

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA, ENSINO E
NARRATIVAS

PETERSON PASSION BIRINO MIRANDA

IDENTIDADES ESTUDANTIS:
Narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel

São Luís
2017

PETERSON PASSION BIRINO MIRANDA

IDENTIDADES ESTUDANTIS:

Narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira

São Luís
2017

Miranda, Peterson Passion Birino.

Identities estudantis: narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel / Peterson Passion Birino Miranda. – São Luís, 2017.

105f.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Ana Lúvia Bomfim Vieira

1. Ensino de História. 2. Consciência Histórica. 3. Identidades. 4. Vila Embratel. 5. Maranhão. I. Título

CDU 93/94:37.035-053.6(812.1)

PETERSON PASSION BIRINO MIRANDA

IDENTIDADES ESTUDANTIS:
Narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: / /2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Lúvia Bomfim Vieira - (Orientadora)
(Universidade Estadual do Maranhão)

Profa. Dra. Márcia Pereira dos Santos
(Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva
(Universidade Estadual do Maranhão)

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos - (Suplente)
(Universidade Estadual do Maranhão)

À Pyetra Miranda,
luz-guia de minha existência.

À Sâmylle e Shaêmyle Miranda,
duas estrelinhas a reluzir no céu da infância.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Elias e Telma Miranda, pela luta cotidiana para oferecer aos seus filhos uma vida digna; pela teimosia em nos colocar para estudar e nos incentivar a querer sempre mais, mesmo diante de condições adversas. Muito obrigado pela família que construímos!

À minha orientadora, professora Ana Livia, por me ensinar que o fazer historiográfico é, antes de tudo, um ato de coragem; pelo afinco e disposição com que tratou minha pesquisa; pelo incentivo e pelas cobranças nos momentos de desânimo; e por me desafiar constantemente.

À Herizinédy Mendes, por preencher com carinho e compreensão os momentos de minha ausência. Aos meus Irmãos, Pâmela e Pâmerson, pelo apoio e amizade de sempre.

À professora Márcia dos Santos, pela disponibilidade e esforço em ler este trabalho e participar da banca de defesa do mesmo. Muito grato por sua colaboração!

À professora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação e pelo esforço em ajudar a melhorar nosso texto.

Ao professor Fábio Henrique, pela valorosa participação nas bancas de qualificação e defesa, bem como pelas aulas enriquecedoras, agradáveis e divertidas durante o curso.

Aos professores do PPGHEN, em especial, à professora Mônica Piccolo, coordenadora do programa, pelo empenho em tornar nosso mestrado uma referência na produção do conhecimento histórico voltado para o ensino de História.

Aos colegas de turma, amigos que tornaram esta caminhada mais prazerosa e enriquecedora, em especial, às “meninas da memória”, Clécia Assunção, Flávia Santos, Aldina Melo, Ilma Santos, Ilma Pinheiro e Maysa Leite.

Aos profissionais da escola Dayse Galvão de Sousa, em especial, à professora Lilian Assunção, diretora da instituição, e ao professor Augusto Cássio, pelo apoio e ajuda indispensáveis para nossa pesquisa. Sem seu suporte tudo se tornaria bem mais dispendioso.

À generosidade e entusiasmo dos jovens estudantes da escola Dayse Galvão de Sousa, por me conceder a alegria de compartilhar conosco suas narrativas sobre o bairro Vila Embratel. Ouvi-los se tornou um bálsamo em meio aos desassossegos da pesquisa. Agradeço de forma especial aos estudantes José Alberto, Vanderson, Suzana, Leyene, Mathielle e Michel Jordan.

“Os relatos diversificam. Os boatos totalizam”.

Michel de Certeau

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação das identidades de estudantes de uma escola pública localizada no bairro Vila Embratel na cidade de São Luís-MA. A este bairro foi imposto um estigma de “violento”, tomado como um aspecto imanente a sua realidade, assentado em representações carregadas de estereótipos, reforçadas frequentemente na mídia, nas rodas de conversa, nas piadas, nas redes sociais, entre outros, os quais atingem em cheio seus moradores: o bairro é visto como difusor da criminalidade e seus moradores como criminosos em potencial. Diante deste cenário, nossa pesquisa volta-se para as representações construídas “de dentro”, pelos próprios estudantes/moradores, praticantes deste espaço social. Considerando as influências da dimensão histórica nestas narrativas, buscamos, inicialmente, identificar as formas de produção de sentido histórico que estruturam a consciência histórica, tendo como parâmetro as percepções dos estudantes sobre o espaço social que praticam, por meio da análise de produções textuais elaboradas pelos mesmos. Compreendendo a escola e o bairro como espaços indissociáveis e praticados diariamente pelos discentes, procuramos, em seguida, desvelar as diferentes visões e interpretações acerca do bairro manifestas em suas narrativas captadas em situação de entrevistas realizadas em grupo. As narrativas apresentaram maneiras diversas de praticar o bairro, bem como evocaram “imagens outras” que ora aceitam o rótulo de “violento”, ora negam, ora ignoram, ora criticam. Diante dos elementos empíricos observados durante a pesquisa, elaboramos um produto didático-pedagógico voltado para o ensino de história: trata-se de um material audiovisual intitulado *Minha Vila Embratel*, que registra o bairro a partir das narrativas de um grupo de estudantes da sobredita escola que vivenciam diariamente aquele espaço social. Por fim, descrevemos uma proposta de projeto pedagógico que gravita em torno da realidade social que envolve o bairro e a escola, sob os parâmetros expostos na pesquisa, de modo contribuir na formação da consciência histórica dos discentes, assim como na (re) configuração de suas identidades como moradores, jovens e estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história. Consciência histórica. Identidades.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the formation of student identities of a public school located in the Vila Embratel neighborhood in the city of São Luís-MA. A stigma of "violent" was imposed on this neighborhood, taken as an immanent aspect of its reality, based on stereotyped representations, often reinforced in the media, on the talk wheels, in jokes, in social networks, among others, which reach their residents: the neighborhood is seen as a diffuser of crime and its residents as potential criminals. Given this scenario, our research turns to the representations constructed "from within" by the students/residents themselves, practitioners of this social space. Considering the influences of the historical dimension in these narratives, we seek, initially, to identify the forms of production of historical sense that structure the historical consciousness, having as parameter the students' perceptions about the social space that they practice, through the analysis of textual productions elaborated by themselves. Understanding the school and the neighborhood as inseparable spaces and practiced daily by the students, we then try to unveil the different visions and interpretations about the neighborhood manifested in their narratives captured in situations of interviews conducted in a group. The narratives presented diverse ways of practicing the neighborhood and evoked "other images" that now accept the label of "violent", now deny, now ignore, or criticize. Considering the empirical elements observed during the research, we elaborated a didactic-pedagogical product aimed at the teaching of history: it is an audiovisual material entitled *Minha Vila Embratel*, which records the neighborhood from the narratives of a group of students of the above-mentioned school who experience that social space daily. Finally, we describe a proposal of a pedagogical project that revolves around the social reality that surrounds the neighborhood and the school, under the parameters exposed in the research, in order to contribute to the formation of the students' historical consciousness, as well as in the (re) configuration of their identities as residents, young persons and students.

Keywords: History teaching. Historical consciousness. Identities.

LISTAS DE SIGLAS

CEMA - Centro Educacional do Maranhão

GEAP - Grupo Especial de Apoio às Escolas

GTA - Grupo Tático Aéreo da Polícia Militar do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1. RABISCANDO UM HORIZONTE.....	12
2. O BAIRRO VILA EMBRATEL: ENTRE O REAL E O REPRESENTADO.....	16
2.1. A VIOLÊNCIA E A PERIFERIA COMO REPRESENTAÇÃO.....	16
2.2. A FABRICAÇÃO DO ESPAÇO.....	21
2.3. MEMÓRIA, IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	27
2.4. HISTÓRIA ORAL: EXPRESSÕES NARRATIVAS DAS IDENTIDADES.....	38
3. O ESPAÇO PRATICADO: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES ESTUDANTIS - Maneiras de ver, escrever e falar sobre o bairro.....	42
3.1. CAMINHADAS PELO AMBIENTE DE PESQUISA.....	43
3.2. NARRATIVAS SOBRE O BAIRRO: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE.....	50
3.3. E COM A PALAVRA OS ESTUDANTES! EXPRESSÕES NARRATIVAS DAS IDENTIDADES ESTUDANTIS.....	60
4. “MINHA VILA EMBRATEL”: PRODUÇÃO DE UM MATERIAL AUDIOVISUAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	68
4.1. A HISTÓRIA DENTRO E FORA DE SALA DE AULA - OU POR UMA REFLEXÃO DIDÁTICA.....	69
4.2. <i>MINHA VILA EMBRATEL</i> : UM PRODUTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	78
4.3. <i>VALORIZANDO NOSSO BAIRRO</i> : UMA PROPOSTA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	87
5. “OBRIGADO POR NOS OUVIR”	95
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS.....	104

1. RABISCANDO UM HORIZONTE

Vila Embratel. Foram as primeiras palavras que me vieram à mente ao tentar iniciar este texto. Bastante óbvio se tomássemos o bairro a que se referem como simples “pano de fundo” desta pesquisa. Um cenário pretensamente imóvel, inerte, amorfo, silencioso, onde se desenrolam cotidianamente um sem número de acontecimentos - dos relegados à trivialidade àqueles que estremecem a rotina de seus moradores.

De forma diversa, tratamos aqui o bairro Vila Embratel como um espaço social imerso em um processo histórico de transformações que não cessam de se revelar nas práticas cotidianas. Esta historicidade do bairro foi - e continua - sendo construída, demarcada, instalada mediante estratégias representacionais, confrontos políticos, lutas sociais, que forjaram suas características econômicas, seus traços sociais, seus aspectos culturais (ALBUQUERQUE Jr., 2008).

Ao direcionarmos nossas lentes para o bairro, percebemos que, historicamente, foi construído um quadro imagético-representacional fundado em visões deturpadas e preconceituosas com grande poder estigmatizante, que impôs ao bairro o rótulo de “violento”, como se este fosse um aspecto imanente a este espaço - considerado, de forma pejorativa, “periférico”. Demonstramos em um trabalho de pesquisa anterior (MIRANDA, 2011), como as representações acerca do bairro Vila Embratel veiculadas na mídia local, sobretudo em jornais impressos de significativa circulação na cidade de São Luís-MA, criam e reforçam estigmas que associam este espaço social à criminalidade, à marginalidade e à pobreza.

Não estamos negando a existência da criminalidade (violenta ou não) no bairro, todavia, indagamos se a realidade do bairro se reduz a esta imagem simplista e estereotipada dominante no imaginário social pautada na associação quase automática entre violência e periferia. Com efeito, diversos veículos midiáticos reproduzem publicamente esta imagem deteriorada, preconceituosa, a-histórica sobre o bairro que não reflete a sua realidade. Tais representações não tem cessado de vencer. Elas povoam o imaginário ludovicense, criando classificações sociais e justificando um processo de segregação sócio-espacial verificado historicamente nesta cidade (BURNETT; VENÂNCIO, 2008).

Em sentido oposto, tomamos o bairro Vila Embratel como um espaço praticado na dinâmica cotidiana instituída astuciosamente por seus praticantes (CERTEAU, 2012). Estes inventariam maneiras diversas de habitá-lo, de caminhar nele, de percebê-lo, de representá-lo. Assim, criam e lhe atribuem múltiplos significados, dando sentido às suas existências nele.

Partindo destes pressupostos, o objetivo do presente trabalho consiste em refletir

acerca da construção das identidades dos estudantes de uma escola pública do bairro Vila Embratel: Como se veem? Como percebem e interpretam o espaço social que praticam? De que maneiras aceitam, criticam, negam ou resistem às representações elaboradas “de fora” sobre o seu bairro? De que formas utilizam o referencial histórico em suas interpretações acerca do bairro? São algumas das questões que nortearam o esforço de reflexão crítica aqui empreendido.

Elegemos como ambiente de nossa pesquisa a escola Centro de Ensino Dayse Galvão de Sousa, pertencente à rede estadual de ensino. Situada na Avenida do Contorno (também chamada de Estrada do Jambeiro), esta instituição foi inaugurada em 1999 e tornou-se uma das principais escolas do bairro. Atualmente, são 747 estudantes matriculados nas três séries do ensino médio, na modalidade regular, distribuídos pelos três turnos de funcionamento¹.

A partir de uma abordagem qualitativa, entendemos a escola como um ambiente privilegiado para a investigação sobre a construção das identidades dos jovens com enfoque para suas percepções e interpretações acerca do espaço social em que vivem, transitam, estudam e praticam em seu cotidiano. Na escola, os estudantes constroem suas identidades transitórias, cambiantes, contraditórias, reconhecendo a si e ao outro, estabelecendo grupos, criando laços, enfim, atribuindo-lhe múltiplos significados (CARVALHO, 2012).

Neste sentido, este trabalho encontra-se organizado em três capítulos: no primeiro, apresentamos um diálogo de nossa pesquisa com a historiografia explorando as categorias analíticas que fundamentaram nossa investigação em torno da construção das identidades estudantis. Procuramos, nessa direção, pensar, em termos teóricos e metodológicos, a construção das identidades (BAUMAN, 2005; HALL, 2011) expressadas pelos estudantes em suas narrativas textuais e orais (MEIHY; HOLANDA, 2010), que manifestam suas percepções, interpretações e representações acerca do espaço social que praticam hodiernamente (CERTEAU; 2012). Assim sendo, também não podemos dispensar a investigação sobre os contributos da dimensão histórica na construção das identidades destes jovens, a partir da utilização do conceito de *consciência histórica* formulado pelo historiador Jörn Rüsen (1992).

No segundo capítulo buscamos operacionalizar estes conceitos, promovendo uma reflexão sobre as identidades estudantis por meio da análise de suas narrativas, nas quais se manifestam suas interpretações sobre o espaço social em que estudam e - em muitos casos - também moram. Inicialmente, exercitamos nossas *caminhadas* pelo ambiente de pesquisa,

¹De acordo com informações do Censo Escolar/INEP 2015, disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/26805-ce-professora-dayse-galvao-de-sousa/sobre> Acesso em 10 maio 2016.

desbravando os meandros do espaço escolar e do bairro, estabelecendo uma “observação participante” como forma de desvelar algumas das práticas ordinárias presentes naquele ambiente. Procuramos, em seguida, identificar os níveis de consciência histórica dos discentes, a partir da sugestão metodológica proposta por Rüsen (1992), tendo como perspectiva o espaço social que praticam, por meio da aplicação de uma *produção textual* com alguns estudantes. Em seguida, descortinamos, a partir da análise de narrativas orais, as diferentes percepções e interpretações dos estudantes sobre o espaço em que transitam diariamente captadas em situação de entrevistas realizadas em grupo. Percebemos nas narrativas os confrontos simbólicos que envolvem as distintas apropriações dos sistemas de produção (escolar, urbano, televisivo, etc.) mediante táticas astuciosas, improvisadas, elaboradas de maneiras diversas pelos praticantes (estudantes e/ou moradores) sobre o bairro Vila Embratel (CERTEAU, 2012). Desta forma, colocamos na esteira do pensamento crítico, as distintas maneiras de ver, escrever e falar sobre o bairro inscritas nas narrativas enunciadas pelos estudantes da escola Dayse Galvão de Sousa.

Finalmente, seguindo os rastros dos caminhos trilhados durante a pesquisa empírica, no terceiro capítulo, partimos para a elaboração de um produto didático-pedagógico intitulado *Minha Vila Embratel*, o qual consiste em um material audiovisual produzido para servir como um recurso didático a ser utilizado no ensino de história. Voltado para o aprendizado histórico, este material apresenta “imagens outras” sobre o bairro a partir das narrativas “de dentro” manifestas por um grupo de estudantes da escola Dayse Galvão de Sousa.

Na parte final do referido capítulo apresentamos uma proposta de projeto pedagógico denominada *Valorizando nosso bairro*, direcionado a contribuir na reflexão sobre as interrelações simbólicas entre o bairro e a escola e suas implicações na configuração das identidades estudantis. O referido projeto foi elaborado a partir de uma necessidade real observada durante nossas investigações: refletir sobre o bairro Vila Embratel de forma crítica, abrindo caminho para a valorização do mesmo e de seus praticantes. Apesar de construído no âmbito do ensino de história, este projeto pode ser desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar. Nesta direção, o objetivo primordial do projeto é contribuir na formação da *consciência histórica* dos estudantes (RÜSEN, 1992) possibilitando a reflexão crítica sobre o quadro imagético-representacional estigmatizante imputado ao bairro, assim como a compreensão da experiência histórica do bairro como imersa em um processo de mudanças verificadas ao longo do tempo, fruto de estratégias políticas, lutas sociais e econômicas, manifestações culturais, entre outros (ALBUQUERQUE Jr., 2008). cremos, deste modo, contribuir na construção de identidades relacionadas ao bairro, colaborando em sua

autoafirmação como jovem, estudante e morador (a), bem como para a valorização do espaço social que praticam.

Como nos ensina Certeau, quem escreve história o faz a partir de um “lugar social”, isto é, está inserido na particularidade do lugar de onde fala, “no domínio onde realiza a investigação” (CERTEAU, 1982, p.64): antes tudo, falo como morador, alguém que por mais de 25 anos vivencia, habita, pratica este espaço e, a partir destas experiências, construiu suas percepções mais subjetivas acerca do bairro. Esta é “uma marca indelével” em meu fazer historiográfico (CERTEAU, 1982, p.64). Nesta prática cotidiana exercida no bairro e na cidade, uma inquietação insiste em perseguir e ocupar o meu pensamento: por que o bairro onde moro é visto como um “bairro violento”? E mais. Como seus moradores lidam em seu cotidiano com tal estigma no âmbito de suas práticas e representações (CHARTIER, 1990)?

À primeira inquietação pude estabelecer alguns caminhos de análise percorridos em meu trabalho monográfico anterior (MIRANDA, 2011). Na presente empreitada, procuro trilhar as estradas íngremes e tortuosas das práticas sociais que envolvem o ser e o estar no mundo real, isto é, como os sujeitos criam significados e dão sentidos a vivência humana no tempo e no espaço que praticam. Decidi levar tal debate para a escola, por excelência, um espaço da negação de padrões, da crítica a modelos de comportamento, mas também de interconexão de valores, palco de múltiplas visões de mundo, cenário nunca inerte de batalhas pela afirmação sempre transitória de si, universo de formação de diferentes grupos (os “CDF’s”, os esportistas, os “bagunceiros”, os “revolucionários”, etc.), enfim, espaço praticado no qual se conformam as identidades.

