Martins (2008 p. 222), para compreendermos que “a Terceira Via de Giddens está longe de ser uma retomada do Estado de Bem-Estar. O que propõe é uma certa “humanização” do Estado neoliberal e da sociedade de livre mercado”. Eles discutem em sua obra o conceito de Terceira Via apresentado por Giddens que caracteriza este novo modelo de organização que influencia toda a relação do Estado com a sociedade e o capital. Para os autores, a Terceira Via toma forma cada vez mais sendo incorporado as políticas educacionais por meio dos documentos e diretrizes nacionais e internacionais, mas se efetivam com a participação das diferentes esferas da sociedade.

Os autores retratam em seu texto que para a implementação das políticas de terceira via é necessária a recriação da sociedade civil e para tal recorrem ao quadro abaixo:

Quadro 2 – A renovação da sociedade civil**A renovação da sociedade civil**

Governo e sociedade civil em parceria

Renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local

Envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias

Proteção da esfera pública local

Prevenção do crime baseada na comunidade

A família democrática

Fonte: Giddens (2001a, p. 89 apud Groppo e Martins, 2008, p. 224).

Diante do quadro apresentado destaque dois pontos: “Governo e sociedade civil em parceria” e “Renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local”. Esses dois pontos podem ser facilmente identificados no dilema escolar que vivem as escolas periféricas de baixa renda, pois ao não encontrar no poder público o respaldo necessário para o atendimento de suas necessidades, buscam como alternativa aliar-se à iniciativa local para suprir suas demandas.

Isto é, cada vez que um gestor, um professor, ou alguém da comunidade escolar busca por um empresário local, seja do bairro ou da cidade, e pede auxílio financeiro para alguma atividade realizada pela escola é a renovação da sociedade civil prevista por Giddens acontecendo, pois há a necessidade, neste caso, de que sociedade civil e comunidade escolar estabeleçam laços a fim de suprir demandas que deveriam ser garantidas pelo Estado e por diversos motivos não são.

O mesmo acontece quando o poder público estabelece parcerias com a sociedade civil para que esta realize ações que deveriam primordialmente serem efetivadas pelo Estado mas não são, com base na justificativa de um Estado em crise financeira e estrutural. Para Groppo e Martins (2008) o Estado precisa ser regulador, descentralizar-se, democratizar-se, ser eficiente, pois é este Estado renovado quem terá a função de nortear as ações das organizações da sociedade civil ativa, bem como realizar parcerias com elas.

Portanto, neste ponto não criticamos a participação da sociedade civil na manutenção do acesso aos direitos dos cidadãos, mas sim a concentração e o repasse total de uma responsabilidade que deveria ser gerida e organizada pelo poder público afim de possibilitar a continuidade da oferta desses direitos.

Seguindo a lógica da Terceira Via, a situação enfrentada pela escola municipal que não realizou o trajeto no ano de 2016 por falta de transporte pode ser facilmente solucionada com a proposição de uma parceria entre escola e sociedade civil organizada e com o aval do Estado, que por vezes se isenta e orienta as unidades escolares a fazerem seus próprios “arranjos” para solucionarem os problemas enfrentados.

Vale destacar que as escolas que se encontram em comunidades de maior concentração de renda contam com a contribuição das famílias dos estudantes, ora por contribuições voluntárias via envelopes da Associação de Pais e Mestres (APM), ora por rateio dos custos das atividades pedagógicas a serem realizadas pelos alunos, como por exemplo o Projeto Conhecer Londrina. O fato de essas famílias terem condições financeiras de arcar com os custos das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos não descaracteriza a desresponsabilização do Estado para com estes alunos, uma vez que o acesso deveria ser garantido a todos independentemente da situação da comunidade escolar.

Quanto ao Estado renovado, deveria este assumir a ação pedagógica de propagar a “nova cultura cívica” no interior desta “sociedade civil ativa”, estimulando o empreendedorismo social e o voluntariado, sob o slogan “o Estado não deve remar, mas assumir o leme; não apenas controlar, mas desafiar” (GIDDENS, 2001b, p. 16). Percebe-se que o aspecto renovado deste Estado está mais presente neste novo tipo de políticas sociais, feitas em parceria com entidades da “sociedade civil” e visando estimular a auto-organização das comunidades – ou seja, incentivando e sendo parceiro das organizações na solução dos seus próprios problemas localizados e pontuais (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 226 e 227).

“Um ano de decepção já havia sido o suficiente, os alunos e os professores da escola queriam fazer o trajeto de qualquer maneira. Não havia dinheiro, havia mobilização”. Esse trecho do início do texto, resume o ano de 2017 para essa escola, após a frustração de não realizar o Projeto Conhecer Londrina no ano de 2016 por falta de recursos e com o discurso permanecendo o mesmo por parte da SME: o ônibus não havia sido licitado ainda.

Candoti e Gonzaga (2017b) afirmam que:

A repercussão das discussões promovidas pelo Projeto Conhecer Londrina destaca-se o empenho dos professores e gestores escolares em participarem das formações do Projeto Conhecer Londrina, bem como da efetivação do projeto em suas unidades, mesmo que necessitem de recursos próprios (CANDOTI; GONZAGA, 2017b, p. S/N).

Tendo em vista esta situação apresentada pelas autoras, a equipe pedagógica de escola em foco neste estudo se organizou juntamente com os alunos dos quartos anos do Ensino Fundamental do ano de 2017 e redigiram uma carta para a secretária de educação em exercício naquele ano, apresentando algumas dificuldades encontradas nas escolas dentre elas a impossibilidade de realizar aulas de campo nas mais diversas disciplinas devida a falta de renda para custear os transportes.

No ano de 2017 a prefeitura passou a dispor de um ônibus escolar, que é utilizado em comum por todas as unidades escolares da rede municipal de ensino, sob a orientação de que cada escola poderia solicitar duas vezes ao ano o transporte fornecido pela SME. A Secretaria de Educação dispõe de dois ônibus, no entanto apenas um motorista.

Consideramos essa iniciativa da SME um avanço, porém não o suficiente pois, os ônibus contam com a média de 32 lugares e as turmas de 4º ano tem em média 25 alunos, a depender do porte da escola são necessárias utilizar o transporte mais de duas vezes ao ano.

Diante disso, a secretária de educação respondeu à nossa solicitação e enviou uma proposta: todas as vezes que sobrassem dias vagos não utilizados na agenda mensal do ônibus destinado ao uso para transporte das escolas, nós poderíamos utilizar para nossas aulas de campo. Este ônibus que é ainda hoje, dirigido pelo Sr. José e que passou a ser uma figura querida pelas crianças e professores de nossa escola, pois foi sempre atencioso e prestativo ao nos levar aos lugares que precisamos ir e que passou a ser visto com mais frequência em nossa escola no ano de 2017.

Os alunos cursistas do 4º ano em 2017 realizaram o Projeto Conhecer Londrina e não somente este trajeto, mas outras aulas de campo propostas pelos seus professores, o que potencializou as experiências e aprendizados dos alunos destas turmas. Ao retornarem do trajeto, os alunos incendiaram a escola de expectativas, compartilharam suas vivências e a realização tomou conta do ambiente.

A partir da vivência com os alunos não se pode ignorar que o Projeto Conhecer Londrina cria uma cultura escolar, gera expectativa boa nos pares que ainda não participaram do projeto, faz com que eles queiram avançar para as séries seguintes pois sabem que ao chegarem ao 3º ano participarão do Projeto também.

Apesar de um benefício evidente na prática escolar, não temos garantias da manutenção do acesso das crianças de escolas periferalizadas e de baixa renda ao trajeto, pois nos tempos que vivemos de reconfiguração do papel do Estado, de crise econômica que atinge nosso país, sabemos que nem sempre é possível realizar o Projeto Conhecer Londrina, como aconteceu com os alunos do ano anterior.

Todavia, colhendo os frutos de uma conquista individual dessa escola, os alunos que não realizaram o Projeto Conhecer Londrina enquanto estavam cursando o 4º ano em 2016, o fizeram em 2017 enquanto estavam no 5º ano do Ensino Fundamental, minimizando assim os prejuízos em suas formações acadêmicas.

Ao conquistar a oportunidade de utilizar os dias vagos do ônibus da prefeitura para as necessidades pedagógicas desta escola temos consciência que resolvemos um problema pontual, a nossa falta de transporte, mas a nível da macro esfera o problema não foi solucionado, as outras escolas que não se mobilizaram, que não escreveram cartas para a secretária de educação, continuam sem o seu transporte pois a prefeitura municipal de Londrina não tem em sua política pública uma estratégia que forneça os subsídios necessários para que o Projeto Conhecer Londrina se efetive em todas as estâncias, desde a elaboração, formação de professores, e execução com os alunos, independente de qual sejam as suas condições socioeconômicas.

Em vista dos problemas enfrentados pela escola para a efetivação do Projeto Conhecer Londrina, apresentamos no quadro abaixo algumas possibilidades para a resoluções desse conflito:

Quadro 3 – Conflitos atitudinais no campo escolar

Possibilidades e/ou soluções
1- Assumir a responsabilidade para a microesfera e se aliar as ideias da Terceira Via e da renovação da sociedade civil já discutidas anteriormente neste texto para garantir a efetivação do Projeto Conhecer Londrina.
2- Instrumentalizar os alunos e esclarecê-los sobre os motivos da não realização do Projeto Conhecer Londrina como forma de não reforçar o sistema de responsabilização individual.
3- Encontrar uma outra alternativa ainda não conhecida.

Fonte: a autora.

Da Silva e Carvalho (2014 p. 212) afirmam que o planejamento estratégico, eficiência e eficácia, controle social, responsabilização, vão se constituindo em pilares orientadores dessa nova gestão pública, logo ao assumir a responsabilidade para a micro esfera, a escola, é se aliar as ideias da Terceira Via e da renovação da sociedade civil e todos os danos que isto causa para o conceito de manutenção do Bem-estar social, de garantia dos direitos básicos que devem ser providos pelo Estado.

Ao assumir para si, seja enquanto unidade escolar, equipe pedagógica ou na figura no diretor escolar, a responsabilidade de solucionar as mais diversas demandas da escola estamos ecoando esse novo mantra para educação, de responsabilização e de mínima participação do Estado. É necessário resistir, se mobilizar para fiscalizar as ações do poder público e exigir enquanto cidadãos que nos sejam garantidos os básicos direitos instituídos pela Constituição Federal. E essa discussão nos leva ao segundo ponto apresentado no quadro, instrumentalizar os alunos e esclarecê-los sobre os motivos da não realização do Projeto Conhecer Londrina como forma de não reforçar o sistema de responsabilização individual. Partimos do pressuposto de que cabe à escola a formação integral do sujeito, não apenas para a transferência dos saberes mas visando a sua emancipação, sua formação e capacidade de atuar criticamente na sociedade. Por isso, ao instrumentalizar os alunos das causas e efeitos de não buscar por vias próprias a efetivação do Projeto Conhecer Londrina é uma maneira de promover o homem, de resistência e formação crítica dos estudantes. Este posicionamento é político, é um ato de resistência na busca de melhorias para a macro esfera, uma forma de empoderar a luta das instituições escolares que se encontram, cada vez mais, reféns das políticas neoliberais do Estado Mínimo.

Entretanto, neste momento ao adentrar ao terceiro ponto apresentado no quadro 2, há necessidade de encontrarmos uma alternativa ainda não conhecida, pois nos encontramos frente a um **dilema**: resistir à lógica do sistema neoliberal de responsabilização e não buscar por vias próprias a execução do Projeto Conhecer Londrina e por consequência não atender as necessidades desses alunos que se encontram neste tempo histórico, que é presente e latente, dentro das instituições escolares e que ao não participarem da efetivação do Projeto Conhecer Londrina tem tolhidas oportunidades de aprendizagem que não podem ser

remediadas, uma vez que o tempo é contínuo e não espera até que as lutas se efetivem, que a mudança ocorra, que a transformação esteja findada ou garantir a efetivação do Projeto Conhecer Londrina via parcerias com a sociedade civil e beneficiar esses alunos presentes e ao mesmo tempo alimentar a manutenção do Estado mínimo?

Frente a este dilema, não há receita, mas sim uma possibilidade: compreender de que modo as vivências de alunos de uma determinada escola, da periferia da cidade de Londrina, no Projeto Conhecer Londrina possibilitam que eles elaborem ou reelaborem uma noção de pertencimento à cidade. E a partir dos resultados, fomentar a discussão e a luta pela manutenção integral do Projeto Conhecer Londrina como metodologia permanente e efetiva para o estudo sobre as cidades.

Mesmo quando não há a efetivação do Projeto Conhecer Londrina, o mesmo gera movimento e discussão na escola. As possibilidades pedagógicas do Projeto Conhecer Londrina são diversas, mas destacamos aqui a possibilidade de conhecer a História da cidade de Londrina, a relação da cidade com a colonização, com os imigrantes, com os nativos e com os habitantes atuais.

Com a premissa do caminhar pela cidade, o Projeto Conhecer Londrina traz uma potente possibilidade de ampliar os estudos das cidades por meio de sua metodologia viva e eficaz, pois é do confronto da História contata com a História vivida que as crianças tem a oportunidade de estabelecer diálogos mais profundos sobre a cidade.

O processo de ensino e aprendizagem em aulas que se valem de metodologias como a do Projeto Conhecer Londrina tem sua lógica tradicional alterada e tornam possível relações entre áreas de conhecimento distintas, ou seja, ao caminhar pela cidade, ainda que guiados por uma professora de História e Geografia, outros componentes curriculares perpassam as aulas de campo, quando se deparam com arquitetura das construções, as distâncias entre os locais visitados, as placas, os sons, a natureza resistente entre os concretos do centro da cidade.

Por isso, os trajetos podem ser explorados sobre diferentes componentes curriculares a depender da intencionalidade do professor que conduz as visitas. É importante ressaltar que a metodologia do Projeto Conhecer Londrina carrega intencionalidades conscientes por parte do corpo pedagógico que o executa, pois vai além de um caminhar desprezioso, mas é por sua vez uma caminhada

guiada pedagogicamente afim de propiciar novas aprendizagens e ampliar o repertório de experiências com e pela cidade.

Para além das possibilidades de trabalho com diferentes componentes curriculares, destacamos o Projeto Conhecer Londrina como uma importante metodologia para o Ensino de História e os estudos das cidades. Transitar pelas ruas da cidade, hora de ônibus, hora caminhando torna vivo o contado dos alunos com a construção e transformação da cidade de Londrina.

A cada vez que os alunos são apresentados a espaços que permanecem iguais em sua construção e função desde a formação da cidade, ou a espaços que tiveram suas funções alteradas mas mantém a construção das décadas de 1940 ainda de pé os alunos podem revisitar a História da cidade na intenção de compreender os fenômenos que se deram em Londrina ao longo desses mais de 80 anos.

Mais do que ver fotografias, ou ler em textos e livros didáticos sobre a cidade de Londrina, os alunos tem a oportunidade de visitar os lugares e experienciar através dos diferentes sentidos a cidade de Londrina. Pensando em crianças que cada vez mais tem seus direitos de ir e vir cerceados, seja por conta da crescente onda de violência das cidades, seja pela urbanização descontrolada que isola cada vez mais as famílias em prédios altos e condomínios ou ainda por conta da distância social e geográfica que mantém crianças das periferias caminhando apenas pelos morros e vielas, iniciativas pedagógicas como as do Projeto Conhecer Londrina são cada vez mais necessárias.

É preciso admitir o papel que a escola exerce na formação social dos alunos, em sua socialização e relação com os espaços que vão além dos muros da escola e de sua casa, mas assumir o compromisso com a manutenção das vivências nos espaços públicos que configuram a cidade.

4 UMA DIDÁTICA POTENTE: AS CRIANÇAS PELAS RUAS DA CIDADE

Neste capítulo objetivamos apresentar os protocolos de pesquisa que compuseram a sequência didática. Para tanto, ao pensar sobre quais seriam os procedimentos a serem adotados para desenvolver essa pesquisa com as crianças, foi necessário levar em conta o conhecimento prévio a respeito dos sujeitos envolvidos, pois isso influenciou diretamente na possibilidade de alcançar, com maior eficácia, a participação significativa das crianças na pesquisa.

Esta pesquisa se deu com 22 alunos que cursavam, no ano de 2018, o 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola localizada na Região Sul da cidade de Londrina e que tinham aulas de História e Geografia com a pesquisadora em questão.

Por conta da característica da pesquisa-ação crítico-colaborativa não se descartou os elementos prévios relacionados a concepção de mundo da criança, aos processos de aquisição da escrita trazidos pela pesquisadora em relação aos alunos, ao contrário, tais elementos foram decisivos para a elaboração de uma sequência didática capaz de envolver os alunos em sua execução.

Ao elaborar os procedimentos para a coleta de dados desta pesquisa, optamos por elaborar uma sequência didática pois, para Zabala (1998), toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução. Retomamos aqui o conceito de sequência didática, já apresentado anteriormente no texto, como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 18).

Deve-se considerar ao planejar uma sequência didática o papel do professor, o papel do aluno, a organização para os agrupamentos, a organização dos conteúdos, a organização do tempo e espaço, a organização dos recursos didáticos e avaliação, sem esquecer também das relações interativas entre professor/aluno, aluno/aluno e as influências dos conteúdos nessas relações.

Assim sendo, a professora-pesquisadora sabia do nível de apropriação da escrita desenvolvidas pelas crianças participantes, tinha familiaridade com o tempo de concentração dos alunos nas atividades, suas limitações quanto ao pequeno repertório de palavras, conhecia também a habilidade que os alunos com

maior dificuldade em se expressar oralmente tinham para expressar seus conhecimentos por meio de desenhos.

Era conhecido também pela pesquisadora, a necessidade que estes alunos apresentavam em oralizar suas experiências e curiosidades para que posteriormente pudessem elaborar de forma sistematizada suas experiências.

Nesse sentido, uma parte crucial da elaboração da sequência didática foi definir qual seria o contexto dessa sequência de atividades, partindo dos conhecimentos da pesquisadora sobre os alunos e da hipótese dessa pesquisa sobre o pertencimento das crianças em relação à cidade, resolvemos criar um fato para ser o fio condutor de todas os procedimentos executados nos protocolos.

Os alunos foram postos frente ao convite de apresentar o bairro Jardim União da Vitória e a cidade de Londrina para uma visitante que fosse residente de outra cidade e que não tivesse passado por muitas experiências com a cidade de Londrina.

Portanto, as ações desenvolvidas nessa sequência didática convidam os alunos a se tornarem guias da cidade para um outro alguém que não conhece a cidade. Para a pesquisa, consideramos este passo fundamental, pois assim podemos analisar sob qual lógica os alunos apresentam a cidade e assim compreender as noções de pertencimento envolvidas na atividade.

Partindo dessa realidade pedagógica, que já era de conhecimento da professora-pesquisadora, a sequência didática aqui apresentada foi elaborada. De pronto, entendeu-se que não faria sentido uma sequência didática que não possuísse passos que contemplassem a linguagem pedagógica desses alunos e buscou-se estabelecer um diálogo frutífero com as temáticas trabalhadas.

A partir dos estudos realizados para a organização dessa pesquisa e de experiências anteriores com o Projeto Conhecer Londrina, elaboramos uma sequência didática que se efetivou através dos protocolos de pesquisa realizados com os alunos do 4º ano ao longo do segundo semestre do ano de 2018. Para sistematizar a apresentação dos protocolos de coleta, abaixo apresentamos o quadro e em seguida o detalhamento de cada um:

Quadro 4 – Protocolos de pesquisa da sequência didática

Protocolo	Método de coleta
1. Criação de dicionário	Produção escrita

2. Dicionário espontâneo	Produção escrita
3. Criação do fato: apresentação da visitante	Roda de conversa
4. Ilustrando a cidade	Roda de conversa e produção
5. Onde está o bairro União da Vitória?	Roda de conversa
6. Desenhando o bairro	Roda de conversa e produção escrita
7. Trajeto Conhecer Londrina	Aula de campo
8. Elaboração do roteiro para a visitante	Produção escrita e Roda de conversa
9. Trajeto Conhecer Londrina com a visitante	Aula de campo
10. Roda de conversa final	Roda de conversa e produção escrita

Fonte: a autora.

Para que seja possível compreender como se deu a efetivação da sequência didática é preciso olhar para cada etapa da mesma de forma a compreender o contexto em que foi realizada.

Destacamos que os protocolos dessa sequência didática foram elaborados pela pesquisadora afim de garantir que os alunos, em suas particularidades pedagógicas, pudessem de maneira efetiva expressar seus pensamentos e conhecimento, para que os protocolos se diferem nas propostas e recursos utilizados. Desta forma, a análise e a explanação sobre a realização dos protocolos varia de acordo com a complexidade e quantidade de ações presentes em cada protocolo. Logo, a abordagem dos protocolos que tem diferentes desdobramentos será apresentada de formas diferentes.

4.1 PROTOCOLO 1: CRIAÇÃO DE DICIONÁRIO

Este protocolo foi inspirado na obra *“Casa de las estrellas: el universo contado por los niños”*, de acordo com a sinopse do livro durante mais de dez anos o professor Javier Naranjo (1999) guardou as definições que seus alunos do curso primário (entre 3 e 10 anos) davam para palavras, objetos, pessoas e, principalmente sentimentos, em suas aulas de espanhol. Algumas centenas destas

definições estão reunidas em Casa das Estrelas. São poéticas, engraçadas, muitas vezes melancólicas. São universais.

A capacidade que as crianças tem de definir conceitos baseados em suas experiências e sentimentos muitas vezes é ignorada na escola, ou até mesmo considerada como fruto de falta de conhecimento. Neste protocolo buscamos exatamente o contrário, que foi entender e valorizar o modo de cada criança compreender e explicar elementos da vida cotidiana.

Inspiradas nesta capacidade de definição tão peculiar e particular das crianças, este protocolo buscou encontrar na simplicidade e essência das crianças, perceber como eles compreendem (ou não) algumas coisas, neste caso, expressas pelas oito palavras que, elencadas pela professora-pesquisadora, foram conceituadas e escritas pelos alunos na atividade descrita no protocolo

Esperava-se que cada criança respondesse a seguinte questão descrita em um folha de papel: “Escreva o que a palavra (aqui a palavra destinada ao aluno) significa para você:” Cada criança deveria escrever em poucas palavras utilizando frases ou expressões curtas que definissem o que entendem por: Pertencer, Conhecer, Londrina, Cidade, Bairro, União da Vitória, Transitar, Passear.

A primeira proposta feita aos alunos foi a construção de um dicionário, onde cada criança pôde atribuir o significado de algo através de uma palavra, frase ou expressão. Os alunos receberam os termos a serem definidos. Foram incluídos nesta atividade os termos: Pertencer, Conhecer, Londrina, Cidade, Bairro, União da Vitória, Transitar, Passear. Essas palavras foram selecionadas por representar conceitos importantes para a pesquisa.

O objetivo deste procedimento foi perceber como são sistematizados os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre pertencimento, bairro, cidade e os demais termos definidos. Por meio das definições dos alunos buscava-se entender o que eles compreendiam naquele momento sobre conceitos considerados relevantes para esta pesquisa.

O intuito de conhecer as expressões das crianças passa por uma prática escolar que seja emancipatória, onde os sujeitos não se sintam engessados pelo conhecimento, mas possam perceber que aquilo que eles já conhecem pode ser alimentado pelos conhecimentos que ainda não fazem parte de sua vida.

Para tal, Freire (2015, p.58) nos chama atenção ao dizer que “o inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à

autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Portanto, respeitar e proporcionar o espaço do aluno participante dessa pesquisa de forma emancipatória foi um dos preceitos nesta etapa da pesquisa.

O pensador e cineasta Jodorowsky (S/D), em uma de suas falas disse as seguintes palavras: “Entre o que eu penso, o que quero dizer, o que digo e o que você ouve, o que você quer ouvir e o que você acha que entendeu, há um abismo.” Com a consciência desses abismos presentes entre aquilo que idealizamos e aquilo que de fato conseguimos concretizar, que apresentamos o que foi possível ao executarmos os protocolos previstos na sequência didática.

Este protocolo foi realizado com 22 alunos, os alunos receberam $\frac{1}{4}$ de folha de papel com um quadro elaborado pela professora pesquisadora e sorteamos entre os presentes as palavras da lista: Pertencer, Conhecer, Londrina, Cidade, Bairro, União da Vitória, Transitar, Passear, a forma com que o protocolo se realizou fica explicitado na sequência do texto.

Iniciamos a aula com a seguinte pergunta: “Para que serve um dicionário?” Os alunos ficaram desconfiados da pergunta, sem compreender onde isso chegaria, mas logo alguém respondeu: “para saber o que é cada coisa” e outro complementou: “é onde a gente vê o significado de alguma palavra que a gente não sabe o que é”. A partir das respostas deles iniciamos um diálogo sobre como um dicionário é formado e de que maneira ele facilita a vida das pessoas.

Com um dicionário nas mãos a professora disse que poderíamos escolher palavras que não conhecemos e provavelmente encontraríamos alguma definição ali, mas que nem todos os dicionários eram iguais. Como tínhamos trabalhado o povo Kaingang recentemente e as crianças ficaram muito encantadas pelas palavras da língua Kaingang, elaboramos um dicionário ilustrado com algumas palavras que encontramos no livro didático de História e Geografia de Londrina. Esse fato foi logo revivido por um aluno: “Professora, tem o dicionário com desenhos e palavras dos índios também!” A professora explicou que era um dicionário ilustrado e que existem desses com diferentes temáticas, após essa conversa mostrou para eles o livro de Javier Naranjo, brevemente contou a História do livro e leu duas definições que o “portunhol” lhe permitiu compreender.

A partir das discussões sobre a função do dicionário e a importância das palavras a professora pesquisadora explicou a proposta da atividade, listou as

palavras no quadro e sorteamos quem ficaria com cada definição. Os alunos poderiam definir mais de uma palavra, conforme iam terminando a definição de uma palavra iam e sorteavam outra, desta forma chegamos nas diferentes definições. Nessa pesquisa, para preservar integralmente o respeito pelas produções dos alunos, optamos por não arrumarmos os erros ortográficos, apenas intervimos naquelas palavras que impediriam a compreensão por parte do leitor.

4.2 PROTOCOLO 2: CRIAÇÃO DE DICIONÁRIO – PALAVRAS ESPONTÂNEAS

O segundo protocolo da sequência didática consistiu na criação de um dicionário espontâneo, seguindo o mesmo modelo do protocolo 1, os alunos foram convidados pela professora pesquisadora a elaborarem definições para a elaboração do dicionário, no entanto, diferente do protocolo anterior, nesta etapa os alunos que elencaram as palavras para serem definidas.

Orientados pela professora, os vinte e dois alunos participaram da atividade, eles tinham como norte para a escolha das palavras a serem definidas a instrução de elencarem palavras ou termos que fossem lugares e ou espaços para transitar dentro de uma cidade. A partir desta premissa, os alunos puderam escolher os termos a serem definidos, ao terminar uma definição, puderam escolher outro termo e definir também.

Este protocolo fez parte da sequência afim de compreendermos as noções e definições que os alunos tinham, a lista de palavras foram definidas pelos alunos. Foram elaborados quarenta e quatro termos e definições.

O Objetivo desta atividade foi fomentar nos alunos a reflexão sobre os espaços que fazem parte da cidade, ou não, e contribuir para fixar as definições pertencimento, estar contido, transitar.

Surgiram diversos termos, como por exemplo: restaurante, rua, lava-rápido, shopping, loja, mercado e etc. Os alunos que escolheram a palavra e a definição para cada termo. Isso contribuiu para que a professora pesquisadora tivesse indicativos, e repertório para construir uma análise afim de compreender que noções de pertencimento essas crianças tinham no início da sequência didática.

Ao criar definições para o dicionário os alunos se sentiram motivados a pensar as funções e significados de termos, lugares, palavras que fazem parte de seu dia a dia e da cidade. Ao escolherem as palavras, foi possível

que a professora pesquisadora identificasse como eles classificam os termos e as noções e relações que os alunos apresentavam nesta etapa.

4.3 PROTOCOLO 3: CRIAÇÃO DO FATO – APRESENTAÇÃO DA VISITANTE

Esta atividade, que compôs o protocolo 3, consistiu no estabelecimento do fato, que era propor aos alunos que desenvolvessem atividades para se prepararem para levar uma visitante para conhecer a cidade de Londrina. Aos alunos foi apresentado a ideia de que eles preparassem um roteiro e posteriormente levassem uma visitante forasteira para conhecer a cidade.

Diante dos conhecimentos que a professora pesquisadora já tinha sobre os alunos, compreendeu que era importante que as crianças tivessem uma motivação concreta, real, afim de se sentirem motivados a desenvolverem as atividades da sequência didática e que fosse possível que os alunos se envolvessem com cada etapa.

Para que fosse possível que os alunos estabelecessem vínculo com a visitante e que houvesse uma aproximação entre eles e esse alguém que seria guiado pela cidade junto com as crianças, a professora organizou uma conversa via *Skype* para que a visitante e os alunos se conhecessem. Os alunos foram impelidos a conhecer essa visitante e suas intenções com a cidade

Na aula que precedeu a conversa com a visitante, foram selecionados 10 alunos, a partir de um sorteio, para que apresentassem as curiosidades da turma para a visitante. Para chegar nas perguntas que foram realizadas, foi realizada uma conversa sobre o que eles gostariam de saber, enquanto a professora-pesquisadora registrava as perguntas no quadro, os alunos iam discutindo quais eram válidas e quais seriam descartadas. Após um movimento de síntese das perguntas realizadas em grupo, dividimos qual criança faria qual pergunta.

As perguntas pré-estabelecidas para a visitante foram: nome; idade; profissão; nível de estudos; onde reside; se conhece ou não a cidade de Londrina; caso conheça a cidade de Londrina, que lugares conhece; quais lugares já ouviu falar na cidade e tinha interesse em conhecer; quanto tempo demorava para se deslocar de casa para o trabalho; o que gostava de fazer para se divertir e por fim,

se ela aceitaria ser a visitante convidada para o trajeto pela cidade de Londrina com os alunos.

Para fazer parte desta sequência didática, ilustrando o fato, selecionamos uma visitante que não reside na cidade de Londrina e que não conhecia a cidade para ser apresentada ao alunos via Skype. A pessoa selecionada foi a professora Grazielle Potoski, aluna do PPGEdu-UEL, professora dos anos iniciais e Pedagoga das séries finais, residente na cidade de Pitanga, no estado do Paraná.

Por conversa via *Skype*, os alunos conheceram a professora Grazielle, que por sua vez estava em seu trabalho na escola do campo, o que gerou nos alunos uma curiosidade extra. Foi possível por meio da conversa, que durou aproximadamente 45 minutos, que os alunos fossem estabelecendo vínculos com a visitante na medida que suas dúvidas eram respondidas e a interação acontecia.

Nesta etapa, as perguntas foram realizadas e os alunos deram suas contribuições e interagiram com a visitante. Ao saberem que a visitante é professora do campo, todos ficaram curiosos e questionaram a diferença de uma escola rural para uma escola urbana, a visitante prontamente respondeu esta e todas as outras com empatia a interação com as criança

Encerrada a conversa via Skype, tínhamos o pano de fundo que ilustrou todo o restante do caminhar da investigação e que fora de fato muito importante para a motivação e empenho dos alunos nas etapas seguintes da sequência didática.

4.4 PROTOCOLO 4: ILUSTRANDO A CIDADE DE LONDRINA

O quarto protocolo se deu sob a proposta de que afim de proporcionar um contato inicial da visitante com a cidade de Londrina, os alunos foram convidados a desenhar a cidade para esta pessoa, lugares que alguém que ao vir para a cidade de Londrina deveria conhecer. Foram orientados pela pesquisadora a desenhar, em folha sulfite A4 dividida ao meio, dois lugares que conhecem ou gostariam de conhecer e levar a professora Grazielle na cidade de Londrina.

Ao elaborar a sequência didática tínhamos uma hipótese de que poucos ou nenhum aluno iria elencar lugares do bairro para fazerem parte do roteiro

para a visitante. Essa hipótese estava atrelada a conhecimentos prévios que a professora pesquisadora tinha sobre os alunos e a levava a inferir que dada a pouca ou nenhuma noção de pertencimento que os alunos tinham em relação à cidade os faziam não considerar o bairro como parte da cidade.

Neste momento, buscamos perceber se nossa hipótese se efetivava, e para isso os alunos tiveram a liberdade para desenhar diversos lugares, e poucos deles desenharam lugares dos bairros do União da Vitória e acabaram por representarem apenas os lugares mais “famosos” da cidade, mesmo sendo lugares desconhecidos para eles.

Não direcionamos os desenhos dos alunos neste momento, pois o objetivo era ter uma noção inicial de como ou o que as crianças classificavam como lugares que pertencem à cidade de Londrina, ou até mesmo, lugares que alguém gostaria de conhecer nesta cidade e avançar no sentido de compreender porque selecionaram tais lugares por meio de rodas de conversa sobre os desenhos.

Em aulas seguintes a realização do desenho fizemos uma roda de conversa, fora da sala de aula, e os alunos presentes foram um a um partilhando com os colegas e a professora os lugares que desenharam e sua motivação para escolher esses lugares. Nesta etapa, os alunos puderam mobilizar suas ideias sobre o que é a cidade, o que são lugares atrativos em Londrina, suas experiências e desejos em relação à cidade.

4.5 PROTOCOLO 5: ONDE ESTÁ O UNIÃO DA VITÓRIA?

Nesta etapa da pesquisa, o protocolo 5, partindo do que já fora realizado na sequência didática até este ponto, realizamos uma conversa com os alunos em torno da seguinte indagação: onde está o Jardim União da Vitória no desenho que eles fizeram sobre a cidade de Londrina? Por que o bairro que eles moram não estava representado ali? Ou se estavam, quais lugares foram retratados?

O objetivo principal desta etapa foi permitir que as crianças expressassem, no diálogo com as outras crianças e a professora, como entendem a relação entre bairro e cidade e fornecerem indicadores para que eles pudessem compreender o bairro União da Vitória como pertencente à cidade de Londrina ou não.

Além disso, a professora pesquisadora buscava compreender na fala dos alunos, quais são as relações afetivas e cotidianas que eles estabelecem com o bairro União da Vitória. Compreender de que forma os alunos se localizam no espaços e quais são as noções de pertencimento que pautam a relação das crianças com o bairro, afim de identificar as experiências e vivências que se deram no bairro.

A professora pesquisadora neste momento propôs através deste protocolo, que os alunos pensassem como seria a experiência da visitante caso ela comesse a visita à cidade pelo bairro. No diálogo o objetivo era que as crianças compreendessem que o bairro se constitui como parte da cidade e por isso poderia ser elencado como ponto do roteiro para o trajeto com a visitante.

Este protocolo se constitui como base para o protocolo 6, realizado na aula seguinte.

4.6 PROTOCOLO 6: DESENHO DO BAIRRO

Diante da concretização do protocolo anterior, foi proposto pela pesquisadora a tarefa de discutirem o pertencimento do bairro União da Vitória como parte da cidade de Londrina, e assim as crianças decidissem se o bairro seria o primeiro lugar a ser visitado pela pessoa convidada. Após as discussões os alunos chegaram ao consenso de que o bairro seria a primeira parada no roteiro com a visitante.

Após essa decisão, a professora pesquisadora propôs aos alunos que em uma folha sulfite a4 dividida ao meio, desenhassem dois locais do bairro que eles considerassem importantes para serem visitados pela forasteira.

Nesta etapa, o objetivo foi trabalhar com o conceito de pertencimento ao bairro. Como o União da Vitória é composto por seis partes, o intuito foi verificar como e se os alunos caracterizavam cada um dos seis bairros que formam o conjunto União da Vitória, além de fortalecermos a ideia de que todas essas partes do bairro são constituintes do todo que chamamos de cidade.

A partir desses desenhos a professora pesquisadora poderia compreender quais os lugares foram elencados, a relação dos alunos com esses lugares e os motivos dessas escolhas. Essas produções subsidiaram a escolha dos

locais do bairro que fariam parte da elaboração do roteiro, atividade realizada no protocolo 8.

4.7 PROTOCOLO 7: TRAJETO DO PROJETO CONHECER LONDRINA

Consideramos que conhecer a cidade é fundamental para que as crianças desenvolvam suas noções de pertencimento. Para que se apropriem das sensações, emoções e conhecimentos que essa cidade oferece é necessário andar pela cidade, por isso esta etapa se encontra presente na sequência didática, para que possamos compreender se essa afirmação se consolida e de que forma as noções de pertencimento à cidade se alteram ou não, a partir do trajeto pela cidade.

Nesta fase da sequência didática, o protocolo 7, a atividade consistiu em levar as crianças para realizar o trajeto do Conhecer Londrina, e a partir das vivências dos alunos na e pela cidade ampliassem o repertório para elaborarem um roteiro para a visitante. Neste momento o objetivo foi propiciar que as crianças conhecessem os lugares que abarcam o Projeto Conhecer Londrina e que estão previstos no conteúdo do quarto ano¹² do Ensino Fundamental, o trajeto escolhido foi o central: que passa pelo Museu Histórico de Londrina, Mata do Marco Zero, Av. Leste Oeste, Concha Acústica, Memorial do Pioneiro, Bosque, Correios e etc.

Partindo da hipótese que esses alunos pouco transitam pela cidade e por isso tem a noção de pertencimento em relação à cidade pouco desenvolvida, buscamos nesta etapa da SD proporcionar vivências na cidade, para que pudéssemos observar se e de que forma as noções de pertencimento a cidade se alteravam.

Ao longo do trajeto, a professora pesquisadora foi aplicando a metodologia do Projeto Conhecer Londrina com os alunos que consiste em de dentro e fora do ônibus vivenciar os espaços da cidade, aprendendo sobre sua função, História e transformações ao longo do tempo. Ao longo da realização deste protocolo, fomos percebendo despontarem nas narrativas, nos posicionamentos e comportamentos dos alunos a concretização de alguns conteúdos e conceitos abordados em sala de aula, o que permitiu a professora pesquisadora observar a

¹² Após a aprovação da BNCC vigente, o currículo da prefeitura de Londrina foi reformulado e a partir do ano de 2019, os conteúdos de História e geografia da cidade passaram a ser trabalhados no 3º ano e não mais no 4º ano do ensino fundamental.

concretização de algumas inferências levantadas ao longo dos protocolos anteriores. Este protocolo além de ter como intenção alcançar os objetivos já apresentados, também foi utilizado como subsídio para os protocolos seguintes da sequência didática.

4.8 PROTOCOLO 8: ELABORAÇÃO DO ROTEIRO PARA A VISITANTE

Neste momento, após a realização da visita do Projeto Conhecer Londrina, os alunos foram convidados para a elaboração de um roteiro para a visitante. Esse roteiro foi construído coletivamente, e teve como base para sua confecção os desenhos do bairro realizados pelas crianças. A professora propôs aos alunos que após terem apontado lugares do bairro que eles consideravam importante que a visitante conhecesse e após a realização do trajeto do Projeto Conhecer Londrina, que os alunos formassem o roteiro a ser realizado com a visitante.

Neste ponto, o protocolo 8, a professora explicou aos alunos que eles não precisavam repetir o mesmo roteiro do Projeto Conhecer Londrina, e que tinham liberdade para formarem seu próprio trajeto, que tinha como condicionante respeitar no máximo quatro horas de visita, que é o período equivalente ao período que eles têm de aula. Como já fora definido coletivamente nos protocolos anteriores, o roteiro se iniciou a partir do bairro e na sequência seguiu para demais lugares da cidade de Londrina.

A elaboração do roteiro para a visitante foi fruto de muitas discussões com os alunos para que pudéssemos compreender quais lugares fariam parte desse roteiro ou não. Foi necessário que os alunos utilizassem suas habilidades de negociação e ponderassem as implicações das escolhas que eles fizeram. Neste ponto, a professora pesquisadora não sugeriu lugares a serem visitados, mas interferia apenas em situações pontuais para auxiliar os alunos na adaptação do roteiro.

Neste protocolo foi possível observar como as crianças se organizavam em relação à cidade para cumprir o objetivo de apresentar a cidade para a visitante. Neste protocolo, procurava-se identificar as escolhas que os alunos fizeram em relação à cidade e como a noção de pertencimento à cidade se apresentava elaborada nas crianças. O objetivo desta atividade foi compreender as

razões da seleção de lugares que foram feitas e estabelecer relações com a noção de pertencimento que eles estabeleceram, ou não, com a cidade.

4.9 PROTOCOLO 9: CONDUZIR A VISITANTE NA REALIZAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO ROTEIRO DE VISITA

Para verificar se os alunos estabeleceram ou não pertencimento em relação a cidade, os mesmos foram convidados a executar o roteiro que eles elaboraram, levando a visitante aos lugares escolhidos. Neste momento objetivo foi compreender como os alunos conduziram a visitante e estabelecer como se deram as relações de pertencimento que eles estabeleceram, ou não, com a cidade.

Ao longo das aulas que precederam o trajeto com a visitante, os alunos foram estudando informações e curiosidades sobre os pontos que seriam visitados. Em determinado momento, a professora sugeriu que os alunos apresentassem os lugares do bairro para a visitante e os pontos seguintes seriam apresentados pela professora, tal qual na metodologia do Projeto Conhecer Londrina. No entanto, os alunos solicitaram que eles fossem os guias do trajeto todo. Sendo assim, os alunos receberam materiais de estudo para que se preparassem para a visita.

Portanto, durante a realização do trajeto os condutores da visita foram os próprios alunos, que ponto a ponto iam contando para a visitante os lugares que estavam apresentando, mostrando as construções, contando sobre as curiosidades de cada espaço. Quando descíamos os alunos iam conduzindo a visitante, dando avisos e explicando as normas de conduta para cada lugar.

A cada questionamento da visitante o grupo de alunos ia conversando entre si em busca das respostas e recorriam a professora poucas vezes. Deste modo, a professora pesquisadora teve a oportunidade de observar como os alunos elaboravam as relações com a cidade e a visitante e de que modo se concretizavam as noções de pertencimento dos alunos em relação à cidade.

4.10 PROTOCOLO 10: RODA DE CONVERSA FINAL

A etapa final da sequência didática, o protocolo 10, teve como objetivo compreender, se houve ou não, progressão na compreensão da noção de

pertencimento em relação à cidade após a experiência vivenciada durante a sequência didática realizada nessa pesquisa.

Portanto este momento se configurou de duas formas, de modo a propiciar que todos os alunos pudessem se expressar. O primeiro momento aconteceu para que os alunos verbalizassem sobre como se sentiram e o que aprenderam com a realização sequência didática. Nessa roda de conversa puderam recapitular as vivências de cada passo da sequência didática, afim de compreenderem o caminho percorrido para aprender na e sobre a cidade.

Após a discussão, no segundo momento, cada criança foi convidada a registrar sua experiência, de maneira breve, guiados pela seguinte questão: Você se sente mais parte de Londrina depois de tê-la visitado algumas vezes? As respostas foram coletas afim de consolidar as análises da professora pesquisadora.

5 NOÇÕES DE PERTENCIMENTO À CIDADE: COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No capítulo anterior apresentamos os dez protocolos que formam a sequência didática especialmente elaborada para fomentar a produção de dados que nos possibilitassem responder à questão central de nossa pesquisa: como são elaboradas (ou não) as noções de pertencimento a uma cidade. A sequência didática foi executada coletivamente durante as aulas das disciplinas de História e Geografia e, portanto, passíveis das alterações inerentes ao cotidiano escolar, principalmente no que se refere à oscilação na frequência dos alunos nas aulas. De forma geral, ao analisarmos a produção dos 22 alunos, composta por um cabedal de registros escritos, desenhos, diálogos, identificamos mais similaridades do que particularidades nas respostas elaboradas pelos mesmos. É fato que há pequenas variações, mas, após a primeira etapa de análise na qual recorremos a uma abordagem horizontalizada colocando todo o material produzido em cada sequência didática, lado a lado, pudemos constatar que as diferenças identificadas nos registros dos alunos estão dentro de mesmo campo de definições. Esses dois fatores aliados à necessidade de aprofundar a investigação no conhecimento produzido quando da efetivação da sequência dos protocolos, levou-nos a optar por realizar uma análise verticalizada dos protocolos e para tanto estabelecemos como critério trabalhar com os alunos que participaram de todas as atividades que compõem a sequência didática. Chegamos ao número de seis alunos e dentre esses, sorteamos três por entender ser esta uma quantidade que nos permitiria atingir o grau de aprofundamento necessário para responder às questões com as quais nos comprometemos.

Assim sendo, elaboramos esse capítulo a partir da análise pormenorizada das produções de três alunos, Pedro, Fernanda e Otávio. Temos segurança ao afirmar que esses três sujeitos representam o coletivo dos alunos do quarto ano que participaram da pesquisa. Nas considerações finais, tecemos reflexões acerca do que foi observado e discutido a partir das experiências dos alunos, representados nas três crianças aqui analisadas.

Optamos por apresentar as análises a começar por Pedro, na sequência apresentaremos Fernanda e Otávio. No entanto ressaltamos que, em determinados momentos as descrições dos protocolos se entrelaçam e se

complementam na composição das análises, pois os três, juntamente com os demais alunos, vivenciaram no coletivo as experiências proporcionadas por esta sequência didática.

5.1 PEDRO: “ME SINTO MAIS DA CIDADE E ANTES EU NÃO ME SENTIA”

No **primeiro protocolo**, a criação do dicionário, buscava-se, a partir das definições dos alunos, entender o que eles compreendiam naquele momento sobre conceitos considerados relevantes para esta pesquisa. Pedro definiu as seguintes palavras: Londrina e Conhecer (Figuras 8 e 9).

Figura 8 – Definição da palavra Londrina pelo aluno Pedro

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO – Data: <u>28/08/19</u>	
1- Escreva o que a palavra	<u>Londrina</u> significa para você:
1)	<u>Londrina é a onde algumas pessoas mora como eu moro.</u>
2)	

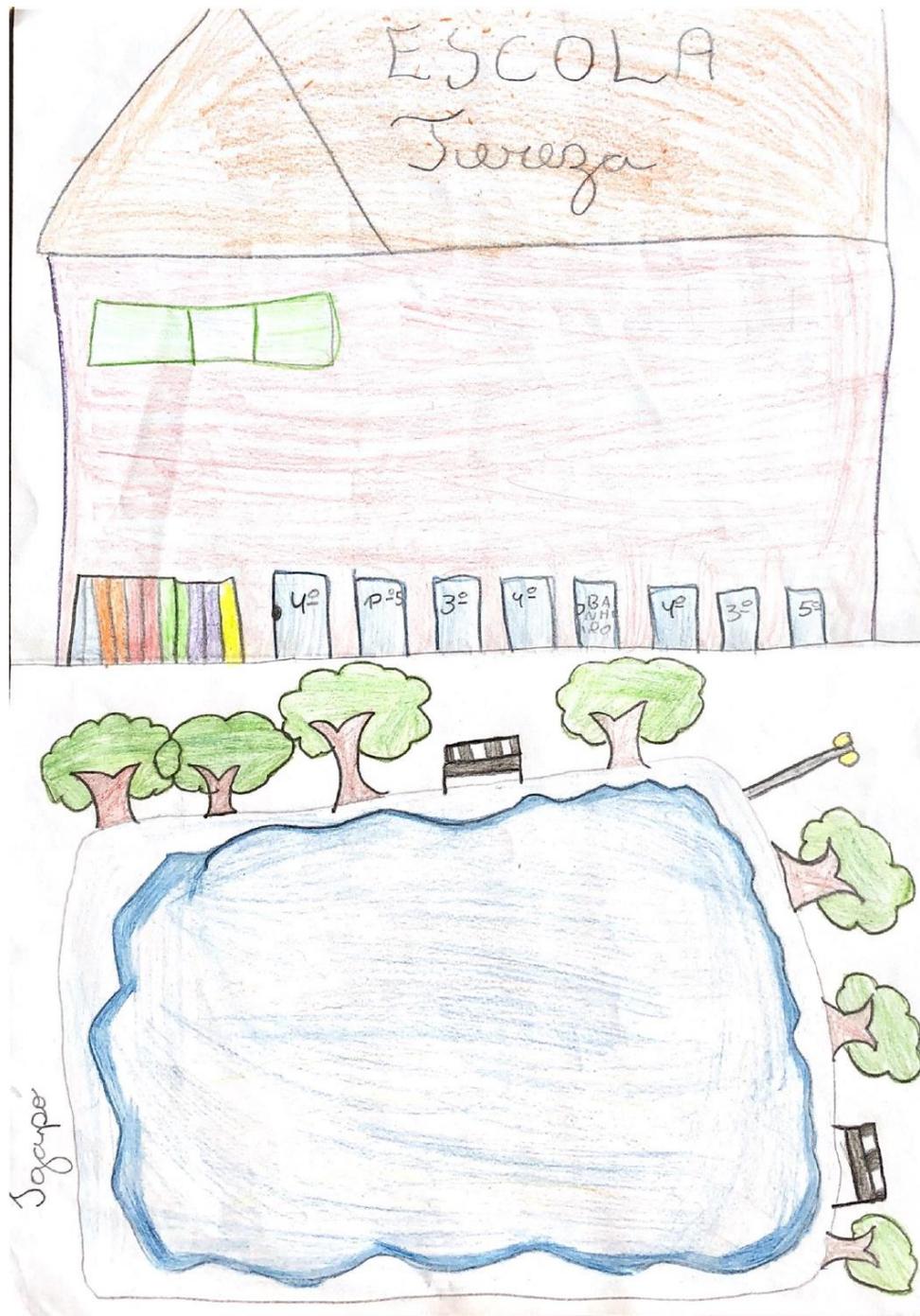
Fonte: a autora.

Na definição dada por Pedro para a palavra Londrina, observamos que ele classifica como: “Londrina é a onde algumas pessoas mora como eu moro”. A compreensão de Pedro tem sobre Londrina é que se trata de um espaço utilizado como moradia e o mesmo se inclui no mesmo na condição de morador. No entanto, não há elementos na resposta que nos possibilite inferir que ele faz relação entre Londrina e o conceito de cidade ou o que é uma cidade. Londrina significa um lugar.

produto da experiência humana e não apenas um conceito geográfico. Neste ponto podemos compreender os significados atribuídos pelo aluno para as palavras Londrina, Conhecer e Escola, aproximando-as com o conceito de que “lugar é um centro de significados construído pela experiência” (TUAN, 1975, p. 172).

No **protocolo 3**, criação do fato e apresentação da visitante, que foi construído coletivamente a partir da orientação da professora pesquisadora, o aluno Pedro, juntamente com os demais colegas da sala elencaram as perguntas que formaram o roteiro da conversa realizada com a visitante. Em meio a colaboração de vários alunos, Pedro compartilhou duas curiosidades: “Quem ela é?” e “Onde ela mora?”. Outros colegas também verbalizaram a mesma curiosidade que Pedro, interessados em saber onde a pessoa morava. A pergunta quem ela é, acabou por se fundir a pergunta: “Qual é o seu nome?”. A partir das perguntas de Pedro, observamos uma relação com o significado que ele atribuiu a palavra conhecer, explicito na análise do protocolo 1, na qual afirma que conhecer é conversar e para tanto é preciso aproximação. Saber de onde ela é, onde mora remete a um saber já dominado de que as pessoas moram em algum lugar e que as pessoas moram em lugares diferentes. Podemos perceber que, nesta etapa, os conceitos de conhecer, morar, visitar, com os quais o aluno opera estão intimamente ligados com suas experiências cotidianas. Ainda que não ditas na mesma expressão, podemos inferir a partir das falas do aluno que para se relacionar com alguém é preciso saber quem é essa pessoa, ou seja, conhecer, e para guiá-la em nosso lugar é preciso também saber de quem lugar esta pessoa vem para que possam ser estabelecidas relações entre a visitante e a cidade.

Figura 11 – Desenho feito por Pedro ilustrando a cidade



Fonte: a autora.

No **protocolo 4**, os alunos foram convidados a ilustrarem a cidade de Londrina. Cabia aos alunos elencarem dois lugares da cidade que eles já conheciam, ou gostariam de conhecer e para os quais desejassem levar a visitante. A liberdade oferecida quanto à escolha dos lugares possibilitou-nos reconhecer como as crianças se relacionam com o bairro e a cidade e se percebem quanto à

relação de pertencimento espacial e social

Pedro desenhou a escola que estuda e que fica no bairro União da Vitória e o Lago Igapó. Quanto a representação da escola há fidelidade aos detalhes quanto a organização espacial, os números nas portas que remetem as turmas que ocupam aquelas salas. Tais aspectos atestam a proximidade que a criança tem com o lugar desenhado.

O outro desenho feito por Pedro foi o Lago Igapó, importante cartão postal da cidade onde muitos visitantes e moradores partilham momentos de lazer e descanso, principalmente, nos finais de semana. Este desenho é menos rico em detalhes do que o desenho da escola, o que reforça a necessidade de familiaridade com o espaço para o conhecimento do mesmo.

Importante ressaltar que, dentre os 22 alunos participantes desta atividade, Pedro está entre os seis alunos que ilustraram lugares do bairro União da Vitória como possibilidades de trajeto, o que totaliza somente 27% dos alunos. Por que os demais não elegeram o próprio bairro como referência para ser visitado pela convidada? Aprofundaremos mais esta questão na análise do protocolo seguinte.

O protocolo prosseguiu no dia seguinte com uma roda de conversa para que cada um pudesse socializar os desenhos e contar as justificativas para as escolhas realizadas:

Professora: O que você desenhou? E por que?

Pedro: A escola pra ela poder ver onde a gente aprende, brinca, porque a gente vem aqui todo dia né. E o Igapó porque lá é uma paisagem bonita, legal, ela vai gostar, eu acho.

Professora: Você acha que esses lugares são importantes para quem quer conhecer Londrina?

Pedro: Aham, muito importante.

Professora: Você já foi até o Lago Igapó?

Pedro: Não desci, mas passei na frente dele de dentro do ônibus várias vezes.

Aqui vale destacar que o Lago Igapó é uma área de lazer pública, da cidade de Londrina, composta por três lagos: Igapó I, Igapó II e Igapó III. Trata-se de um espaço muito utilizado pela população londrinense para a prática de esportes, recreação, passeio com animais, eventos públicos e gratuitos. O espaço é coabitado

por sujeitos de diferentes classes sociais da cidade e também é tido como um dos cartões postais da cidade.

Há uma divisão social implícita na ocupação desses espaços, enquanto que o Lago Igapó II e III são mais utilizados pelos moradores de bairros nos quais habitam a classe média alta da cidade, a barragem no Lago Igapó I, acabou por ser ocupada pelos habitantes mais populares da cidade, famílias de menor poder aquisitivo que levam suas toalhas, caixas térmicas, varas de pesca e ocupam esse espaço, geralmente acompanhados de crianças.

Partindo disso, podemos perceber o quão simbólica é a escolha de Pedro ao desenhar o Lago Igapó e depois dizer que acha que é um lugar importante para que alguém conheça a cidade de Londrina. Quando Pedro diz que só passou na frente do Lago Igapó de ônibus, várias vezes, podemos inferir que ele não teve oportunidade de frequentar o espaço com sua família, as motivações podem ser diversas, porém podemos afirmar que provavelmente passam pelo aspecto econômico.

Mas, se os espaços dos Lagos Igapó são de domínio público e gratuito, por que é negado a alguns sujeitos da cidade ocuparem este espaço? Aqui cabe a discussão sobre o direito à cidade que ainda não está garantido a todos.

Encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina: *civis*, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (*civitas*) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, autogovernam-se, e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade. “Cidade”, “cidadão”, “cidadania” referem-se a uma certa concepção da vida das pessoas, daquelas que vivem de forma “civilizada” (de *civilitas*, afabilidade, bondade, cortesia), participando de um mesmo território, autogovernando-se, construindo uma “civilização” (GADOTTI, 2006 p.135)

A partir do que Gadotti (2006) aponta como ser “cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade”, podemos afirmar que uma cidade que não propicia que os seus moradores, periféricos ou não, exerçam seu direito de cidade, está para além de segregando, rebaixando esses moradores a uma condição de subsistência em que não podem nem ser considerados cidadãos.