2. O BAIRRO VILA EMBRATTEL: ENTRE O REAL E O REPRESENTADO

A violência é tão fascinante, e nossas vidas são tão normais...

(Legião Urbana, *Baader-meinhof blues*)

2.1. A violência e a periferia como representação

O ponto de partida desta pesquisa é uma constatação: o bairro Vila Embratel é frequentemente qualificado como um “bairro violento”, o que implica dizer que o mesmo é tomado, via de regra, como um espaço produtor da criminalidade e de criminosos em potencial. Os estereótipos sobre o bairro são rotineiramente reafirmados e potencializados pela mídia local como se a violência fosse sua característica imanente.

Sob o estigma da violência, este bairro tem sido historicamente representado como um espaço onde a criminalidade impera: atribui-se ao mesmo o rótulo de violento: um estigma que, conseqüentemente, atinge de forma cruel também seus moradores. Tais considerações são fruto de pesquisa anterior por mim empreendida (MIRANDA, 2011), na qual analisei as representações sobre o referido bairro presentes em dois jornais impressos de significativa circulação na cidade de São Luís - MA, a saber, *Aqui-MA* e *Jornal Itaqui-Bacanga*.

Naquela oportunidade foram objetos de análise as edições destes periódicos publicadas entre os anos de 2010 e 2011, onde percebemos uma repetição incessante de notícias que destacavam os crimes ocorridos no bairro, com especial enfoque sobre os homicídios. O bairro Vila Embratel aparecia nos jornais quase exclusivamente nas páginas policiais. Algumas “matérias jornalísticas” analisadas naquela ocasião anunciavam um suposto estado de terror permanente ao qual estaria imerso aquele bairro. Senão, vejamos:

A Vila Embratel voltou a ser abalada com *mais um* crime de homicídio. [...] *Ali a vida está banalizada* (Aqui-MA, 2/12/2011, p.1); *Baixinho* bom de briga *aterroriza* a Vila Embratel (Aqui-MA, 10/1/2011, p.4); Saulo se auto-intitulava o ‘*terror* da Vila Embratel (Itaqui-Bacanga, 20-26/11/2011, p.8); GTA bota em “cana” galera que espalhava o *pânico* na Vila Embratel (Aqui-MA, 29/11/2011, p.1) (grifos meus).

Esta constante não se alterou. Temos percebido que o quadro representacional construído sobre o bairro continua sendo reforçado cotidianamente nos jornais impressos e

televisivos, nas rodas de conversa e nas redes sociais, fato que se verifica de modo geral em relação a milhares de bairros periféricos constituídos majoritariamente por populações de origem humilde, violentadas diariamente pela dificuldade na implementação de políticas públicas ou mesmo inexistência delas.

Em uma simples navegação pelo *site* de pesquisa “Google”², observamos que a maioria das notícias sobre o bairro são relacionadas à violência, em especial, à criminalidade violenta, que se caracteriza por delitos em que a vida é colocada em risco (PEREIRA, 2007):

“Homem é morto a tiros na Vila Embratel, em São Luís” (G1/MA, 24/12/2012)³; “Homem é executado a tiros na Vila Embratel” (IDIFUSORA, 13/10/2015)⁴; “Homem é morto a tiros na Vila Embratel” (O DIA, 27/06/2016)⁵; “Homem é executado em invasão, na Vila Embratel” (IMIRANTE, 25/08/2015)⁶; “Traficante é preso na Vila Embratel” (IMIRANTE, 20/05/2015)⁷ “Menina de 11 anos é assassinada a facadas na Vila Embratel” (IMIRANTE, 21/05/2016)⁸.

Chama-nos a atenção que das 20 primeiras notícias sobre nosso bairro obtidas como resultado da pesquisa no referido *site*, 14 são relacionadas à criminalidade, sendo 8 especificamente sobre casos de homicídio. No link de “imagens”⁹ do mesmo *site* é oferecido ao navegante um “álbum” horripilante de cadáveres, bem como um rol de “criminosos” - em geral, jovens, negros e pobres - sendo apresentados na delegacia de polícia do bairro, denotando uma realidade supostamente pautada na criminalidade que toma conta de seu cotidiano.

A relação entre a violência e o espaço em que ocorre é, em geral, constantemente enfatizada nas manchetes sobre os crimes, especialmente quando os “casos” ocorrem em regiões consideradas periféricas. Esta ênfase no local de ocorrência é um elemento essencial na criação de estereótipos e, por conseguinte, na “estigmatização social dos próprios espaços” (PEREIRA, 2007, p.56).

² Ver <https://www.google.com.br/#q=not%C3%ADcias+sobre+vila+embratel> acesso em 1 jun. 2016.

³ Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/jmtv-2edicao/videos/v/homem-e-morto-a-tiros-na-vila-embratel-em-sao-luis/2311221/> Acesso em 10 maio 2016.

⁴ Disponível em: <http://www.idifusora.com.br/2015/10/13/bandeira-2-homem-e-executado-a-tiros-na-vila-embratel/> acesso em 10 maio 2016.

⁵ Disponível em: <http://odianoticiasma.com.br/homem-e-morto-tiros-na-vila-embratel/> acesso em 2 ago. 2016.

⁶ Disponível em: <http://imirante.com/sao-luis/noticias/2015/08/25/homem-e-assassinado-em-invasao-na-vila-embratel.shtml> acesso em 11 maio 2016.

⁷ Disponível em: <http://imirante.com/sao-luis/noticias/2015/05/20/traficante-e-preso-na-vila-embratel-em-sao-luis.shtml> acesso em 11 maio 2016.

⁸ Disponível em <http://imirante.com/miranteam/noticias/2016/03/21/menina-de-11-anos-e-assassinada-a-facadas-na-vila-embratel.shtml> acesso em 22 maio 2016.

⁹Ver

https://www.google.com.br/search?q=vila+embratel&biw=1366&bih=636&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwihs6201-TOAhWfZAKHXYLCoQQ_AUIBygC acesso em 1 jun. 2016.

Para Goffman, o conceito de *estigma* é usado como “referência a um atributo considerado depreciativo”, socialmente reprovável. Porém, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, honroso, nem desonroso” (GOFFMAN, 1975, p.13).

No caso do bairro da Vila Embratel, fica claro que o “atributo” explorado pela mídia é a violência, que por meio das representações espetacularizadas (re)criam um espaço perigoso e potencialmente propenso a fabricação de criminosos. Desta feita, um estigma é imposto, segundo a pesquisadora Mary Rangel, como:

[...] uma marca, um rótulo que se atribui a pessoas com certos atributos que se incluem em determinadas classes ou categorias diversos, porém comuns na perspectiva da desqualificação social. Os rótulos dos estigmas decorrem de preconceitos, ou seja, de ideias pré-concebidas, consolidadas no pensamento, crenças, expectativas sócio individuais (RANGEL, 2004, p.61).

Este rótulo, conforme percebemos, é o de “violento”, uma marca indelével que ora se apresenta compulsivamente como substrato de um estigma que se impregna nas representações circulantes sobre o bairro. Por conseguinte, o estigma como sinal de “impureza”, como sacramento de inferioridade, traz consigo a repulsa e o medo em relação ao espaço sob o qual ele é simbolicamente construído, reafirmando cotidianamente uma segregação sócio-espacial existente na cidade (BURNETT; VENÂNCIO, 2008). O que se verifica, em suma, é uma criminalização do espaço que engendra a desqualificação social de grupos específicos, no caso, as camadas pobres residentes em bairros considerados periféricos.

Os apontamentos do sociólogo francês Serge Paugam seguem, em linhas gerais, um caminho de análise semelhante, delineado em suas pesquisas sobre as práticas e relações sociais entre os “marginalizados” e o Estado. Conforme assevera este autor, a estigmatização pode ser apontada como o último estágio da “deslocalização social”, na medida em que os sujeitos ou grupos passam a ser vistos como incapazes e vadios. O atributo de *marginal*, segundo Paugam, “veiculado pela opinião pública, provoca um enorme descrédito que não deixa praticamente nenhuma perspectiva de progresso.” (PAUGAM, 2003, p.175). Assim, não somente os espaços sociais como também seus moradores são incluídos em um violento processo de discriminação social, resultantes da esquematização quase automática que os associa à violência, à criminalidade, à marginalização e à pobreza, o qual demonstra um grande poder de naturalização de estereótipos.

Nesta direção, impõe-se uma visão sobre o espaço social a partir de um atributo (em nosso caso a violência/criminalidade) amplamente difundido por meio da mídia. O estigma funciona como um sinal de desvio, de impureza, de vergonha, resultado último do referido processo de marginalização social. O “outro” estigmatizado é socialmente negado, pois “essa sujeira impregnada na pele provoca repugnância naqueles que se aproximam” (PAUGAM, 2003 p.176).

Mas também, por vezes, os moradores chegam a negar seu lugar social e se autonegar, pois o estigma impregna o espaço e tudo o que há nele, produzindo identidades descaracterizadas. Não podemos menosprezar o peso de tais representações depreciativas e estigmatizantes sobre o bairro Vila Embratel, no tocante à construção das identidades de seus moradores nas distintas formas em que se estruturam em relação ao espaço em que habitam.

Entendo, portanto, o estigma como a fase derradeira do processo de marginalização social, uma vez que um traço, uma característica, um atributo é superlativizado pela mídia, representando uma realidade que não o é. Assim, a violência aparece nos jornais como um caractere imanente aos bairros periféricos, como se os crimes violentos tivessem apenas um lugar possível de gestação e difusão, enquanto que os moradores, por sua vez, pertencentes a esses espaços são apresentados como criminosos em potencial.

Segundo o sociólogo Patrick Champagne, “longe de ajudar os habitantes desses subúrbios, a mídia contribui paradoxalmente para a sua estigmatização” (CHAMPAGNE, 2008, p.73), apesar de alarmar seu papel jornalístico imprescindível na publicação e suposto debate e reflexão sobre os crimes violentos. Ainda segundo o nosso autor

Os bairros são apresentados como insalubres e sinistros e seus moradores, como delinquentes. [...] Esta estigmatização, que é, sem dúvida, involuntária e resulta do próprio campo jornalístico, se estende muito além dos acontecimentos e marca essas pessoas mesmo quando elas estão fora de seus bairros (CHAMPAGNE, 2008, p.73-74).

A teatralização cotidiana das reportagens de crimes violentos, portanto, contribui diretamente para a cristalização de um imaginário social da periferia como espaço criminalizado, concentrando tudo o que há de desprezível do ponto de vista da sociedade dita “normal” e “de bem”. A estigmatização social, assim, é a consolidação imagética dos estereótipos amplamente difundidos pela mídia, em que pese sua poderosa influência no imaginário social.

Partindo desta constatação, este trabalho intenta estudar as identidades dos estudantes de escola pública elaboradas sobre si mesmo, sobre a escola e o bairro onde estudam e

também, em muitos casos, moram. Para tanto, articulamos como aporte teórico algumas categorias analíticas que julgamos imprescindíveis para percebermos de que modo se apresentam e se conformam as identidades estudantis expressadas por meio das narrativas. Estas nos possibilitam investigar as relações dos estudantes/narradores com o espaço social onde vivem/estudam revelando as maneiras de ver, ler e interpretar a si e ao mundo à sua volta a partir de suas experiências dentro da estrutura tempo. Colocamos, deste modo, sob investigação a construção das identidades estudantis num cenário de lutas de representações (CHARTIER, 1990), que tem se afigurado de forma cruel para o nosso bairro.

Ao lançarmos nosso olhar sobre a formação histórica do bairro, percebemos que o processo de estigmatização pode ser encarado como um mecanismo de aprofundamento das distinções sociais, inserido no bojo do processo de segregação sócio-espacial observado na cidade de São Luís. O bairro Vila Embratel, situado a 6 quilômetros do centro da capital, surgiu no final da década de 1970 dentro do contexto de expansão do espaço urbano de São Luís¹⁰, diretamente ligada ao “projeto de modernização conservadora” implementado pelo governo do estado em meados da década de 1960. Com objetivo de “modernizar” a estagnada economia maranhense, o governo estadual atraiu grandes investimentos especialmente na área de exploração mineral, como o projeto Grande Carajás. Em linhas gerais, este processo combinava de maneira sórdida desenvolvimento econômico e acirramento das desigualdades sociais (COSTA, 1997).

A estrutura fundiária do estado foi drasticamente atingida a partir do favorecimento a empreendimentos no setor agropecuário em detrimento da agricultura familiar, processo aprofundado pelas regulamentações impostas pela famosa Lei de Terras (nº 2979 de 17 de julho de 1969) que segundo o historiador Wagner Cabral “ampliou o espaço para a grilagem com apoio do governo do Estado e para a venda de terras devolutas a grupos privados” (COSTA, 1997, p.9). Populações inteiras afetadas pela impulsão do latifúndio foram obrigadas a buscar melhores condições de trabalho e moradia na cidade de São Luís. Para os pesquisadores Burnett e Venâncio (2008), o projeto de modernização conservadora consolidou um processo histórico de segregação social na cidade de São Luís, que vinha sendo almejado pelas elites desde tempos coloniais.

¹⁰ Sobre este processo ver: DA LUZ, Josinaldo Santos. **Lutas por Moradia e Expansão do Espaço Urbano na Cidade de São Luís**. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas, UFMA, 2004.

Com a construção da ponte sobre o rio Bacanga (1970) abriu-se uma nova frente de ocupação em direção ao sudoeste da ilha de São Luís¹¹ dando origem a região conhecida como *Área Itaqui-Bacanga*. Até então, esta região era pontilhada por pequenos núcleos de ocupação onde residiam no máximo cinco famílias; porém tal cenário se modificou a partir da vinda de um substancial contingente populacional entre os anos 1960 e 1980. Atualmente esta região possui mais de 50 bairros, entre eles, a Vila Embratel, e uma população estimada em 250 mil habitantes - cerca de um quarto da população de São Luís.

Os primeiros moradores do bairro Vila Embratel chegaram em 1978 remanejados das áreas suscetíveis a alagamento do bairro vizinho, Sá Viana; também vieram diversas famílias que ocupavam uma área reivindicada pela Universidade Federal do Maranhão¹².

Desde então, gradativamente o bairro passou a receber serviços públicos básicos em grande medida graças às lutas dos próprios moradores, organizados em torno da União dos Moradores da Vila Embratel. Entre essas conquistas podemos citar as sete escolas públicas de educação básica que funcionam atualmente no bairro, entre elas, o Centro de Ensino Dayse Galvão de Sousa, ambiente de nossa pesquisa, que iniciou suas atividades em 1999.

2.2. A fabricação do espaço social

A abertura da História ao diálogo com as ciências sociais promoveu, entre outras mudanças, o surgimento de novos campos de atuação do historiador, assim como a utilização de novas fontes, abertura esta diretamente ligada à virada historiográfica irrompida nos anos de 1980, a partir da consolidação da chamada *Nova História Cultural*, herdeira da ruptura paradigmática proposta pelo movimento dos *Annales* (VAINFAS, 1997).

Nosso trabalho utiliza-se de alguns dos pressupostos da abordagem historiográfica denominada *História Cultural* fundamentada principalmente nas acepções do historiador francês Roger Chartier. Para este autor, a história cultural possui como objeto primordial “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Os pressupostos teóricos da História Cultural nos fornecem elementos fundamentais para pensarmos na constituição de uma realidade pautada em processos de hierarquização,

¹¹ Também denominada “Ilha do Maranhão” engloba os quatro municípios da região metropolitana de São Luís: São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Raposa e São Luís.

¹² Cabe salientar que a UFMA entende que 60% do território pertencente ao campus do Bacanga foi ocupado pelas comunidades circunvizinhas.

classificação e divisão social, legitimando-os e reproduzindo-os. Tais processos produzem elementos de diferenciação entre sujeitos, grupos e espaços sociais, na medida em que contribuem na configuração de suas identidades.

Ao problematizar as percepções sociais sobre regiões consideradas periféricas, como o bairro Vila Embratel, a utilização do conceito de *Representação* nos parece seminal, uma vez que nos permite perceber a construção de um quadro imagético sobre aquela realidade social. Estas representações expressam significações formuladas a partir do mundo real, mas que não são seu reflexo. A representação é, pois, a aparência, o “signo visível” que substitui um “objeto ausente”: assim, apresenta-se uma imagem dominante do bairro Vila Embratel, que se sobrepõe à realidade, substituindo-a por uma aparência visível na mídia que deprecia, discrimina e estigmatiza.

A historiadora Sandra Pesavento chama a atenção para o caráter ambíguo do conceito de representação, argumentando que na relação entre a presença e ausência, “[...] a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele” (PESAVENTO, 2005, p.40).

As imagens (signos) construídas em torno de algo ou alguém fazem parte de um jogo simbólico violento que traduz as posições e hierarquizações em termos de representações sociais. Assim, podemos pensar, por exemplo, que as notícias sobre crimes violentos que tem como cenário os bairros considerados periféricos são a aparência, o signo visível, que diz respeito a uma realidade que não o é.

As representações sociais construídas acerca da realidade operam no sentido de substituir a própria realidade, por meio das quais os sujeitos sociais se percebem na realidade, dando sentido a sua própria existência. É por meio dos quadros representacionais que os sujeitos assentam seus modos de agir, pensar e de se comportar. Aqui subjaz um aspecto relevante na construção das identidades: a percepção de si enquanto sujeito imerso numa realidade, o que lhe permite criar vínculos de pertencimento e valorização ou não em relação ao mesmo.

A partir da compreensão de que as representações envolvem e enunciam formas de poder e dominação social, Chartier assevera que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p.17). Deste modo, as representações elaboradas acerca do sobredito espaço social enunciadas nas narrativas dos estudantes nos permitem mergulhar em

um feixe de embates simbólicos, nos quais percebemos as interpenetrações, dissensos e anuências entre as representações da mídia sobre o Bairro Vila Embratel – que notadamente aponta para a violência como aspecto imanente ao bairro - e as manifestações narrativas destes discentes.

Esta relação entre imagens criadas e reproduzidas a partir da realidade - mas que não são seu reflexo, seu espelho, sua cópia – e as diferentes formas pelas quais os consumidores/moradores/estudantes se apropriam das mesmas merece uma reflexão um pouco mais atenta. Nesta direção, as acepções teóricas do historiador francês Michel de Certeau nos oferecem um terreno teórico bastante fértil.

Certeau em seu esforço analítico sobre as práticas ordinárias insiste em enfatizar a necessidade de investigar os *usos* que os consumidores fazem dos produtos - ou sistemas de produção (sejam televisivos, urbanísticos, linguísticos) - que lhes são (im)postos como modelos de pensamento, padrões de comportamento, quadros representacionais, entre outros. Este uso é crivado de “maneiras de fazer” dissimuladas, “anárquicas”, diversas, alheio à vontade ou desejo do emissor/produtor. Aquilo que os consumidores fazem com as representações, padrões e comportamentos sociais que lhes é imposto nunca é totalmente controlável, posto que suscetível a sua astúcia, ao seu poder subversivo (CERTEAU, 2012).

Assim sendo, Certeau afirma que “a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os seus usuários”, o que torna necessária a análise de “sua manipulação pelos praticantes que não o fabricam” (CERTEAU, 2012, p.39). Somente atentando para as maneiras de operar com representações impostas pelos produtores é que se torna possível “apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de utilização” (CERTEAU, 2012, p.39).

Interessa-nos sobretudo desvelar esta produção secundária realizada no âmbito das práticas cotidianas escolares. Aqui podemos nos interrogar: o que é feito com as imagens estereotipadas emitidas sobre o bairro Vila Embratel na mídia? Neste jogo incontrolável de subsunções, de quais maneiras as representações sobre nosso bairro são apropriadas pelos discentes que estudam no mesmo: são docilmente aceitas, sofrem um veemente desprezo, são astuciosamente subvertidas, criticadas?

Se, conforme sugeriu Guy Debord, as relações sociais em uma sociedade do espetáculo como a nossa são “mediatizadas por imagens”, vindas de diferentes lugares a todo instante bombardeando nossos sentidos (DEBORD, 2007), temos, portanto, uma

proeminência da atividade de leitura, seja de imagens, textos ou sons, no mundo pós-moderno. Esta produção leitora e silenciosa se processa sob distintas formas de ver, conceber e apreciar aquilo que é visto. A leitura que os sujeitos exercitam a respeito de seu mundo e das representações impostas sobre ele são tomadas por Certeau como uma “atividade de caça”, astuciosa, resistente às imposições dos sistemas de produção, que produzem um direcionamento às maneiras “corretas” - padrões - de agir, de se comportar, de transitar, enfim, de “praticar” o cotidiano (CERTEAU, 2012).

Nesta direção, Certeau estabelece uma distinção entre dois tipos de produção: as *estratégias* e as *táticas*. As primeiras envolvem formas de imposição de práticas, padrões, comportamentos, representações, que inscrevem códigos de ação, premissas válidas para o fazer ordinário (ler, falar, cozinhar). Podemos asseverar que a “Vila Embratel” (violenta, marginal, caótica) apresenta-se como uma “imagem/representação” vitoriosa de sistemas de produção (jornalístico, televisivo, urbanístico e social) criados e difundidos historicamente como “cálculo (ou manipulação) de relações de força” inventariados para reproduzir e demarcar um “lugar” em relação ao Outro: conformam-se lugares apropriados/isolados: por um lado, o lugar central, o bairro nobre, o “bom de se viver”, pacífico, ordenado; e por outro, o lugar periférico, desestruturado, violento, caótico.

Um dos efeitos deste corte, segundo Certeau, é “a vitória do lugar sobre o tempo” (CERTEAU, 2012, p.94). Esta não permite a abertura a variabilidades, a práticas distintas, a visões diferentes, apenas vislumbra a intensificação deste corte. Um outro efeito é que a demarcação de um “próprio”, isolado, implica em um “domínio dos lugares sobre a vista”. Não à toa as estratégias operam uma leitura própria dos espaços que torna possível prever, mapear, observar o outro. As estratégias produzem ainda um lugar próprio que consiste em um “tipo específico de saber”, dado o seu poder de criar suas próprias características e determinantes. Para Certeau “seria legítimo definir o poder de saber por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis” (CERTEAU, 2012, p.94), o que no caso do bairro Vila Embratel significa subsumir sua realidade social e histórica em nome de uma legibilidade imóvel e a-histórica pautada em estratégias representacionais estereotipadas e deturpadas, que tem servido para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais. Neste ínterim, ainda conforme nosso autor, “um poder é a preliminar deste saber e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí” (CERTEAU, 2012, p.94).

Ao contrário, a *tática* é definida por Certeau como “ação calculada que é determinada pela ausência de um ‘próprio’” (CERTEAU, 2012, p.96). Assim sendo, “a tática

não tem por lugar senão o do outro”. As táticas são, em outras palavras, as maneiras de fazer, “os gestos hábeis” dos “fracos” na ordem vigente positivada pelos “fortes”. Elas envolvem práticas de uso, manipulação e subversão das estratégias impostas por sistemas de produção. São uma (re)apropriação delas, alterações estas produzidas astuciosamente: maneiras de fazer que nem sempre refletem o desejo dos produtores. Nas táticas se manifestam aquilo que Certeau chama de “bricolagem” (*bricoleur*): são (anti) formas criativas e plurais de perceber, ler e interpretar os produtos e códigos oferecidos no cotidiano. Deste modo, os consumidores operam suas “artes de fazer” de modos diversos caminhando por trilhas “clandestinas”, estabelecendo trajetórias imprevisíveis (CERTEAU, 2012, p.96).

Desta feita, podemos situar nossa incursão analítica em um circuito interacional entre as estratégias representacionais produzidas hodiernamente, que criam e reforçam visões estereotipadas e estigmatizantes sobre o bairro Vila Embratel, atribuindo-lhe a violência como marca imanente à sua realidade, e as táticas praticadas por estudantes/moradores do bairro que percebem, interpretam e se apropriam de maneiras diversas destas representações, criando múltiplos olhares novos acerca de si e de sua própria realidade. De antemão podemos afirmar que as narrativas dos estudantes transitaram neste circuito, no qual se verificaram formulações simbólicas fundadas no ver, no agir e no reconhecer enquanto sujeitos praticantes no cotidiano do bairro.

Não podemos deixar de assinalar que o discurso da violência presente com bastante vigor na mídia expressa uma preocupação dos grupos dominantes, uma vez que a violência deixou de ser um fenômeno exclusivo das periferias e passou a atingir indistintamente ricos e pobres, bairros nobres e bairros periféricos (FERREIRA; PENNA, 2005).

As estratégias representacionais elaboradas como pilares de sustentação de sistemas de produção que, em última instância, estabelecem formas pretensamente válidas e irrefutáveis de ação, têm, portanto, legitimado um processo de diferenciação social, verificável na repetição incessante nos casos de crimes violentos que aparecem como eventos quase exclusivos de bairros considerados periféricos. Evidentemente, tal movimento não se dá por acaso: os veículos midiáticos reproduzem uma visão hegemônica sobre a periferia, atribuindo-lhe o signo da violência, da pobreza, em suma, da exclusão.

Neste sentido, conforme Chartier,

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p.17).

Para Agnes Heller, um dos elementos da vida cotidiana é a *ultrageralização* que consiste na estruturação do pensamento e comportamento humano com vistas a aceitar e/ou reproduzir estereótipos, os quais, por sua vez, organizam e orientam nossa prática cotidiana, e nela constantemente se comprova sua existência. Em muitas ocasiões os preconceitos se originam em situações particulares, pontuais. Contudo, dada a necessidade humana de explicá-los, dar-lhes sentido, subsumimos sua natureza singular concedendo-lhes uma dimensão de universalidade (HELLER, 2008). Assim, um rótulo - a violência - é utilizado como uma característica que, de modo generalizante, se aplica aos bairros chamados “periféricos”, os quais historicamente têm suas identidades forjadas por meio de estratégias representacionais estigmatizantes atreladas à criminalidade, à marginalização e à pobreza. Para as pesquisadoras Ignez Ferreira e Nelba Penna, é com base na associação entre violência e espaço que se processa uma *territorialização da violência*, tendo em vista que:

Tradicionalmente, a violência costuma ser relacionada à pobreza, à exclusão, à omissão do Estado, à ausência de serviços públicos urbanos e ao próprio processo de urbanização que cria enclaves de pobreza e as periferias. A complexidade e o crescimento da violência têm levado a considerá-la como resultado da junção de todos esses aspectos, facetas do processo social. É no território que esses diferentes aspectos do processo social se articulam, interpenetram-se, completam-se e contradizem-se. Admite-se então que a violência também se territorialize (FERREIRA; PENNA, 2005, p.60).

Não obstante, ao impor uma visão estereotipada e deturpada sobre sujeitos e espaços sociais, os grupos dominantes buscam legitimar suas ações e condutas, bem como recorrem a constituição de atitudes e escolhas que lhes parecem aceitáveis sob a forma de condutas gerais aparentemente aceitas pela sociedade como um todo. Não à toa, conforme nos alerta Heller, os preconceitos são em sua maioria “produtos das classes dominantes” ainda que escondidos sobre um suposto esforço de “contar com uma imagem do mundo relativamente isenta de preconceitos e desenvolver as ações correspondentes” (HELLER, 2008, p.77).

Deste modo, o esforço analítico aqui empreendido parte da percepção de um poderoso processo de naturalização e banalização da violência construído historicamente e que têm nos meios de comunicação veículos reprodutores de visões estigmatizantes sobre espaços sociais considerados periféricos os quais são representados, por meio de estratégias com grande poder depreciativo, como naturalmente violentos – fabricantes e reprodutores da criminalidade – e como cenários quase exclusivos da violência. O bairro Vila Embratel não escapa destes estereótipos, tão violentos quanto a própria violência criminal, e que têm atingido em cheio este espaço social e seus moradores.

No entanto, entendemos que os estudantes/moradores, por seu turno, admitem múltiplas formas de conceber o espaço social no qual habitam, adotando *táticas* pluriformes de praticar o seu cotidiano, de tal forma que suas identidades são construídas não somente a partir das representações dominantes apresentadas anteriormente sobre o bairro, mas sob maneiras “clandestinas”, “desviantes”, incontroláveis, tendo como substrato suas vivências e experiência no espaço/tempo. É sobre este terreno fluido que se fabrica o espaço social - o bairro Vila Embratel -, sua memória, sua história, referência indispensável na construção das identidades.

2.3. Memória, Identidade e Consciência histórica

O processo de estigmatização verificado sobre os bairros denominados “periféricos” como a Vila Embratel tem contribuído para a construção de uma memória sobre estes espaços sociais pautada na violência, como se esta fosse uma característica imanente aos mesmos. Assim, a periferia emerge na memória coletiva como espaço historicamente marcado pela fabricação e difusão da criminalidade. Esta memória forjada sob o estigma da violência é cotidianamente reiterada pelos discursos midiáticos que insistem em apresentar os bairros periféricos como palcos exclusivos do medo da violência, mecanismo fundamental para a formatação de uma identidade deteriorada dos sujeitos em relação ao bairro onde vivem.

Percebemos que a violência insere-se num conjunto de representações sociais que objetivam fornecer um ordenamento social, isto é, dar uma resposta, uma explicação plausível ao fenômeno imprevisível e implacável da violência, o qual produz uma sensação de desordenamento, de caos. A este sistema de representações perceptível em diversas sociedades e em diferentes temporalidades, o pensador polonês Bronislaw Baczko denominou de *imaginário social*. Para este autor “o imaginário social elaborado e consolidado por uma coletividade é umas das respostas que esta dá aos seus conflitos, divisões e violências reais ou potenciais” (BACZKO, 1985, p.309).

O imaginário social se apresenta como um mecanismo que regula as relações sociais fundadas na produção de sistemas simbólicos e dentro dos quais atua. O imaginário social dar a conhecer a realidade ao passo em que se constitui como “um apelo a ação, um apelo a comportamento de determinada maneira” (BACZKO, 1985, p.311).

Assentado em símbolos, os imaginários sociais “[...] intervêm ativamente na memória coletiva, para a qual, como dissemos, os acontecimentos contam muitas vezes menos

do que as representações a que dão origem e que os enquadram” (BACZKO, 1985, p.312).

Segundo Baczko, a admissão destes imaginários sociais perpassa pela influência que exercem sobre a sociedade e depende de sua difusão, bem como do controle dos meios que possibilitem a proliferação dos conjuntos de representações imagéticas acerca do real, os quais estão associados aos interesses de um dado grupo (BACZKO, 1985).

No caso das representações sobre a Vila Embratel, percebemos que encontra-se consolidado no imaginário social ludovicense uma associação quase automática entre o referido espaço e a violência, tendo em vista que a difusão de tal imaginário não se constitui em obstáculo, estando os grupos hegemônicos no controle dos meios (jornais, televisão, rádio) que propagam tais representações.

Apesar do caráter fragmentado e atomizado da informação na sociedade contemporânea, fica evidente a manipulação e seleção das notícias consideradas pertinentes. Conforme Baczko, “os indivíduos já não são capazes de dominar a massa fragmentada e dispersa de informações, sentindo assim uma maior necessidade de representações globais e unificadoras” (BACZKO, 1985, p.314).

Portanto, o que a mídia produz são os imaginários sociais, pautadas em esquemas de ordenamento do mundo atual, já que este apresenta-se desfigurado: somos constantemente bombardeados por informações e imagens rapidamente descartáveis, as quais são simplificadas pela mídia por meio de “representações globais da vida social, dos seus agentes, instâncias e autoridades; as imagens dos chefes, etc.” (BACZKO, 1985, p. 316).

Por sua vez, o filósofo Cornelius Castoriadis estabelece uma distinção entre *imaginação radical*, aquela em que há espaço para uma atividade criadora e produtiva sobre o real, na qual se processa a construção de um “universo de significações” que não corresponde a realidade, e a *imaginação efetiva* ou o imaginado onde se verificam as significações existentes (CASTORIADIS, 1982, p.154).

Em sua análise epistemológica, Castoriadis deixa claro que o imaginário radical manifesta a capacidade criadora do ser humano construindo representações sobre o mundo social, no qual retira todo o referencial simbólico, constituído de significações que não refletem o real. Neste sentido, este autor afirma que: “o mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado)” (CASTORIADIS, 1982, p. 177).

Ao analisar de que forma a violência se prolifera e potencializa por meio da “fala do crime” (CALDEIRA, 2003), a qual é reiterada rotineiramente através de representações

carregadas de visões deturpadas sobre o bairro Vila Embratel e os seus moradores, emerge uma relação direta com a construção de uma memória sobre o referido espaço social.

A investigação acerca da construção das identidades estudantis implica, indubitavelmente, na análise de como se tem produzido e se cristalizado uma memória sobre a Vila Embratel manifesta nas narrativas dos estudantes do bairro. O olhar atento sobre a *memória* - em constante (re)elaboração - acerca do bairro apresenta-se como um esforço oportuno e imprescindível para compreendermos os meandros pelos quais se conformam a consolidação de um imaginário social em relação aos espaços sociais considerados periféricos. Sim, uma memória cambiante e em permanente processo de atualização, construída a partir das representações sobre o bairro, mas também nas vivências cotidianas de seus moradores. Aí reside a percepção de sua historicidade.

Assim, o trabalho com a *memória* dos sujeitos envolvidos naquela realidade social implica colocar em evidência os embates simbólicos no campo do imaginário social, bem como na conformação de suas próprias identidades.

Le Goff afirma que a memória é um “conjunto de funções psíquicas” (LE GOFF, 2012; p.423), graças ao qual podemos atualizar as percepções e informações do passado ou suas representações como passadas. Este autor ainda pontua a relevância profunda da memória na constituição das identidades, sejam individuais ou coletivas, “cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2012, p.477).

Por seu turno, o sociólogo Maurice Halbwachs assenta suas argumentações a partir das interpenetrações entre a memória coletiva e memória individual, porém, atribuindo maior peso a primeira. Fundamentado no funcionalismo durkheimiano, Halbwachs propõe que a memória se fortalece principalmente quando compartilhada em grupo, o que contribui para o reforço e constante reavivamento de memórias comuns. Neste sentido, a memória individual seria um ponto-de-vista da memória coletiva (HALBWACHS, 1990).

Tal pressuposto nos parece fundamental em nosso trabalho, uma vez que tomando os estudantes e suas experiências individuais no que tange a violência e o espaço social onde estudam – e, em alguns casos, vivem -, podemos perceber os traços de uma memória coletiva construída acerca do bairro Vila Embratel.

Esta relação entre memória e espaço é vista por Halbwachs como essencial na formatação de elementos identitários. Em outras palavras, o espaço é um referencial na construção das identidades de um grupo, tendo em vista que as imagens espaciais remetem às suas vivências enquanto grupo, sendo assim, constituintes de uma memória coletiva

(HALBWACHS, 1990).

O trabalho com uma memória que é incessantemente atualizada no tempo presente exige uma posição crítica frente as formas de difusão de uma “memória” que se quer verdadeira e única: tal memória não tem cessado de vencer.

De que memória estamos falando? De uma memória sobre as periferias, taxadas de violentas e insalubres, que carregam insistentes representações de espaços sociais que parecem viver em profundo estado de terror permanente; ninguém de fora pode adentrar estes espaços sob o risco de não saírem vivos.

São estas representações vendidas cotidianamente pela mídia, a qual funciona como portadora de um discurso hegemônico, que impõe estereótipos e visões carregadas de preconceitos. Assim, vemos cotidianamente a reprodução “em excesso” desta memória, o que produz paradoxalmente um divórcio com o passado, como se a realidade das periferias fosse desde sempre marcada pela presença implacável da violência. Conforme nos alerta o historiador Alessandro Portelli, “tanto o peso da memória quanto a leveza do esquecimento militam contra uma relação crítica com o passado – e com o presente” (PORTELLI, 1996, p.14).

Em um célebre ensaio, o eminente historiador francês Pierre Nora estabelece uma distância entre Memória e História, assinalando que o processo de aprofundamento deste distanciamento chega a seu ponto nevrálgico em nosso tempo: a história em seu exercício destrutivo e dessacralizante da memória, condena-a, criando um passado sempre repleto de lacunas, incompleto. Assevera ainda que o desmoronamento da memória atingiu uma escala global graças ao fenômeno da “mundialização, da democratização, da massificação, da mediatização”, provocando uma percepção histórica de esfacelamento, de descontinuidade, de ruptura com o passado - fenômeno típico da sociedade pós-moderna. A quebra aqui opera uma substituição de “uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade” (NORA, 1993, p.8).

Cabe enfatizar a distinção que Nora expõe entre a memória e a história e a conseqüente necessidade de consagração dos “lugares de memória”: enquanto a memória verdadeira se apresenta intocada, inconsciente de si mesma, “espontaneamente atualizadora”, “memória sem passado” que remete ao tempo dos ancestrais, tempo imerso em um fluxo contínuo; por seu turno, a história é “vestígio, trilha”. O movimento de sangramento da memória pela história é ainda reiterado: “Se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela história” (NORA, 1993, p.8).