Se compreendermos a afirmação de Gadotti (2006) como verdadeira, a aqueles cujo o direito à cidade é negado e por consequência também a cidadania, nega-se a cidade e o direito de participação deste território. Não podemos considerar

comum que uma criança nascida na cidade de Londrina chegue aos seus 10 anos de idade sem ter tido acesso a espaços públicos comuns.

Pedro ao afirmar que escolhe a escola para que a visitante conheça o lugar no qual os alunos aprendem, brincam e vão todos os dias e ao justificar a escolha do Lago Igapó porque lá é uma paisagem bonita, legal e que a pessoa vai gostar, demonstra novamente, desta vez através de sua fala, o que antes já mostrara no desenho (figura 11): sua proximidade e propriedade para desenhar e descrever a escola e seu distanciamento, quase que deslumbrado, quase que visto de fora, pelo Lago Igapó.

No **protocolo 5** os alunos foram indagados pela professora pesquisadora sobre as temáticas de seus desenhos. A pesquisadora questionou coletivamente os alunos, quantos tinham escolhido lugares do bairro para fazer parte do roteiro do trajeto a ser realizado com a visitante. Como já apresentado na análise anterior, somente seis alunos desenharam lugares do bairro e, dentre esses, Pedro. Para entender tal fato trabalhamos com a hipótese de que, provavelmente, os alunos elegeram os lugares mais “famosos” da cidade para apresentarem à visitante.

De fato, a hipótese se comprovou. No diálogo com os alunos, aqui representados por Pedro, foi possível compreender porque o bairro União da Vitória não esteve em destaque entre os lugares elencados como possibilidades de trajeto. Segue um trecho da roda de conversa :

Professora: Pedro, você desenhou a escola e o Igapó?
Além da escola, onde mais do bairro você levaria a professora Grazi?

Pedro: No projeto.

Professora: Por que?

Pedro: Porque lá é um lugar que a gente fica, aprende, brinca, muito melhor que ficar na rua

O projeto, ao qual Pedro se refere é o Instituto União para a Vitória, um serviço de convivência instalado no bairro que atende os alunos no contraturno da escola, muitos dos alunos da escola são atendidos também pelo Instituto, reforçando mais uma vez o conceito de lugar explicitado por Tuan (1975) que afirma que lugar é o espaço com significados constituídos pela experiência. É a partir da experiência, ou pela ausência dela, que Pedro atribui significado à escola, ao Instituto e, por isso, ao descrever esses lugares podemos perceber uma carga

afetiva em suas definições.

Ao pensar a experiência de crianças da periferia, que tem as famílias constituídas pelas mais plurais formações, em lares nos quais, na maioria das vezes, os adultos passam o dia todo envolvidos nas suas atividades laborais e chegam em casa tarde da noite, a escola e, nesse caso, o Instituto enquanto serviço de convivência, exercem não apenas o papel fundamental de ofertar um ambiente no qual os saberes científicos são acessados, no caso da escola, como também ofertam experiências socio-culturais emancipatórias como é o caso do Instituto. Ambos assumem também um papel de proteção a essas crianças.

Na continuação do diálogo com Pedro e os colegas, a professora pesquisadora teve a intenção compreender porque os alunos não desenharam lugares do bairro, se era meramente pelo desejo de conhecer e explorar lugares ainda não explorados, ou se haviam outras motivações por de trás das escolhas dos registros.

Professora: Quando vocês pensam em trazer alguém para Londrina, vocês pensam em trazer essa pessoa pro bairro?

Otávio: claro que não

Outros: não

Pedro: Sim

Outros :Sim

Professora: sim, por que?

Pedro: Porque aí ela vai conhecer onde nós mora

Professora: Quem falou que não, falou não por que?

Luiza: Por que aqui é muito isolado

Renata: Porque aqui não tem nada pra fazer

Ana Clara: Porque não tem lugar pra se divertir

Otávio: Penso em levar no centro

Professora: Quando a gente fala Londrina, o primeiro lugar que vem na cabeça de vocês é onde?

Pedro: O centro

Fernanda: no shopping

Professora: Vocês acham que o bairro não faz parte da cidade?

Outros: sim, às vezes sim

Fernanda: Sim, Porque aqui é diferente lá da cidade, lá é tudo bonito, colorido, não tem lixo na rua

Otávio: Não tem tanta violência

Pedro: Porque aqui é muito longe de tudo, nem parece

Londrina.

A partir das falas de Pedro e demais alunos no diálogo com a professora podemos assimilar que Pedro reafirma, mais uma vez, seu desejo de aproximar a visitante de seu espaço de convivência, ao justificar “Porque aí ela vai conhecer onde nós mora”. Observamos que o desejo antes demonstrado para que a visitante conhecesse a escola, se estendeu neste momento para o anseio de mostrar o bairro onde todos moram.

Entendemos que isso demonstra que Pedro deseja essa aproximação com alguém que vem para conhecer a cidade levando-a a conhecer seu espaço de vivência cotidiana, o bairro União da Vitória. “onde nós mora”. Sendo assim, fica possível afirmar o desejo de ser visto, a vontade que alguém tido como importante, a “visitante”. olhe para eles, sua realidade e sua vida.

Aos que moram na periferia, muitas vezes o direito de visibilidade é negado, uma vez que, além de não se encontram representados nas revistas, nos jornais e muito menos nos livros didáticos, ainda são “invisíveis” para os demais habitantes da cidade que não reconhecem as suas casas, morros e barracos como representativos. Quando Pedro deseja que ela vá “conhecer onde nós mora”, eleva o espaço da invisibilidade para um lugar que merece ser visto, com diferentes pessoas, lugares e espaços que podem e devem ser conhecidos por uma visitante.

No entanto, o peso da invisibilidade deixa suas marcas e altera as noções dos alunos sobre pertencimento e georeferenciamento. Embora Pedro tenha o desejo de mostrar o bairro União da Vitória para a visitante, logo, quando questionado pela professora sobre qual é o primeiro lugar que vem à cabeça deles ao ouvir a palavra Londrina, Pedro responde “o centro”. O centro da cidade de Londrina ao qual ele se refere é um recorte do centro histórico de Londrina, do qual fazem parte o Museu Histórico, Terminal Urbano Central, Avenida Leste Oeste, Rua Sergipe e Calçadão, sendo esses dois últimos importantes espaços para o comércio de rua. Aos moradores da periferia, muitas vezes, o centro da cidade é referência de acesso aos serviços e bens que não estão disponíveis nas periferias, para além disso, aos alunos que pouco transitam pela cidade, ir ao centro está relacionado com atividades de cultura e lazer. Por fim, quando a professora pesquisadora pergunta aos alunos se eles acham que o bairro não faz parte da cidade, os alunos respondem “sim, às vezes sim” e Pedro justifica dizendo que é “porque aqui é muito

longe de tudo, nem parece Londrina”. Neste ponto percebemos o quanto o fator geográfico, tanto quanto o socioeconômico segrega e afasta os moradores da cidade e de exercerem o seu direito à cidade. O União da Vitória por estar localizado como um dos últimos bairros da Zona Urbana de Londrina, estar cercado por morros e relevo acidentado, faz com que os alunos e moradores daquele lugar se sintam à parte da cidade, “longe de tudo”.

Na etapa do **protocolo 6**, os alunos foram convidados pela professora pesquisadora a refletirem a partir da ideia do bairro como pertencente à cidade e como proposta de ponto de partida para que alguém conheça a cidade. Durante a aula a professora foi conversando com os alunos e questionando:

Professora: Quando alguém realmente nos conhece, onde nós convidamos essa pessoa pra ir?

Vários alunos: num lugar que a gente também gosta.

Luiza: na nossa casa, ou da nossa família

Renata: em casa, na casa da vó

Professora: Pessoal, vocês concordam que quando alguém nos conhece bem, geralmente essa pessoa frequenta nossa casa?

Vários alunos: sim

Professora: Então o que vocês acham se a gente comesse a visita com alguns lugares do bairro? Pensem em lugares do bairro, que mesmo com os problemas, tenham significado pra vocês e possa mostrar para a visitante um pouquinho desse pedaço da cidade.

Professora: Vamos seguir o mesmo processo do desenho que fizemos nas aulas passadas, escolham dois lugares e desenhem na folha de papel sulfite.

Neste ponto, o objetivo não era apenas pensar em possíveis pontos de partida para o trajeto, mas também reforçar nos alunos a ideia de que o bairro faz parte da cidade e merece ser conhecido tanto quanto outros espaços da cidade. Identificamos que, até então, para eles o bairro não tinha muitas possibilidades de visita, pois comparavam com outros espaços do centro da cidade que tem características e funções diferentes das funções e características do bairro. A partir desta conversa com os alunos foi possível construir e fortalecer com os alunos a noção de que o bairro, ainda que afastado, faz parte da cidade e pode ser mostrado para a visitante.

Os alunos ficaram livres para elegerem os dois lugares do bairro que gostariam de desenhar, no entanto, a professora pesquisadora sugeriu que eles escolhessem lugares para além da escola. Isso foi necessário, pois percebemos que o vínculo desses alunos com a escola como lugar de referência era tão forte que muitos só pensavam na escola para desenhar. Porém, como moradores e transitantes pelo bairro, eles têm acesso e conhecimento de diferentes lugares a serem explorados. Como já apontado antes, o União da Vitória é formado por um conjunto de 6 partes: União da Vitória I, II, III, IV, V e VI que foram se constituindo ao longo dos mais de 20 anos de formação do bairro e que se desenvolveram a partir da ocupação dos moradores nas áreas livres daquele território.

Neste ponto, cabe invocarmos a definição de território dada por Santos (1999, p.8):

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. (SANTOS, 1999, p.8)

A partir dos desenhos feito por Pedro para ilustrar o bairro podemos captar que o território do bairro é o território usado, que compõe a identidade dele e dos demais sujeitos que habitam naquele espaço.

Figura 12 – Desenho feito por Pedro ilustrando o bairro



Fonte: a autora.

Pedro desenhou o Sítio da Maria, que, segundo ele tem “piscina e horta cheia de alface”. Ele e os colegas explicaram que esse lugar é um espaço no bairro o qual as pessoas alugam pra fazer festa de aniversário de 15 anos e outras festas. Vale destacar que o bairro é carente de espaços de lazer e prática de esportes, então, ambientes como esse, disponíveis para que as famílias do bairro realizem confraternizações, acabam fazendo parte dos momentos especiais e datas

comemorativas da comunidade.

O outro lugar desenhado por Pedro foi a “ponte do Dequech com o União”. Trata-se de um pontilhão que dá acesso e liga o Bairro União da Vitória com o Conjunto Habitacional Jamille Dequech, bairro vizinho ao União da Vitória. As crianças acabam por transitar por esse lugar, uma vez que há, logo próximo ao pontilhão, um Centro Municipal de Educação Infantil e um Colégio Estadual. Seja para acompanhar os irmãos mais novos, ou para brincar na rotatória soltando pipa, muitos alunos conhecem esse lugar do bairro, que é também conhecido pelos outros moradores, pois é uma das entradas para o bairro para quem vem de outros lugares da cidade via PR-445.

Quando se trata do bairro podemos perceber que os alunos desenhavam lugares que são do seu cotidiano, que apresentam significado para eles e também são entendidos como espaços para experiências e vivências. Ou seja, desenhavam lugares nos quais habitam, convivem e se relacionam.

No **protocolo 7** realizou-se o trajeto do Projeto Conhecer Londrina. O roteiro escolhido pela pesquisadora foi tradicional, que inclui o quadrilátero central, o centro histórico da cidade de Londrina.

O trajeto do Projeto Conhecer Londrina foi feito parte de dentro do ônibus e outra parte andando. O ponto de partida foi a escola. Os alunos estavam vestidos com os uniformes escolares da Prefeitura de Londrina. Partimos no sentido da Avenida Dez de Dezembro e as crianças apontavam para as ruas do bairro, gritando: “Professora, Professora, eu moro nessa rua”, um outro respondia, “Eu também”, outra criança dizia: “Professora, minha igreja é nessa rua”. Era perceptível na fala deles, o quanto aquelas ruas são familiares para eles e como se localizam no espaço a partir das relações e usos que dão aos lugares.

No decorrer do trajeto pela Avenida Dez de Dezembro, a professora pesquisadora foi explicando para os alunos que, com o desenvolvimento da cidade ao longo dos anos, fez-se necessário criar uma ligação para o tráfego entre a Zona Norte da cidade e a Zona Sul e que o nome da Avenida é em homenagem a data de aniversário da cidade. Tivemos o seguinte diálogo no ônibus:

Pedro: Professora, agora a gente não esquece mais que dia que Londrina faz aniversário.

Ana: Verdade professora.

Luiza: Londrina já é velhinha né, Professora?

Professora: Por que Pedro? Por que Ana?

Professora: Sim Ana, já tem mais de 80 anos, é uma cidade que já viveu muita coisa.

Pedro: Ué Professora, é só pensar que o aniversário de Londrina é o nome da Dez de Dezembro, que aí a gente lembra, a Dez a gente já conhece, é facinho de lembrar.

Professora: verdade, faz todo sentido. Depois temos que contar isso para os colegas que não estão aqui, para eles lembrarem também.

A partir deste diálogo podemos perceber que Pedro transita pela Avenida Dez de Dezembro e tem familiaridade a ponto de dizer que agora “é facinho de lembrar” a data do aniversário da cidade.

Seguindo o trajeto passamos em frente ao O Vãre - Centro Cultural Kaingáng que fica também na Avenida Dez de Dezembro e eles ficaram todos empolgados ao verem os indígenas tão próximos deles. Poucos metros antes, passamos em frente ao Parque Arthur Thomas e nem todas crianças conheciam aquele lugar, então a professora explicou que é um parque antigo da cidade com animais e áreas verdes e que pode ser frequentado gratuitamente, mas, que naquele momento estava fechado para ser revitalizado.

Alguns alunos já conheciam esse lugar, porque já tinham visitado antes com amigos e familiares, na troca de ideias entre colegas, em certo momento a professora ouviu Pedro, Giovana e mais dois colegas falando:

Giovana: eu já fui ali no Parque Thomas, é cheio de macaquinho bonitinho.

Pedro: Mas você não ficou com medo deles?

Giovana: Não, eles comem a comida na sua mão, eles pegam o chips se você oferecer.

Henrique: Eu queria ver um macaco de perto.

Giovana: Vamos pedir pra Professora trazer a gente aqui depois, aí a gente pode ver todo mundo junto.

Embora esse diálogo não tenha muita conexão com a experiência dos alunos com o trajeto do Projeto Conhecer Londrina, a fala das crianças chamou a atenção pela forma como compartilharam as suas vivências e sobre a importância da escola, representada na figura da professora, como oportunizadora de novas experiências com a cidade: “Vamos pedir pra Professora trazer a gente aqui depois”

revela não apenas o desejo de conhecerem aquele ambiente, mas conhecerem junto com os colegas e com a professora. Aqui a escola e a professora assume um papel de mediadoras das vivências das crianças com a cidade, principalmente com lugares ainda não conhecidos por eles.

O trajeto seguiu pela Avenida Dez de Dezembro e, ao passarmos pela rotatória da Av. Dez de Dezembro com a Avenida Leste Oeste, visualizamos o Monumento “O Passageiro”¹³ e seguimos em direção a Mata do Marco Zero, que fica em frente ao Shopping Boulevard.

O monumento “O Passageiro” mexe com o ideário da população londrinense há décadas, uma vez que o significado da obra de arte não é conhecido por todos, por isso, ao longo dos anos foram criadas diferentes justificativas populares para o significado daquela obra.

Professora: Pessoal, atenção, olhem aqui na rotatória a Obra do Henrique Aragão.

Pedro: É Adão e Eva professora, eles tão pelado.

Ana: Não é não, eles são anjos, olha os braços abertos.

Renata: Minha mãe falou que é Adão e Eva e que aquela bola do meio é a maçã.

Professora: Não é Adão e Eva pessoal, são sim um homem e uma mulher, mas eles representam os viajantes, as pessoas que chegam e que vão.

Na sequência a professora explicou aos alunos o que era aquele monumento e seu significado pensado pelo autor da obra. O que chamou a atenção nesse diálogo foi que ao não saberem a História real por trás da criação do monumento, a população e as crianças, criaram em seu imaginário um significado tão plausível quanto o oficial.

A partir disso, é possível afirmar que os alunos estavam errados? Se partimos do ponto em que buscamos saber a intenção do artista para aquela obra, sim. No entanto, se levarmos em conta que a cidade é viva e nutrida a partir dos usos e experiências vividas no espaço, podemos considerar que os alunos tinham a sua própria memória acerca deste patrimônio da cidade e que estas precisam ser

¹³ Até março de 2019 o monumento “O Passageiro” ficava na rotatória no cruzamento das Avenidas Dez de Dezembro e Leste Oeste, no entanto precisou ser realocado por conta das obras de construção do viaduto que foi construído para o escoamento do trânsito na Avenida Dez de Dezembro.

consideradas na forma como ensinamos sobre a cidade para as crianças na escola.

Certeau (1994) defende que é possível reinventar os espaços da cidade e quem o faz é o caminhante:

Em primeiro lugar, se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local por onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como Aparecer. Mas também as Desloca em inventar outras, pois as idas e vindas, as variações ou improvisações de caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais. Assim, Charlie Chaplin multiplica as possibilidades de sua brincadeira: faz outras coisas com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixavam para seu uso. Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial.” (CERTEAU, 1994 p.178)

Em frente ao Boulevard, o ônibus estacionou e os alunos puderam descer para observarem a mata do Marco Zero e também a fachada do Shopping Boulevard, após esse momento, fomos para a rua dos fundos do Shopping onde estão os barracões, que na época do auge da cultura cafeeira em Londrina, funcionavam como armazéns onde os vagões de carga faziam seus carregamentos. Atualmente encontram-se fechados e foram utilizados como painéis para um evento de grafite, que reuniu diversos artistas da cidade.

Ao passarmos em frente aos paredões cheios de obras de arte grafitadas, os alunos foram a delírio, ficaram encantados e se direcionaram todos para a janela. Usualmente os paredões dos galpões não são um ponto de parada no trajeto do Projeto Conhecer Londrina, mas nesse dia foi, devido a curiosidade dos alunos com aquela manifestação cultural.

Roberto: Professora, olha lá, olha lá o muro!

Pedro: Nossa que daora, cheio de grafite, olha que massa

Lorena: Professora vamo parar aqui pra gente ver?

Nikolas: Professora vamos descer aqui?

Professora: Aqui não era a nossa parada mas vamos pedir pro motorista parar e olhamos daqui da janela.

Professora: O que vocês gostaram daqui, pessoal?

Henrique: Tá cheio de pichação bonita professora

Renata: Olha que colorido

Roberto: Professora a gente gosta de grafite, os caras que faz sabe fazer umas coisas diferente.

Professora: Muito legal né? É uma forma muito legal de

espalhar a arte na cidade.

Pedro: Professora tem pessoas negras desenhadas, olha que bonito.

Professora: Tem Pedro, que lindo não é?

O olhar da criança para a cidade, é um olhar sensível, para as nuances e diferenças, não rotula e categoriza como os adultos, que já estão com olhos acomodados. Ao sair com os alunos na rua, foi possível perceber que não há como estar com um roteiro totalmente engessado e com um tempo pensado apenas pelo professor, as crianças na cidade tem as suas próprias interações, as suas necessidades e ignorá-las é ceifar delas o direito a viver a cidade.

A partir deste diálogo podemos sentir a sensibilidade das crianças para a cidade e para a cultura plural que nela se manifesta. Ao ver beleza nos grafites, o encantamento em ver a negritude pintada naquelas paredes, o deslumbramento pelo tamanho dos grafites, a mistura das cores e formas, ali, Pedro e os demais alunos, se identificaram e, de alguma forma, se viram representados.

Um pouco mais a frente, na mesma rua dos grafites, se encontra a chaminé da Anderson Clayton, que era o ponto de parada pensado pela professora. Essa chaminé é uma memória remanescente do tempo das grandes indústrias dos tempos aureos do café. No entanto, mais uma vez os alunos surpreenderam a professora.

Professora: Pessoal, venham todos para a janela, para vocês verem a chaminé da Clayton.

Camila: Professora o que vai ser ali? [apontando para a construção abandonada do Teatro Municipal]

Pedro: É mais um pedaço do shopping né, Professora?

Professora: Não pessoal, ali é uma obra abandonada. Era pra ser um Teatro Municipal, mas a obra está incompleta e a justiça que vai decidir o que fazer.

Henrique: Aqui que era o Ouro Verde então?

Professora: Não, o Ouro Verde fica no calçadão, esse seria um teatro diferente, mais moderno e bem maior.

Jéssica: Mas professora, porque eles não terminam?

Professora: Porque houve algum problema na obra e ela foi embargada, não puderam continuar e agora não tem dinheiro.

Pedro: Que desperdício né professora? É dinheiro de todo mundo que tá ali. O prefeito tem que fazer alguma

coisa.

Professora: Sim, isso é verdade.

Mais uma vez o trajeto foi alterado pelas narrativas e questionamento das crianças, que, na medida do possível, são sujeitos que vem construindo a sua consciência política tanto pelas suas vivências, quanto pelas discussões que temos em sala de aula. Em certo momento das aulas de História e Geografia, esses alunos já tinham aprendido sobre a organização dos três poderes, a destinação dos recursos dos impostos e como uma cidade é financiada.

Por isso, ao ver aquela obra incompleta Pedro diz: “Que desperdício... é dinheiro de todo mundo que tá ali”, pois eles já sabem que as coisas que são feitas na cidade, levam dinheiro público vindo dos impostos. Aqui chamo a atenção para a indignação dos alunos com o abandono da obra, que já estava com parte da fundação e estrutura erguida, muitos deles moram em barracos de madeira e lona e vêem seus pais lutando para comprar materiais de construção para fazer uma casa de alvenaria.

A desigualdade social rouba fragmentos da infância e transforma o modo como essas crianças olham e agem no mundo pois, dificilmente uma criança que mora em condomínios ou prédios de áreas privilegiadas da cidade saiba o quão custoso foi construir ou comprar o lugar onde elas moram, a esses lhe foram preservados o direito a infância e a inocência, aos outros, que moram na periferia, não. Muitos escutam que não vão ganhar brinquedos, roupas ou festinhas de aniversário porque a família precisa juntar dinheiro para construir a casa. Embora aqui falemos do olhar das crianças na cidade, não podemos deixar de fora o recorte de classes, e reconhecer que a construção das infâncias são, muitas vezes, pautadas nas relações socioeconômicas das famílias das quais fazem parte essas crianças.

O olhar das crianças para a cidade era de curiosidade e encantamento, em alguns momentos estavam cheios de curiosidade e questionamentos, em outros momentos ficavam estarecidos pelas cores, construções e grandeza que a cidade possui. Passamos pela Avenida Leste Oeste, em frente ao Sesc Cadeião, que antigamente era a cadeia da cidade de Londrina. A professora mostrou aos alunos o Sesc e explicou para eles o que é aquele lugar hoje e o que fora no passado. Os alunos demonstraram surpresa, pois mesmo que

já tivessem passado por ali, nunca tinham se atentado para a existência deste lugar e nem o que ele foi e é atualmente.

Aqui temos mais um indicio no pouco transitar dos alunos pela cidade, uma vez que o Sesc cadeião oferece atividades culturais gratuitas para adultos e crianças e esses alunos do bairro União da Vitória não tem nenhuma familiaridade e relação com esse espaço. Mais uma vez, os alunos pediram:

Luiza: Professora, você pode trazer a gente aqui um dia?

Professora: Claro, se nós conseguirmos um ônibus podemos combinar com as outras professoras e vir até aqui ter uma aula.

Passamos em frente ao Pronto Atendimento Infantil Municipal, lugar muito frequentado pelas crianças quando estão doentes e, rapidamente eles apontaram e gritavam de dentro do ônibus: “Professora, olha ali é o Pai, eu já vim aqui”. Por todos os espaços que passávamos e as crianças conheciam, elas faziam questão de evidenciar, apontar e contar o que já tinham vivido ali. O mesmo não conhecia nos espaços que eles não tinham experienciado e conhecido, nesses lugares o silêncio tomava conta e dividia espaço com os olhares atentos e curiosos.

Chegamos ao Museu Histórico de Londrina, que fica ao lado do Terminal Urbano central e, embora as crianças passem pelo Terminal Urbano muitas vezes, a maioria dos alunos só conhecia o Museu de vista, de longe. Nas aulas de História e Geografia, já tínhamos conversado sobre a História daquele prédio, que antes de ser Museu era a Estação Ferroviária de Londrina. Conversamos também na sala de aula sobre a função de um Museu, sobre quem escolhe os objetos e as memórias que ali permanecem, falamos sobre o silenciamento da História das pessoas que não eram ricas e poderosas, mas que tiveram papel fundamental na formação da cidade.

Todo o trajeto no Museu foi rico, cheio de perguntas, curiosidades, vontade de tocar os objetos. Ficamos por ali por mais de uma hora e, ao irmos embora, as crianças reclamaram que queriam ficar mais. Como a visita ao Museu é um dos vários pontos a serem visitados ao longo do Projeto Conhecer Londrina, não foi possível estender a visita tanto quanto as crianças desejavam.

A Locomotiva foi o grande chamariz da visita ao Museu, mas não foi

a única coisa pela qual se encantaram. Ali puderam ver pés e os grãos de café, árvores de diferentes lugares do mundo, viram muitas réplicas, maquetes, fotografias, objetos antigos de profissionais da cidade, brinquedos antigos e embalagens de café de diferentes lugares do mundo.

O olhar das crianças era de deslumbramento, uma cena que chamou a atenção foi quando chegamos ao museu, paramos em frente a entrada principal e todas as crianças começaram a olhar pra cima, admiradas com a altura do Museu. A distância diminuí as coisas, em todos os sentidos. Quando as crianças vêm a cidade de longe, tudo parece muito menor, menos importante e menos possível. Mas a proximidade, o estar perto, amplia as possibilidades, aumenta a curiosidade e aumenta a noção de pertencimento a esse e tantos outros espaços que antes não eram percebidos como pertencentes a eles.

Ao longo do trajeto muitas interações aconteceram, foram quatro horas de vivências, distribuídos pelos pontos de parada. Há um cabedal de diálogos e impressões acerca deste trajeto, que devido ao recorte desta pesquisa não serão todos analisados. Crianças na cidade são potência, quantas possibilidades se abrem quando as crianças transitam pelas ruas e se relacionam com os lugares.

A partir da experiência com o trajeto identificamos algumas questões, uma delas foi o fato de que as crianças associam, memorizam e constroem relações com mais facilidade nos espaços nos quais tem familiaridade, ou seja, conhecem. Outra questão que observamos foi como as crianças associam suas possibilidades de experiências na cidade com a escola. Isso se dá pelo fato da escola da qual as crianças fazem parte ter adotado as experiências das crianças na cidade como metodologia de aprendizagem. Por fim, observamos ao longo do trajeto o quanto essas crianças não transitavam pelos espaços públicos da cidade, pois, todos os lugares que visitamos ao longo do Projeto Conhecer Londrina são espaços de uso livre e gratuito. Isso nos chama a atenção para o distanciamento que as crianças da periferia têm em relação aos demais espaços da cidade.

Ao longo do trajeto Pedro e seus colegas só demonstraram proximidade, propriedade e sentimento de pertença com os espaços que eles já haviam frequentado, como por exemplo o Pronto Atendimento Infantil, Terminal Urbano, o Calçadão, a Avenida Dez de Dezembro.

O **protocolo 8**, consistiu na elaboração coletiva de um roteiro para a visitante, após a realização do trajeto do Projeto Conhecer Londrina. Neste ponto, é

importante ressaltar que os alunos já haviam passado por diversas etapas da sequência didática, já havíamos discutido sobre a relação entre o bairro e a cidade e estabelecido em conjunto que iniciariamos o trajeto com a visitante a partir de lugares do bairro.