Esta constatação nos permite problematizar a produção dos “não historiadores de ofício”, para os quais nos alerta a historiadora Sônia Meneses Silva. Para esta pesquisadora, estes *history makers* aparecem no momento em que se observa uma “apologia ao não esquecimento [que] se tornou a fuga para uma sociedade que esquece a si própria por não saber o que é importante lembrar”. Assim sendo, o controle sobre os acontecimentos, sobre o que vale ser lembrado, transformou a história em “mercadoria simbólica vendida em bancas de jornais” (SILVA, 2007, p.191).

Nossa autora salienta a profusão de possíveis interpretações sobre os eventos do presente diretamente influenciados pela produção midiática “num constante processo de fazer e refazer a história” (SILVA, 2007, p.193). Desta feita, a enxurrada de acontecimentos elaborados diariamente resulta numa “saturação do presente”, uma sucessão do *aqui e agora*, modificando a própria visão sobre o tempo.

A produção a partir de outros lugares (como dos não historiadores de ofício) se insere nesta disputa pela memória, na medida em que a mídia estabelece representações sobre o mundo social, dando-lhe sentido, ao passo em que evoca linhas discursivas pretensamente universais e generalizantes.

Neste sentido, Montenegro ao pontuar a grande influência que os meios de comunicação exercem sobre o imaginário ressalta que: “A história produzida cotidianamente pela mídia, selecionando e projetando as informações que irão compor o amplo espectro do imaginário social, demarca um espaço de guerra” (MONTENEGRO, 2001, p.35).

Indubitavelmente, estamos diante de “memórias em disputa”, conforme expressão de Michel Pollack, as quais se manifestam no jogo simbólico em que se assentam a construção do imaginário social. Segundo este autor, a memória deve ser entendida como “uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar”, que definem e reforçam o sentimento de pertencimento e as “fronteiras sócio-culturais” (POLLACK, 1989, p.9).

Pollack observa que a memória se apoia em “pontos de referência” que permitem estabelecer uma coerência interna e defender os limites sociais e culturais de uma dada coletividade, tendo em vista que “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLACK, 1989, p.10).

O problema é que a mídia, no intuito de propor um ordenamento da realidade marcada pela experiência atomizada da sociedade contemporânea, tem oferecido estes *pontos de referência*, os quais ativam uma memória sobre os bairros periféricos quase sempre associada à criminalidade.

Deste modo, faz-se imprescindível entender como este quadro imagético de estratégias forjado cotidianamente pela mídia é apropriado pelos estudantes. Neste ínterim, podemos suscitar os inter cruzamentos entre a memória individual expressa nas narrativas dos estudantes e uma memória coletiva sobre a violência no bairro que emerge no imaginário social sustentada pelas representações veiculadas hodiernamente pelos órgãos midiáticos e proliferada nos circuitos das práticas ordinárias.

Indubitavelmente, a memória mantém uma relação direta com a conformação de identidades individuais e coletivas. Nesta direção, Pollack aponta para uma identidade que se erige como:

[...] o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLACK, 1992, p.204).

É essa identidade que pretendemos desvelar a partir das narrativas dos estudantes de escola pública do bairro Vila Embratel: suas percepções sobre si e sobre o espaço social em que estudam, que dimensionam o sentido de ser e estar no mundo e que expressam suas experiências no tempo.

Neste ponto, cabe suscitar as seguintes indagações: qual peso que as representações sobre o bairro veiculadas reiteradamente pela mídia têm sobre a memória individual dos estudantes e, por consequência, na constituição de uma memória coletiva sobre o bairro? Quais as feições representacionais os estudantes constroem sobre si e sobre o bairro onde vivem e estudam e que compõem de modo diverso, plural e contraditório suas identidades?

As narrativas deixam traços evidentes das identidades construídas por meio de representações que os sujeitos elaboram sobre si e sobre o mundo social. O trabalho do historiador volta-se, portanto, para captação dos traços identitários tornados aparentes nos relatos destes sujeitos, que evocam e dão sentido ao seu modo de ser e estar na sociedade. Indubitavelmente, a construção das identidades transversaliza todo o debate envolvendo a memória, seja individual ou coletiva.

O sociólogo Nestor Garcia Canclini ressalta que as identidades, imersas no processo de globalização, não podem ser tratadas como estáticas ou dotadas de caracteres fixos. Diversamente, elas são submetidas a fluxos de interconexão, nas quais as pessoas se apropriam de uma gama bastante heterogênea de bens culturais e informações disponíveis em constante circulação. Para dar conta dos arranjos de relações sociais e dos trânsitos culturais

específicos do mundo globalizado, Canclini centra sua análise sobre o que ele chama de “processos de hibridização”, isto é, redes de (re)apropriação, muitas vezes contraditórias, nas quais se fundem e se cruzam diferentes traços sócio-culturais. Assim, as identidades híbridas são características da contemporaneidade (CANCLINI, 2008).

Stuart Hall assinala que o sujeito pós-moderno é atravessado por múltiplas identidades, as quais são ativadas assim que interpeladas por dadas situações. Segundo Hall, tais identidades são contraditórias: entrecruzam-se e deslocam-se constantemente. E avança em sua análise afirmando que as contradições se verificam tanto na sociedade (exterior) quanto na cabeça dos indivíduos (interior) (HALL, 2011).

Desta feita, Hall utiliza o conceito de “identidade” no intuito de

[...] significar o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como os sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2000; p. 111-112).

Percebemos aqui que a construção das identidades é operada a partir de um processo de subjetivação. Nesta direção, Hall afirma que o conceito de “identificação” torna-se preferível em detrimento da categoria “identidade”, uma vez que salienta o processo subjetivo que envolve a constituição identitária dos sujeitos. Como processo subjetivo - mas também social e histórico - a identificação nunca está completa, acabada; inversamente, ela está sempre sujeita a variações sociais e históricas, portanto, aberta à contingencialidade.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman afirma que o termo “identificação” é utilizado para enfatizar o processo de conformação individual da identidade no qual o sujeito busca um “nós” para ser inserido: é uma jornada em direção ao pertencimento social. Esta jornada, no entanto, é permeada por obstáculos, tendo em vista que no “mundo líquido-moderno” as identidades estão cada vez mais fluídas, cambiadas, diluídas e contraditórias (BAUMAN, 2005).

Hall destaca ainda um outro aspecto deste processo: a identificação se molda na *diferença (differánce)*, na medida em que “(...) envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora - o exterior que a constitui” (HALL, 2000, p. 106). Assim sendo, a diferença emerge como um aspecto imprescindível no processo de identificação firmando de maneira mais ou menos estável os limites fronteiriços com o outro,

com aquele que é diferente de nós, com o qual estabelecemos relações de repulsa ou de amabilidade, de menosprezo ou afabilidade.

Com isso, nosso autor procura evidenciar que as identidades, em um contexto pós-moderno, não são imóveis, estáticas, unificadas, “puras”, mas “fragmentadas”, “fraturadas”, “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2000, p.108). É com base nesta premissa que se compreende o caráter radicalmente historicizado das identidades, uma vez imersas em uma dinâmica de mutações contingenciais.

Bauman segue por uma trilha teórica semelhante. Para este autor, as identidades são um “monte de problemas” num contexto de experiência pós-moderna pautado na liquidez das relações e estruturas sociais. Neste mundo líquido, “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas por outras pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.19).

As identidades forjadas por “outros” são perigosas, pois exalam toda sorte de representações imagéticas que têm como substrato estratégias de distinção social, bem como de legitimação de classificações e hierarquizações sociais. Assim, as identidades se processam na diferenciação em relação ao outro. Percebemos que, amparadas na “imagem/representação” cristalizada acerca do bairro Vila Embratel, tem se forjado historicamente a partir “de fora” identidades vinculadas à violência, à pobreza e à marginalização no âmbito de práticas discursivas amplamente dominantes que exercem forte influência no processo de identificação de seus moradores.

À luz do exposto, percebemos que o processo de consolidação das representações sobre o bairro Vila Embratel implica atentarmos para a construção de uma memória ligada àquele espaço social que vem se configurando assentada no discurso midiático que impõe mecanismos simbólicos de estigmatização e exclusão social, contribuindo para a consolidação de um imaginário social sobre bairro associado à criminalidade.

Parece-nos imprescindível investigar de que modo esta memória está sendo moldada no ambiente escolar, o que, por sua vez possui implicação direta na constituição das identidades estudantis. A partir da apreciação das narrativas dos estudantes de escolas públicas do bairro buscamos perceber de que forma o imaginário construído acerca daquele espaço social está sendo apropriado, lido e interpretado pelos sujeitos que estudam e em muitos casos também residem no referido bairro.

Se se pretende descortinar por intermédio das narrativas as expressões das

identidades dos estudantes de escola pública acerca do bairro Vila Embratel, implicando deste modo inscrevê-las nos embates pela memória sobre este espaço social, sem dúvida, este trabalho de pesquisa também deve se ocupar da formação de uma *consciência histórica* nos discentes (RÜSEN, 1992).

Conforme o exposto até aqui, é possível observar, historicamente, a consolidação de uma memória sobre o Bairro Vila Embratel assentada em estratégias representacionais que moldaram um imaginário social pautado em visões depreciativas e preconceituosas impostas àquele espaço social. O confronto ao processo de estigmatização vigente em relação a bairros considerados periféricos perpassa fundamentalmente pela crítica a representações viciosas e espetacularizadas acerca do bairro - presentes com bastante força e influência na mídia, por exemplo - bem como pela construção de uma Vila Embratel tal como seus moradores a veem e como eles próprios se veem: em outras palavras, faz-se necessário e inadiável perceber as diversas maneiras pelas quais os estudantes/moradores constroem suas identidades tendo como referência o espaço social em que estudam/vivem.

É preciso ir além das estratégias de sistemas de produção que instituem maneiras pretensamente únicas e irrefutáveis de ver, ler e interpretar sujeitos, grupos e/ou espaços. Não se trata aqui de uma suposta “invisibilidade” que encobre e deturpa o “olhar de fora”, mas da própria visibilidade, isto é, da forma como as chamadas “periferias” são vistas e representadas, e em geral, o são de modo estereotipado. Cremos que o ensino de história direcionado a contribuir na formação da consciência histórica dos discentes pode exercer um papel significativo neste sentido.

As proposições do historiador alemão Jörn Rüsen abrem caminho para reflexões indispensáveis na compreensão do conhecimento histórico escolar e não-escolar. Segundo Rüsen, para que se possa conceber os fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico científico é necessário antes nos debruçar sobre o pensamento genérico sobre a história expresso na vivência cotidiana, isto é, o conhecimento histórico tal como se apresenta usualmente na vida prática. Assim sendo, afirma nosso autor, “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p.54).

Para o autor, a consciência histórica deve ser investigada no curso da vida cotidiana, pois é nela que obtemos suas diferentes expressões, reconhecíveis quando de sua inserção prática por meio de formações discursivas. Rüsen define, portanto, a consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar,

intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p.57).

Aqui o autor aponta como função prática da consciência histórica a orientação humana no tempo. A consciência histórica não se refere, contudo, ao conhecimento simples do passado. Ela “[...] dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2006, p.14). Há, sem dúvida, uma perspectiva de história como a união harmônica das dimensões temporais - passado, presente e futuro - uma vez que, a grosso modo, as experiências do passado são interpretadas no presente, dando aporte prático para o agir humano e projetando as ações no futuro. Desta forma, a consciência histórica envolve o conjunto de operações intelectuais onde se estruturam nossa percepção temporal, uma vez que “trata do passado, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (RÜSEN, 1992, p.32-33).

Com efeito, a formação da consciência histórica é inerente e até necessária ao ser humano. Este intenta estabelecer “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo”. Tal experiência se dá no transcorrer do tempo e permite às pessoas a agirem no mesmo, “assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir” (RÜSEN, 2010, p.58).

Neste íterim, o ser humano ao admitir sua experiência no tempo, projeta um futuro (intenção), algo que vai além de sua experiência concreta. Sendo assim, o autor observa que a consciência histórica é “o modo pelo qual a dinâmica entre experiência do tempo e intenção do tempo se realiza no processo da vida humana”, o que lhe fornece orientação para o seu agir cotidiano. Este processo de “constituição de sentido da experiência no tempo” opera-se no intelecto, onde o ser humano organiza suas ações (e suas intenções) em função de suas experiências no tempo, mesclando e equilibrando a realidade experimentada e suas intenções de ação sobre a mesma, dotando-a de sentido (RÜSEN, 2010, p.58).

Segundo o historiador Luís Fernando Cerri, há uma relação intrínseca entre a formação da consciência histórica e a construção das identidades. Tal relação fica evidente na definição elaborada pelo autor que compreende a consciência histórica “como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p.13).

Para Cerri, seguindo as proposições de Rüsen, é na consciência histórica que residem nossas interpretações acerca do passado, as quais mediam nossa compreensão do presente. Todavia, a consciência histórica “não resume ao passado e à memória, mas as projeções que

fazemos para o nosso futuro”. Assim, ela (a consciência histórica) entrelaça e orienta nossa prática cotidiana, projetando também as ações no futuro. Neste processo, “a minha identidade (constituída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (constituída em grande parte pela história nacional) são fundamentais”. Neste ponto é que, de acordo com o autor, “está a ligação entre a consciência histórica e o ensino de história, bem como os vários usos que o conhecimento histórico assume” (CERRI, 2011, p.15).

Na formação da consciência histórica, o saber histórico escolar exerce a função de produzir um aprendizado histórico, mas que não o exerce exclusivamente: também a ciência histórica e os meios de comunicação, por exemplo, produzem um saber histórico relevante na formação histórica das pessoas (RÜSEN, 2010). É neste complexo campo que Rüsen entende ser o raio de ação de uma disciplina autônoma, porém diretamente imiscuída na ciência histórica: a Didática da História.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt aponta um expressivo crescimento na produção de trabalhos de pesquisa no campo da Didática da História nos últimos anos, os quais, em geral, partem da premissa da formação da consciência histórica “como objeto e objetivo do ensino de história, tendo como foco principal a aprendizagem histórica” (SCHMIDT, 2014, p.32). Assim sendo, segundo a autora, a consciência histórica se constitui como:

[...] uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida” (SCHMIDT, 2014, p.32).

Nesta senda, Rüsen argumenta que à disciplina Didática da História importaria investigar “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”, incluindo “o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2006, p.12).

Nestes termos, se voltarmos nosso olhar para o bairro Vila Embratel, podemos, sem exageros, afirmar que o conhecimento histórico formado em torno do mesmo foi - e continua sendo - hegemonicamente construído por formas outras de veiculação do saber histórico, principalmente, os meios de comunicação. Resta-nos investigar como a consciência histórica em relação à Vila Embratel tem se estruturado no aprendizado histórico dos estudantes deste bairro. É justamente no aprendizado histórico que se configura e se manifesta a consciência

histórica, que, por sua vez, grosso modo, constitui as bases da identidade histórica. A construção de uma identidade histórica é componente crucial na estrutura do pensamento histórico que resulta da formação da consciência histórica.

Se a consciência histórica está voltada para as necessidades sociais inerentes à vida prática cotidiana, sem dúvidas, teremos a possibilidade de suscitar nos sujeitos a capacidade de demarcarem suas experiências no tempo por meio de suas percepções e interpretações de si e do mundo. Neste sentido, a narrativa emerge como a forma de expressão privilegiada para a apreensão das interfaces identitárias operadas mentalmente, na medida em que se configura como “um meio de constituição da identidade humana” (RÜSEN, 2010, p.66).

Por ora, cabe-nos ressaltar que a investigação sobre identidades estudantis passa necessariamente pela análise das formas de elaboração de sentido histórico perceptíveis por meio das narrativas emitidas pelos estudantes (CERRI, 2011). A partir disso, podemos construir alternativas que contribuam na formação de uma consciência histórica que assuma uma postura crítica diante do quadro imagético/representacional elaborado historicamente sobre o bairro Vila Embratel, bem como percebam a existência de diferentes pontos-de-vista resultantes do processo de mudanças temporais na vida prática (RÜSEN, 1992).

2.4. História Oral: Expressão narrativa das identidades

O estudo sobre o *Tempo Presente* é relativamente recente no campo historiográfico. A tradição historiográfica de inspiração positivista e rankeana direcionou suas pesquisas exclusivamente para o passado. Somente a partir dos anos 1980, na esteira das transformações anunciadas pela História Cultural, as problemáticas envolvendo o tempo presente tornaram-se objeto de maior preocupação por parte dos historiadores. Segundo o historiador Maranhão Filho:

A história do tempo presente seria assim, uma escrita de um tempo à deriva, se inserindo nos discursos sobre a modernidade contemporânea. Diante de uma demanda intensa de pessoas ávidas por uma grade de inteligibilidade de si e de seu entorno, o historiador do novo e do próximo deve identificar e entender que este arsenal metodológico deva se desenvolver um ferramental que viabilize sua análise a partir do que parece ser o centro das inquietações a respeito deste tipo de história, a subjetividade, especialmente aquela que se refere a quem pesquisa e a quem escreve. (MARANHÃO FILHO, 2002, p.2)

Tentando dar conta destas “inquietações”, propomos a utilização do ferramental

metodológico fornecido pela História Oral, tendo em vista que a história do tempo presente é “a perspectiva por excelência da história oral.” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.15)

A pesquisadora Alice Beatriz Lang aponta que há certo consenso no tocante à definição de História Oral. Esta se configura como um trabalho de pesquisa norteado por projeto que utiliza entrevistas como forma de obtenção das fontes orais. Segundo esta autora o que distingue o empreendimento da história oral é a:

[...] preocupação com a reflexão que acompanha todo processo, levando a contínuas modificações. Não se colocando uma fase de análise posterior à coleta de dados, mas também concomitante, admite-se que nenhuma entrevista seria proposta da mesma maneira que a anterior, pois as reflexões que permite vão sendo incorporadas ao processo (LANG, 1996, p.36).

Lang ainda assevera que ao trabalhar com relatos orais, a preocupação com “veracidade dos obtidos” deve ocupar uma posição secundária diante do objetivo primordial que seria “a apreensão do todo social, as relações entre os indivíduos, grupos e coletividades”. Deste modo, o enfoque volta-se para o entrevistado em busca do “conhecimento de sua posição na estrutura sócio-econômica, de sua inserção em diferentes grupos e coletividades, que influiriam de modo determinante na sua maneira de ver, pensar e julgar” (LANG, 1996, p.43-44).

No trato com a história oral, Portelli nos chama a atenção o caráter eminentemente subjetivo das narrativas nas quais se expressam traços identitários, marcas das experiências humanas no tempo. Para este autor,

A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem significados à própria existência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados (PORTELLI, 1996, p.60).

O trabalho com a oralidade apresenta-se, nesta seara, como um campo aberto para a aparição das subjetividades, do modo ver e interpretar a si mesmo e sua realidade, de modo tal que ao narrar produzimos um sentido à nossa experiência, organizamos simbolicamente nossas vivências “guardadas” de maneira dispersa na memória. Contudo, o uso que os narradores fazem da linguagem é suscetível a diferentes apropriações que determinam rumos imprevisíveis para as narrativas. Conforme conclui Portelli:

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas,

reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas (PORTELLI, 1996, p.71).

A captação da memória por meio dos relatos orais é evocada por Montenegro, para quem “o processo de rememoração se torna, muitas vezes, mais rico através de um processo diversificado de relembanças” por meio do qual se pode alcançar “visões, opiniões, análises sobre o passado” que aparecem de forma “inusitada”, uma vez que nem sempre abordando diretamente o assunto que se quer investigar se consegue desencadear “um processo de relembança” (MONTENEGRO, 2001, p.22).

A historiadora Verena Alberti assinala que a História Oral abriu a possibilidade de estudo em diversos campos, como, por exemplo, da História da Memória, na medida em que demonstra como a construção da memória se apresenta como “um objeto de contínua negociação”. A memória é moldada por meio de um esforço de coesão interna levada a cabo pelo grupo no intuito de compor a identidade do mesmo. Neste sentido, resume Alberti:

E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de História Oral. As disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação, são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo (ALBERTI, 2005, p.167).

A pesquisadora Dóris Almeida assevera que a lembrança é frequentemente remodelada a partir das experiências do presente, das escolhas que o entrevistado realiza. Assim sendo, a memória é composta e recomposta constantemente para que possamos conviver com ela. Esta autora propõe ainda uma inversão na pesquisa, fundamentada nas acepções de Nadir Zago, na qual a problematização seja feita na pesquisa de campo, isto é, esta como ponto de partida para aquela, afastando-se de uma problematização *a priori* (ALMEIDA, 2009).

Por seu turno, os historiadores Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda distinguem três tipos de história oral, a saber, a *história oral de vida*, a *história oral temática* e a *tradição oral*. Nossa pesquisa se enquadra como história oral temática, na medida em que as entrevistas serão conduzidas tendo como fio norteador uma temática previamente estabelecida, qual seja, o bairro Vila Embratel, com vistas a perceber as interfaces da construção identitária dos estudantes tendo como referência espacial o bairro onde estudam/moram. Por seu “caráter social”, assevera Meihy, tal tipo de história oral “deve

promover debates com redes capazes de nutrir opiniões diversas” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.38).

Mesmo preconizando um controle maior do entrevistador, a história oral temática não se isenta dos influxos da subjetividade que permeiam os relatos orais. De modo diverso, em nosso trabalho é fundamental o relato de experiências de vida que enunciem a relação dos estudantes com o bairro onde residem, no afã de perceber em seu discurso os processos de conformação de suas próprias identidades.

Em linhas gerais, a história oral nos permite compreender os (des)caminhos da constituição da memória individual e coletiva que nos é tão imprescindível, no sentido de descortinar as táticas de apropriação do imaginário social sustentado pelos quadros simbólicos enunciados diariamente pela mídia em torno dos bairros considerados periféricos, em especial, a Vila Embratel, pelos estudantes das escolas públicas do referido bairro.

Assim sendo, não podemos deixar de pensar na escola como um ambiente de problematização e desmistificação de visões estereotipadas sobre sujeitos, grupos e espaços sociais, o qual pode suscitar nos estudantes a reflexão acerca das questões reais que envolvem o seu cotidiano, bem como contribuir de forma contundente na formação da consciência histórica nos mesmos (RÜSEN, 1992), a partir da qual se configuram traços constituintes das identidades estudantis.

3. O ESPAÇO PRATICADO: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES ESTUDANTIS - maneiras de ver, escrever e falar sobre o bairro

*Caminhante, são tuas pegadas,
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar*
(Antonio Machado, *Cantares*)

Este capítulo direciona suas lentes para o espaço social onde se ambienta nossa pesquisa. Importa-nos caminhar pelas trilhas deste espaço construído nas práticas cotidianas operadas na escola e no bairro, dispensando maior atenção para as distintas maneiras como são praticadas especialmente pelos estudantes do Centro de Ensino Dayse Galvão de Sousa localizado no bairro Vila Embratel, na cidade de São Luís-MA. Com isso, buscamos promover uma reflexão sobre a construção das identidades dos estudantes que frequentam esta instituição por meio da análise de suas narrativas, as quais manifestam suas percepções e interpretações acerca de si e do espaço que praticam.

Procuramos perceber nas narrativas dos estudantes os rastros de sua consciência histórica (RÜSEN, 1992; 2006; 2010), os fios (des)conexos de suas interpretações sobre si e sobre o espaço que praticam (CERTEAU, 2012), bem como alguns dos aspectos constitutivos de suas identidades (HALL, 2000; 2011) - em permanente construção - como estudantes, moradores, jovens - praticantes de um “espaço-tempo” específico.

Deste modo, o presente capítulo encontra-se dividido em três partes: na primeira expomos nossas percepções iniciais acerca do ambiente pesquisado, exercitando um “caminhar” pelo espaço (CERTEAU, 2012) como prática indispensável para a realização de uma “observação participante” (MINAYO, 2007); na segunda parte, objetivamos identificar os níveis de consciência histórica dos discentes - os quais evocam formas diversas de elaboração de sentido histórico - analisando suas “maneiras de escrever” sobre o bairro em que estudam, a partir do pressuposto de que as percepções temporais - e espaciais - assentadas em nossas experiências ordinárias contribuem diretamente na construção das identidades humanas (RÜSEN, 2010); e, finalmente, na terceira parte, analisamos as narrativas dos estudantes da escola Dayse Galvão de Sousa, captadas quando de suas expressões em situação de entrevistas realizadas em grupo. Nelas, buscamos perceber as leituras e interpretações

manifestas pelos discentes sobre si, enquanto morador, estudante, jovem, praticante do espaço social, e sobre sua realidade, tendo como foco suas experiências cotidianas no bairro Vila Embratel.

3.1. Caminhadas pelo ambiente da pesquisa

Dia quente. Céu nublado. Iniciei minha caminhada rumo ao ambiente de pesquisa, uma escola pública, onde estudei nos últimos dois anos do Ensino Médio. Quase como num *dèja vú*, observo atentamente os *lugares* por onde costumava transitar, num caminho particularmente familiar. Mesmo assim, são lugares que passaram quase imperceptíveis a um estudante e morador do bairro, mas que não podem escapar ao crivo de um pesquisador.

Aqui a premissa Weberiana da neutralidade científica¹³, que sugere um distanciamento em relação ao objeto de estudo como fundamento da imparcialidade, cai por terra. Nesta “terra” que também faz parte de mim e que inevitavelmente ressoa no meu fazer acadêmico. Outrossim, o que não podemos deixar transparecer são nossos valores, nossos (pré) conceitos, nossas visões de mundo: uma preocupação axiológica indispensável no trato científico.

Por conhecer este espaço - o bairro - repleto de lugares que remetem a um amplo espectro temporal de experiências individuais e coletivas, obviamente atribuí sentidos a esta vivência que podem ou não ser compartilhados por outros moradores. Segundo Yi-Fu Tuan conhecer bem um *lugar* demanda um certo tempo, onde nossas experiências mais triviais e fugazes se desenrolam no cotidiano de modo repetitivo. Desta maneira, um *espaço*, definido como algo amplo e em constante expansão e descoberta, pode se tornar um lugar, isto é, algo singelo, familiar, comprimido, em suma, um lar, por assim dizer. Este autor enfatiza as sensações subjetivas experimentadas na vivência rotineira no espaço as quais organizam e dotam de valor os múltiplos significados de um espaço (TUAN, 1983).

Essas experiências subjetivas estão inscritas num ordenamento espacial e temporal, que ao serem praticadas operam mutações na própria “ordem”. Esta historicidade não pode ser perdida de vista, pois ela nos permite dar sentido ao “eu”, ao “nós” e a nossa própria identidade.

¹³ Sobre este aspecto central na sociologia weberiana ver o esclarecedor artigo: WEISS, Raquel. Max Webber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Revista de Sociologia Política**. v. 22, n.49, Curitiba, jan./mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007 acesso em 13 dez. 2016.

Cremos, nesta empreitada, ser profícuo desvelar os meandros das interrelações simbólicas construídas entre a escola e o ambiente social que a cerca – e no qual está inserida. Nestes entrecruzamentos, obviamente, há brechas para aproximações e dissensos, pontes e muros. Para além das dicotomizações, parece-nos cabível indagar: como os estudantes veem o bairro onde estudam – no qual muitos deles moram? De que forma tais representações reverberam nas práticas escolares cotidianas? Cremos, neste sentido, ser possível descortinar os aspectos simbólicos constitutivos das identidades estudantis forjadas em relação ao ambiente social onde estudam – e residem.

Assim sendo, elegemos a escola como campo de pesquisa, por se tratar de um espaço de confrontações de discursos, de cruzamentos de representações e de construção de identidades. Numa abordagem qualitativa, o campo de pesquisa, como ambiente de interação e descoberta pode ser definido “como recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2007, p.62).

A investigação acerca do construto identitário dos estudantes perpassa, conforme ressaltado anteriormente, pela captação das manifestações narrativas enunciadas pelos mesmos, o que não dispensa a necessidade do pesquisador se aproximar, conviver e interagir com os sujeitos que quer investigar. Inversamente, essa convivência se faz imprescindível, como amplamente demonstrado na tradição etnográfica de Malinowsky a Geertz. Portanto, adotamos em um primeiro momento a “observação participante” como forma de perceber o cotidiano das relações e práticas vivenciadas na escola (MINAYO, 2007).

No entanto, ao definir a escola como um “recorte espacial” não pretendemos com isso tomá-la como algo estático, imóvel, inerte, como uma moldura na qual são pinceladas as experiências estudantis. Ao contrário, a escola é constantemente construída, cotidianamente praticada, modificada frequentemente pelas ações dos sujeitos que nela transitam, espaço móvel que transforma e é, ao mesmo tempo, transformado, inclusive a partir das próprias interpelações com o bairro do qual faz parte.

Minhas *caminhadas* pelo bairro se inscrevem em um ordenamento urbano sujeito à astúcia do caminhante, que define, escolhe e atualiza o lugar em função de suas possibilidades e limitações: por onde passar, onde o é proibido ou restrito, onde é perigoso. O caminhante inventa o seu vai-e-vém, improvisa sua trajetória, trilha o seu caminho, “cria, assim, algo descontínuo, seja efetuando triagens nos significantes da ‘língua espacial’, seja deslocando-os pelo uso que faz deles”, e também “vota certos lugares à inércia ou ao desaparecimento e, com outros, compõe ‘torneios’ espaciais ‘raros’, ‘acidentais’, ou ilegítimos” (CERTEAU,

2012, p.164). Neste ponto, podemos compreender o ato de caminhar exercitado sob os parâmetros de um sistema urbano/geográfico, do qual nos apropriamos e efetivamos nosso ato, como uma atividade produtora e “subversiva”, que estabelece necessariamente relações entre posições distintas a partir de movimentos astuciosos no mapa urbano.

Ao lançarmos nossas lentes sobre a escola, *a priori* como lugar onde se ambienta nossa pesquisa, não podemos deixar de pensar no espaço do qual faz parte, que a constrói e por ela é também constituído. A escola e o bairro imiscuídos de múltiplas interpelações perceptíveis nas práticas ordinárias de seus estudantes/moradores, professores e funcionários, seus praticantes cotidianos, tornam-se elementos seminais na construção das identidades estudantis.

Daí o exercício de uma *caminhada* que “[...] afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita, etc. as trajetórias que ‘fala’” (CERTEAU, 2012, p.166), desbravando os meandros de um recorte do mapa urbano ludovicense, submetido às improvisações, reapropriado pelos seus praticantes. Assim, faz-se indispensável construirmos um “quadro topográfico” da pesquisa que envolva o bairro e a escola definidos como *lugares* que ao serem praticados pelos sujeitos sociais transformam-se em um *espaço*, experienciado, vivido, historicizado. Nele os sujeitos de ação operam suas práticas cotidianas (estudar, correr, brincar, namorar, brigar), dando sentido a si mesmo e à sua vivência no mundo (CERTEAU, 2012).

Retornemos às nossas caminhadas. Nelas reconstruo os “lugares de memória”¹⁴, entre minha casa e a escola, mais ou menos solidificados em minhas lembranças, agora ressignificados pelo olhar de um pesquisador.

As ruas sinuosas que se entrecruzam numa topografia singular nos revelam as lutas travadas no passado por um direito básico: a moradia. Elas nos conduzem por uma das travessas da rua Bom Jesus até avistarmos a praça do Bacurizeiro - conhecida por abrigar casais de namorados nas noites quentes de qualquer estação - situada junto à Feira do bairro, ladeada por duas igrejas evangélicas e um supermercado recém-inaugurado, onde observamos, debaixo das sombras das árvores, um casal, alguns jovens “jogando conversa fora” e outro grupo aproveitando os últimos goles de um litro de cachaça.

Seguindo em frente, contornamos a Feira até atingirmos a Avenida Principal, onde à direita é possível ver algumas das Sete Palmeiras, que dão nome à principal praça do bairro, ponto de encontro da galera, principal palco cultural da região - ali o arraial ferve nas noites

¹⁴ Parafrazeando uma expressão clássica cunhada pelo historiador Pierre Nora.

juninas. O movimento intenso de veículos e pessoas não nos deixa passar distraído em frente ao Adolescento (Núcleo de Extensão da Vila Embratel), antigo Centro Comunitário, onde o bairro teria sido “fundado”, e pelo Centro de Saúde da Vila Embratel, localizados num quarteirão inteiro de propriedade da UFMA.

Caminhando um pouco adiante, sob o cheiro do “galeto” assando, observamos algumas pessoas na farmácia, os pais deixando seus filhos em uma pequena escola particular e mais a frente um grande número de pessoas no ponto de ônibus em frente a um depósito de materiais de construção, onde alguém comenta sobre a demora do ônibus, no que é prontamente assentida por outros. Subindo uma breve ladeira na sobredita avenida, passamos por uma escola comunitária (existem várias delas por aqui), uma grande igreja evangélica ao lado do pequeno prédio da União dos Moradores, que hoje funciona como prédio anexo de uma escola municipal. Em frente, um quarteirão de escolas públicas, entre elas, encontra-se o C.E. Francisco de Assis Ximenes - antigo CEMA¹⁵ -, primeira escola aberta no bairro.

O sol castiga. Apressando o passo chegamos à delegacia do bairro, viramos à direita adentrando a rua 6, onde um morador tira seu carro da garagem enquanto uma mulher varre a calçada e “arruma o lixo”. Aqui as ruas mais largas como num conjunto habitacional planejado, revelam os primeiros momentos de ocupação do bairro organizada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nos anos finais da década de 1970, sob a forma de loteamento, mas que não conseguem esconder as lutas por moradias subjacentes. Reparo também em alguns estudantes da escola retornando para casa. Entro na primeira rua transversal à esquerda, de onde já consigo avistar o muro da escola. Na esquina, alguns estudantes conversam e gargalham, “tirando sarro” de algum colega. Nossa caminhada termina ainda no início da Avenida do Contorno - também chamada informalmente de Estrada do Jambreiro - onde está localizado nosso ambiente de pesquisa, o Centro de Ensino Dayse Galvão de Sousa. Em frente a escola avisto um grupo de alunos, todos meninos, sentados em cima de uma mesa de sinuca (ou bilhar), alguns fariscando os dedos nos celulares, outros ouvindo música, aparentemente, tão somente “matando o tempo”.

Logo chego no portão de entrada, naquele momento aberto. Pergunto ao vigilante pela diretora, ao que ele me responde: “está aí!”. Ele conversava com uma vendedora de lanches, enquanto comia um pastel. Eu replico: “posso entrar?”, ao que ele me responde

¹⁵ Sigla para Centro Educacional do Maranhão, tal como eram chamadas as escolas que recebiam o projeto *TV Educativa* iniciado em 1969 como parte do “projeto de modernização conservadora” (CABRAL, 1997) executado pelo governo do estado do Maranhão. Sobre a implantação da TV Educativa no Maranhão ver: PINTO, Maria Núbia B. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: FGV, 1982, em especial, p.169-176.

positivamente, sem fazer qualquer indagação. Desço a “rampa” até passar por outro portão: ali alguns alunos sentados nas cadeiras me olham de cima a baixo, com um ar de estranheza.

A escola ocupa um território considerável, cercado por muros, avizinhado pelo campus do Bacanga (UFMA): dividida em três blocos ladeados por uma quadra poliesportiva e por um estacionamento. No primeiro bloco concentram-se 6 salas de aula, à direita da entrada duas turmas do 1º ano e à esquerda três turmas de 1º ano e uma do 2º ano, além das salas da secretaria, da coordenação pedagógica e da direção.

Ao adentrar o amplo pátio, situado entre o primeiro e o segundo bloco, que possui em suas extremidades assentos longos de concreto, reconheço um professor que havia trabalhado comigo em outra escola, a conversar com algumas alunas. Aproximo-me dele, o cumprimento, e ouço uma das alunas dizer: “olha, esse é professor de história”: a estranheza inicial contrasta com a familiaridade de rostos conhecidos. O professor me explicou que escola estava em semana de prova e a maioria dos alunos estava sendo liberada mais cedo devido a problemas na impressão das mesmas.

Em seguida, dirijo-me a sala da direção, situada no primeiro bloco, de frente para o pátio, onde sou recebido pela diretora da instituição, professora Lilian Assunção. Apresento-me, com um certo nervosismo, e explico um pouco sobre o meu trabalho. Ponho sobre sua mesa meu projeto de pesquisa. A diretora lê o título do trabalho, balança a cabeça algumas vezes, aparentemente num gesto de assente, mexe no celular e, findada minha explicação, se mostra interessada no meu trabalho e aceita recebê-lo em sua escola. Falamos um pouco sobre os possíveis impactos da minha presença no cotidiano escolar, especialmente em relação ao trabalho dos professores. Chamou-me a atenção na sala da direção uma televisão que exibia as imagens registradas por câmeras existentes na escola, um sistema de monitoramento que segundo a diretora se destina apenas às chamadas “áreas comuns”.

Conversamos bastante sobre a questão da violência existente no bairro, bem como sobre algumas experiências vividas pela professora Lilian naquele espaço social. Conhecendo a “fama” de violento atribuída ao bairro, a diretora nos revelou que “algumas pessoas quando souberam que eu viria pra cá diziam 'você tá louca', mas não é nada disso”. No entanto, a vivência diária na escola e no bairro moldou uma relação afetuosa no espaço social: “eu gosto daqui, gosto dos alunos”.