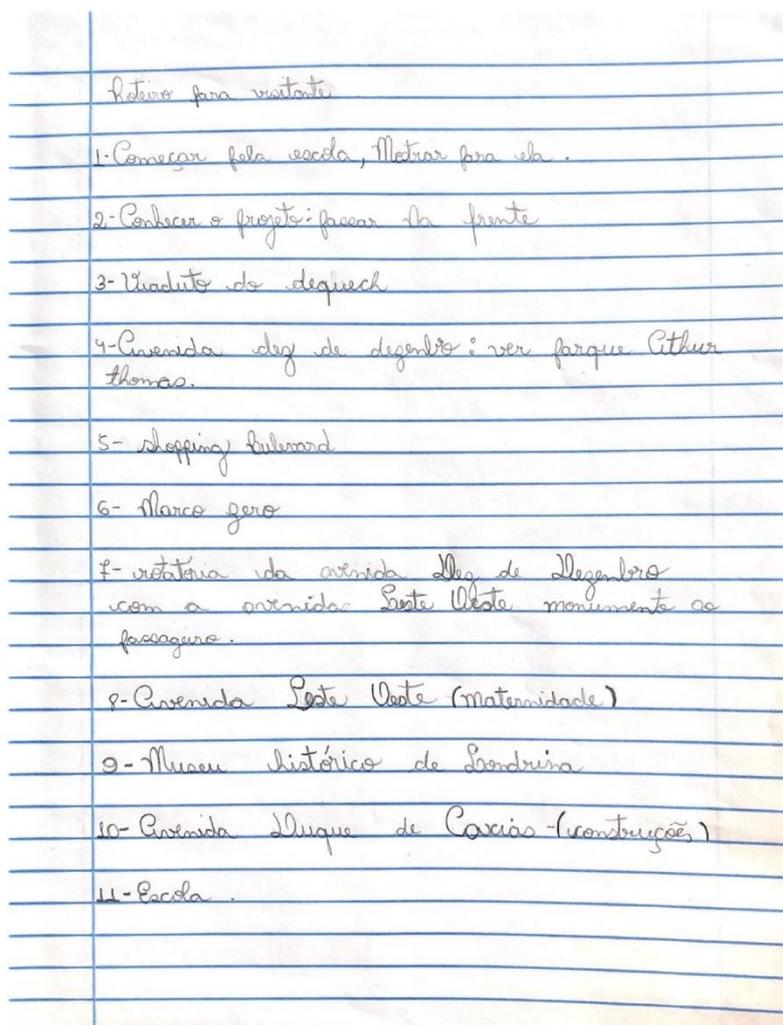
Além disso, nas aulas que seguiram o trajeto do Projeto Conhecer Londrina, os alunos tiveram outras aulas de História e Geografia e continuaram os estudos sobre a cidade previstos no currículo do quarto ano. Mesmo que essas aulas não tenham feito parte da sequência didática, acabaram por contribuir e solidificar ainda mais a construção dos saberes da criança sobre a cidade de Londrina.

Na discussão para a elaboração do roteiro para a visitante a professora apontou algumas situações que os alunos precisaram levar em consideração para elencarem o roteiro do trajeto.

Primeiramente a professora explicou a eles que não era necessário repetir o mesmo roteiro que realizamos no Projeto Conhecer Londrina, lembrou também que eles tinham um total máximo de quatro horas para retornarem e que, conforme o combinado com a turma em outro momento, eles iniciariam pelo bairro, mas que não haviam decidido ainda por quais lugares do bairro.

A professora orientou que só poderíamos utilizar um roteiro, já que todos iriam juntos no mesmo ônibus e a proposta era uma vivência coletiva. Fizemos um acordo, de ouvir a todos e votar os lugares a serem visitados, levando em consideração tempo, se o lugar dava para ser explorado de dentro do ônibus ou não e quais lugares não podiam ficar de fora para representar a cidade.

Figura 13 – Roteiro para o trajeto da visitante elaborado pela turma



Fonte: a autora.

A primeira coisa que fizemos foi elencar os lugares do bairro que iriam para a votação:

Professora: Pessoal, pensando em nosso bairro, nos lugares que vocês já desenharam que gostariam de mostrar para a visitante, começaremos por qual?

Pedro: Pela escola, claro.

Sophia: Pela escola, professora!

Professora: Pessoal, quem concorda em colocarmos a escola levanta a mão.

Todos os alunos votaram como a escola sendo o ponto de partida para o trajeto e o diálogo seguiu:

Professora: Pessoal, onde mais aqui no bairro podemos passar e mostrar para a nossa visitante?

Henrique: Pelo Tonhão professora.

Ana: O Tonhão é legal professora, pra ela ver o que tem de gostoso lá.

Professora: Pessoal, vocês acham que o Tonhão é uma boa opção? Pensem que estaremos nós todos (22 crianças) mais as professoras que vão nos acompanhar e mais a visitante. Quase 30 pessoas, juntas, será que o Tonhão é uma boa opção?

Jéssica: Melhor não né professora.

Nikolas: Professora e se a gente passar só na frente?

Professora: Pessoal, vamos votar então sobre a possibilidade de passar lá na frente?

Pedro: Mas professora, se a gente passar na frente do Tonhão, vai dar pra passar no viaduto do Dequech?

Professora: Não vamos, porque se formos pelo Tonhão iremos passar pela Guilherme de Almeida, para irmos pelo pontilhão do Dequech, temos que ir por baixo.

Pedro: Professora então eu quero votar pra gente ir pelo Dequech.

Professora: Então vamos todos votar entre as duas opções. Quem quer que passemos pelo Dequech vai levantar a mão primeiro e quem quiser ir pelo Tonhão, vai votar na sequência.

Os alunos votaram e ganhou a opção de passarem pelo pontilhão do Dequech. Nesse sentido, podemos perceber que as crianças tem tanta noção geográfica a respeito do espaço do bairro que são capazes de levantarem a hipótese de que ao mostrar determinado lugar eles perdem a oportunidade de passar por outro, pois fazem parte de caminhos diferentes que levam para fora do bairro.

Outro lugar que os alunos elegeram para fazer parte do trajeto foi a passagem pelo serviço de convivência do bairro que eles chamam de Projeto. Ao sugerir este lugar, eles mesmos já disseram: “Professora, só passar na frente porque não pode atrapalhar as oficinas”. Eles conhecem a dinâmica do local e até os que não estão matriculados no serviço de convivência usam o espaço para lazer após às 18 horas e aos finais de semana e, por isso, tem familiaridade com o espaço e seu funcionamento.

Como já evidenciado em outra etapa da sequência didática, os alunos elencaram como lugares a serem mostrados para a visitante aqueles que fazem parte de sua vivência no bairro. Carlos (2007) chama a atenção para a

significação do espaço vivido, neste caso, o bairro:

São os lugares que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso. Trata-se de um espaço palpável — a extensão exterior, o que é exterior a nós, no meio do qual nos deslocamos. Nada também de espaços infinitos. São a rua, a praça, o bairro, — espaços do vivido, apropriados através do corpo — espaço públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres dizem respeito ao passo e a um ritmo que é humano e que pode fugir aquele do tempo da técnica (ou que pode revelá-la em sua amplitude). É também o espaço da casa e dos circuitos de compras dos passeios, etc. (CARLOS, 2007 p.18)

Na sequência, os alunos continuaram a sugerir os lugares que a visitante poderia visitar, e após o trajeto do Projeto Conhecer Londrina, o Parque Arthur Thomas foi levantado como um ponto do roteiro. Mesmo sendo lembrados pela professora que o Parque estava fechado para visitação, os alunos optaram por acrescentar esse lugar ao roteiro, pois consideraram que o mesmo conta uma parte importante da História da cidade.

Pedro lembrou que tínhamos que contar a visitante o motivo do nome da avenida Dez de Dezembro, pois “  importante ensinar ela a lembrar”, fazendo menção ao que ele dissera durante o trajeto ao justificar que tinha ficado mais fácil lembrar o nome da avenida.

Podemos destacar neste momento como as noções de pertencimento das crianç as em relação a cidade se alterou desde a visita pelo Projeto Conhecer Londrina, pois o Parque Arthur Thomas não estava entre os lugares mais mencionados pelos alunos nos protocolos iniciais da sequência didática, mas passou a fazer parte do leque de lugares importantes para uma visitante fazer parte após a o trajeto do Projeto Conhecer Londrina.

Compreendemos também que as noções dos alunos se alterou a partir da fala de Pedro: “  importante ensinar ela a lembrar”, para ele lembrar a data do aniversário da cidade é importante e saber o nome daquela avenida também é. Podemos associar esta relação de aproximação com a avenida e a data de aniversário da cidade com a relação de Pedro ao falar da escola ou do pontilhão do Dequech. Sendo assim, podemos inferir que Pedro passou a ressignificar aquela avenida a partir de sua experiência no trajeto, a ponto de se sentir apto a “ensinar ela a lembrar” o que ela aprendeu sobre aquele lugar.

O pertencimento dos alunos à cidade, nesta etapa foi se evidenciando a partir das escolhas dos lugares que fizeram parte do roteiro para a visitante. Os lugares que eles se relacionaram, construíram experiências, questionaram e dialogaram sobre, são os que foram escolhidos como destino da visitante.

Após a elaboração do roteiro para a visitante os alunos começaram a se preparar para o trajeto que se deu no **protocolo 9**. Depois de elencarem os lugares que fariam parte de nosso trajeto os alunos começaram a retomar informações sobre os locais que eles escolheram.

A professora pesquisadora sugeriu que os alunos ajudassem na explicação sobre os lugares do bairro, uma vez que eles sabem como aqueles espaços são utilizados, e a professora ficaria para dar as informações mais técnicas que envolvessem datas ou informações mais elaboradas.

No entanto, Pedro, Luiza, e Renata sugeriram se eles poderiam ajudar a contar a História dos outros lugares também e não apenas dos espaços do bairro. A professora perguntou aos demais alunos o que eles achavam desta ideia e se eles gostariam de fazer desta forma.

A turma respondeu que gostaria de apresentar todo trajeto para a visitante, o que surpreendeu a professora. Os alunos foram preparados para a realização do trajeto, em conversa com a professora foram elencando perguntas que direcionaram os seus estudos sobre os lugares que seriam visitados. As perguntas elencadas foram: Que lugar é esse? Qual sua função hoje? Qual era sua função no passado? O que sabemos sobre esse lugar?

Para chegar a essas respostas a professora levou material de consulta para os alunos, que se dividiram em grupos para estudarem os materiais. A professora levou para eles o material que usa de base para as aulas do trajeto do Projeto Conhecer Londrina, por isso em vários momentos era possível ouvir um grupo ou outro dizer: “ah, isso aqui a professora falou pra gente”.

A professora propôs que os alunos escolhessem uma pessoa do grupo para explicar para a visitante os lugares quando chegasse o momento ao longo da visita, pois tinham alguns alunos que estavam com vergonha de falar. No entanto, ao longo da realização do trajeto com a visitante, os alunos assumiram o protagonismo da visita e todos os alunos participaram em algum momento, seja explicando os pontos do trajeto, seja contando alguma História deles na cidade.

Para verificar se os alunos estabeleceram ou não pertencimento em relação a cidade, os mesmos foram convidados a executar o roteiro que eles elaboraram levando a visitante aos lugares escolhidos, logo podemos afirmar que os alunos ao apresentarem a cidade para a visitante, respondendo às perguntas dela, contando curiosidades sobre os lugares e explicando para ela quais são as normas de condutas de cada espaço visitado, demonstram terem desenvolvido uma noção de pertencimento com a cidade.

Os mesmos alunos que no trajeto do Projeto Conhecer Londrina olhavam admirados para a altura do prédio do Museu, convidaram a visitante a olhara para cima e ver “como somos pequenos perto do Museu”.

Pedro, conforme havia dito na sala de aula, se encarregou de contar para a visitante a História da Avenida Dez de Dezembro, o motivo de uma avenida tão grande ter sido construída e a razão de ter recebido este nome. No final da explicação disse:

Pedro: Professora Grazi, você pode usar uma tática para lembrar o nome da avenida e o dia do aniversário da cidade.

Visitante: Qual?

Pedro: Se você esquecer o nome da avenida é só pensar assim: Que dia é o aniversário de Londrina? Dia 10 de Dezembro. Se você esquecer que dia é o aniversário da cidade de Londrina, é só você lembrar: Como é o nome daquela avenida que liga o norte e o sul? Avenida Dez de Dezembro. Aí não tem como errar.

Visitante: Nossa, verdade! Agora não esqueço mais nenhuma das duas coisas.

Não é possível oferecer aquilo que não se tem, portanto ao oferecer para a visitante conhecimentos sobre a cidade, curiosidades e dicas, podemos compreender que os estudantes carregam tudo isso consigo.

Ao passar pelo Parque Arthur Thomas, um dos lugares elencados por eles para ser abordado na visita, o grupo de alunos Pedro, Jéssica, Nikolas e Renata já foram logo explicando para ela que lugar era aquele, da janela do ônibus foram apontando para a mata que transbordava pelas grades que cercam o parque. Explicaram para ela que o parque estava fechado aos visitantes, mas que ali dentro haviam macacos e capivaras e explicaram para ela que se um dia ela visitasse

aquele parque, que não deveria alimentar os macacos pois isso domestica os animais e eles são animais selvagens.

Esse diálogo sobre os macacos chamou a atenção, pois não foi a professora que deu essa informação para eles, mas as próprias crianças perguntaram na aula de ciências o motivo de não poder alimentar os macacos.

Aqui se evidencia a potência educadora da cidade, os alunos transcendem as barreiras disciplinares e embora a visita à cidade fizesse parte de uma atividade de História e Geografia, os alunos estavam compreendendo as relações com os lugares da cidade para além deste campo do conhecimento. Estavam pensando na cadeia alimentar e nas características de um animal selvagem, a partir da necessidade de explicar a História e a função do Parque Arthur Thomas.

Ao decorrer da sequência didática, os alunos foram se aproximando fisicamente e historicamente dos espaços da cidade o que lhes conferiu repertório para apresentar a cidade à visitante a partir de seus próprios olhares.

Figura 14 – Ilustrando o roteiro - Desenho do Shopping Boulevard por Pedro



Fonte: a autora.

No trajeto com a visitante, ao descerem em frente ao Shopping Boulevard, mostraram a fachada do shopping explicaram que havia a bandeira da Inglaterra pintada naquelas paredes, contaram dos manequins imitando os soldados da rainha e a cabine telefônica, mas o auge deste momento foi quando contaram para a visitante que Londrina significa “Pequena Londres” e que Londres é uma cidade que eles não conhecem, mas que os ingleses conheciam e acharam parecido com Londrina por causa da neblina.

A visitante fazia algumas perguntas aos alunos e eles se esforçavam para responder, quando não sabiam a resposta buscavam pela professora pesquisadora no meio dos colegas e pediam ajuda.

Aqui podemos relembrar Gadotti (2006 p.3) que define que cidadão é o sujeito que é “membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto o sujeito de um lugar, aquele se apropriou de um espaço”. Podemos afirmar que ao transitarem pela cidade com a visitante, significando e ressignificando os lugares da cidade, os alunos tornam-se de fato cidadãos, pertencentes e sujeitos de um lugar.

Ao chegar no Museu Histórico de Londrina a locomotiva estava impedida de receber visitação interna, pois estava passando por uma limpeza, mesmo frustrados, os alunos começaram a dar uma aula para a visitante ali mesmo no pátio, em frente a locomotiva. No espaço do museu ficou evidente a familiaridade que os alunos demonstravam ter com aquele lugar, eles explicaram para ela onde deveríamos guardar os nossos pertences e que não era permitido tirar fotos com flash e nem entrar com bolsas e comida no lado de dentro do museu.

Nesse espaço, as crianças andavam a frente, livres porém juntas. Não precisamos de filas, não precisaram da professora a frente os chamando e mostrando o caminho. Andaram com a visitante por toda a área externa do museu, explicando para ela detalhes dos objetos que estavam na vitrine.

Os alunos guardaram fragmentos preciosos do que aprenderam na sua visita, mostraram o relógio de sol e explicaram para ela que era uma homenagem aos indígenas, mostraram o pé de café e contaram ali, ao lado do pequeno cafezal, porque Londrina se desenvolveu como capital mundial do café e também porque perdeu esse título.

“Foi a geada negra” disse um deles, enquanto outro complementava dizendo: muita gente perdeu tudo sabia? Ficou tudo queimado pelo frio. A visitante nesse momento contou que já tinha ouvido falar dessa História, mas que gostou muito mais do modo como eles contaram.

No meio do trajeto pela parte externa do museu um aluno veio correndo com uma pedra na mão e disse:

Henrique: Professora Grazi, você já viu essa pedra?

Visitante: Não vi não, o que é?

Henrique: É basalto.

Pedro: Basalto é dessa cor de ferrugem e quando chove e faz sol, essa pedra vai derretendo bem devagarzinho e deixa a terra bem vermelha.

Henrique: É, a gente é pé vermelho por causa disso. Não é professora?

Professora: É sim, nossa terra ficou famosa como terra roxa por conta dessa rocha.

Luiza: É “*terra rossa*”, italiano né professora? Os outros achavam que era roxa, mas não era, *rossa* é vermelho em italiano.

Professora: É isso mesmo.

Pedro: A gente é pé vermelho porque se a gente anda descalço no chão o pé fica vermelhinho de terra. Porque é “*terra rossa*”.

O nível de apropriação dos alunos nesse momento chamou atenção, uma vez que eles contaram nesse espaço informações que aprenderam na sala de aula, ou seja, conseguiram transpor as discussões que tivemos na sala de aula para aquele espaço. Essa História da terra roxa foi contada na escola, em uma das aulas sobre a História e Geografia de Londrina, e quando fizemos o trajeto do Projeto Conhecer Londrina a professora apontou para um amontoado de pedras e disse que aquele era o basalto.

Isso bastou para que os alunos pudessem construir todo esse diálogo com a visitante. Ao contrário do que se esperava, os alunos se empenharam em mostrar mais da parte externa do museu do que a parte interna. E aqui, inferimos que isso se deu porque no lado de fora a narrativa tinha mais liberdade, eles podiam contar a História do jeito deles, mostrando o pé de café, a pedra de basalto, a locomotiva, tudo a partir dos seus olhares.

Essa postura dos alunos frente aos monumentos e outros pontos da cidade se manteve ao longo de todo o trajeto, os alunos contavam o que tinham preparado e estudado sobre os lugares, mas na maioria das vezes com suas palavras, recorriam ao papel amassado que eles levavam com a “colinha” das informações que deveriam contar para a visitante apenas quando não lembravam uma data ou o nome de alguma coisa.

Freire (2001) nos destaca sobre o papel educativo que a cidade tem e a importância da relação do homem com a cidade e da cidade com o homem:

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de 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 de 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. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 2001 s/n)

Na fase final da sequência didática, o **protocolo 10**, os alunos foram convidados pela professora a uma retrospectiva dos passos das atividades realizadas ao longo de todo o trabalho e finalizar contando e ou registrando no papel suas impressões a respeito do seguinte questionamento: “Você se sente mais parte de Londrina depois de tê-la visitado algumas vezes?”

A professora iniciou dizendo aos alunos que estava muito satisfeita com o modo como os alunos haviam conduzido o trajeto com a visitante, que eles foram muito independentes e organizados. E logo se iniciou o diálogo:

Professora: Eu queria saber de vocês, como vocês se sentiram e como vocês estão se sentindo agora.

Alunos em cora: Foi legal, foi muito massa!

Professora: Alguém pode me dizer como se sentiu?

Pedro: Eu me senti inteligente porque eu ensinei ela as coisas da cidade.

Renata: Eu também, professora. Agora eu já posso levar minha mãe em um monte de lugar que eu sei onde é.

Professora: Verdade, agora você conhece vários lugares da cidade que vocês podem visitar. Você acha que consegue explicar a História dos lugares pra ela também? Vocês acham que conseguem, pessoal?

Pedro: Eu sim.

Renata: Sim.

Henrique: Sim, agora nós sabe tudo já.

Luiza: Professora, se a gente se esquecer de alguma coisa, é só levar o caderno né? Tá tudo anotado lá.

Outros alunos repetiram a mesma coisa, dizendo que agora já sabiam como chegar nos lugares e também que conseguiam contar para as pessoas sobre a História dos lugares. Pedro ao dizer que se sentiu inteligente ao ensinar para a visitante coisas sobre a cidade, nos revela como se apropriar, se sentir pertencente a espaço chamado cidade, é um movimento capaz de movimentar bases emocionais, como por exemplo o sentimento de inteligência, de se sentir capaz de ensinar algo a alguém.

Essa é a potência que emana das relações com e na cidade, a partir das vivências, diálogos, questionamentos, Pedro e seus colegas foram desenvolvendo aprendizagens na e pela cidade. A cidade educa os que nela transitam e os que nela transitam ressignificam a cidade através de suas narrativas, seu olhar para os silenciamentos.

Figura 15 – Relato de Pedro após o trajeto com a visitante

Você se sente mais parte de Londrina depois que visitou ela várias vezes?

Sim, por que antes eu não conhecia depois que eu fui com a Grazi eu conheci melhor e até expliquei para ela, gostei muito e me sinto mais da cidade e antes eu não me sentia.

Fonte: a autora.

Na figura 14 podemos ver a resposta de Pedro para a pergunta lançada no protocolo 10.

“Você se sente mais parte de Londrina depois que visitou ela várias vezes?

Sim, porque antes eu não conhecia e depois que eu fui com a Grazi, eu conheci melhor e até expliquei para ela, gostei muito e me sinto mais da cidade e antes eu não me sentia”.

A partir da resposta de Pedro podemos observar duas importantes questões: a primeira é o fato de que ele afirma que antes não conhecia a cidade, mas que depois das visitas conheceu melhor a ponto de ser capaz de explicar para ela. Mais uma vez destacamos aqui que, para ser possível que alunos desta idade expliquem a sua maneira a História da cidade, foi necessário um nível alto de abstração dos conteúdos trabalhados na e com a cidade. A segunda questão a ser observada nesta resposta é o destaque para a alteração na noção de pertencimento dessa criança em relação a cidade. Ao dizer “gostei muito e me sinto mais da cidade e antes eu não me sentia”, Pedro quer nos revelar que antes, enquanto estava apenas vivendo dentro do bairro União da Vitória e sem a oportunidade de explorar a cidade, a cidade para ele era algo distante, do qual ele não se sentia parte, no entanto ao realizar a sequência didática, caminhar pela cidade, pensar sobre a cidade, caminhar pela cidade novamente guiando uma visitante, ao final de toda essa experiência, ele passa a se sentir mais parte da cidade.

5.2 FERNANDA: “QUEM NASCEU AQUI É LONDRINENSE”

Para a continuidade desta análise, apresentamos as definições que Fernanda apresentou no **protocolo 1**, criação do dicionário. Fernanda definiu as seguintes palavras: conhecer e cidade.

Figura 16 – Definição da palavra Conhecer pela aluna Fernanda

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO –	
1- Escreva o que a palavra <i>conhecer</i>	significa para você:
<i>Conhecer é passear e andar</i>	

Fonte: a autora.

Na definição dada por Fernanda podemos perceber que, para ela, conhecer está diretamente relacionado a passear, andar, ou seja, essa resposta fortalece a nossa premissa de que para conhecer a cidade é preciso andar por ela. No âmbito do bairro, podemos inferir que, uma vez que Fernanda caminha pelo bairro, ao menos de sua casa para escola, de casa para o serviço de convivência do bairro, então, Fernanda tem noções de pertencimento e conhecimento em relação ao bairro.

Algo que chama a atenção na definição de Fernanda é que ela distingue duas palavras que são muito parecidas, a depender de qual ótica são analisadas, as palavras “passear” e “andar”. Podemos observar que ao utilizar as duas palavras, Fernanda quis dizer que há uma diferença entre passear e andar. É possível fazer essa análise ao saber que essas crianças em questão caminham muito pelo bairro, andam até a escola, andam até o serviço de convivência, andam até o mercado, andam até a casa de algum parente. Lembrando que o bairro é formado por seis partes e que está localizado em espaço geográfico acidentado, cheio de ladeiras e ruelas. Portanto podemos concluir que para Fernanda, andar está relacionado ao sentido de locomover-se de um lugar a outro, com o objetivo de chegar a algum lugar específico. Já a palavra passear carrega a conotação de lazer, diversão, ir a algum lugar para desfrutar do caminho e do lugar.

A segunda definição dada por Fernanda foi para a palavra Cidade, que também foi uma definição simples e precisa, “Cidade é lugares para morar tipo prédio e casas”. Para ela, a cidade é um lugar para morar, com casas e prédios,

assim podemos perceber que sua relação com o espaço chamado cidade se define pelo ato de morar. Fernanda mora no União da Vitória, logo, podemos inferir que sua experiência com a cidade está atrelada com o seu lugar de moradia.

Figura 17 – Definição da palavra Cidade pela aluna Fernanda

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO – I	
1- Escreva o que a palavra <u>cidade</u>	significa para você:
Cidade é lugares para morar tipo: prédios e casas.	

Fonte: a autora.

Cabral (2013, p. 381) chama atenção ao dizer que o espaço vivido, o lugar adquire significado a partir das relações humanas ali estabelecidas: “Ora, a ideia de lugar e de espaço vivido não é apoiada apenas em categorias estritamente geográficas. O cotidiano é um elemento fundamental para entender o lugar, pois é através dele que a relação morador com o espaço vivido se realiza”.

No **protocolo 2**, criação do dicionário espontâneo, a orientação dada pela professora pesquisadora foi que eles escolhessem termos para definir que fossem lugares e ou espaços para transitar dentro de uma cidade.

Figura 18 – Definição da palavra Prédio pela aluna Fernanda

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO	
1- Escreva o que a palavra <i>Prédios</i>	significa para você:
<i>Prédios são muitos bonitos e é feito para morar.</i>	

Fonte: a autora.

O significado atribuído por Fernanda para a palavra prédio foi: “Os prédios são muitos bonitos e é feito para morar”. Pela segunda vez aparece a palavra prédio nos registros de Fernanda, o que nos faz acreditar que ela pensa que esse é um elemento presente nas cidades.

No entanto, podemos perceber, pela vaga definição que Fernanda elabora, que não faça uso de prédios no seu cotidiano, e por isso categorizou como “muito bonitos” e “feito para morar”. A primeira afirmação revela o olhar de admiração que ela tem para os prédios, a segunda representa seu pouco repertório sobre prédios.

No bairro União da Vitória só temos prédios residenciais, no estilo do Programa Minha Casa, Minha Vida, e podemos supor que seja baseada na sua vivência de prédio que Fernanda e os colegas compreendam prédios tendo uma função única, morar.

A partir dos registros de Fernanda no protocolo 1 e protocolo 2 podemos perceber que a leitura de cidade apresentada por ela está diretamente relacionada com o seu modo de estar no mundo partindo de suas vivências no bairro.

No **protocolo 3**, a criação do fato e apresentação da visitante, construído coletivamente sob a orientação da professora, Fernanda e os demais colegas elaboraram perguntas para serem feitas para a visitante.

Apresentamos aqui a sequência do diálogo sobre quais seriam os questionamentos para a visitante:

Professora: Pessoal, então ficamos com Nome, De onde é, o que mais?

Jéssica: Quantos anos que ela tem, pra saber se ela é velha ou nova

Camila: ela é nova né, a professora já falou.

Professora: O que mais?

Fernanda: De que ela trabalha?

Henrique: Em que escola que ela trabalha?

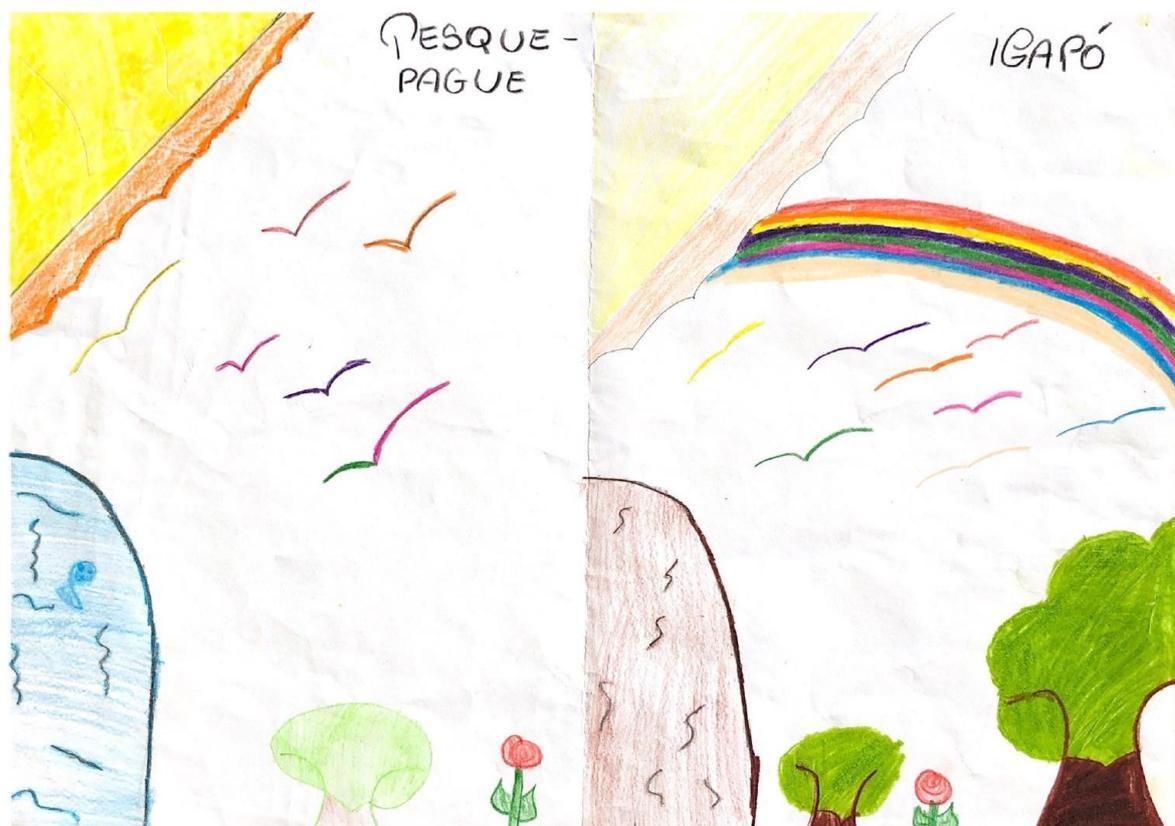
Fernanda: Se ela já veio em Londrina, em que lugar ela veio?

As curiosidades de Fernanda foram duas, saber em que a visitante trabalha e se ela já esteve na cidade, caso tenha estado, em quais lugares. Podemos perceber que a pergunta em que ela trabalha faz parte das informações que os alunos consideraram importantes para saber quem ela é. Foi a primeira questão que apareceu logo após o nome e de onde ela é.

Isso nos mostra o papel que o trabalho tem na constituição da identidade de uma pessoa de acordo com a visão dessas crianças. A maioria das crianças tem ao menos um adulto de sua família que exerce algum trabalho fora de casa, e isso movimenta a dinâmica familiar delas, por isso é compreensível que Fernanda e os demais considerem essa informação importante.

Ao perguntar se a visitante já esteve em Londrina e em que lugares ela esteve, revela uma curiosidade em saber o que a visitante já sabe sobre a cidade. Quais lugares essa professora já esteve? Podemos inferir que ao desejar saber por onde a visitante já esteve, as crianças se sentem mais próximas dela, podendo convidá-la a visitar lugares novos.

Figura 19 – Desenho feito por Fernanda ilustrando a cidade



Fonte: a autora.

No **protocolo 4**, ilustrando a cidade, como já descrito anteriormente os alunos escolheram dois lugares da cidade de Londrina que eles gostariam de levar a visitante. Os lugares desenhados por Fernanda foram um Pesque-Pague e o Lago Igapó. O que nos mostra que ela compreende que o Lago igapó faz parte da cidade de Londrina, no entanto ao olharmos para os dois desenhos, podemos perceber a similaridade que ela apresenta nas duas figuras o que indica que ela não conhece um dos lugares e por isso desenhou da forma que acredita que seja.

A aluna Fernanda não faz parte do grupo de seis alunos que desenharam lugares do bairro, pois no bairro união da Vitória não há nenhum pesque pague. Sendo assim, faz parte do grupo de crianças que elencarem outros lugares da cidade para levar a visitante, o que confirma nossa hipótese inicial de que poucos ou nenhum aluno iria desenhar lugares do bairro por não possuírem de forma clara essa noção de que o bairro e a cidade estão articulados.

Essa hipótese ganha sentido, uma vez que dada a posição geográfica do bairro, além da condição socioeconômica dos moradores, contribuem

para que os habitantes do bairro união da Vitória se sintam excluídos e distanciados da cidade de Londrina.

Morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. (SANTOS, 2007, p.143)

Na roda de conversa da aula seguinte, na qual os alunos foram convidados para socializarem os seus desenhos e partilharem o que os levaram a escolheres esses lugares para ilustrarem a professora questionou:

Professora: Fernanda que lugar você desenhou?

Fernanda: o Igapó e o pesque pague que tem perto da casa da minha tia

Professora: É aqui no União?

Fernanda: Não

Professora: Por que você desenhou esse Pesque e Pague?

Fernanda: Porque eu fui com a minha família e foi divertido.

Professora: Você já esteve no Lago Igapó ou é um lugar que você deseja conhecer?

Fernanda: Nunca fui professora, mas é um lugar que eu quero ir.

O Lago Igapó habita o imaginário das crianças desta turma, foi o lugar mais desenhado pelos alunos, seguido do Jardim Botânico, Centro e Museu. Nos chama a atenção o fato de mesmo o Lago Igapó sendo gratuito, um espaço aberto e disponível para ser explorado pela população, ainda assim Fernanda nunca tenha ido até lá com sua família. Uma das possíveis justificativas para que ela não tenha acessado esse espaço até então, seja o fato de o União da Vitória e o Lago igapó ficarem distantes um do outro e para chegar até lá, seria necessário utilizar dois ônibus diferentes.

Podemos dentro da metrópole perceber que, ainda na periferia, há áreas que se distinguem perfeitamente dos espaços da elite, em forma e conteúdo. A densidade e a quantidade dos bairros pobres que pontuam a mancha urbana metropolitana, formados por uma grande parcela da população de baixo poder aquisitivo como marcha da deterioração das formas de vida na metrópole – revela o fato de que as formas de uso, mediadas pela propriedade privada da terra,

restringem o acesso de parcela significativa da sociedade à metrópole (CARLOS, 2007, p.44)

Assim como pontua Carlos (2007) o uso da cidade, em muitas situações, está baseado no poder aquisitivo da população, que interfere não apenas no seu direito em usufruir a cidade, mas também empurra as pessoas das camadas mais pobres para as periferias, longe do centro e de grande parte dos bens culturais da cidade. Tendo em vista que o bairro união da Vitória está localizado no fim da zona urbana da cidade, não podemos nos surpreender com o fato de que muitos dos seus moradores, adultos e crianças, não transitam por outros espaços da cidade.

A relação afetiva com os lugares se evidencia quando Fernanda desenha o Pesque Pague e afirma que o motivo de ter escolhido este lugar foi “porque eu fui com a minha família e foi divertido”. Sendo assim, podemos compreender que após conhecer o Pesque Pague, vivenciar momentos com sua família, Fernanda quis estender esse sentimento e essa experiência para a visitante. Podemos observar também que a similaridade entre os desenhos do Pesque Pague e o Lago Igapó se deu porque Fernanda não conhece o Lago Igapó.

No **protocolo 5**, a professora questionou os alunos sobre os lugares que foram desenhados por eles como possibilidade de trajeto com a visitante e perguntou porque o bairro apareceu nas produções de apenas seis alunos.

Professora: Se fosse pra levar a visitante para conhecer algum lugar do bairro, que lugar seria?

Fernanda: Ah, no mercado

Professora: Qual?

Fernanda: No Tonhão

Professora: Por que você acha que o Tonhão é importante no bairro?

Fernanda: Ah, porque é onde a gente compra as coisas pra se alimentar

Professora: Então ao conhecer o Tonhão ela conhecerá um lugar importante do bairro?

Fernanda: sim

Neste diálogo entre Fernanda e a professora podemos ver mais uma vez que a relação das crianças com o bairro, em sua grande maioria, se dá pela utilidade que os espaços proporcionam. O supermercado Tonhão é o maior mercado do bairro, tem outras filiais espalhadas pela cidade, mas esse em específico

concentra muitas promoções, com mercadorias de valor mais acessível para a população do bairro.

É no Tonhão que as famílias vão para fazer a compra do mês, buscar produtos de marcas mais famosas, onde tem uma maior variedade de guloseimas, frutas e verduras. Além disso, o supermercado também é ponto de referência para os moradores do bairro se localizarem.

Como o bairro apresenta poucos lugares de lazer aos moradores, o supermercado não tem características apenas de lugar para comprar produtos importantes para o dia a dia, mas também uma oportunidade de passeio com a família e a depender da situação, até de ganhar alguma guloseima de presente.

A rotina na periferia tem nuances muito próprias, pois a vida dos moradores, das crianças, está pautada na relação com o território, com o dinheiro, com a violência e a vulnerabilidade. As crianças dos bairros como o União da Vitória, desde muito pequenas acabam presenciando situações que não são vivenciadas por crianças que estão em outras áreas da cidade e que tem uma condição financeira melhor.

No União da Vitória a relação com os lugares do bairro estão pautadas primeiro nas suas necessidades básicas: comer, morar, estudar, ir ao médico e depois nas relações sociais e afetivas: ir à igreja, visitar um familiar, brincar na rua, ir à casa de um amigo, porém, em determinado momento os usos dos espaços se sincretiza pois como grande parte da vida desta população é nesse espaço que chamamos de bairro, as funções dos lugares vão se misturando as necessidades práticas, sociais e emocionais. Estamos falando, principalmente das crianças e adolescente do bairro, pois são eles que passam a grande parte dos seus dias nos espaços do União da Vitória, enquanto que os adultos se dispersam pelo restante da cidade afim de exercerem suas atividades laborais.

No diálogo entre a professora e os alunos da turma, Fernanda expressa seu olhar sobre o bairro:

Professora: Quando a gente fala Londrina, o primeiro lugar que vem na cabeça de vocês é onde?

Pedro: No centro

Fernanda: No shopping

Professora: Vocês acham que o bairro não faz parte da cidade?

Coro: sim, às vezes sim

Fernanda: Porque aqui é diferente lá da cidade, lá é tudo bonito, colorido, não tem lixo na rua.

Otávio: Não tem tanta violência

Pedro: Porque aqui é muito longe de tudo, nem parece Londrina

O que Fernanda elenca como o primeiro lugar que pensa ao ouvir a palavra Londrina é o shopping, o que nos chama atenção pois o shopping é um espaço constituído para atender as necessidades da burguesia, oferecendo lojas de marcas que não estão disponíveis no comércio de rua, ofertando espaços de lazer, em sua maioria, pagos. No entanto, é possível compreender o shopping aparecer entre as respostas, uma vez que muitos adultos do bairro União da Vitória trabalham em lojas, restaurantes e serviços dos shoppings da cidade.

Sendo assim, foi possível ouvir entre os alunos relatos de que já estiveram no shopping, mas ainda não estiveram no Lago Igapó ou Jardim Botânico. Além disso, evidencia-se na fala de Fernanda e de outros colegas também a prática de lazer diretamente relacionada com o consumo, ou seja, “fomos passear e comprar um tênis”, “eu fui no centro pagar contas e passear”, o que levanta o questionamento sobre qual é a cultura de lazer construída pelos moradores da periferia? Não podemos responder essa questão neste momento, mas a reconhecemos como uma possibilidade de pesquisas futuras.

Outra fala que se destacou foi a resposta de Fernanda para a pergunta da professora sobre o bairro fazer parte ou não da cidade, onde ela diz que às vezes não parece “porque aqui é diferente lá da cidade, lá é tudo bonito, colorido, não tem lixo na rua” . Aqui percebemos dois elementos importantes: o primeiro é quando ela se referiu aos outros espaços de Londrina como “lá da cidade”, o hábito de chamar o centro da cidade de “cidade” não é exclusivo de Fernanda, muitos moradores das periferias mais afastadas de Londrina e outras cidades têm esse costume de chamar o centro, ou as áreas nobres e de espaços de lazer, de cidade enquanto que seus bairros são tratados fora dessa generalização, excluídos da ideia de cidade.

Isso não significa que Fernanda e seus colegas não compreendem, no sentido geográfico e espacial, que o bairro faz parte da cidade, mas que socialmente falando, a partir de suas vivências e experiências com e na cidade, o

bairro parece um lugar a parte, uma outra dimensão da cidade, o “aqui” enquanto que o centro carrega o peso de ser chamado de “cidade”.

Isso não é uma novidade para as pessoas que moram na periferia, a própria professora pesquisadora relatou aos alunos que quando era criança, e morava em uma periferia da Zona Norte da cidade de Londrina e sua mãe precisava ir ao centro, dizia para ela e sua irmã: “vão tomar banho que nós vamos na cidade hoje”. Ir à cidade significava entrar no ônibus e atravessar a cidade até chegar ao centro, e ao chegar lá pagar as contas, comprar o que era necessário e só tinha lá, ou muitas vezes ir ao médico ou colher algum exame.

Há um lapso temporal de mais de 15 anos entre a infância da professora pesquisadora e a infância de Fernanda e seus colegas, no entanto, ao narrar sua experiência aos alunos, eles diziam: “é verdade professora, igual minha mãe fala pra mim”. Por isso, podemos concluir que o distanciamento social dos habitantes periféricos em relação aos espaços da cidade não é um fenômeno recente.

Outra elemento da fala de Fernanda que chamou a atenção foi ao contrapor sua visão sobre como é a cidade e como é o bairro: “lá é tudo bonito, colorido, não tem lixo na rua”. Aqui podemos perceber o descontentamento de Fernanda com a aparência do bairro, com a falta de cor, com a sujeira e lixos na rua, que estão lá pela cultura da população que habita esses espaços, mas também pela ausência de uma política pública voltada para a garantia de coleta seletiva para este bairro.

A relação das crianças com o bairro é cheia de dualidades, uma vez que têm nele os seus espaços carregados de afetividade, memória e vivências, mas têm também o descontentamento com as condições precárias de vida, com as ausências que são sentidas dia após dia. E isso ficou evidente na fala de Fernanda, tendo facilidade em pontuar problemas do bairro e exaltar e expressar como ela idealiza a “cidade”, “lá é tudo bonito, colorido, não tem lixo na rua”.

A impressão que Fernanda tem sobre o centro, sobre a “cidade” é romântica e idealizada, pois o centro de Londrina tem sim lixo no chão, lugares que não são tão bonitos e coloridos, mas o olhar de Fernanda para esse espaço ainda não foi desgastado, outra evidência do pouco transitar pela cidade. O distanciamento impede que vejamos de perto os defeitos dos lugares por onde passamos, por isso Fernanda acha o centro da cidade tão cheio de coisas bonitas e

seu bairro não.

Sendo assim, podemos compreender que as crianças possuem sim a noção de que o bairro está contido no espaço chamado cidade, porém não possuem vivências e experiências que sustentem essa noção geográfica para que ela se torna uma noção de pertencimento.

No **Protocolo 6**, partindo dos desenhos e relatos dos alunos em relação ao bairro e aos lugares que eles gostariam de levar a visitante, retomando o combinado feito com os alunos de que eles começariam o trajeto com a visitante a partir do bairro, a professora foi discutindo com os alunos sobre o quanto seria valoroso que o trajeto começasse pelo bairro.

Nesse momento o objetivo da professora não era apenas que eles fizessem desenhos sobre lugares do bairro para a visitante conhecer, mas que eles compreendessem que era possível começar a mostrar a cidade pelo bairro pois o União da Vitória é uma importante parte da cidade de Londrina, ou seja, fortalecer a noção de pertencimento do bairro à cidade.

Figura 20 – Desenho feito por Fernanda ilustrando o bairro



Fonte: a autora.

Seguindo critérios parecidos com os aplicados para o desenho da cidade, os alunos escolheram dois lugares do bairro que eles consideravam importante que a visitante conhecesse. A professora pediu que eles desenhassem outros lugares do bairro além da escola, pois como já dito anteriormente os alunos demonstraram um vínculo muito forte com a escola e o desejo de que ela fizesse parte do trajeto. Nos desenhos acima vemos que Fernanda desenhou o Supermercado Tonhão e a horta comunitária do bairro, que fica em um terreno em frente a escola, ambos os espaços são conhecidos de todos da turma, inclusive no ano anterior eles visitaram a horta comunitária com a professora pesquisadora, envolvidos em um outro projeto da escola.

Ao desenhar o supermercado, Fernanda segue a lógica de seu raciocínio expresso nos protocolos anteriores, onde no diálogo ela disse que considera o Tonhão um lugar importante para a visitante conhecer porque é lá que eles compram as coisas para se alimentarem.

O outro desenho de Fernanda representa a horta comunitária do bairro, que fica em frente a escola e é um espaço conhecido pelas crianças, inclusive nessa turma temos o avô de um aluno que cuida de um dos canteiros da horta.

Essa horta é um projeto antigo do bairro, e é cuidada totalmente pelos moradores que participaram da criação desse espaço e cuidam até hoje, alguns canteiros foram criados por moradores mais antigos que repassaram a responsabilidade de cuidar das verduras para outro membro da família, filhos ou netos.

A horta produz verduras orgânicas que são vendidas por um preço bem abaixo do valor do supermercado, com o objetivo de gerar renda para os produtores e, ao mesmo tempo, oportunizar alimentos saudáveis para as famílias do bairro. Ali há plantado alface, almeirão, repolho, salsinha, cebolinha, hortelã entre outros e as famílias quando querem adquirir algum produto vão até a horta quando os produtores estão lá cuidando dos canteiros e compram direto deles.

Todos no bairro sabem quem cuida de qual canteiro, então se você quer comprar alface, sabe que precisa encontrar o seu Zé, mas se quiser comprar almeirão precisa esperar o produtor dono do canteiro de almeirões chegar na horta. Os produtores da horta trocam entre si, os produtos da horta e é uma atividade que

tem dado certo.

Essa horta funciona e é referência de lugar para as crianças, quando há na escola alguma culinária para ser realizada, os alunos sempre dizem para as professoras que podemos comprar os ingredientes lá, como já mencionado, o avô de um aluno dessa turma trabalha na horta, por isso seu neto sempre conta alguma História de seu avô no plantio das verduras ou leva para a escola, de presente para as professoras, um pé de alface ou algum temperinho fresco.

Podemos observar pelos relatos das crianças que na periferia o lazer está muito relacionado com a alimentação, se é aniversário de alguém, provavelmente a comemoração será um churrasco ou um almoço, nesse sentido a alimentação vai além de uma necessidade básica de sobrevivência, mas passa a ser um momento de construção e fortalecimento dos laços afetivos e da ideia de comunidade.

Após essa etapa da sequência didática, demos início ao **protocolo 7** que foi a realização do trajeto conhecer Londrina, aqui nos dispomos a apresentar diálogos e situações diferentes das apresentadas na análise de Pedro, afim de ser possível vislumbrar um leque maior de vivências das crianças na cidade.

O objetivo deste protocolo era que os alunos conhecessem os lugares abarcados pelo trajeto do Projeto Conhecer Londrina, pois consideramos que isso seja fundamental para o desenvolvimento das noções de pertencimento dos alunos em relação a cidade. Como já abordamos em detalhes o trajeto ao fazer a análise das respostas de Pedro para a sequência didática, optamos por indicar o lugar e trazer as contribuições de Fernanda.

Ao passar pelo O Vãre - Centro Cultural Kaingáng, os alunos logo começaram a falar: “professora, aqui tem índio, aqui tem índio”, e a professora respondeu que ali era um território indígena, mas que haviam poucas famílias morando e que as condições de vida deles eram bem difíceis”. Logo Fernanda contou que uma vez estava passando por ali de carro com seus tios e, no sinaleiro, estavam uma mãe, e duas crianças indígenas, um era bebê e o outro era do mesmo tamanho que ela e que eles estavam pedindo comida ou moedas e disse:

Fernanda: Nossa professora, foi muito triste porque eles tavam pedindo na rua. As pessoas nem abria o vidro do carro, mas ele era criança, não era ladrão, eu

fiquei triste e dei tchau pra ele ver que eu não tava com medo dele.

Renata: É verdade professora, uma vez eu tava voltando do mercado com meu pai e tinha um índio pequeno e a mãe dele no sinaleiro e meu pai deu uma bolacha que tinha no carro.

Professora: Pessoal, vocês ouviram as meninas contaram sobre os indígenas? Quando vocês encontrarem alguém em situação de rua, seja indígena ou não, sempre pensem no sofrimento que deve ser morar na rua.

Nesse momento, foi difícil esconder o nó na garganta ao perceber o olhar sensível que as crianças conferem às pessoas ao longo do trajeto. Ao ver a família de indígenas, Fernanda sentiu empatia por aquela criança, que segundo ela, tinha a mesma idade que ela, , mas estavam em situações diferentes.

Ao chegar no Marco Zero a professora explicou que se trata de um monumento da cidade, criado simbolicamente, para representar aproximadamente o lugar no qual os funcionários da Companhia de Terras do Norte do Paraná abriram a primeira e fizeram o primeiro acampamento. A professora explicou para os alunos o porque não poderiam descer e disse que aquele espaço estava abandonado desde que o João da Mata morreu, que esse era o nome do guardião daquele espaço, que desempenhava a função de cuidar e guiar os visitantes. Dentre as muitas perguntas e observações, Fernanda apontou algo que chamou a atenção:

Fernanda: Professora, credo quanto lixo no chão. Cadê as lixeiras? Quem jogou isso?

Professora: Olha, acredito que foram as pessoas que passam por aqui e ao invés de procurarem um lixo, não cuidam do espaço que é de todos e jogam o lixo no chão da Mata.

Fernanda: Mas professora, também a lixeira tá tudo quebrada ali né?

Professora: Isso é verdade, talvez tenham sido as próprias pessoas que frequentam esse caminho que acabaram estragando as lixeira.

Fernanda: Nossa, todo lugar tem gente mau educada mesmo né. Mas o prefeito tem que arrumar essa lixeira e colocar mais. Vamos fazer uma carta pra ele?

Esse diálogo chamou a atenção, porque a própria Fernanda apontou

ao longo da sequência didática pensar que a cidade é bonita, colorida e não tem lixo no chão. A sugestão dada por Fernanda para a solução do lixo no chão não apareceu aleatoriamente, mas porque algumas semanas antes, em aula, os alunos estavam discutindo com a professora sobre como solucionar o problema da ausência da coleta seletiva no bairro e enviar uma carta ao prefeito cobrando providências era uma das soluções apontadas.

Então podemos ver que Fernanda faz uma generalização ao pensar que se o problema do lixo no bairro pode ser resolvido com uma carta ao prefeito cobrando providências, o problema do lixo na Mata do Marco Zero também pode.

É possível observar que a medida em que as crianças vão caminhando pela cidade, conhecendo, explorando, vão sendo capazes de se apropriar do papel de cidadão que lhes fora negado até então e olhar para os espaços da cidade com um olhar atento, sensível e ativo.

Após as crianças olharem a Mata do Marco Zero de dentro do ônibus, o motorista deu a volta e parou na calçada do Shopping Boulevard, para que ali as crianças pudessem descer. Alguns alunos já haviam passado ali na frente, mas quando a professora perguntou quem já havia entrado ali, menos da metade dos alunos disse que sim.

Outro ponto que fez parte do trajeto do Projeto Conhecer Londrina foi a Maternidade Municipal Lucilla Ballalai, lugar onde praticamente todas as crianças nasceram. Enquanto a professora ia mostrando que aquele era o prédio da maternidade e que ali nasciam a maioria dos bebês da cidade, Fernanda foi logo dizendo: “eu nasci aqui, meu irmão também” e seguida dela, quase todos os outros colegas disseram a mesma coisa, que eles ou alguém da família tinha nascido ali.

Ficou claro ao longo do trajeto com as crianças, que ao se depararem com um lugar que elas conheciam, eles logo queriam participar, contar alguma História que viveram no lugar, ou alguma curiosidade que eles tinham aprendido sobre aquele lugar, já nos lugares inexplorados as crianças só tinham olhares e em alguns momentos, perguntas.

Sendo assim, podemos reconhecer o potencial do encontro da criança com a cidade e o quanto a distância, o não transitar pela cidade é algo que silencia as vozes das crianças, pois não é necessário muito tempo nos lugares para que essas crianças passem a construir narrativas a respeito das suas experiências nesses espaços. Pesavento (2007) ao falar sobre as “cidades sensíveis” e as

vivências possíveis nos diz que:

A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que o habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007 p. 14)

Ao chegarmos em frente a Biblioteca Pública Municipal, os alunos olhavam admirados aquela arquitetura exuberante, com colunas que lembram aquelas pilastras da Grécia antiga, enquanto a professora explicava que naquele local onde hoje estava o prédio já havia existido uma quadra de tênis para uso dos funcionários da Companhia de Terras do Norte do Paraná, que o prédio foi construído para ser o Fórum da cidade e que agora dava lugar a uma Biblioteca Pública e a um teatro.

As curiosidade de Fernanda foi: “Professora, mas é de graça?”, e a professora explicou que sim, era só fazer a carterinha que era possível emprestar livros ali, ou se não quisessem emprestado, poderiam utilizar ali mesmo.

Nesse momento, a professora contou aos alunos que quando estava no Ensino Médio não eram todas as pessoas que tinham acesso à internet, que era diferente e que não tinha computador em casa, então quando tinha algum trabalho para fazer, ia até a biblioteca com os colegas da escola e utilizavam os computadores e livros da biblioteca e que isso não custava nada.

As crianças ficaram surpresas com o relato da professora e já queriam entrar na biblioteca para emprestar livros e fazer as carteirinhas, mas a professora explicou que por eles serem crianças, era preciso que algum responsável por eles estivesse junto.

Ao caminhar com as crianças pela cidade foi possível perceber como o tempo do trajeto passou depressa demais, para poder usufruir de todos os pontos do trajeto da forma que as crianças demonstravam interesse seria necessário repetir o trajeto por pelo menos mais duas ou três vezes.

A partir disso podemos concluir que o que falta para que essas crianças ocupem os espaços da cidade não é interesse, curiosidade, mas sim, oportunidade. Ao ser oportunizado pelo Projeto Conhecer Londrina que os alunos ocupassem os espaços, caminhassem, conhecessem, questionassem, significassem e resignificassem, eles passavam a se tornar ativos, e a se relacionarem com a

cidade. Logo, potencializando o desenvolvimento de suas noções de pertencimento em relação à cidade.

No **protocolo 8**, a elaboração do roteiro para a visitante, que aconteceu após os alunos participarem do trajeto do Projeto Conhecer Londrina, os alunos receberam da professora a tarefa de elaborarem o roteiro para o trajeto com a visitante. Já apresentamos o roteiro elaborado ao tratar das resposta de Pedro.

Durante a realização da atividade, Fernanda sugeriu que a Maternidade fizesse parte do roteiro:

Fernanda: Professora, se a gente quer que ela conheça o bairro pra saber como nois é, ela também tem que conhecer onde que a gente nasceu, a maternidade.

Professora: Isso faz sentido, vamos votar para ver se seus colegas concordam.

Professora: Pessoal, vocês concordam que é importante que a visitante conheça maternidade, porque esse lugar faz parte da História de vocês na cidade? Vamos votar?

Figura 21 – Ilustrando o roteiro - Desenho da Maternidade por Fernanda



Fonte: a autora.

Os alunos votaram e foi unanimidade entre eles que, como sugeriu Fernanda, a visitante conhecesse a Maternidade Municipal para que eles pudessem contar para ela que foi lá que eles nasceram. Aqui podemos entender como os alunos se encheram parte da cidade a partir do momento que perceberam que o lugar que eles nasceram é um lugar importante na cidade.