Conversamos um pouco mais sobre a reforma pela qual a escola estava passando desde janeiro, as paralisações e as retomadas da obra, bem como sobre as interrupções nas aulas decorrentes. A diretora me pediu ainda que apresentasse meu projeto para os professores, de modo a informá-los sobre minha presença e o trabalho de pesquisa a ser

desenvolvido, o que fiz na semana seguinte.

Preparei um resumo de minha pesquisa em uma lauda para entregar aos professores, no qual expus o tema, os objetivos, a metodologia do trabalho de pesquisa que desejava desenvolver na escola. Os alunos iriam ser liberados no intervalo pois a escola estava sem água. Neste dia, cheguei um pouco antes do horário do intervalo e procurei um dos professores de história da instituição, o professor Augusto Cássio, um colega que já conhecia há algum tempo, pois fizemos parte de uma mesma turma de um curso de especialização na UFMA. Ele prontamente me acompanhou até a sala dos professores, onde conversamos sobre minha pesquisa. Em seguida, os outros professores começaram a adentrar a referida sala.

Sala de professores: uma mesa grande no meio, rodeada por cadeiras, alguns armários, livros, materiais pedagógicos, sofá e TV. Está situada no segundo bloco, onde também se encontram a cantina, os banheiros para alunos e funcionários e ainda cinco salas de aulas. Ao centro um pequeno pórtico dá acesso ao terceiro bloco. Este possui cinco salas que abrigam três turmas de 3º ano, a biblioteca e a sala de informática - as duas últimas desativadas.

O professor Cássio solicitou a todos um pouco de atenção: eu iniciei minha explicação sobre o projeto. A estranheza no olhar de alguns dos professores começou a se modificar: percebi um grande interesse, pelo menos, *a priori*, pelo projeto. Ao final, me referi às possibilidades de "retorno" da pesquisa, ou seja, como ela podia contribuir para as práticas pedagógicas, a compreensão do ambiente escolar, as relações professor-estudante, entre outros, o que suscitou um breve debate e algumas sugestões: uma professora sugeriu a confecção de painéis no intuito de conscientizar os discentes sobre as representações deturpadas sobre o bairro; o professor Cássio sugeriu uma produção audiovisual, no qual os discentes falariam sobre suas percepções e suas experiências no bairro; outra professora concordou que era preciso problematizar tais representações; uma segunda professora, também moradora do bairro, afirmou que a Vila Embratel era um bairro formado por diferentes regiões, “nem tudo é Vila Embratel”, explicando a existência de “localidades” como “Riacho Doce”, “Piancó”, “Morro”, “São Benedito”, “Rezende”, “Aquiles”, as quais são consideradas, a grosso modo, como parte da Vila Embratel. Um outro professor salientou que a Vila Embratel era tranquila, porém há locais no bairro em que “não dá pra entrar”.

Neste ponto percebemos, mesmo que superficialmente, algumas diferenciações entre os discursos de professores que moram e aqueles que não moram: há uma nítida variabilidade nas percepções sobre o bairro que circunscrevem os relatos dos docentes moradores da Vila Embratel, na medida em que tocam em nuances desta realidade que escapam às

representações dominantes, como a formação histórica do bairro, conflitos identitários - o que é a Vila Embratel e o que não é, em termos de território, conforme apontado acima - , diferenciação interna de “zonas” violentas e “pacíficas”, problematização da associação criminalidade e periferia, entre outros; por sua vez, alguns professores que não moram no bairro ressaltaram a “fama” de violento atribuída ao bairro criticando-a, a partir das experiências vivenciadas devido às suas atividades docentes na referida escola. De modo geral, como praticantes dos lugares bairro e escola, os docentes elaboraram formas próprias de “caminhar” por este espaço e, por consequência, ressoam em seus discursos uma densidade de significados resultantes do “uso habitual” do mesmo (TUAN, 1983).

Os professores em sua maioria se mostraram interessados e dispostos a colaborar, o que me deixou entusiasmado ao passo em que aumentava minha responsabilidade em desenvolver uma pesquisa que tivesse como horizonte a produção de um “retorno pedagógico” que colaborasse nas práticas docentes daquela instituição.

A observação do cotidiano escolar, que é indissociável da realidade circundante, isto é, do espaço social em que está inserido por relações de mútuas implicações, nos deixou tentado a perceber uma dinâmica daquele ambiente escolar a princípio caracterizada por uma “normalidade” verificável em muitas outras escolas públicas e particulares: a sirene industrial a anunciar o início das aulas; alguns estudantes chegando atrasados; alguns “grupinhos” a conversar tranquilamente no pátio, outros sorrindo alto, enquanto ouvem música no celular; as paqueras rolando nos intervalos; as aulas de educação física sempre animadas; o “sufoco” dos períodos de provas; enfim, um cotidiano instituído pelos padrões do sistema escolar, mas que, quando praticado por seus agentes torna-se passível às improvisações, às astúcias dos praticantes: estudantes, professores, funcionários - estes “bricoladores”¹⁶ do ambiente escolar.

Em vez de pensarmos em uma “normalidade escolar”, estática, fechada, prefiro alvitrar a existência de uma dinâmica escolar própria constituída pelos agentes escolares partícipes na construção de uma cotidianidade particular da escola Dayse Galvão de Sousa, que, obviamente, possui traços comuns a outros ambientes escolares, mas que neste “espaço-tempo” específico assume contornos sociais e históricos diferenciados.

¹⁶ Neologismo criado a partir da expressão em francês “bricoleur” cunhada pelo historiador Michel de Certeau, que pode ser traduzida como “astúcia”, “improviso”, em referência as táticas cotidianas operadas pelos agentes sociais as quais divergem das regras e padrões impostos pelos sistemas sociais (CERTEAU, 2012).

3.2. Narrativas sobre o bairro: Consciência histórica e identidade

Como vimos, nossa exercício de “observação participante” realizada na escola Dayse Galvão de Sousa nos permitiu dar os primeiros passos na compreensão da dinâmica particular praticada no cotidiano desta instituição, por meio da convivência inicial com os agentes escolares, em especial, professores e estudantes, que ao praticarem os lugares, neste caso, o bairro e a escola, criam um espaço social, atribuindo-lhe significados, dando-lhe sentidos, os quais emergem como traços constitutivos das identidades.

Indubitavelmente, a construção de identidades dos jovens estudantes perpassa pela formação da consciência histórica dos mesmos. As identidades são conformadas num processo que nunca está acabado: imerso em confrontos simbólicos que envolvem o sentido do ser e estar no mundo a partir de aspectos sociais, biológicos e psicológicos diversos. Assim, ao tratar com as identidades estudantis, estamos lidando com um terreno em conflito constante, na medida em que traços distintos constituem um tecido identitário bastante esburacado: sexo, idade, cor, religião, entre outros, são acionados ao sabor de situações conflitantes, inclusive no espaço escolar (CARVALHO, 2012).

Neste sentido, a consciência histórica, tal como definida pelo historiador Jörn Rüsen, desempenha papel relevante na construção das identidades, dotando os sujeitos de capacidade de percepção temporal voltada para as ações e comportamentos humanos na vida prática. Em outras palavras, podemos afirmar que a consciência histórica estruturada no intelecto humano contribui precipuamente na construção da identidade humana, posto que os sujeitos são capazes de experienciar o tempo de forma ativa demarcando sua vivência no mundo e seu lugar nele (RÜSEN, 1992; 2010).

Para Rüsen, a consciência histórica é apontada como requisito necessário para orientar nossas ações cotidianas, por meio da percepção da realidade do passado em conexão com o presente. Desta feita, a atividade narrativa é por excelência a via pela qual a consciência histórica transita e se descortina até manifestar-se no ato da fala ou da escrita de modo a dar sentido a experiência temporal dos sujeitos (RÜSEN, 1992).

Entendemos, portanto, que a investigação acerca da construção das identidades estudantis, especialmente, situado em um palco de conflitos de representações sobre o bairro Vila Embratel, envolve necessariamente a compreensão do processo de formação de uma consciência histórica nos discentes evocada por intermédio de suas narrativas. Para tanto, utilizamos como metodologia a aplicação de uma *produção textual* com alguns estudantes da escola Dayse Galvão de Sousa. De modo diverso da tradicional redação, a utilização da

produção textual se justifica por trazer subjacente uma concepção de estudante como sujeito “[...] participante ativo do diálogo contínuo: com textos e com leitores” (GERALDI, 1997, p.22).

A consciência histórica pode ser definida como um conjunto de operações humanas próprias do intelecto que diz respeito ao “passado como experiência” que “nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas nossas vidas e perspectivas futuras para os quais se dirige a mudança” (RÜSEN, 1992, p.32-33). Subjaz uma perspectiva de história que não pode prescindir do intercâmbio das dimensões temporais - passado, presente e futuro -, posto que, a percepção do passado, apropriado e atualizado na experiência do presente, projeta, intencionalmente, as ações no futuro. Para tanto, a memória histórica é fundamental, pois oferece um arcabouço experiencial necessário para o agir no presente. Ela media a relação com o passado que se presentifica na vida prática amparado na consciência histórica.

A função prática da consciência histórica, portanto, é a orientação temporal: esta orientação possui, segundo Rüsen, dois aspectos: o aspecto externo da vida prática, que por meio da história, revela sua temporalidade, evidenciando uma realidade imersa em uma “dimensão temporal”; e o aspecto interno da vida prática que historiciza o próprio sujeito, destacando “a dimensão temporal da subjetividade humana”, na qual a pessoa toma consciência de si e do transcurso do tempo (RÜSEN, 1992, p.34).

Nesta seara é que se dá a construção da identidade histórica, entendida como “uma consistência das dimensões temporais da personalidade humana” (RÜSEN, 1992, p.34). Assim sendo, conforme afirma Rüsen:

Por meio da identidade histórica a personalidade humana expande sua extensão temporal, mais além dos limites do nascimento e da morte, mais além da mera mortalidade. Via esta consciência histórica, uma pessoa se faz parte de um todo temporal mais extenso que em sua vida temporal (RÜSEN, 1992, p.34).

O conhecimento histórico difundido por meio do saber escolar, dos meios de comunicação, de práticas cotidianas, entre outros, exerce, deste modo, papel seminal na conformação das identidades ancorada na consciência histórica. Deste modo, cremos que, neste processo, as escolas, como o C.E. Dayse Galvão de Sousa - onde se ambienta esta pesquisa - são espaços privilegiados na construção das identidades, nas quais os jovens estudantes expressam a afirmação de si e de seu espaço, buscando, por via da história, elementos que sustentem sua experiência atual e apontem perspectivas de um futuro longínquo que envolva sua autovalorização e a valorização do bairro.

Levando-se em consideração a função prática da consciência histórica em articular uma orientação temporal dos sujeitos, pode-se afirmar que ela se realiza na narrativa. Em outras palavras, nas narrativas se manifestam os traços constitutivos da consciência histórica. Para Rüsen, a “competência narrativa” seria a competência específica da consciência histórica voltada para a efetivação da relação temporal entre passado, presente e futuro na vida prática. A narrativa, portanto, tem a competência de dar sentido à realidade passada, atualizando-a (RÜSEN, 1992).

Neste sentido, entendemos como indispensável o trato com as narrativas estudantis manifestas por meio da produção textual ora proposta para os discentes no afã de descortinar os tipos de consciência histórica presentes em suas escritas, fundamentalmente no que se refere às interpelações dos estudantes com o espaço social no qual são praticantes.

A análise das narrativas dos estudantes segue as proposições metodológicas sugeridas por Rüsen, para quem a narração ampara-se na consciência histórica onde efetua a sua função prática de servir como parâmetro para a ação humana articulando suas dimensões temporais. A consciência histórica efetiva tal função em quatro tipos diferentes: *tradicional*, *exemplar*, *crítico* e *genético* (RÜSEN, 1992).

Cerri ressalta que estas distintas “formas de geração de sentido histórico” se manifestam por meio das narrativas que, por sua vez, apresentam os modos de expressão da consciência histórica. Nestes quadros narrativos de significação histórica, os sujeitos atribuem sentido as suas experiências no tempo fundados em elementos da memória e perspectivas em relação ao futuro (CERRI, 2011).

Estes modos de produção de sentido histórico que conformam a consciência histórica - tradicional, exemplar, crítico e genético - são, no entanto, tipos ideais utilizados como ferramentas teóricas para a análise e compreensão dos aspectos constituintes da consciência histórica: não há aqui a pretensão de enquadrar as pessoas ou grupos em um tipo ou outro, tendo em vista que estes tipos encontram-se misturados. Conforme nos explica Cerri:

Pode-se dizer, mais propriamente que os diferentes modos relacionam-se, sim, com momentos históricos em que foram predominantes, mas relacionam-se muito mais com contextos e situações até a atualidade, em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos (CERRI, 2011, p.100).

A consciência histórica de tipo tradicional estrutura-se a partir de tradições que obrigam a conservação de valores e comportamentos. No âmbito externo, o tempo tem significado na medida em que nele se inscreve a continuidade das relações sociais, dos valores

morais, modelos de vida. Por sua vez, no âmbito interno, se estabiliza uma identidade histórica que afirma um consentimento em relação aos modelos tradicionais preestabelecidos. Tal permanência é rememorada para justificá-la.

O tipo exemplar de consciência histórica não envolve as tradições, mas as regras, os parâmetros atemporais que dirigem o curso das nossas ações. Nossa experiência com o passado referencia-se em casos exemplares que justificam nossas práticas. Do ponto de vista externo, abre-se um “horizonte temporal” significativamente amplo, tendo em vista que a consciência histórica utiliza vários casos exemplares. Aqui a história é vista como uma senhora que dá lições para o presente. Do ponto de vista interno, a identidade é construída a partir da aplicação de regras gerais oriundas de casos específicos a situações práticas diversas, tomando, desta forma, valores morais como universais.

Por seu turno, a consciência histórica de tipo crítica expõe uma negação da realidade. Apresenta uma interpretação que refuta a validade do que está posto. Deste modo, opera-se uma ruptura no *continuum* temporal. Internamente, a identidade é forjada afirmando aquilo que não queremos ser, rompendo com modelos pré-determinados, fórmulas, representações apriorísticas e generalizações.

Finalmente, a consciência histórica genética enuncia a percepção das mudanças temporais. O pensamento histórico erige-se dentro de valores atualizados. A história é mudança e nela se operam as ações da vida prática e também se enquadram diferentes pontos de vista. A identidade se vê ambulante, transitando no tempo, conforme as mudanças ordinárias. Procura-se ver o outro como imerso nessas transformações históricas (RÜSEN, 1992; 2006; 2010).

Diante disto, o esforço aqui empreendido consiste em promover uma reflexão sobre a construção das identidades estudantis a partir da identificação dos tipos de consciência histórica impressos nas narrativas dos estudantes, focalizando suas percepções temporais - e espaciais - acerca da realidade que vivenciam hodiernamente na escola Dayse Galvão de Sousa e no bairro Vila Embratel.

A produção textual¹⁷ aventada junto aos estudantes da referida escola tinha como tema norteador o bairro Vila Embratel: foi proposto que os discentes escrevessem aquilo que pensavam sobre este bairro tendo como parâmetro suas experiências cotidianas e suas interpretações acerca do espaço social que envolve a escola e o bairro. Interessava-nos uma escrita livre das amarras de uma redação rigidamente estruturada - introdução,

¹⁷ Ver anexos.

desenvolvimento, conclusão -, direcionamento este que se revelou favorável a abertura de caminhos escriturários pavimentados por improvisações, trilhas textuais clandestinas e táticas diversas, ainda que, em alguns casos, pudesse se observar uma “obediência” aos pressupostos da tradicional redação.

Aplicamos a produção textual em três turmas do 2º ano, nas quais 43 alunos aceitaram participar da pesquisa construindo seus textos de forma espontânea. Utilizaremos nomes fictícios para nos referir aos estudantes/autores dos textos, bem como reproduziremos aqui ora fragmentos ora o texto completo produzido pelos mesmos. Depreendemos, a partir das proposições de Rüsen, que as narrativas dos estudantes operam uma construção coerente das experiências temporais vivenciadas em sua cotidianidade, possibilitando desvelar uma manifestação concreta da constituição de suas identidades.

Na leitura das narrativas enunciadas pelos estudantes sob a forma textual, percebemos a aparição de uma memória nostálgica que remonta um passado bom, no qual o bairro era “bom de se viver”. Sobre este aspecto o estudante Pedro apresenta um relato onde percebemos uma consciência histórica de tipo tradicional:

É aonde nós moramos foi um bairro muito bom tranquilo, aonde as pessoas podia ficar centado na porta não tinha violência essas coisas, mas só que o tempo vai passando as coisas vão mudando, a violência aumentou tudo mais tipo hoje em dia ficamos até comedo de sair de casa porque nós não sabemos o que vai acontecer.

A memória que se presentifica na narrativa evocando um passado em que a vida prática era supostamente harmoniosa, no caso dos jovens estudantes, tem como referência a época da infância, onde as identidades já estão em construção, a partir de suas vivências e interpretações acerca do mundo social (CARVALHO, 2012). A narrativa de Robson apresenta também esta característica expressando um tipo de consciência histórica tradicional e exemplar:

No meu ponto de vista a Vila Embratel é um bairro que já foi bom de se morar, mas hoje em dia a criminalidade tomou de conta de nosso bairro ontem mesmo morreu um homem pai de família na minha rua, ele estava indo para o serviço quando passou dois indivíduos de moto e atiraram em sua direção acertaram dois disparos no homem e ele morreu la no meio da rua isso aconteceu a tarde duas horas o horario que as crianças tentam se divertir um pouquinho na sua propria rua, isso não era para acontecer em um bairro como a Vila Embratel que é bastante movimentado... a continuar desse jeito a situação vai piorar se a nossa comunidade se as crianças continuar vendo essas cenas isso nunca vai parar, porque daqui a um tempo essas pessoas vão achar isso comum e também tem o trafico de drogas que e muito grande.

O evento citado por Robson funciona como base exemplar que efetivamente insurge como a marca constante da realidade vivida. Em outras palavras, o exemplo utilizado ilustra e embasa seu argumento central: o de que a Vila Embratel foi um bairro “bom de se morar”.