Ao dizer que para nos conhecer ela também precisa saber onde nascemos, é possível perceber a ânsia em demarcar a presença deles naquele espaço, para que ao ver a Maternidade ela soubesse que não foram quaisquer crianças que nasceram ali, mas também foram eles.

Outro ponto elencado por Fernanda e seus colegas para fazer parte do roteiro com a visitante foi o Marco Zero e juntamente a ele, o Shopping Boulevard. O contraste entre a ideia do início da cidade, o antigo, e a modernidade do Shopping, sua narrativa criada em torno do mito fundador, da “Pequena Londres”, podem ter sido uma das motivações para os alunos escolherem esses locais para o trajeto.

Figura 22 – Ilustrando o roteiro - Desenho do Marco Zero por Fernanda



Fonte: a autora.

As noções das crianças sobre a cidade, geograficamente,

históricamente e em todos os outros aspectos, foram fortemente alteradas após o trajeto. Os alunos eram capazes de nomear os lugares da cidade que gostariam de visitar e não apenas isso, tinham repertório para pensar na sequência dos pontos escolhidos para serem visitados.

Eles evidenciaram saber não apenas que a Maternidade era um ponto importante a ser visitado, mas sabiam que a passagem por lá deveria ser após a passagem pelo Marco Zero, Shopping Boulevard e rotatória da Avenida Dez de Dezembro. Isso significa que para além da História dos monumentos, dos lugares da cidade, os alunos passaram a possuir uma noção espacial da localização dos lugares visitados, habilidade que eles não apresentavam ter em relação à cidade, apenas em relação ao bairro.

É notório que os alunos nesta etapa não possuíam em relação à cidade a mesma noção espacial que possuíam em relação ao bairro, e nem poderia ser assim, pois o bairro é parte de seu cotidiano há muito, já a cidade, não.

Porém, foi presumível que os alunos não precisaram de muitas horas na cidade para passarem a se relacionarem de maneira mais concreta com e na cidade. Logo, aqui podemos inferir que as noções de pertencimento dos alunos em relação à cidade seriam muito mais fortes e sólidas se essas crianças tivessem a oportunidade de transitar pela cidade, não apenas com a escola, mas também com suas famílias.

O passo seguinte da sequência didática foi o **protocolo 9**, realização do roteiro com a visitante.

Conforme elaborado no roteiro (Figura 13), o trajeto com a visitante se iniciou pela escola, os alunos apresentaram rapidamente os espaços da escola, explicaram a organização das salas de aula, mostraram a biblioteca, o pátio e o refeitório e em seguida se direcionaram para o ônibus. As crianças apresentando a escola diziam o nome das professoras e em que turma davam aula, mostravam os espaços e contavam o que elas faziam ali, no pátio mostraram onde ficava o refeitório e onde eles costumavam brincar de caracol e amarelinha. As crianças explorando a escola com a visitante, se mostravam autônomas, o que reforça a nossa compreensão de que esse espaço é familiar e gera nas crianças um real sentimento de pertença. Elas mostravam a escola, como alguém que mostra sua casa para alguém que lhe visita pela primeira vez. Falavam daquele espaço, mesmo que sendo simples, com muito orgulho e cuidado. Usavam sempre a expressão

“nossa”, “nosso”, ao dizer “essa é nossa sala de aula”, “esse é nosso banheiro”, “aqui fica nossa biblioteca”. O sentimento de possuir raízes e experiências naquele lugar ficava evidente.

Na sequência os alunos foram de ônibus até a fachada do serviço de convivência e pela janela, chamaram a visitante para observar o espaço. Era horário de funcionamento do Instituto e haviam crianças no gramado, e na quadra realizando as atividades das oficinas ofertadas lá. De dentro do ônibus diziam para a visitante: “olha lá, é o projeto, aqui é muito legal, pode brincar e aprender muita coisa diferente”. A visitante quis saber o que acontecia naquele espaço, e as crianças, inclusive as que não eram matriculados no serviço de convivência, contaram para ela como funcionava aquele espaço. Por fim, Fernanda disse: “professora Grazi, um dia você podia ir ver nossa apresentação do coral, é bem bonito”.

Ao ver o modo como os alunos se comunicavam com a visitante, conseguimos compreender que o protocolo de criação do fato foi bem executado e gerou nos alunos uma relação com a visitante, a ponto de eles se sentirem à vontade de conversar com ela assim que a viram pessoalmente. Podemos destacar também que a postura da visitante em relação aos alunos foi parte importante deste vínculo, uma vez que ela se colocou no mesmo patamar que as crianças e ouvia atentamente tudo o que eles queriam ensinar e fazia perguntas que oportunizavam que os estudantes respondessem de forma participativa.

Até esta etapa do trajeto, as crianças se relacionavam com o espaço e a realização do trajeto de forma autêntica, potente e empoderada, pois estavam mostrando o seu lugar: o bairro.

O ônibus seguiu e esse comportamento se estendeu, não ficou restrito aos lugares do bairro, os alunos também tinham propriedade para falar de outros lugares da cidade. Vale destacar, que compreendemos que isso se potencializou graças a continuidade do trabalho pós trajeto do Projeto Conhecer Londrina, ou seja, as crianças não visitaram a cidade e fim da experiência, a partir da realização do trajeto do Conhecer Londrina, os alunos rememoravam a visita, aprofundaram aspectos que aprenderam lá, discutiam suas experiências na cidade, a cada aula de História e Geografia em que o conteúdo era a cidade de Londrina.

Por isso, podemos concluir que a visita na rua proporcionou aos alunos repertório para conhecerem a cidade, viverem experiências, prepararem uma nova visita e a realizar com a visitante.

Os alunos passaram com a visitante pelo Monumento “O Passageiro” e diferentemente de quando fizeram a vista pela primeira vez, neste momento os alunos contaram a História daquela obra de arte, explicaram que era uma homenagem aos viajantes e Fernanda ainda disse: “Sabia que tem gente que acha que é Adão e Eva, mas não é”.

O conhecimento transforma as relações, e nesse momento observamos que ao conhecerem a História do monumento Fernanda e os colegas estabeleceram relações diferentes com a cidade, neste caso o monumento, e com a visitante também. Eles se sentiram confiantes para ensinar sobre a cidade para uma professora, isso é potente, é rico e carrega muitos significados.

Com que frequência vemos crianças da periferia apresentando a cidade para alguém, uma professora, e se sentindo capazes e preparadas para isso? É preciso muita coragem para mostrar-se vulnerável, apresentar sua própria visão sobre espaços, lugares, monumentos históricos com Histórias sedimentadas há décadas. As crianças tiveram essa capacidade, essa sensibilidade de apresentar a cidade, não apenas a partir das informações oficiais, escritas no papel que elas usaram para se preparar, mas a também a partir das relações que elas mesmas construíram nesses espaços.

O impossível teria sido ser um ser assim, mas ao mesmo tempo não se achar buscando e sendo às vezes interditado de fazê-lo ou sendo às vezes estimulado a fazê-lo. O impossível seria, também, estar sendo um ser assim, em procura, sem que, na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. (FREIRE, 2001 S/N)

No trajeto com a visitante pela Avenida Leste Oeste, Fernanda estava ansiosa para mostrar a Maternidade Municipal para a visitante, e assim que passamos pela frente, as crianças começaram a apontar e dizer: “aqui é a maternidade”, “É aqui que nasce os bebês”, e em meio as falas de “eu nasci aqui”, “eu nasci aqui também”, Fernanda iniciou explicando:

Fernanda: Professora Grazi, você sabia que quase todo mundo da nossa sala nasceu aqui?

Visitante: Não sabia, que legal né?

Ferenanda: Sim, foi aqui que a nossa História começou. Quem nasceu aqui é londrinense.

A partir deste diálogo podemos ver a que nível chegou o pensamento de Fernanda em relação à cidade, pois ao contar que quase todos da turma haviam nascido ali e que foi naquele lugar que a História deles começou, Fernanda está reconhecendo a si e aos colegas como seres históricos e demarcando o início de sua linha temporal e relacionando com um lugar específico da cidade. Para além disso, ao dizer que “quem nasceu aqui é londrinense”, Fernanda classifica a si e aos colegas como filhos desta cidade chamada Londrina.

A relação com os lugares da cidade despertou a consciência de que elas e os colegas, ainda que vivendo afastados geograficamente da cidade, são londrinenses. A mesma criança que nos protocolos iniciais apresentava uma noção muito distante do que era a cidade de Londrina e muito pouco se relacionava com a cidade, foi capaz de construir um raciocínio de pertença à cidade a partir da Maternidade Municipal de Londrina.

Após a realização do trajeto com a visitante, chegamos a fase final da sequência didática, **o protocolo 10**. A professora e os alunos realizaram uma retomada reflexiva sobre os passos da sequência didática, onde os alunos puderam expressar suas vivências mais intensas da participação desta SD, destacando como se sentiam ao chegar ao final.

A professora foi lembrando etapa por etapa da sequência didática, e os alunos foram ajudando a recapturar as atividades feitas por eles. A professora lançou o questionamento guia para essa reflexão que era: “Você se sente mais parte de Londrina depois de tê-la visitado algumas vezes?” e a partir desta questão central os alunos poderiam optar por registrar e partilhar as suas impressões através de uma produção escrita ou partilhando na roda de conversa.

Professora: Fernanda como você se sentiu ao mostrar a cidade para a visitante?

Fernanda: ah, foi legal.

Professora: Quando vocês estavam lá mostrando a cidade para a visitante, vocês sentiram que a cidade era mais de vocês?

Alunos em coro: Sim.

Professora: Vocês sentiam que o Museu era um espaço tão próximo a nós antes de visitar? E agora?

Fernanda: Não parecia porque antes a gente nem conhecia, agora a gente visitou e aprendeu um monte de coisa.

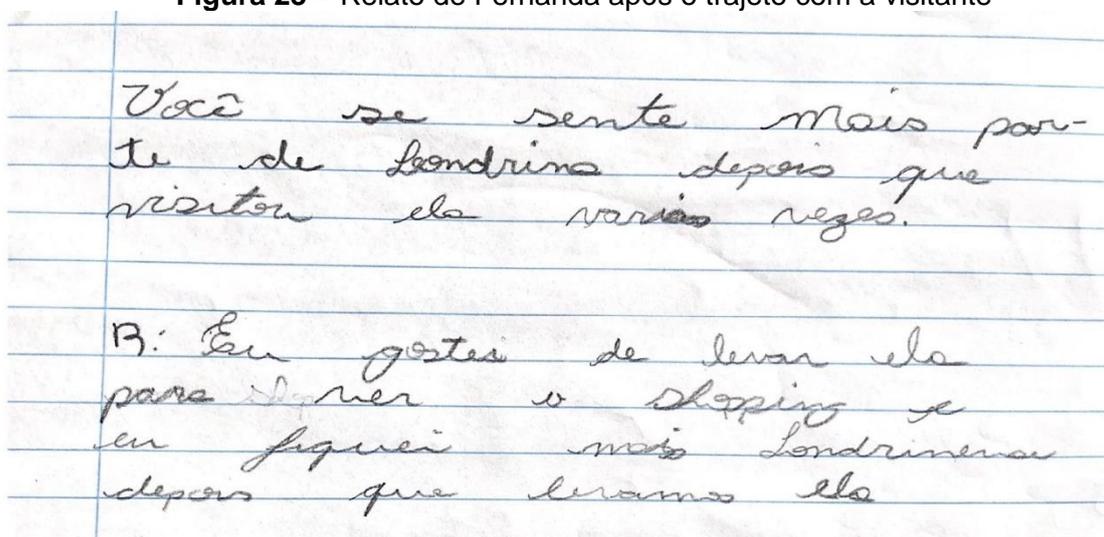
Professora: Vocês querem voltar naqueles lugares que visitamos, mais vezes?

Fernanda: Eu quero ir e levar minha família.

Nesse diálogo é possível identificar que Fernanda não apenas se sente mais próxima da cidade, mas se sente confortável o suficiente para levar sua família e ensinar a eles o que aprendeu sobre os lugares da cidade. Neste protocolo final, as contribuições das crianças foram muito parecidas e foi unanimidade entre as crianças, falas muito semelhantes a de Fernanda.

As crianças que começaram essa sequência didática sentindo-se apartadas da cidade, encerraram a SD carregadas de vivências na cidade, com suas próprias experiências e visões sobre os lugares, monumentos, espaços pelos quais passamos nas visitas e estudamos ao longo das aulas.

Figura 23 – Relato de Fernanda após o trajeto com a visitante



Fonte: a autora.

Na Figura 23, Fernanda responde a questão central do protocolo 10: “Você se sente mais parte de Londrina depois que visitou ela várias vezes?”

Eu gostei de levar ela para ver o shopping e eu fiquei mais

londrinense depois que levamos ela.”

Para Fernanda, londrinense são as pessoas que vivem, caminham, conhecem a cidade, por isso ela se sentiu mais londrinense depois de levar a visitante para conhecer a cidade.

5.3 OTÁVIO: “A CIDADE É MAIS MINHA”

Por fim, apresentamos as análises a partir das experiências de Otávio ao longo da sequência didática.

No **protocolo 1**, criação do dicionário, Otávio apresentou definições para as palavras União da Vitória e Passear.

Figura 24 – Definição da palavra União da Vitória pelo aluno Otávio

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO –	
1- Escreva o que a palavra <i>UNIÃO DA VITÓRIA</i>	significa para você:
<i>União da Vitória significa um bairro muito legal que dá para brincar muito e dá para soltar pipa.</i>	

Fonte: a autora.

Na definição de Otávio para o termo União da Vitória ele escreveu: “União da Vitória significa um bairro muito legal que dá para brincar muito e dá pra soltar pipa”. A partir do que Otávio definiu podemos concluir primeiramente que ele compreende que o União da Vitória é um bairro, isso nos permite inferir que ele é capaz de diferenciar as unidades geográficas bairro de cidade.

Além disso, que sua relação com o bairro é boa, uma vez que ele afirma que é um lugar “muito legal” e logo depois justifica essa afirmação com os motivos para essa afetividade com o lugar, “dá para brincar e dá para soltar pipa”.

Sendo assim, mesmo que o bairro não apresente espaços específicos destinados ao lazer, ainda assim as crianças encontram brincadeiras que podem ser realizadas neste ambiente.

É comum no bairro que as crianças brinquem na rua, e graças a essa configuração as brincadeiras populares se mantêm vivas entre as práticas das crianças. Soltar pipa, brincar de bolinha de gude, bola queimada, esconde-esconde são brincadeiras cotidianas das crianças. Podemos concluir que um dos motivos para essas brincadeiras e o hábito de brincar na rua fazerem parte do dia a dia das crianças, além de ser pela ausência de espaços de lazer, é também porque a maioria das casas não tem quintal, e as que possuem quintal não são apropriados para essas brincadeiras.

Na esteira do que já discutimos sobre a relação de Pedro e Fernanda com o bairro, Otávio e os demais seguem na mesma direção, o bairro é um lugar do qual eles se sentem parte, compreendem e fazem a leitura geográfica dos espaços e se relacionam de maneira autônoma.

Figura 25 – Definição da palavra Passear pelo aluno Otávio

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO –	
1- Escreva o que a palavra <i>Passear</i>	significa para você:
<i>Passear significa sair, andar, se divertir, andar de bicicleta, ir para outro lugar.</i>	

Fonte: a autora.

A segunda palavra definida por Otávio foi Passear, de acordo com ele: “Passear significa sair, andar, se divertir, andar de bicicleta, ir para outro lugar”. Para ele passear significa “ir para outro lugar” que não aquele que ele já ocupa. Portanto, mais uma vez podemos compreender que os alunos não compreendem

que o bairro seja um lugar para passear, porém se temos a hipótese de que eles passam grande parte dos seus dias no bairro, como é que se configura o lazer dessas crianças e suas famílias?

A ideia de diversão e lazer está totalmente relacionada com a ideia de passar, “sair, andar, se divertir, andar de bicicleta” mostram que para ele passear é realizar essas pequenas coisas. Percebemos que ele foi um dos poucos alunos que não associou o lazer com atividade de compra, portanto podemos inferir que Otávio tem um repertório diferente de seus colegas, e consideremos que seja possível que ele tenha vivido outras experiências de lazer que vão no sentido do fazer e não do comprar, como por exemplo, andar de bicicleta.

Temos de comprar o ar puro, os bosques, os planos de água, enquanto se criam espaços privados publicizados, como os playgrounds ou, ainda mais sintomático, os condomínios fechados que a gente rica justifica como necessários à sua proteção. O lazer na cidade torna-se igualmente o lazer pago, inserindo a população no mundo do consumo. Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos, porque essenciais. (SANTOS, 2007 p. 64)

Figura 26 – Definição da palavra Casa pelo aluno Otávio

PROTOCOLO 1 – CRIAÇÃO DO DICIONÁRIO –	
1- Escreva o que a palavra <i>Casa</i>	significa para você:
<i>Casa significa um lugar para morar e um abrigo.</i>	

Fonte: a autora.

No **protocolo 2** os alunos foram convidados a darem definições para palavras que estivessem relacionadas a lugares e ou espaços para transitar na cidade. Otávio escolheu a palavra casa, demonstrando que compreendeu a instrução dada pela professora, pois casa é um lugar diretamente associado a

espaços da cidade.

Otávio atribui à palavra casa, o seguinte significado: “casa significa um lugar para morar e um abrigo”. Nesta definição conseguimos ver que o sentido dado por Otávio para a palavra casa vai além de sua função primordial, que é ser um lugar para morar, ele definiu como sendo um abrigo, ou seja um lugar de segurança e proteção.

Partindo das definições atribuídas por Otávio no protocolo 1 e protocolo 2, concluímos que suas noções de bairro e cidade estão preservadas, tem coerência geográfica e que ele foi capaz de atribuir ao bairro a conotação de um espaço positivo, onde se pode brincar, viver a infância, se divertir. Podemos compreender também que sua relação afetiva não se dá apenas no bairro, mas também pela sensação de proteção relacionada a casa, sendo um abrigo.

No **protocolo 3**, Otávio participou com os demais alunos da turma na criação do fato e apresentação da visitante, e foi uma das crianças que sugeriu perguntas para serem feitas a visitante durante a conversa de apresentação.

Dentre as outras curiosidades a respeito da visitante que já tinham sido expressos pelos seus colegas, Otávio levantou duas questões para fazerem parte das perguntas para a visitante e que foram aprovadas pelos seus colegas. As perguntas eram: “O que ela gosta de fazer para se divertir?” e “Se ela aceitaria ser nossa visitante para o passeio pela cidade de Londrina?”. A professora conversou com Otávio e os colegas de sua turma afim de esclarecer que não seria um passeio, mas uma aula de campo.

A partir das perguntas de Otávio, que se somaram as de Pedro, Fernanda e os demais alunos, foi possível formar um apanhado de dez perguntas para que as crianças tivessem oportunidade de construir uma relação com a visitante, afim de se sentirem motivados a mostrar a cidade para ela.

Percebemos que este protocolo foi essencial para que as demais ações percorridas ao longo da sequência didática fossem movidas por uma algo concreto, no caso a presença de uma visitante interessada em conhecer a cidade. Por serem crianças e estarem em uma realidade onde o concreto se faz muito presentes no seu modo de se relacionar e aprender, o objetivo de criar um pano de fundo para que a sequência didática se desse no campo realista foi essencial. Observamos também ao longo deste protocolo o quanto os alunos se sentiram importantes em serem guias de uma visitante pela cidade. Essa responsabilidade

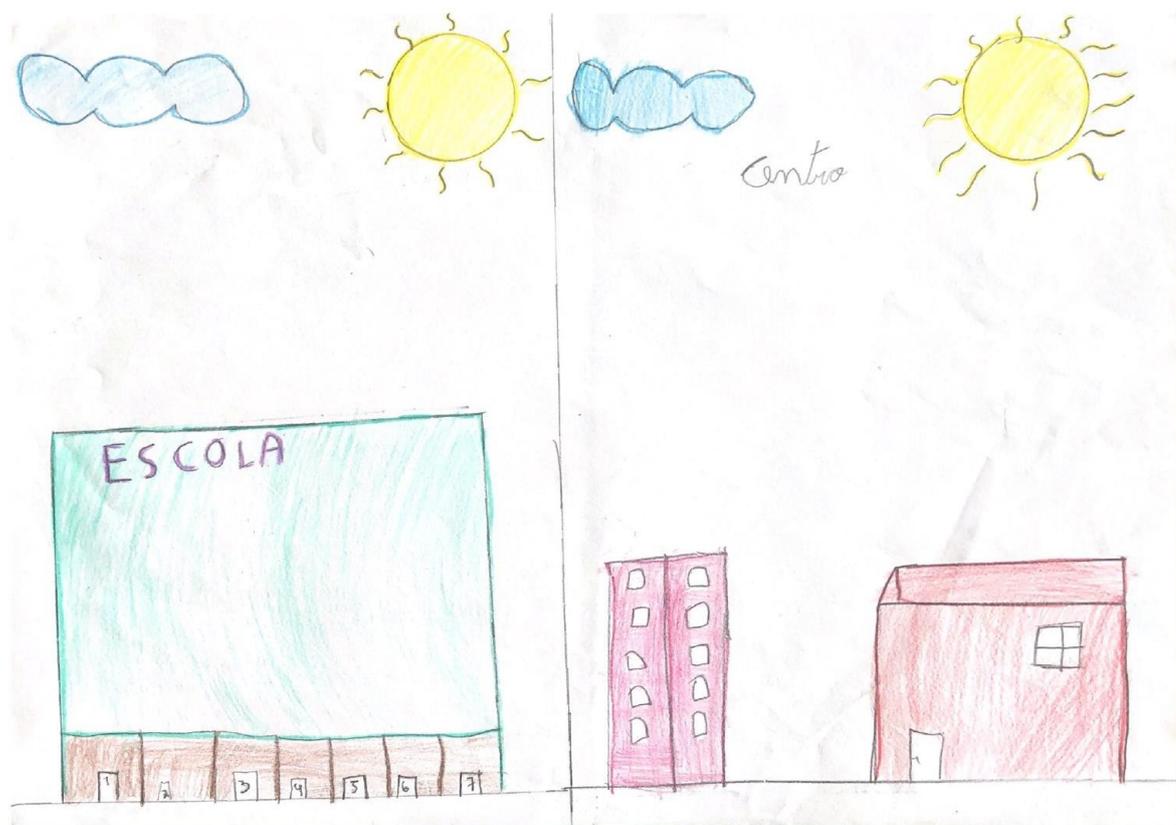
acompanhou e motivou os alunos ao longo de toda a sequência didática.

No **protocolo 4**, Otávio e os colegas foram convidados a desenharem dois lugares que eles já conheciam ou gostariam de conhecer na cidade e levar a visitante. Ao realizar seu desenho, Otávio ilustrou o centro da cidade de Londrina e a escola.

Otávio, assim como Pedro, faz parte dos seis alunos que desenharam a escola ou algum lugar do bairro como possibilidade de visita na cidade. Podemos inferir que baseado nas definições dadas por Otávio no protocolo 1 e 2 e sua relação afetiva com o bairro, o desenho da escola foi pensado a partir de sua vontade de mostrar para a visitante a escola, por ser um lugar importante para ele e para seus colegas também.

Podemos observar no desenho que Otávio foi capaz de fazer uma representação cartográfica próxima da realidade, representando a a sequência das portas das salas de aula.

Figura 27 – Desenho feito por Otávio ilustrando a cidade



Fonte: a autora.

Ao desenhar o centro da cidade podemos perceber pela pouca riqueza de detalhes que Otávio não possui muitos elementos para caracterizar aquele espaço, talvez porque tenha ido poucas vezes, ou porque só tenha sido capaz de memorizar o que mais chamou sua atenção, no caso os prédios e as casas.

Na aula seguinte os alunos da turma e a professora conversaram para que os alunos pudessem socializar o que haviam desenhado e o que os motivaram a terem feitos aqueles desenhos.

Professora: Otávio, o que você desenhou e por que?

Otávio: Eu desenhei a escola e o centro.

Professora: Por quê?:

Otávio: Porque eu acho que ir no centro é legal e a escola porque aqui é o nosso lugar.

Professora: E você acha que ir ao centro é importante para alguém que quer conhecer Londrina?

Otávio: Eu acho, porque lá tem coisa importante, um monte de lugar pra ir.

Partindo desse diálogo, foi possível observar dois pontos importantes: o primeiro deles é que Otávio desenhou a escola e justificou afirmando que “aqui é o nosso lugar” ao se referir sobre a escola. Portanto, considera que aquele espaço não está apenas ali para que eles ocupem durante as aulas, mas se sente tão pertencente a escola que considera que aquele é seu lugar.

Portém ao se referi ao centro a relação não é a mesma, Otávio classificou o centro da cidade de Londrina como sendo um lugar que “tem coisa importante, um monte de lugar pra ir”, podemos interpretar as respostas de Otávio como uma criança não transitante pela cidade e que só vai com sua família até o centro quando precisa fazer algo importante. Sua fala demonstra certo distancimento do centro da cidade, o que também foi observado no desenho com poucos detalhes e informações.

No **protocolo 5** a professora realizou uma roda de conversa para compreender porque a grande maioria dos alunos não desenhou locais do bairro para incluir no roteiro do trajeto com a visitante. Não foi o caso de Otávio e Pedro. Mesmo tendo desenhado a escola, um local do bairro, para incluir no roteiro da visitante, Otávio foi questionado assim como os outros alunos a respeito de seu

desenho, para que a professora pudesse compreender se a ideia que ele tem em relação a escola se desdobra para os outros locais do bairro ou não (ver diálogo na página 194).

Embora tenha desenhado a escola como uma possibilidade de trajeto, nos protocolos iniciais ter também demonstrado familiaridade e uma relação afetiva com o bairro, Otávio nos faz compreender a dualidade presente na relação das crianças com o bairro, que consiste em elas valorizarem o bairro enquanto um espaço de vivências delas, mas não acharem que ele seja satisfatório e interessante o suficiente para receber uma visitante.

Também foi possível compreender que a relação de valorização de Otávio em relação a escola não se estende para as demais partes do bairro, pois quando questionado pela professora sobre a possibilidade e o interesse em trazer a visitante para o bairro sua resposta foi “claro que não”.

Reafirmando o seu desenho, Otávio segue no diálogo dizendo que quando pensa em levar a visitante em algum lugar, pensa em levar ao centro. Faz sentido, pois o centro também foi o lugar que ele desenhou como possibilidade de trajeto.

Quando a professora e os colegas de Otávio seguem na sequência do diálogo sobre quais são os motivos de não quererem levar a visitante para conhecer o bairro e grande parte da turma ter escolhido outros destinos da cidade, Otávio afirma que o centro “não tem tanta violência”. Nesse ponto fica claro um dos incômodos de Otávio em relação ao bairro, o fato de presenciar violências acontecendo ali, e isso ser algo que ele desaprova.

Não é novidade que as periféricas estão frequentemente nas manchetes de jornais e na TV por meio de jornais sensacionalistas que se aproveitam de situações de violência e vulnerabilidade para promover um esteriótipo generalista e preconceituoso sobre as periferias. Porém, não podemos negar que o bairro união da Vitória tem registros de violência, trabalho infantil e tráfico de drogas, como já foi citado ao longo desta pesquisa, na seção onde caracterizamos o bairro.

No **protocolo 6**, partindo dessa dualidade na relação das crianças com o bairro, a professora retoma a ideia de começar o trajeto com a visitante pelo bairro e motiva os alunos a pensarem pontos positivos do bairro que mereciam ser mostrados, e desafia os alunos a pensarem em dois locais do bairro para que eles possam levar a visitante.

O objetivo neste protocolo é reforçar a ideia de que o bairro pertence à cidade e de que mesmo com os seus problemas é um lugar que merece ser olhado e conhecido pela visitante. Aqui foi possível perceber que a professora precisou trabalhar a relação de autoestima dos alunos em relação ao bairro sob o olhar do outro. Quando os olhares para o bairro eram deles, se destacava nuances de valorização e conexão, porém quando era sobre o olhar de outra pessoa para o bairro essa valorização desaparecia.