Nas duas narrativas acima reproduzidas percebemos a reafirmação da imagem/representação da Vila Embratel como um bairro violento, esta última moldada a partir de situações particulares utilizadas como substrato para uma visão generalizante que associa o bairro à criminalidade. Em outros relatos, o bairro é visto como um lugar dominado pelo medo da violência, uma vez que os casos de crimes seriam constantes. É comum nestes relatos a associação da ocorrência de delitos à inoperância da polícia. A narrativa de Andreia, que expressa um tipo tradicional de consciência histórica, segue nesta direção:

Falar sobre o bairro onde eu moro é fácil, difícil é ter que mostrar o que acontece, a realidade vivida pelos moradores, o medo que temos de até sair de casa por conta da violência. Os assaltos acontecem diariamente por todos os lados, homicídios, violência contra a mulher e maltrato aos animais, mas e a polícia? Até porque tem uma delegacia no bairro, a polícia não faz nada? É, até que faz, mas não como deveria, não existe segurança suficiente para tanta violência.

Outro fator que causaria a ocorrência da criminalidade no bairro seria a atuação de facções criminosas. O relato de Ana se configura a partir da percepção de um bairro que ficou pior, especialmente por conta das facções. Em sua memória de infância emerge um bairro bom de se viver, que, no entanto, deixou de existir devido a imposição da violência. Sua narrativa manifesta uma consciência histórica de tipo tradicional, senão vejamos:

Eu nasci na Vila Embratel e quando eu era menor o nosso bairro era muito bom. eu não estou dizendo que hoje ele tá assim só que ele está sendo um mau ponto de vista para a sociedade. [...] Hoje eu acho que nosso bairro está muito violento por causa das facções que existem agora, antigamente não tinha esse negócio de facção hoje eles não consideram as famílias, nosso bairro hoje é visto como um dos piores bairros de São Luís.

O rótulo de violento imputado a bairros considerados periféricos vistos como palcos quase exclusivos da criminalidade reverbera com grande força em diversas narrativas estudantis. Nelas se manifestam a conformação de uma memória traumática em torno das periferias, reforçando um quadro imagético que associa violência, pobreza e periferia. O relato de Cecília expõe uma realidade marcada pela preocupação constante a proliferação da “malandragem”:

[...] nosso bairro é perigoso mais bom de se viver so que a malandragem na Vila Embratel ta de mais. delegacia da Vila Embratel so tá de enfeite por que

não faz nada poxa um Bairro tão grande como que vou querer meu filho morando em meio da malandragem de Hoje na Vila Embratel. [...] a gente da Vila Embratel vivemo todos os dias com medo de sair pra compra um pão e ser morto porque a malandragem ta de mais so espero que depois disso tudo [talvez aqui ele faça referencia a toda a história do bairro marcada pela violência] alguém faça algo pra muda por que viver no bairro que tomado por malandro e traficante ta de mais, nem nas escolas da Vila Embratel a gente tem segurança.

As narrativas expostas anteriormente apresentaram de modo predominante uma consciência histórica de tipo tradicional, que evidenciaram representações sobre o bairro pautada em visões deturpadas e estereotipadas que reforçam um suposto atributo imanente a este espaço social, a violência, reproduzindo a “fórmula mágica” criminalidade-periferia, atualizando e reafirmando estigmas historicamente construídos sobre regiões periféricas. Além disso, o tipo exemplar de consciência histórica também foi expressado pelos discentes nas sobreditas narrativas, onde pudemos notar uma superlativização de representações viciosas sobre o bairro a partir de “casos” específicos utilizados como regras gerais aplicáveis ao cotidiano do bairro.

Indubitavelmente, há nessas narrativas uma significativa influência das notícias veiculadas sobre o bairro nos diversos meios de comunicação, como se pode observar, por exemplo, no relato de Wesley que definiu o bairro como “o bairro do terror” e ainda reproduziu quase que de modo idêntico em seu texto o seguinte trecho de um conhecido *site* da internet¹⁸: “Vila Embratel é um bairro da cidade populosa, possui seu nome devido a existência de uma torre da Embratel o bairro registra altos índices de violências no bairro”. Aqui o estudante busca uma explicação, uma interpretação plausível para sua realidade, a qual ele não consegue dar ao se ver em um tempo saturado de “agoras” (SILVA, 2007), divorciado do passado, à deriva.

O tema violência e sua relação com o bairro emerge em todas os 43 textos produzidos pelos discentes sob diferentes abordagens, no entanto, observamos referências a outros problemas sociais enfrentados diariamente no bairro, tendo como motivação a ineficácia ou mesmo ausência de ações dos governantes com vistas melhorar os serviços públicos no bairro, como por exemplo podemos perceber nas narrativas de Ingrid e Paulo, respectivamente:

O Bairro Vila Embratel é um ‘bom’ mais precisa da atenção dos governantes e prefeito. Tanto na educação quanto na saúde. Nas escolas precisam investi

¹⁸ Referimo-nos ao *site* denominado *Wikipédia* que se caracteriza pela edição de seus conteúdos por qualquer usuário. Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Embratel. Acesso em 30 jun. 2016.

nelas contratar mas funcionários e professores que faltam. As ruas são esburacadas e deveriam fazer mas um posto de saúde porque só tem um que serve para o bairro e outros.

Sinceramente, a Vila Embratel é um bairro muito mal visado. Até pelos próprios moradores, porque falta tanta coisa. Como saneamento básico, como policiamento, como escolas bem estruturadas, sinalização e o lixo, que também é bastante visto por aqui.

Podemos também inferir que as duas narrativas acima exprimem os tipos tradicional e exemplar de consciência histórica emoldurando um quadro social “válido” para os bairros periféricos tomados como espaços sem infraestrutura de serviços e marcados por inúmeros problemas sociais, numa clara naturalização da ideia de periferia em oposição a realidade ordenada, pacífica e “normal” de bairros nobres.

As estratégias representacionais adotadas pelos sistemas de produção dominantes direcionam a uma legibilidade dos espaços, distinguindo-os e demarcando suas fronteiras como naturalmente configuradas: desta feita, o tempo é solapado pelo espaço, este sim inteligível e determinado (CERTEAU, 2012).

Segundo Rüsen, a leitura do passado operado na consciência histórica serve para dar sentido a experiência humana no presente, fornecendo referencial valorativo para a vida prática, permitindo, deste modo, adotar perspectivas para o futuro (RÜSEN, 1992). Essa perspectiva de futuro é aparente em várias narrativas dos estudantes, via de regra, tipificadas como a expressão de uma consciência histórica tradicional e/ou exemplar, conforme pudemos verificar nos relatos de Ramon e Josué, os quais expõem, em linhas gerais, uma perspectiva de futuro pautada na tradição judaico-cristã tendo como fio condutor a ideia de que a história caminha para uma redenção final. Neste ponto, uma identidade associada a orientação religiosa é convocada, conforme sugerido nos relatos a seguir:

Eu sou evangélico, moro na avenida do contorno eu acho que um dia nosso bairro vai mudar para melhor as pessoas tem que ter companheirismo, amar uns aos outros e ter paz no coração, para que elas possam ser um bom ser humano, isto é, fazer um bom bairro e acreditar na paz, porque um dia ela vai chegar em nosso bairro.

Pra mim isso deveria mudar ‘para melhor’ se entregar somente pra Deus e largar essas pessoas dessa vida cruel, pois esses só são seus amigos na hora que tamos de boa (dinheiro, droga, carro, etc...) e quando agente fica na pior eles viram as costa, parece até que nem te conhece.

Nas narrativas anteriormente expostas, fica patente o trânsito pela linha tênue - porém aparentemente confortável - do “lugar-comum”, ainda que operado sob diferentes

“maneiras de escrever”. A repetição incessante do “mantra” Vila Embratel = bairro violento sustentado em representações imagéticas que habitam no imaginário ludovicense pode exercer atração maior aos leitores/consumidores, inclusive aos próprios estudantes/moradores.

No entanto, em outras narrativas enunciadas pelos estudantes da escola Dayse Galvão emergem outras diversas maneiras de ver e interpretar o espaço social que praticam hodiernamente. Observamos em pelo menos 11 relatos uma postura de negação ao rótulo de violento imputado ao bairro, nos quais se manifestou um tipo de consciência histórica crítica, mesmo que em alguns pontos mesclada com os tipos tradicional e exemplar. A narrativa de Ribamar é taxativa ao relativizar as perspectivas preconceituosas e generalizantes em relação ao bairro:

“A Vila Embratel não entro nem morto”, “cruz credo Vila Embratel”, vejo muitas pessoas falarem isso sem que eles venham até aqui (Vila Embratel), mais agora me pergunto que Bairro não é perigoso, qual bairro não tem seus problemas. Neste Bairro não tem só ladrões, também tem pessoas honestas que trabalham para ter o que viver.

Nas narrativas escritas pelos estudantes Márcio e Aparecida, respectivamente, expressa-se uma percepção sobre o transcurso do tempo pautado numa evolução inevitável. Nela, o bairro estaria paulatinamente caminhando para um futuro melhor:

Eu vejo a Vila Embratel como um Bairro em evolução. As pessoas de fora criticam muito o bairro por não conhecerem, muitas dizem que no bairro só tem o que não presta que só tem pessoas erradas [...] É verdade sim que no Bairro existem pessoas erradas, pessoas que não querem nada com a vida, mas no meio de pedras há flores, pessoas que lutam e se dedicam para ter uma boa condição.

Mas no meu ponto de vista, a Vila Embratel, vejo pessoas humildes e de bom coração, nos quais vale a pena ver um lado positivo, no qual quem sabe um dia ela poderá ser um bairro com mais pontos positivos do que negativo.

A postura crítica adotada por Márcio e Aparecida também encontra eco na narrativa de Marcel rompendo com o quadro imagético/representacional construído de forma estereotipada sobre o bairro, negando sua validade como esquema explicativo e relativizando visões preconceituosas sobre o espaço social e seus moradores:

A Vila Embratel é o bairro onde eu fui criado. Tenho muito respeito por esse bairro, mas eu sei que muitas pessoas tem pre-conceito. Mas essas pessoas não sabem que nesse bairro de periferia tem pessoas do bem, tem pessoas com alto grau de conhecimento. Eu já fui tratado com indiferença por viver nesse bairro. Os preconceituosos pensam que porque eu vivo em um bairro periférico eu automaticamente tenho que ser bandido, tenho que ser mau

carater. Em meu bairro isso só vai mudar se as pessoas que moram aqui fizer diferença.

Podemos afirmar que as narrativas dos estudantes revelam de maneiras bem distintas suas representações sobre o espaço social pelo qual transitam ordinariamente, trilhando de maneira própria pelo mesmo. As identidades, deste modo, são moldadas constantemente tendo como referência a materialidade do espaço, estabelecendo laços com ele, consolidando na memória referenciais que justificam sua vivência nele, demarcando sua diferença em relação ao Outro - o “de fora”, reafirmando e dando sentido a si mesmo e ao espaço que pratica. Assim sendo, em um contexto de “liquidez moderna” (BAUMAN, 2005), percebemos que as identidades são construídas por alguns estudantes pela necessidade de assegurar o pertencimento a um lugar e rechaçar representações preconceituosas, conforme fica evidente nas narrativas dos estudantes Luan e Flávia, respectivamente:

Vila Embratel é um bairro nobre como qualquer outro. Amo meu bairro da Vila Embratel. Tenho meus amigos e família e garanto que todos eles são do bem. A estas pessoas que falam mal este bairro tão querido, falo que ‘não joguem a capa pelo livro, porque nos livros de matematica tem sempre um menino se divertindo em fazer cálculos.

[...] a Vila Embratel não é um dos bairros mais bonito, mais interessante, mas concerteza é o bairro mais importante da minha vida, a Vila Embratel, pode até ter muitas pessoas que praticam, violencia, usam drogas, etc... mas também é um bairro com varios pais de familia, pessoas de bom caráter e que tem um sonho na vida. Vila Embratel, minha casa, meu lar. #amominhaquebrada.

As experiências destes jovens dentro das fronteiras do bairro praticando-o em suas ações mais triviais lhes permitem produzir significados distintos de visões estigmatizantes, nas quais o bairro aparece como “um lar”, confortavelmente estabilizado em suas representações subjetivas, conforme observamos nestas últimas narrativas. Estas interpretações não negam a existência da violência, mas operam um refutamento do estigma fundado em representações estereotipadas elaboradas sobre o bairro e que se fazem sentir na vivência de seus moradores.

Portanto, pudemos perceber nas narrativas que manifestaram um tipo de consciência histórica crítica explicações que negam as representações pejorativas impostas como estratégias produzidas para demarcar um processo de distinção social em curso na cidade de São Luís. De acordo com estas interpretações os construtos imagéticos carregados de estereótipos não elucidam a complexidade ordinária deste “espaço-tempo” e, deste modo, invalidam a compreensão ancorada em concepções generalizantes em relação aos bairros

considerados periféricos.

Entendemos, no entanto, seguindo as proposições de Rüsen, que é necessário a formação de uma *consciência histórica crítico-genética* nos estudantes, compreendido como uma das funções primordiais do ensino de história, desenvolvendo nos discentes a capacidade de perceber a si e ao bairro como imersos em mudanças temporais, de modo a identificar diferentes pontos de vistas acerca de seu “tempo-espaço”. Para além da negação de representações estigmatizantes, o saber histórico pode contribuir também para que se reconheçam enquanto sujeitos ativos e partícipes de sua realidade, esta compreendida como um espaço plural, contraditório, historicizado.

3.3. E com a palavra os estudantes! Expressões narrativas das identidades estudantis

Conforme exposto anteriormente, as narrativas são manifestações discursivas que operam uma organização mais ou menos coerente das experiências temporais do ser humano, interpretando as transformações observadas na realidade. Nelas são expressos os meandros da construção das identidades conformadas a partir de diferentes aspectos constituintes da personalidade humana (sexo, idade, cor, gênero, religião, origem social, etc.), os quais evidenciam o caráter múltiplo, cambiante e contraditório dos traços identitários dos sujeitos em uma sociedade pós-moderna.

Estas diferenciações também são observadas na construção das identidades dos estudantes. No entanto, de acordo, com o pesquisador Mauro Carvalho quando os jovens estão em grupo “essas diferenças tendem a se tornarem menos manifestas, prevalecendo como fator de coesão a idade, o gênero, a identificação, a realização comum de tarefas e regras escolares” (CARVALHO, 2012, p.217-218). Deste modo, ainda segundo este pesquisador as escolas “funcionariam como um fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade dos adolescentes” (CARVALHO, 2012, p.210).

Acreditamos que a construção das identidades estudantis perpassa pela compreensão das diferentes formas pelas quais os discentes expressam, mesmo em grupo, suas percepções acerca do espaço social que praticam, este envolvendo a escola e o bairro. Nele os praticantes inscrevem seu fazer ordinário, expressam seu modo de ser, dão sentido ao seu lugar, configuram suas identidades. A escola uniformiza, os estudantes improvisam, subvertem, inventam (CERTEAU, 2012).

Nesta direção, realizamos uma investigação acerca da construção das identidades dos estudantes por meio da análise de suas narrativas capturadas em situação de entrevista. Optamos pela entrevista oral por entender que se constitui como recurso metodológico oferecido pela História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2010) que nos permite, ao mesmo tempo, lidar com as subjetividades e com os traços comuns aos discentes, com a memória individual e com a memória coletiva: privilegia-se a interação sujeito e grupo, mediado pela realidade. Com isso, buscamos descortinar as percepções e interpretações dos estudantes como praticantes da escola Dayse Galvão de Sousa e do bairro Vila Embratel, em um jogo simbólico de interpelação mútua notável hodiernamente nas maneiras de praticar o espaço elaboradas astuciosamente pelos estudantes (CERTEAU, 2012).

Assim sendo, as entrevistas foram realizadas em grupo e tiveram como tema as experiências dos discentes na escola e no bairro Vila Embratel. O “falar” sobre o espaço apresenta elementos “novos” em relação à escrita - verificada quando da aplicação da produção textual: gestos, expressões faciais, aplausos, risos, silêncios, respirações, transpirações. Quem fala - o narrador - além de utilizar de modos astuciosos as ferramentas do sistema linguístico, pode “interromper seu testemunho, corrigir-se, recomeçar, etc.” (VANSINA, 2010, p.140). A escrita parece uma prisão diante da variabilidade expressiva aberta pela fala. Nela as *táticas* de apropriação dos sistemas de produção (escolar, urbano, televisivo) evidenciam as maneiras diversas de interpretar a si, ao outro e a realidade.

As entrevistas em grupo abriram a possibilidade do entrecruzamento de representações acerca do mundo social elaboradas pelos jovens estudantes assentadas em suas percepções e experiências vivenciadas no âmago do espaço social que praticam em seu cotidiano. Em grupo, as identidades foram convocadas a emergir, imbricadas, cambiantes e contraditórias, esboçando um espaço escolar em permanente construção. Nele os estudantes escolhem seus grupos, expõe suas preferências, seguem ou desviam dos padrões. Segundo Carvalho a escola é o espaço da interação, do reconhecimento do Outro, da percepção das regras, posto que

[...] possibilita um entrelaçamento de grupos de diferentes tamanhos e referências sociais, regidos por um sistema de normas e regras de funcionamento, capazes de atualizarem conforme os interesses de seus participantes. Comparando com o caráter quase compulsório dos grupos familiar e dos vizinhos, na escola o estudante tem uma liberdade maior de formar seus próprios grupos (CARVALHO, 2012, p.216).

Desta feita, realizamos entrevistas com cinco grupos de estudantes, sendo três grupos

do 2º ano e dois do 3º ano, as quais envolveram a participação de 28 discentes. Aqui reproduziremos as narrativas destes estudantes privilegiando os diálogos, ainda que em fragmentos, os mesmos mediados por este pesquisador. Optamos por utilizar nomes fictícios, assim como fizemos anteriormente. Deste modo, entendemos ser possível evidenciar as imbricações simbólicas construídas na relação com outro, que se afigura como fundamental na construção de suas identidades, como estudantes, moradores e jovens que experienciam diariamente a escola Dayse Galvão de Sousa e o bairro Vila Embratel.

A primeira entrevista foi realizada com um grupo de 8 estudantes do 2º ano dentro de sua própria sala de aula. Esta primeira experiência foi “caótica”, pois todos falavam ao mesmo tempo, os risos incontroláveis e as palmas solitárias ou coletivas atravessavam os relatos dos entrevistados, o que tornou a captação clara das falas quase impossível em certos momentos. Porém, foi extremamente produtiva e enriquecedora, pois percebi a configuração de narrativas que expressavam anseios, angústias, expectativas e escolhas, fazendo emergir percepções subjetivas, bem como consensos e dissensos nas interpretações em relação à escola e ao bairro.