Figura 28 – Desenho feito por Otávio ilustrando o bairro



Fonte: a autora.

Em resposta a proposta da professora para que eles pensassem em lugares do bairro a serem contemplados no trajeto com a visitante, Otávio desenhou um mercado e a creche que fica ao lado da escola. O desenho dele vai na direção do que foi produzido por Fernanda, Pedro e os demais alunos da turma, que quase em sua totalidade propuseram como trajeto o mercado, a escola, o serviço de convivência, justamente pelos vínculos já estabelecidos com esses lugares.

Como já mencionado no início deste capítulo, as produções e o desenvolvimento dos alunos foram ficando cada vez mais coesas na medida em que iam avançando os passos da sequência didática e o objetivo de esplanar sobre os protocolos usando como amostra Pedro, Fernanda e Otávio para que fosse possível

acompanhar passo a passo da sequência didática e compreender como as noções de pertencimento dos alunos em relação à cidade foram se alterando. Portanto, não repetiremos na análise de Otávio apontamentos que já foram realizados na análise de Pedro e Fernanda sobre a relação dos alunos com o bairro, pois percebemos que há um padrão entre eles, embora cada um com suas nuances, o teor da relação criança *versus* bairro não são distintas e nem opostas, mas sim similares e complementares.

Na sequência foi realizado com os alunos o **protocolo 7** da sequência didática, o trajeto do Projeto Conhecer Londrina.

Durante a visita ao Museu histórico de Londrina, guiados por um monitor do Museu e pela professora pesquisadora, os alunos puderam entrar na locomotiva em exposição no pátio do Museu. Ao adentrar no interior do vagão dos passageiros iniciou-se um diálogo após ouvirem a explicação do monitor sobre como o vagão havia sido pensado para atender as necessidades da época.

Otávio: "Professora, porque tem parte de rico e de pobre?"

Professora: Porque era dividido entre 1ª e 2ª classe e as pessoas não podiam se misturar, então os que tinham mais condições compravam o bilhete na primeira classe e iam mais confortáveis, e os que não tinham tanta condição iam na segunda classe, que era mais barata.

Pedro: Professora, isso é um absurdo! Desde a antiguidade as pessoas já sofriam separação, isso é muito triste. Se a gente tivesse que andar de trem, ia ter que ir nessa parte de pobre, tudo apertado. Não gostei disso.

Professora: Realmente Otávio, se hoje em dia o meio de transporte ainda fosse esse, provavelmente andaríamos na segunda classe.

Otávio: Mas professora, isso é errado. Olha tamanho do banco, é de pau, isso dói a bunda de sentar um pouco, imagina viajar. Por que as pessoas só pensam em dinheiro né?

Professora: realmente, não era uma viagem confortável mesmo, e eles ainda tinham que levar seus pertences junto deles, algumas famílias viajavam com crianças, era um desafio.

O trajeto pela locomotiva seguiu, Otávio saiu do vagão de passageiros e foi com seu grupo de colegas observar o vagão de tripulantes, enquanto que o monitor do Museu comentou que nunca tinha ouvido uma reflexão dessa de uma criança daquela idade.

Aqui, a partir da fala do monitor do Museu, podemos concluir o que já foi mencionado em outros momentos ao longo dessa análise, o fato de que as crianças da periferia tem fragmentos da sua infância roubada e passam a ter algumas experiências que não deveriam estar atribuídas há uma criança, como por exemplo a preocupação com o valor monetário das coisas básicas de sobrevivência.

Otávio não adquiriu esses argumentos e essa consciência de classe a partir de leituras e discussões, adquiriu através de suas experiências de vida, pois embora seja apenas uma criança, soube muito bem, ao olhar a divisão do trem, qual acento ele e sua família ocupariam.

As crianças que acompanham de perto a privação e a dificuldade financeira passam a olhar o mundo de outra forma, Otávio ao se dizer triste com essa situação lamentava pelas pessoas que viveram aquela experiência, mas também lamentava pelos seus que vivem situações similares.

A experiência no vagão da Locomotiva foi profunda, pois permitiu que Otávio se conectasse e pudesse fazer inferências e reflexões sobre o presente a partir daquele objeto de memória. Essa relação não é simples e não se deu apenas ao olhar a locomotiva pela ótica do monitor, foi preciso que Otávio interpretasse a partir do seu próprio olhar e pudesse significar aquele objeto de memória e aquela História a partir de uma narrativa que fizesse sentido para ele.

Nesse ponto, percebemos o quanto o caminhar pela cidade proporciona que os alunos aprendam, façam relações e apontamentos que não são previsíveis e que variam a cada visita na cidade, pois a cada experiência as conexões da criança com o espaço vão se modificando.

A visita seguiu do lado de dentro do museu, na primeira sala da exposição fixa que na época da visita era destinada aos povos indígenas, porém só tinha uma parede com a narrativa dedicada a mostrar a História da formação da cidade pelo ponto de vista indígena.

Nós já vínhamos trabalhando a História da cidade em sala de aula, e a narrativa adotada pela professora foi a de oportunizar olhar para a formação da cidade como algo que foi prejudicial aos povos indígenas que aqui estavam.

Por isso, as crianças tinham familiaridade com a História indígena que estava sendo silenciada no Museu, então quando o guia do museu diz para as crianças que a Companhia de Terras do Norte do Paraná veio para começar a cidade de Londrina, um aluno de rebote diz: “Não é não, a cidade já tava começada faz tempo. Eles que estragaram tudo roubando dos índios e vendendo os pedaços de terra”.

Nesse momento o monitor do Museu ficou totalmente desconsertado e a professora tratou logo de justificar que os alunos haviam aprendido a História dos indígenas da nossa região e por isso que a criança respondeu com tanta naturalidade a afirmação do monitor.

Outros alunos concordaram com essa criança e então a professora explicou para eles que o Museu era um espaço de memória limitado e que ali não cabiam todas as memórias sobre a cidade, por isso algumas foram escolhidas e outras esquecidas, mas que eles tinham o direito de olhar para o que estava ali e pensar se a História era realmente só aquela que estava sendo mostrada.

Aqui podemos perceber na fala desses alunos um alto nível de apropriação dos conhecimentos sobre a cidade, nem a professora esperava que esse questionamento fosse surgir, porém o que foi possível perceber da relação dessa turma de alunos com a cidade é que foram crianças críticas e que não se sentiram intimidadas em expressarem suas opiniões.

É possível observar a partir dessas interações que os alunos estavam se sentindo confortáveis com aquele espaço, embora para muitos tenha sido a primeira vez a visitar um Museu. Mesmo com toda a admiração com todas as coisas apresentadas ali, os alunos foram capazes de construir suas próprias impressões e narrativas sobre o Museu.

Chegando próximo ao memorial do pioneiro, onde se localizam os três prédios coloridos do Centro Comercial, os totens do Memorial ao Pioneiro, os Correios e a Concha Acústica, fomos interrompidos pelo encantamento dos alunos com a altura dos prédios e foi necessário esperar alguns minutos para que eles fizessem o reconhecimento do lugar, se ambientassem e somente depois prosseguíssemos com a aula de campo.

Eles olhavam para o alto, alguns sem dizer nenhuma palavra, outros apontavam para o topo dos prédios e sussurravam com quem estava perto: “nossa, olha que alto”. A professora não tinha se dado conta de que a maioria daquelas

crianças nunca tinham visto tantos prédios juntos e tão altos como aqueles. Percebemos mais uma vez que as crianças tem seu próprio ritmo para caminhar pela cidade e que elas leem o mundo de forma única.

O último ponto do trajeto pelo qual passamos já no caminho de volta rumo a escola foi a Avenida Duque de Caxias, os alunos olharam pela janela do ônibus para as construções e o estilo antigo daquelas paredes, enquanto a professora contava para eles a História daquela rua. Os olhos quase nem piscavam, pois os alunos ficaram admirados com o colorido dos azulejos e das paredes daquelas casas e lojinhas.

Ao retornamos para a escola, um aluno permanecia o tempo todo debruçado perto da janela e olhava tudo muito atentamente, a professora perguntou se ele nunca tinha ido para o centro da cidade, pois ele não desgrudava da janela e não perdia um detalhe, a resposta dele foi que sim, ele já tinha ido para o centro alguns dias para vender doces com um colega de sala, mas disse “é que hoje tava tudo mais bonito”.

Como já discutido também ao longo desta pesquisa, não são poucos os casos de trabalho infantil no bairro União da Vitória, muito têm se feito para combater isso, no entanto ainda existe. A partir desta fala deste menino, podemos compreender que algumas crianças transitam sim pela cidade, porém não afim de aprender, viver e construir experiências positivas, mas para tentar garantir sustento para si e sua família. Isso nos faz refletir sobre como a cidade tem recebido essas crianças e que vivências estão sendo ofertadas a elas.

O **protocolo 8** foi a alebração coletiva do roteiro para o trajeto com a visitante, os objetivos da realização deste protocolo já foram apresentados na análise das produções de Pedro e Fernanda, por isso afim de não repetirmos os mesmos comentários tecidos acerca deste protocolo, vamos nos ater ao diálogo do qual Otávio participou com seus colegas e de suas produções.

Dentre os lugares sugeridos para o roteiro e votados pelos alunos apareceu a Avenida Duque de Caxias, o que foi uma surpresa para a professora pesquisadora, pois os alunos só exploraram esse lugar rapidamente com o ônibus em movimento, na hora em que eles estavam indo embora para a escola.

Porém, Otávio sugeriu durante a conversa para a elaboração do roteiro:

Otávio: Professora, vamos levar ela na avenida das lojas coloridas?

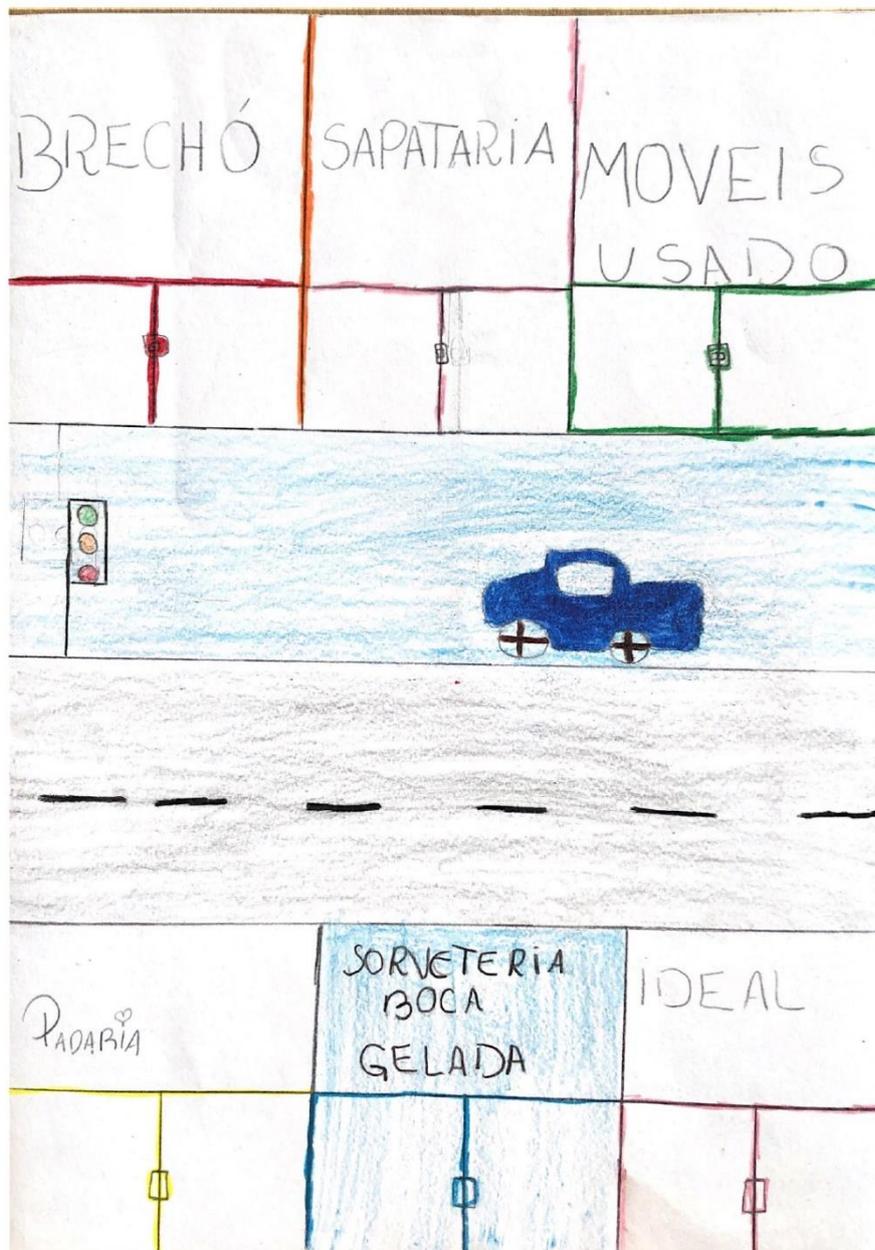
Professora: Aquela que passamos por último? A avenida Duque de Caxias?

Otávio: Sim, lá tem muitas lojas legais, de coisas antigas e é a rua mais colorida que eu já vi.

Professora: Vamos propor aos seus colegas, se eles aceitarem, podemos passar por lá novamente.

Os alunos da turma votaram e a Avenida Duque de Caxias entrou no roteiro da visitante.

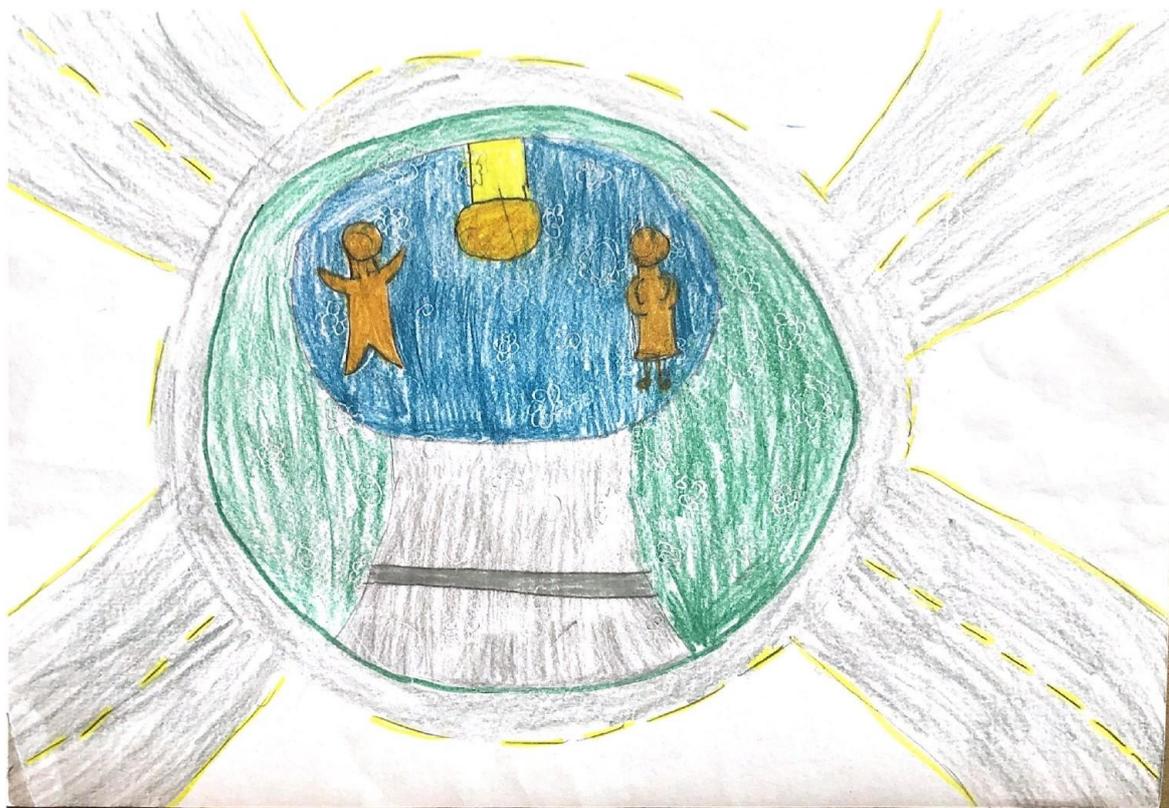
Figura 29 – Ilustrando o roteiro - Desenho da Avenida Duque de Caxias por Otávio



Fonte: a autora.

Outro lugar que marcou muito os alunos foi o Monumento “O passageiro”, a História do monumento, o confronto entre o imaginário popular e História oficial, a estrutura alta e imponente causou nas crianças um impacto e eles não quiseram deixar de fora o monumento.

Figura 30 – Ilustrando o roteiro - Desenho do Monumento "O passageiro" por Otávio



Fonte: a autora.

Depois de elaborar o roteiro para a visitante o passo seguinte da sequência didática foi a realização do trajeto, o **protocolo 9**. Os alunos, ao levarem a visitante para a rua, mostraram que estavam muito mais apropriados daqueles espaços do que a professora pesquisadora havia cogitado.

Podemos considerar que isso se deu devido aos trabalhos realizados ao longo da sequência didática, em que passo a passo os alunos tiveram a oportunidade de irem desenvolvendo suas noções de pertencimento à cidade.

Quando chegaram ao trajeto, após estudarem sobre o mesmo, após eles mesmo terem elegido os lugares que consideravam importantes para levar a visitante, foi possível perceber que os alunos desenvolveram proximidade e senso crítico diante dos espaços visitados.

Ao chegarmos no Museu, e não termos conseguido entrar na locomotiva graças a uma limpeza que estava sendo realizada nela, Otávio não se conteve e começou a explicar sobre a locomotiva ali mesmo:

Otávio: Professora Grazi, você sabia que a locomotiva foi feita para 2 classes?

Visitante: Não sabia não, mas por que isso?

Otávio: Porque eles querem separar rico e pobre, mas eu já falei da outra vez que tá errado isso.

Começou novamente a discussão sobre o uso da locomotiva a separação injusta apresentada pelo Otávio. Desta vez, outros colegas já estavam concordando com ele e a própria visitante também concordou que essa não era uma prática justa.

Como o Museu tem muitas possibilidades de olhares, poderíamos realizar uma visita individual ao Museu e esta duraria ao menos 4 horas se fossemos explorar tudo o que havia ali. Por isso, tivemos que fazer um recorte e acabamos por dar mais interesse aos materiais de vitrine e das exposições externas.

Os alunos se apropriaram muito das vivências no Museu, e tinham muitas curiosidades e informações para oferecer para a visitante, no entanto devido ao tempo limitado, tivemos que dar sequência no trajeto sem ter esgotado todas as possibilidades do Museu.

No entanto, a análise que fazemos aqui é de que as crianças conseguiram de forma tão intensa se apropriar do espaço do Museu que conseguiram elevar experiência naquele lugar à uma experiência educativa na cidade.

Ou seja, crianças que nunca haviam entrado no Museu e muito menos transitado pela maioria dos lugares dos trajetos, ao final da realização da sequência didática foram capazes de usufruir e prover uma aprendizagem na e pela cidade com a visitante.

Ao passar com a visitante pela Avenida Duque de Caxias os alunos foram mostrando de dentro do ônibus “a rua mais colorida” para ela. Neste ponto a professora foi dando contribuições e explicando as mudanças que ocorreram naquela rua ao longo do tempo.

De fato, ao observarmos o desenvolvimento de Otávio, Pedro, Fernanda e seus colegas ao longo do trajeto com a visitante foi possível perceber o salto de desenvolvimento em relação aos conhecimentos que os alunos possuíam sobre a cidade, porém não apenas os conhecimentos foram ampliados, mas também as noções de pertencimento em relação a cidade também.

Só é possível falar com propriedade sobre aquilo que conhecemos, logo os alunos ao serem capazes de tão empoderadamente apresentarem a cidade para a visitante nos mostraram que tiveram uma experiência real de vivência na e pela cidade.

A partir dessas experiências, na efetivação do **protocolo 10** que foi a roda de conversa final sobre as experiências da sequência didática, a professora apresentou aos alunos o seguinte questionamento:

Professora: Vocês acham que após essas experiências que tivemos na cidade, vocês são capazes de levar outras pessoas para caminharem pela cidade com vocês?

Alunos em coro: Sim!

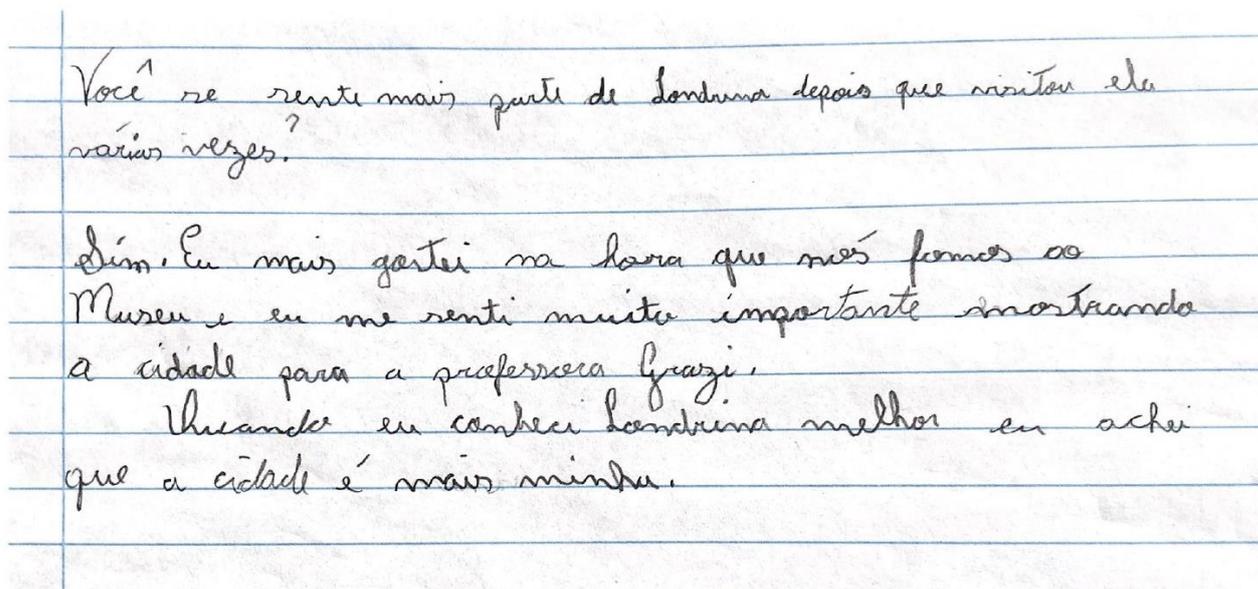
Otávio: Professora agora que a gente já sabe pode chamar o pai, a mãe e levar né?

Professora: Com certeza, a cidade é nossa, temos que aproveitar ela com as pessoas que fazem parte da nossa vida.

A partir desse questionamento a professora quis averiguar se os alunos se sentiam aptos para reproduzirem essas experiências na cidade e estendê-las a outros sujeitos além da visitante e por meio das respostas dos alunos podemos perceber que sim.

Embora esse tenha sido o último protocolo da sequência didática, não foi necessário aguardar até o fim da SD para percebermos que as crianças tiveram as noções de pertencimento em relação à cidade alteradas.

O relato apresentado por Otávio é muito significativo e nos permite compreender que de fato a experiência na cidade movimento não só seus conhecimentos em relação a cidade, mas também sua autoestima e sua identificação enquanto parte deste todo chamado cidade.

Figura 31 – Relato de Otávio após o trajeto com a visitante

Fonte: a autora.

Otávio respondeu a seguinte questão:

“Você se sente mais parte de Londrina depois que visitou ela várias vezes?

Sim. Eu mais gostei na hora que nós fomos ao Museu e eu me senti muito importante mostrando a cidade para a professora Grazi.

Quando eu conheci Londrina melhor eu achei que a cidade é mais minha”.

A narrativa da experiência de Otávio comprova que nossa hipótese de que a partir da experiência na cidade por meio de uma metodologia específica, no caso a Sequência Didática que abarcou o Projeto Conhecer Londrina, os alunos são capazes de alterar as noções de pertencimento em relação a cidade e passam a afirmar “que a cidade é mais minha”, esse sentimento de posse está relacionado à ocupação, ao ocupar os espaços da cidade e ressignificá-los, os alunos vivenciam novas e potentes experiências na e pela cidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi construída a partir da realização de uma sequência didática de História e Geografia, aportada pela metodologia do Projeto Conhecer Londrina, com alunos do quarto ano de uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Londrina, localizada no Bairro União da Vitória IV. O que nos dispomos a analisar foi como são elaboradas, ou não, pelas crianças as noções de pertencimento a uma cidade? Para tal, partimos da hipótese que as crianças de um determinado bairro da cidade de Londrina não se compreendem como pertencentes a uma cidade porque estão limitadas, por diversos aspectos, a uma determinada região e pouco, ou quase nada, circulam por outros lugares da cidade. Portanto à escola, frente a esse cenário, caberia trabalhar com conteúdos e metodologias que propiciassem essas crianças experienciarem a cidade para que essa noção de pertencimento se desenvolvesse. Sendo assim, o Projeto Conhecer Londrina, é compreendido como uma dessas metodologias.

Assumimos ao longo desta investigação como objetivo geral, analisar o processo de construção da noção de pertencimento à cidade, por meio de uma sequência didática de História e Geografia, apoiada na metodologia do Projeto Conhecer Londrina, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Adotamos como objetivos específicos: discutir o que nas pesquisas se caracteriza como estudos da cidade com destaque para a noção de pertencimento; abordar sobre o que se caracteriza atualmente como ensino da cidade nas escolas; analisar o Projeto Conhecer Londrina em seus aspectos histórico e político e apresentar como o mesmo se concretiza em uma realidade específica; identificar e compreender os saberes que os alunos do União da Vitória têm sobre a cidade de Londrina, com foco na ideia de pertencimento; relatar as elaborações de pertencimento identificadas nas produções dos alunos a partir da sequência didática desenvolvida em situação real de aprendizagem de História e Geografia.

Os conteúdos trabalhados durante a investigação fazem parte da grade curricular dos alunos participantes e a proponente da pesquisa era também professora regente de História e Geografia para esta turma.

No primeiro capítulo buscamos discutir o que se caracteriza como estudos da cidade com destaque para a noção de pertencimento por meio do estudo de três coletâneas que abordam o assunto, entendemos ser preciso apresentar as

alterações epistemológicas pelas quais passou o campo do Ensino de História nas últimas décadas e, mais precisamente, tratar como essas alterações impactaram na produção de conhecimento advindas dos estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, cujo esta pesquisa está vinculada.

Ao realizar esta investigação, sabíamos que muitos estudos envolvendo a temática da cidade e que se mostravam relevantes para nossa pesquisa não estariam disponíveis na base de teses e dissertações da CAPES pois, ou encontravam-se em fase de realização, ou foram realizados por meio de projetos de pesquisas, pesquisas pós doutorais, que são formatos não contemplados na citada base de dados. Em vista disso, optamos como recorte fazer uma abordagem sobre as pesquisas que tenham o estudo da cidade como foco a partir de três coletâneas.

As coletâneas selecionadas foram: “Cidade, Memória e Educação” organizada por Sonia Regina Miranda e Lana Mara de Castro Siman, no ano de 2013; Educar em Tempos e Espaços que se cruzam”, organizada por Elison Antônio Paim e Maria de Fátima Guimarães, no ano de 2017, e, “Patrimônio no Plural: Educação, Cidades e Mediações” organizada por Lana Mara de Castro Siman e Sonia Regina Miranda, também no ano de 2017. Somadas, as coletâneas reuniram quarenta e três artigos, dezesseis artigos na primeira, dezesseis artigos na segunda coletânea e onze artigos na terceira.

Os estudos sobre Ensino de História e os estudos sobre e nas cidades vêm sendo desenvolvidos ao longo do Brasil por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisas há alguns anos. Destacam-se que os últimos trinta anos, que foram marcados por uma maior articulação e socialização dos trabalhos realizados pelos pesquisadores, tais como estes que organizaram as coletâneas acima citadas.

Podemos concluir no primeiro capítulo, que as pesquisas, experiências e estudos desenvolvidos sobre as cidades têm crescido nos últimos anos, embora estruturados pelo mesmo fio condutor, ou seja, o olhar para e sobre a cidade, suas potências e possibilidades, os estudos realizados nessa área não são monotemáticos, mas sim plurais e diversos. Foi possível compreender que ainda há uma infinidade de possibilidades de estudos a serem realizados neste campo e que muitos dos autores, que já estão debruçados nesta temática, indicam a necessidade de aprofundamento e ampliação nos estudos que tem como temática a cidade.

Por fim, concluímos a partir das discussões apresentadas no primeiro capítulo que apesar de mostrar como uma temática importante, ainda tem se falado pouco sobre as crianças na cidade e por isso esta pesquisa se mostra relevante, tendo como possibilidade somar-se aos trabalhos e pesquisas já desenvolvidos com essa temática.

No capítulo 2 apresentamos uma explanação sobre o que se caracteriza atualmente como ensino da cidade nas escolas, em específico na Rede Municipal da cidade de Londrina, analisar o Projeto Conhecer Londrina em seus aspectos histórico e político e apresentar como o mesmo se concretiza em uma realidade específica, na escola situada no bairro União da Vitória em que a pesquisa foi realizada.

Assim, compreendemos que o Projeto Conhecer Londrina pode ser considerado uma metodologia de ensino sobre a cidade que desperta reflexões sobre a importância das crianças transitarem pela cidade. Mas também pode ser considerado uma ação de política pública que nos auxilia a levantar questões sobre o acesso, a manutenção e a permanência do direito de ir e vir dos alunos, mediado pela escola, via uma metodologia de ensino consistente e que se encontra deflagrada como política da Secretaria Municipal de Ensino de Londrina.

Portanto, concluímos através dos estudos realizados nesta pesquisa que o Projeto Conhecer Londrina, assumido como Política Pública da Secretaria Municipal de Educação desde a década de 1980 e considerado uma tradicional metodologia no ensino sobre a cidade apresenta falhas na forma como é ofertado. Pois, o mesmo surgiu com o intuito de proporcionar para as crianças da zona rural e escolas periféricas da cidade o acesso a pontos turísticos da cidade e a sua História, porém, diante da crescente onda de desresponsabilização do Estado e o fortalecimento de discursos que apregoam a responsabilização individual das unidades escolares, perde-se uma importante preocupação do Projeto: garantir o acesso àquelas escolas cuja vulnerabilidade geográfica e social são evidentes.

A denúncia concretizada ao longo do capítulo 2 consistiu em evidenciar o quanto as unidades escolares que desejam empregar as metodologias do Projeto Conhecer Londrina encontram fortes dificuldades. Concluímos, a partir de nossa análise, que esses empecilhos seriam facilmente transpostos se o poder público assumisse por completo o papel como mantenedor do Projeto Conhecer Londrina.

A partir das discussões realizadas, compreendemos que as realidades afetadas pela dificuldade em realizar o Projeto Conhecer Londrina são as unidades escolares situadas na periferia, ou em bairros da cidade cujo a comunidade escolar tenha baixo poder aquisitivo. Portanto, frente a essa ausência de garantia da efetivação da realização dos trajetos do Projeto Conhecer Londrina nessas escolas e falta de responsabilização do poder público diante dessas comunidades, as escolas da periferia, sua comunidade escolar e o corpo pedagógico se veem frente a frente com um dilema, render-se as mazelas do Estado Mínimo mas garantir aos alunos do tempo presente a efetivação do Projeto Conhecer Londrina e os seus desdobramento, ou resistir as investidas da responsabilização individual das escolas e não realizar o trajeto do Projeto Conhecer Londrina com os alunos que dificilmente terão outra oportunidade de vivenciar essa pratica pedagógica.

Concluimos que não há uma resposta ideal para este dilema, mas sugerimos fortemente o encontro dessas duas possibilidades, de modo que progressivamente, seja possível realizar o trajeto do Projeto Conhecer Londrina com os alunos, porém sem abrir mão de um processo de revolução que comece com os alunos, ganhe força na comunidade escolar e alcance o poder público. A denúncia que se faz a respeito da negligência em relação às escolas periféricas é um assunto real e extremamente atual, por isso, concluimos que não há coerência em manter as bases pedagógicas do Projeto Conhecer Londrina sempre nutridas, sem a garantia de que ele possa se efetivar em todas as unidades escolares da Rede Municipal de Londrina, independentemente de suas características socioeconômicas.

No capítulo 3 apresentamos uma didática potente: as crianças pelas ruas da cidade. Objetivamos neste capítulo explicitar os protocolos de coleta de dados que compuseram a sequência didática realizada ao longo desta pesquisa. Para tanto, ao pensar sobre quais seriam os procedimentos a serem adotados para desenvolver essa pesquisa com as crianças, foi necessário levar em conta o conhecimento prévio a respeito dos sujeitos envolvidos, pois isso influenciou diretamente na possibilidade de alcançar com maior eficácia a participação significativa das crianças na pesquisa.

A partir disso concluimos que ao elaborar uma sequência didática de História e Geografia apoiada na metodologia do Projeto Conhecer Londrina, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental foi necessário a realização de dez

protocolos de pesquisa, onde estão inclusos a realização do trajeto do Projeto Conhecer Londrina com os alunos e a realização de um trajeto com uma visitante.

Ao elaborar a sequência didática e adotá-la como metodologia para a realização dos estudos da cidade com as crianças, compreendemos que ao pensar a criança na cidade é preciso considerar os conhecimentos prévios que os alunos tem acerca dos temas que serão abordados e quais são suas relações espaciais e sociais com a cidade.

Compreendemos que ao realizar uma sequência didática deve-se considerar o papel do professor, o papel do aluno, a organização para os agrupamentos, a organização dos conteúdos, a organização do tempo e espaço, a organização dos recursos didáticos e avaliação, sem esquecer também das relações interativas entre professor/aluno, aluno/aluno e as influências dos conteúdos nessas relações.

Destacamos que os protocolos dessa sequência didática foram elaborados afim de garantir que os alunos, em suas particularidades pedagógicas, pudessem de maneira efetiva expressar seus pensamentos e conhecimentos e a pesquisadora pudesse compreender de que forma se alteraram ou não as noções de pertencimento dos alunos em relação à cidade, para tal, os protocolos se diferem nas propostas e recursos utilizados. Desta forma, a análise e a explanação sobre os a realização dos protocolos variou de acordo com a complexidade e quantidade de ações presentes em cada protocolo. Logo, a abordagem dos protocolos que tem diferentes desdobramentos foi apresentado de maneiras diferentes em cada protocolo.

Concluimos que a sequência se mostra uma potente ferramenta para que o professor trabalhe as relações das crianças com a cidade e o Ensino de História da e na cidade. Portanto compreendemos que essa sequência didática pode ser replicada como um modelo metodológico, desde que primem por respeitar as especificidades pedagógicas que caracterizam a realidade daqueles que buscarem a implementação da mesma.

No capítulo 4, a partir das experiências vividas pelos alunos ao longo da sequência didática, apresentamos os dados e as análises dos dez protocolos realizados com os alunos tendo por referência a produção de três alunos. O objetivo neste capítulo foi compreender como são elaboradas pelas crianças as noções de pertencimento a uma cidade.

Ao longo da análise buscamos encontrar elementos para responder: qual era a noção de pertencimento que os alunos indicavam possuir antes da realização da sequência didática? Identificamos que no início da sequência didática os alunos apresentavam pouca ou quase nenhuma noção de pertencimento em relação à cidade e embora detivessem conhecimentos geográficos para compreenderem a relação de inserção entre bairro e cidade, essa noção se limitava quase que exclusivamente a noção abstrata, não sendo vivenciada de maneira concreta.

Percebemos que nossa hipótese se efetivou, de forma que concluímos por meio da realização da sequência didática que crianças que não transitam pela cidade tem a noção de pertencimento à urbe comprometida. Um dado importante para fundamentar essa conclusão é a noção de pertencimento que os alunos apresentaram em relação ao bairro, pois além das noções geográficas, os alunos demonstraram também familiaridade com os lugares do bairro e suas funções. Tal noção de pertencimento em relação ao bairro está alicerçada nas suas experiências com esse lugar, suas significações e ressignificações, portanto por estarem cotidianamente caminhando, estudando, vivendo no bairro, os alunos se compreendem como pertencentes a esse lugar, de tal maneira que são capazes de estabelecerem relações autônomas e empoderadas em relação a este lugar.

Portanto ao início da sequência didática os alunos apresentavam noções de pertencimento em relação à cidade muito vagas e que não se sustentavam por não estarem adornadas por experiências pela cidade.

A noção de cidade que os alunos apresentavam no início da sequência didática era simplista e distante, entendiam a cidade como sendo um lugar no qual estavam mas não participavam, cidade era visto como um lugar para morar. Já as definições de bairro carregadas pelos alunos eram cheias de detalhes das suas vivências, apresentavam o bairro como lugar para viver, se divertir, estudar, passear, brincar. Concluímos, por meio dos passos da sequência didática, que esses alunos passam grande parte de sua vida, infância e adolescência, limitados aos limites do bairro, uma vez que o bairro União da Vitória está apartado social e geograficamente do restante da cidade de Londrina. Não podemos conceber como aceitável que essas crianças tenham que esperar a chegada do início das práticas laborais na vida adulta para viverem a oportunidade de transitar pela cidade.

Compreendemos que a sequência didática contribuiu para que as noções de pertencimento da relação bairro *versus* cidade também se alterassem, de modo que os alunos passaram a perceber o bairro, mesmo que distante geograficamente, como parte integrante da cidade de Londrina e por isso, fazia sentido iniciar um trajeto pela cidade a partir do bairro. A vivência das etapas da sequência didática proporcionou que os alunos revistassem os conceitos de bairro que eles apresentavam e potencializou que a autoestima em relação ao bairro fosse fortalecida, reconhecendo esse espaço como importante não apenas para quem ali habita, mas para todos que fazem parte da cidade de Londrina ou a queiram conhecer.

Ao serem chamadas para revisitarem o seu bairro, sua cidade e apresentá-lo para outra pessoa, essas crianças alteram as noções de pertencimento com o bairro e com a cidade, pois passaram a se questionar sobre as funções dos lugares, seus conhecimentos acerca deles e modo que eles se relacionam com esses espaços. Ou seja, ao serem convidados a visitar o bairro e elencar lugares que considerassem importantes para serem visitados, precisaram refletir sobre sua relação com o meio em que vivem, discernir entre aquilo que eles gostam e não gostam no bairro e de que forma isso pode ser classificado e apresentado à uma visitante. Apresentar a cidade para uma visitante contribuiu de forma efetiva para que os alunos se sentissem motivados e convidados a conhecerem e pensarem a cidade, não apenas para si mesmos, mas afim de torná-la interessante para um outro alguém.

Concluimos que ao conhecer melhor a cidade por meio da metodologia do Projeto Conhecer Londrina, as crianças foram capazes de elaborar noções de pertencimento em relação à cidade. Ao longo do trajeto do Projeto Conhecer Londrina as crianças, embora com noções limitadas sobre a cidade, foram ganhando potência a partir da vivência de cada ponto do trajeto, ao se relacionarem com os lugares foram capazes de construir suas próprias ideias e impressões sobre a cidade. Mesmo diante do deslumbramento característico daqueles que pouco conhecem a sua própria cidade, as crianças foram capazes de elaborarem questionamentos e apontamos para e sobre a cidade, o que fortaleceu as experiências que eles vivenciaram nas ruas de Londrina.

Após a realização do trajeto do Projeto Conhecer Londrina os alunos evidenciaram em diferentes situações, e de forma mais clara, as alterações de suas

noções de pertencimento em relação a cidade. Uma das situações foi na elaboração do roteiro para o trajeto com a visitante, ao receberem essa tarefa os alunos se sentiram verdadeiros guias da cidade e após a vivência do trajeto do Projeto Conhecer Londrina tinham repertório e sentimento de pertença suficientes para efetivarem a ação com a visitante.

Concluimos que as crianças organizaram e agruparam a cidade afim de apresentá-la a uma forasteira partindo de suas experiências e da sua noção de pertencimento, ou seja, ao escolher começar a apresentar a cidade à visitante por lugares do bairro, os alunos evidenciam que passaram a considerar e compreender de forma concreta que o bairro faz parte da cidade de Londrina, demonstrando não apenas terem alterado as suas noções de pertencimento em relação ao bairro, mas também sua relação de valorização e autoestima em relação a sua comunidade.

Os lugares elencados pelas crianças para fazerem parte do roteiro do trajeto com a visitante foram escolhidos coletivamente, elegendo lugares cuja vivências dos alunos se mostraram mais intensas, como por exemplo o Museu, o Marco Zero, a Maternidade de Londrina. Ao se compreenderem enquanto parte desse espaço chamado cidade que antes a eles era inacessível e depois mostrou-se como campo para a concretização de conhecimentos e partilhas de experiências, os alunos se sentiram capazes e preparados para não apenas estabelecerem suas relações com esses espaços, mas também serem mediadores e coadjuvantes da vivência da visitante com a cidade.

Portanto, concluimos esta pesquisa defendendo que a partir de um estudo realizado com alunos do 4º ano de uma escola municipal no Jardim União da Vitória foi possível identificar a elaboração da noção de pertencimento a partir das vivências na cidade. Diante disso, apontamos como latente a necessidade de pensar ações por parte do poder público afim de oportunizar que as experiências das crianças na cidade, por meio da escola, possam se efetivar.

Não acreditamos ser possível uma educação de qualidade para as crianças sem oportunizar que elas caminhem, experimentem e ocupem todos os espaços da cidade, garantir o acesso ao direito à cidade é papel do Estado e deve ser cobrado por todos os cidadãos. Enquanto permanecermos nessa inércia e na total responsabilização individual, continuaremos fragmentados e reféns de políticas públicas que não são pensadas para os que necessitam, pelo contrário, são usadas para segregar e elitizar ainda mais os espaços públicos, as relações e a cidade.

Portanto, consideramos necessário e urgente ir na contramão da onda higienista e individualista que busca condominializar os privilegiados e afastar os menos abastados da vivência na cidade, afim de evitar que a cidade ecoe as relações de poder da classe dominante e permaneça sustentando uma ideia provinciana de cidade, condenando as crianças e os cidadãos pobres a permanecerem nos guetos, excluídos, apartados e tendo suas possibilidades ceifadas.

Reconhecer a potência das crianças na cidade, compreender que é possível que elas desenvolvam uma noção de pertencimento em relação a cidade a partir do transitar, do caminhar e das relações com o espaço, mas nada fazer para, minimamente, garantir que elas tenham essa oportunidade é um completo desserviço. Portanto é preciso repensar para quem a cidade está sendo pensada e garantida?

Por fim, reconhecemos a finitude dessa pesquisa como algo necessário, mas apontamos caminhos que podem ser perseguidos na busca por continuar pensando e pesquisando a relação das crianças da periferia com a cidade; as possibilidades de pensar a cidade como ambiente educador extrapolando as relações com os componentes curriculares, mas como lugar do encontro e das potências humanas e tantas outras temáticas que podem emanar da relação das crianças com a cidade e da cidade com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. R.;MIRANDA, S.R. Bagagens Possíveis, Entre Alfenins, Fitas e Monumentos: O Tema Do Patrimônio no Livro Didático de História. In: Sonia Regina Miranda/ Lana Siman. (Org.). **Patrimônio no Plural: Educação, Cidades e Mediações**. 1ed.Belo Horizonte: UEMG, 2017, v. 1, p. 3-173.
- ANDRADE, J. C. R. Travessias e Veredas no caminho entre Escola e Museu: potencialidades do direito à cidade como direito à memória. In: Lana Mara de Castro Siman; Sônia Regina Miranda. (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. 1ed.Juiz de Fora: UFJF, 2013, v 1, p. 378-395.
- ARAÚJO, Vanessa Barbosa. “A leitura da cidade e o desenvolvimento da consciência da cidade”. In: SIMAN, Lana Mara de & MIRANDA, Sonia Regina. (Org.). **Cidade Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.112-136.
- BERNARDI, Andréia Menezes de, PEREIRA, Júnia Sales. Partilha da cidade nos territórios educativos: a escola entre sensibilidade e expansão. In: MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 59-92.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 01 jul 2018
- BUENO, Everton Luiz Santine de Deus; ALVES, Jolinda de Moraes. **Vulnerabilidade socioterritorial na Política de Assistência Social em Londrina/PR**. Londrina 2017. Disponível em: <https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/133298.pdf> Acesso em: 24/05/2018 às 22:15
- CABRAL, L. T. A prática docente do/no lugar: pesquisando fazeres e saberes docentes sobre uma espacialidade singular. In: Sonia Regina Miranda; Lana Mara de Castro Siman. (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. 1ed.Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, v. 1, p. 361-380.
- CANDOTI, Eliane Aparecida. GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Projeto Conhecer Londrina: Olhares e aprendizagens nos caminhos da cidade**. [S.l] 2017a. Não paginado Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p260/anais.html?tipo=2&titulo>. Acesso em: 20/05/2018 às 14h00.
- CANDOTI, Eliane Aparecida. GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Projeto Conhecer Londrina: aprendizagens no contexto da cidade**. Londrina 2017b. Não paginado. Disponível em: <https://interescuelsmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/128-candoti.pdf> Acesso:24/05/2018 às 16:47.

CARBONERA, M.; ONGHERO, A. L., SALINI, A. M.; ROCHA, D. S.; ARGENTA, D. A. O trabalho com os bens culturais: a atuação do CEOM/Unochapecó no oeste catarinense. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. 1ed. Tubarão: Copiart, 2017, v. 1, p. 155-168.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, AM de B.; DA EDUCAÇÃO, História. As Funções Sociais da Escola. In: **IX Congresso**. 2008. Não paginado. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Sobre%20as%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.pdf> Acesso em: 23/05/2018 às 20:00.

CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**—vol. 1. I: Artes de fazer, 1994.

CHRISTOFOLETTI, Antonio (Ed.). **Perspectivas da geografia**. Difel, 1982.

COELHO, Maria da Luz. Na roda da Memória, sujeitos de um lugar: memórias de professores de História na “histórica” São João Del Rei. In: MIRANDA, Sonia Regina & SIMAN, Lana Mara Castro. **Cidade, Memória e Educação** (orgs.) Juiz de Fora: UFJF, 2013. p.343-360.

COSTA, C. M. A Poesia Das Coisas no Ensino de História: Exercícios de Sensibilização. In: Lana Mara Siman; Sonia Maria Miranda. (Org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v. 1, p. 100-120.

COSTA, Júlio César Virgínio da; PEREIRA, J. S.. Os sentidos da formação atribuídos por professores na pré-visita a um museu: o espaço do educador e sua contribuição para uma formação docente. In: Elison Antônio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. 1ªed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 27-56.

CUNHA, N. R. C. Oficina Arte e Cidade e Educação Política das Sensibilidades: uma experiência docente em parceria com o Museu Casa Guignard. In: Elison Antônio Paim; Maria de Fátima Guimarães Bueno. (Org.). **Educar em Tempos e Espaços que se Cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. único, p. 77-92.

DA SILVA, Marcelo Soares Pereira; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085/5277> Acesso: 10/05/2018 às 19:00.

DE BORTOLO, Carlos Alexandre; FRESCA, Tânia Maria. **Produção e Apropriação de Espaço Livre Público: Lago Igapó em Londrina-PR**. Revista Geográfica de América Central, v. 2, n. 47E, 2011.

DELGADO, Andréa Ferreira e MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Santa Afro Catarina: espaço urbano, história e educação patrimonial. MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Lana Mara de Castro. (orgs) **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora, Editora EDUFJF, 2013.

DELGADO, Andréa Ferreira; MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Santa Afro Catarina: espaço urbano, história e educação patrimonial. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam: ruas, escolas, museus e arquivos**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v., p. 241-254.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. A cidade através dos sentidos: experiências espaciais mediadas e a noção de favela em crianças. In: **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.173-174.

DIONE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 1, 1999.

FERNANDES, J. F. F. A arte e a educação na cidade: olhares cruzados. In: MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. (Org.). **Cidade, memória e educação**. 1ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013, v. 1, p. 217-236.

FERRARO, J. R. NASCIMENTO, A. E. Patrimônio Cultural e Educação: uma experiência local. In: PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. (Org.). **Educar em Tempos e Espaços que se Cruzam**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 273-286.

FOLHA DE LONDRINA – O JORNAL DO PARANÁ - Folha 2 DEZ. 10, 2013 'Conhecer Londrina' disponibiliza oficinas'. Londrina 2013. Não paginado. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/conhecer-londrina-disponibiliza-oficinas-865245.html> Acesso: 24/05/2018 às 10:00.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 43, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: PAZ e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. (Coleção Questões da Nossa Época). 2001.

FREITAS, K. A. Narrativas dos objetos biográficos no museu de quilombos e favelas urbanos. In: Lana Mara De Castro Siman, Sônia Regina Miranda. (Org.). Patrimônio no plural - educação, cidades e mediações. 1ed. Belo Horizonte, 2018, v. 1, p. 1-288.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 1, n. 1, 2006.

GIL, Carmem; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino de História: aportes para a formação docente. In: Lana Mara de Castro Siman; Sonia Regina Miranda. (Org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v., p. 121-146.

GROPPO, Luís António; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19251>

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Uma aproximação ao Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH). In: PAIM, Elison Antonio; GUIMARAES, Maria de Fátima. (Org.). **Educar em Tempos e espaços que se cruzam**. 1ed.Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 115-128.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999.

KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; FERBER, L. P.; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Entre luvas, máscaras e trinchas: organização do acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Müller. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. 1ed.Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v., p. 223-238.

KOURY, M. G. P. Enraizamento, pertença e ação cultural. *Revista Cronos*, v. 2, n. 1, p. 131-137, 16 fev. 2017.

KOYAMA, A. C. De fantasmagorias a alegorias: desafios da educação e(m) arquivos. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v. 1, p. 136-153.

KOYAMA, A. C. Aproximações entre escolas e arquivos: sujeitos e discursos. In: Elison Antonio Paim, Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam: ruas, escolas, museus e arquivos**. 1ed.Florianópolis: UFSC - CED - NUP, 2017, v., p. 191-208.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

LONDRINA. Prefeitura do Município de Londrina/Secretaria Municipal de Assistência Social. **Plano Municipal de Assistência Social 2018-2020** Londrina – Paraná. 2018

LUGLE, Andreia M. C. ; OLIVEIRA, S.R.F. (Org.) ; AGUIAR, B. C. L. (Org.) . **O Movimento da Ação Docente no Ensino Fundamental I**. 1. ed. Londrina: Midiograf, 2013. v. 1. 327 p.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Narrativas e canções de uma avô do coração: sensíveis maneiras de ensinar e aprender sobre a vida na cidade. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. 1ªed.Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, v. 1, p. 1-420.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4482> . Acesso: Janeiro/2020

MENEZES Isabella Carvalho De. O Lugar Do Fortuito no Museu. In: SIMAN, L.M.C.; MIRANDA, S.R. (Org.). **Patrimônio no plural: Educação, cidades e mediações**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v., p. 261-284.

MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. A cidade como espaço limiar. In: MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. (orgs). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Lana Mara de Castro. **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora, Editora EDUFJF, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. **Cidade, memória e educação. Juiz de Fora: Editora UFJF**, 2013.

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

MOREIRA, F. L. FESTA, CIDADE E EDUCAÇÃO: Os Tapeceiros do Corpus Christi. In: Lana Mara de Castro Siman; Sonia Regina Miranda. (Org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2017, v. 1, p. 73-96.

NEVES, J. A. P. Uma Juiz de Fora sob o desígnio da Memória: notas sobre cidade e Literatura. . In: MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. (Org.). **Cidade, memória e educação**. 1ed.Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013, v. 1, p.237-280.

OLIVEIRA Jr. Wenceslao Machado de. Crônicas de cidades – testemunho e(m) Imagens. In. MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (orgs). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

OLIVEIRA, B. J.; PROCHNOW, J. Diálogos com professores em museus. In: Lana Mara de Castro Siman e Sonia Regina Miranda. (Org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v. 1, p. 193-212.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de et al. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Londrina 2006.

PADUA, K. C. Memória e narrativa em experiências de pesquisa na cidade. In: MIRANDA, Sonia Regina e SIMAN, Lana Mara Castro. (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. 1ed.Juiz de Fora-MG: UFJF, 2013, v. 1, p. 303-322.

PADUA, K. C.; RISERIO, F. S. SILVA, R. C. QUINTAIS COMO PATRIMÔNIO. In: Lana Mara de Castro Siman; Sonia Regina Miranda. (Org.). **Livro Patrimônio no Plural: Educação, Cidades e Mediações**. 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v. 1, p. 43-50.

PAIM, E. A.; GUIMARAES, M. F.; PERUZZO, P. A função social, cultural e artística da imagem fotográfica e sua relação com o patrimônio cultural. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. 01ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, v., p. 329-343.

PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima. (Org.). **Educar em Tempos e Espaços que se Cruzam: ruas, escolas, museus e arquivos**. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, pp. 223-238.

PAIM, ELISON ANTÔNIO; GUIMARAES, M. F. **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 352p

PAIM, ELISON ANTÔNIO; SANTOS, L. A escola de educação básica Marechal Bormann: um espaço de múltiplas memórias. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães Bueno. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 209-221.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINHO, Frederico Alves. “Tempo, narrativa e experiência na cidade: uma conversa com Paul Ricoeur”. In: SIMAN, Lana Mara de; MIRANDA, Sonia Regina. (Org.). **Cidade Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.112-136;

RABELO, F. L. M. Nas trilhas da socioeducação: a cidade escrita pelos adolescentes através de seus percursos educativos. In: Miranda, Sonia Regina; Siman, Lana Mara Castro. (Org.). **Cidade, memória e educação**. 1ed. Juiz de fora, Minas Gerais: UFJF, 2013, v. 1, p. 193-215.

RABELO, G. COSTA, M. O. Centro de memória da educação do sul de Santa Catarina (CEMESSC) e os estudos sobre cultura escolar. In: Elison Antonio Paim, Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. 1aed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. 1, p. 129-155.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. GEOgraphia, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. Edusp, 2007.

SEABRA, E. A. D. Entre a política e a poética de museus: visitantes na exposição dos 200 anos da vinda da Família Real para o Brasil. In: Elison Antonio Paim e Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam**. 1a, ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. , p. 57-76.

SILVA, M. M. História Regional e Patrimônio Cultural: reflexões sobre educação e cultura no ensino de História. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/COPIART, 2017, v. 1, p. 255-272.

SILVA, Rafael Nascimento. **Entre o sim e o não: História da emancipação política de Tamarana e seu ensino na escola**. 142 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SIMAN, L. M. C. DUTRA, S. F. Folias de Reis: dimensões educativas presentes na prática de uma referência cultural. In: Lana Mara de Castro Siman e Sônia Regina Miranda. (Org.). **Patrimônio no Plural: Educação, cidades e mediação**. 1ed. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2017, v. 1, p. 17-45.

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

SIMAN, Lana Mara. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara. **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p.41-58

SOUZA, C. A.; MARTINS, M. C. Biblioteca Franciscana e memória: como identidades se increvem. In: Elison Antonio Paim, Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam: ruas, escolas, museus e arquivos**. 1ed. Florianópolis: UFSC - CED - NUP, 2017, v., p. 169-190.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1947.

TUAN, Yi-Fu. **Place: an experiential perspective**. Geographical review, p. 151-165, 1975.

UBERTI, H. G.; UBERTI, M. T.; PAIM, E. A. O museu Fragmentos do Tempo e o entrelaçamento de memórias. In: Elison Antonio Paim; Maria de Fátima Guimarães. (Org.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam: ruas, escolas, museus e arquivos**. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. I, p. 93-112.

VIANNA, R. S. Uma análise de materiais educativos produzidos por museus de arte e centros culturais. In: SIMAN, L.M.C.; MIRANDA, S.R. (Org.). **Patrimônio no plural: Educação, cidades e mediações**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, v., p. 164-182.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998