Nas narrativas entrelaçadas dos estudantes, observamos relatos bastante heterogêneos no que se refere a opinião sobre escola Dayse Galvão de Sousa: por alguns é vista como uma “boa escola”, onde os estudantes se “dão bem” entre si e na relação com os professores e a direção; por outros é vista como “péssima”, “falta lanche”, “as vezes falta água”, “deveria ter mais professores”, entre outros. Em todas as entrevistas, o tema da criminalidade no bairro foi abordado pelos discentes, implicando também o ambiente escolar. Cabe esclarecer que as perguntas não versavam sobre o tema “violência” - seja no bairro ou na escola -, sequer esta palavra foi utilizada por mim em qualquer momento das entrevistas, de tal modo que procuramos evitar respostas “singradas” por perguntas indutivas. Outrossim, as perguntas gravitavam em torno das percepções que os discentes tinham sobre o bairro e a escola em praticam diariamente.

Na sequência de diálogos que se segue, por exemplo, os discentes rememoram uma “onda” de assaltos ocorridas na escola e em suas imediações:

Mônica: - Falar em roubar aqui no colégio tavam direto roubando...

Amanda: - Diz que tem ronda escolar¹⁹... quando acontece alguma coisa aqui...

¹⁹ Referindo-se ao trabalho de ronda nas escolas públicas realizado pelo Grupo Especial de Apoio às Escolas (GEAP) da Polícia Militar do estado do Maranhão.

Clécia: - Tavam direto não foi, tavam roubando direto aqui dentro da escola, que tavam roubando, teve uma festa que aconteceu aqui não sei se foi ano passado...

Raquel: - Foi, foi ano passado...

Clécia: - Entraram, os alunos mesmo aqui da escola da turma de de tarde tentando roubar os alunos de de manhã foi uma confusão só, aí os policiais só aparece quando acontece alguma coisa.

Antônio: - Quando acontece uma desgraça!

Clécia: - Já teve uso de drogas, bebidas, tudo, tudo, acontece... Por isso que a diretora botou câmara antigamente não tinha.

Raquel: - Até com câmara eles faz!

Clécia: - Até com câmara eles usam droga direto, aí eles [polícia] só aparece quando acontece alguma coisa...

Pesquisador: - Mas continua frequente ?

Amanda - Não, parou.

Clécia: - Parou!

Raquel: - Tava frequente, até uns alunos foram expulsos que tavam com bebida...

Clécia: - E roubando também... até dentro da sala.

Aqui o relato dos estudantes aponta para a utilização de casos específicos como modelos generalizantes delineando uma realidade escolar marcada pelo medo da violência. Por outro lado, percebemos nas elaborações discursivas acima expostas um processo de diferenciação entre “nós” (de manhã), pacífico e ordeiro e “eles” (o outro), os de “de tarde”, os que bebem e usam drogas, formatando os traços de um estudante distinto daqueles que infringiram as regras e foram expulsos. Este corte faz-se necessário para demarcação do lugar do eu e do outro, permitindo assegurar o pertencimento ou não a grupos determinados dentro do âmbito escolar.

O medo da violência possui suas raízes fincadas nas representações dominantes sobre a própria violência que constituem um imaginário social (BACZKO, 1987) fundado em visões deturpadas e estigmatizantes em relação a sujeitos, grupos e espaços sociais. Nesta direção, é relevante salientar que as construções imagético/representacionais acerca do bairro

Vila Embratel têm sido orquestradas e difundidas quase que exclusivamente pelas mídias, amplificadores potentes de uma realidade supostamente sufocada pela violência - marca indelével de seu passado e presente. Foi esta a imagem da Vila Embratel criada e retroalimentada historicamente e servida diariamente a um tigre faminto - o consumismo - ávido por sangue, cadáveres e lixo. No entanto, a realidade não se reduz a representações simplistas.

Como podemos perceber na sequência de diálogos a seguir, a realidade é palco de lutas de representações (CHARTIER, 1990), no qual os sujeitos estabelecem suas posições, resistindo contra a perda de si e avigorando-se em afirmar sua identidade:

Eu: - Quais as percepções de vocês sobre o bairro Vila Embratel?

Márcia: - Muito violento...Acontece muitos assaltos.

Gisele: - porque o bairro tem uma fama de ser muito violento, eu moro na rua 14 e lá já aconteceu várias... várias situações de tiroteio e tal, essas coisas, mas lá não é tão violento assim como falam, todo mundo sai normal, falam com as pessoas, tem aquela conversa, mas não é tão violento quanto falam, tipo: “ah vou sair de casa, meu Deus tenho que me proteger senão vão me matar me esfaquear alguma coisa do tipo”... não é tão assim.

Fábio: - É só de noite eles fazem essas coisas assim

Welton: - Não, não tem hora pra se roubar, tu vai saber?

Fábio: - Não, já me roubaram na frente lá de casa, minha irmã brincava de dia ninguém mexia com ela, mas uma vez ela foi pra lá de noite passou dois homens numa moto e tomaram o celular dela.

João Arthur: - Às vezes os próprios assaltantes não são nem do bairro, às vezes são de outros lugares... que passam...

Fábio: - Também invadem a escola pra usar drogas aqui atrás...

João Arthur: É também bom porque também nós aqui que mora na Vila Embratel se encontra mais próximo dos hospitais, é mais próximo assim do Centro, a Vila Embratel ela tá próxima quase de muitos benefícios, mas é ruim também por essa parte que é muitos assaltos é...muita violência mas tem esses problemas também... também se a gente colocar pro dia de hoje Vila Embratel também tem grandes qualidades que muitos, é... muitas poucas pessoas olham.

A ideia de uma Vila Embratel violenta mais uma vez demonstra sua força no relato de alguns alunos, contudo as narrativas Gisele e João Arthur lançam olhares que escapam de

visões que atribuem o signo da violência ao bairro, a partir de suas interpretações e vivências cotidianas no bairro. Evidencia-se ainda um jogo de lutas simbólicas em que o bairro ora é visto como violento, ora tal visão é relativizada, ora é negada: em grupo este embate de representações é notável.

O diálogo acima reproduzido demonstra alguns dos aspectos simbólicos da construção das identidades tendo como referência o espaço social: afinal, como nos vemos? Vivemos em um bairro violento e fabricante de criminosos como dizem? A resposta negativa a esta última pergunta fica evidente nas narrativas que seguem:

Marcos: - porque pra fora, eles acham que como a gente estuda num colégio público, numa área perigosa que é a Vila Embratel, eles acham que todo mundo é bandido, todo mundo não presta...

Fabiana: - como aqui o Dayse Galvão.

Marcos: - e com isso eles discriminam a gente, por a gente estudar numa área que é perigosa.

Pâmela: - tem umas colegas minha que “tu estuda aonde” eu digo “no dayse” aí elas “é escola de drogado”, assim mesmo...

Fernanda: - outro dia tava conversando com uma colega, ele disse assim “ah tu estuda no Dayse lá entra burro e sai ladrão”...

Pâmela: - entra burro e sai ladrão (em coro)

risos

Fabiana: - e também assim, eu tenho muitos amigos assim em outros bairro, aí eles perguntam “ah Fabiana onde tu mora?”, “ah na Vila Embratel”...

Pâmela: - “credo na Vila Embratel”

Fabiana: - “credo na Vila Embratel”...aí eu digo “ah eu quero te conhecer na tua casa”, eu disse “vem”, aí “ah eu não vou praí porque é bairro de bandido vão me assaltar”, eu fico “ah então não vem”...

Isabelle: - bora na Vila Embratel, tu é doido é deus me livre (risos)

Fabiana: - outro dia eu tava discutindo isso com a minha tia, eu tava discutindo isso aí eu disse pra ela que Vila Embratel é tão perigoso mas é tão perigoso que existe bairro aqui pior que Vila Embratel, assim...

Suzana: - e Bom Jesus!

Pâmela: - assim todo bairro, como ele disse que todo lugar é perigoso, eu não acho aqui um bairro que ai é perigoso, ai que as pessoas não podem nem sair na rua e tal, eu não acho isso tudo.

Eu: por que não? por que você acha que não é tão perigoso?

Pâmela: - perigoso, eu não acho que é perigoso, eu já moro aqui faz tempo e não acho perigoso não.

Nesta sequência de narrativas, percebemos as lutas simbólicas e reais travadas pelos estudantes em seu cotidiano com vistas a resistir a representações pautadas no preconceito por conta de sua origem, do espaço onde moram e estudam, buscando relativizar tais visões dominantes que impõem ao tecido urbano um processo de distinção social. Como vimos, nas situações de “batalha”, de confronto de representações, os estudantes convocam um sentimento de pertença ao bairro assentado na negação de elaborações discursivas preconceituosas e na autoafirmação enquanto morador e estudante, que vivencia o cotidiano, habita-o, e nele praticam as experiências mais fugazes, criando laços com o seu lugar (TUAN, 1983).

Nesta direção, percebemos que, em momentos nos quais as identidades criadas e forjadas “de fora” atingem quem está “dentro”, emergem identidades ligadas ao espaço social construídas pelos sujeitos que nele habitam, buscando refutar o reducionismo opaco de leituras generalizantes e demarcar o seu lugar em relação ao Outro, atribuindo-lhe significados e dando-lhe sentidos. Este processo de afirmação identitária em situações cotidianas também se percebe na narrativa da estudante Gisele:

Uma vez eu tava no shopping com algumas amigas minhas e a gente ia pra uma reunião, porque eu participativa de uma cooperativa de modelos, aí perguntou porque que.... perguntavam onde tava morando e não sei o que. Eu disse: “ah eu moro na Vila Embratel”. “Vila Embratel? tu mora na Vila Embratel? Éguas não sabia que existia menina assim lá não”, não sei o que, “por que é só marginal lá” aí eu fiquei assim...eu digo “não, não é assim, é totalmente diferente disso, lá é perigoso sim, mas não é tanto quanto falam, existem pessoas boas lá sim”, foi mais ou menos isso o que aconteceu.

Em linhas gerais, as narrativas dos estudantes da escola Dayse Galvão de Sousa manifestaram redes amplas de subjetividades, de percepções temporais e espaciais, de experiências partilhadas em grupo, de interpelações com o “diferente”, o outro, em suma, expressaram as táticas astuciosas de praticar o espaço, de “subverter” e se (re) apropriar de regras institucionalizadas, padrões de comportamento, representações dominantes, fabricando um espaço social em constante transformação, longe de uma concepção fechada, acabada, a-

temporal, a-histórica em relação ao mundo social.

À luz do exposto, percebemos a escola e o bairro como lugares praticados por seus estudantes/moradores os quais operam suas “artes de fazer” de maneiras diversas. É necessário, portanto, “suspeitar” da “existência naturalizada” de um espaço (ALBUQUERQUE Jr., 2008), em especial, sob os moldes pelos quais o bairro Vila Embratel vem sendo delineado historicamente a partir da produção de visões estigmatizantes que violentam o bairro e seus moradores tanto quanto a própria criminalidade.

Indubitavelmente, tais visões ressoam, conforme apontamos, nas narrativas dos estudantes (“muito violento”; “muita violência”; “acontece muitos assaltos”; “eu só sei que era invasão”; “por causa dessas invasões lá é cheio de marginalidade”), porém encontram formas distintas de apropriações sob o crivo de vários outros estudantes. Deste modo, diversos aspectos constitutivos da personalidade humana são construídos e utilizados na construção das identidades, o sexo, a idade, o gênero, mas também, o grupo, a origem social, o lugar, numa busca pela autoafirmação e valorização do espaço que praticam.

Observamos, diante do exposto, a necessidade de levar o debate sobre a realidade social e histórica na qual estudantes e demais agentes escolares são também seus praticantes. A presença constante da de uma suposta violência inexpugnável na realidade do bairro nos impõe a reflexão sobre as possibilidades de sua superação. Cremos que tal tarefa perpassa necessariamente o ambiente escolar, como cenário de questionamentos de “verdades absolutas”, de negação de padrões, de desmistificação de estereótipos, promovendo a formação de sujeitos ativos, conscientes e autônomos. É justamente voltando-se para a realidade, para a prática, que o ensino escolar encontra sua função: a de orientar os sujeitos para a ação em seu mundo social.

4. “MINHA VILA EMBRATEL”: a produção de um material audiovisual para o ensino de História

*Também as estórias não se desprendem apenas do narrador,
sim o performam; narrar é resistir.*

(Guimarães Rosa)

A investigação até aqui estabelecida acerca das narrativas estudantis revelou um fluxo em constante ressignificação de elementos diversificados na estruturação de percepções e interpretações sobre o bairro e a escola, tomados como espaço social praticados sob distintas táticas pelos estudantes/moradores. Nesta senda, pudemos observar os embates simbólicos que envolvem a afirmação dos sujeitos, a relação com a alteridade, o reconhecimento enquanto estudante e morador/praticante do bairro, em suma, os aspectos constituintes das identidades estudantis.

Neste capítulo direcionamos nosso foco para a prática docente no ensino de história dentro dos parâmetros da *didática da história*, utilizando como referência autores como Jörn Rüsen (2010), Luís Fernando Cerri (2011) e Maria Auxiliadora Schmidt (2005), pautado na formação da consciência histórica, buscando, e desta forma, refletir sobre as possibilidades de didatização dos saberes selecionados pelos professores, atentando para os meandros da cultura histórica de nossa sociedade.

Como promover uma transposição dos aspectos ressaltados em nossa pesquisa em termos de prática pedagógica, em especial, dentro do processo de ensino e aprendizagem em história? Tal questionamento envolve, sem dúvida, a aproximação entre Universidade e Escola, isto é, do conhecimento produzido no meio acadêmico e o conhecimento discutido no âmbito escolar, superando uma desconexão inscrita nas bases epistemológicas da ciência histórica. Dedicamos a primeira parte deste capítulo a refletir sobre essa desconexão e sua superação, dando abertura para que as pesquisas acadêmicas adentrem o espaço escolar subsidiando as práticas docentes cotidianas.

Nesta perspectiva, na segunda parte deste capítulo, nos ocupamos em detalhar a elaboração de um produto didático-pedagógico como recurso para o ensino de história: trata-se de um material audiovisual intitulado *Minha Vila Embratel*, produzido com base nos elementos empíricos suscitados no decorrer de nossas *caminhadas* no ambiente de pesquisa. Assim, produzimos o material enfocando as narrativas de estudantes do 2º ano do ensino

médio da escola centro de Ensino Dayse Galvão de Sousa revelando suas percepções sobre si, sobre a escola e sobre o bairro Vila Embratel. O material apresenta “imagens outras” daquele espaço social, problematizando visões deturpadas e estereotipadas veiculadas diariamente na mídia local que imputam ao bairro o estigma de “violento” como aspecto naturalizado. Nesta direção, o *Minha Vila Embratel* apresenta um espaço historicizado, praticado ordinariamente e construído no fluxo de práticas e representações.

Por fim, ainda sob a ótica do trabalho docente, apresentamos uma proposta de projeto pedagógico que gravita em torno da relação entre escola e bairro, fundado no “pensar historicamente” (CERRI, 2011), isto é, no compreender o espaço social como fruto da ação histórica humana no tempo, opondo-se, assim, as elaborações discursivas estigmatizantes, tal como as que afligem o referido bairro. Assim sendo, a proposta se volta para a valorização do bairro Vila Embratel, de seus estudantes/moradores, suscitando uma reflexão crítica do espaço social que praticam, bem como contribuindo na formação da consciência histórica dos discentes.

4.1. A História dentro e fora da sala de aula - ou por uma reflexão didática.

Uma cadeira vazia, azul, solitária²⁰. Ao fundo, um quadro branco rabiscado com os apontamentos das aulas de uma manhã quase inteira, evidenciando as marcas do dia-a-dia “normal” de uma turma do 2º ano. Quem são? De onde vêm? Por que vêm? O anonimato e a familiaridade de seus rostos e expressões corporais nos distanciam e aproximam em um fluido imagético de estranhamento e descoberta: seus uniformes escolares anunciam sua posição, forjam suas identidades - “escolarizadas”, denunciadas pela pretensa padronização de comportamentos, de corpos e de mentes (LOURO, 1997). De suas vozes emerge a diferença.

Neles e nelas, podemos apreciar as formas imprevisíveis e astuciosas de falar, de arrumar o cabelo, de se posicionar frente ao olho mágico das câmeras, de perceber sua realidade, de avaliar sua posição como estudante: aqui revelam os traços constituintes de suas identidades construídas por suas experiências reais, pelo espaço que praticam, pela memória convidada a emergir em suas narrativas. Aqui conseguimos ver com mais clareza: o uniforme escolar não os padronizam por inteiro. Revela-se de suas narrativas um amplo e vigoroso espaço de práticas improvisadas, renitentes, imersos em uma historicidade própria de suas

²⁰ Reporto-me às primeiras cenas do material audiovisual intitulado “Minha Vila Embratel”.

vivências no bairro e na escola.

A velha e petulante concepção alternativa de cinematografia resumida no epíteto “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” pode muito bem ser aplicada a proposta que aqui desenvolvemos: eram duas câmeras de baixa resolução, áudio não muito melhor, mas o suficiente para captar as expressões visuais, auditivas, corporais dos estudantes que se dispuseram espontaneamente a falar, manifestar a “competência narrativa” adquirida ao longo de anos de experiência dentro e fora da escola.

Neste capítulo nos dedicamos a detalhar o processo de elaboração de um produto pedagógico intitulado *Minha Vila Embratel*. Trata-se de um material audiovisual produzido com finalidades pedagógicas, isto é, concebido como recurso didático-pedagógico a ser utilizado em sala de aula por professores e estudantes, de modo a contribuir para o ensino e aprendizado históricos.

Para além de suas finalidades pedagógicas, cremos que este produto, ora apresentado, possua também uma finalidade política, uma vez que estabelece um contraponto à imagem dominante de “bairro violento” associada à Vila Embratel construída historicamente a partir da vinculação entre periferia e violência e propagada nos meios de comunicação, nas rodas de conversa, nas piadas, nas redes sociais, entre outros, impondo ao bairro o estigma de violento.

Se, de fato, a pesquisa histórica não pode menosprezar a força do saber histórico não-escolar, isto é, daquele produzido fora do âmbito de universidades e escolas, faz-se imperativo ao historiador justamente voltar-se para este, a fim de submetê-lo às teias da investigação crítica, o que, em nosso caso, significa problematizar as representações deturpadas que rotulam a Vila Embratel como um “bairro violento” e seus moradores em potenciais criminosos, colocando em relevo “imagens outras” manifestas nas narrativas de seus próprios praticantes.

Diferentemente do quadro imagético simplista e carregado de estereótipos disseminado por meio da mídia - conforme expomos no primeiro capítulo - e difundida com força estigmatizante no imaginário ludovicense, pudemos observar, no curso desta pesquisa, a manifestação, nas diversas narrativas aqui analisadas - as quais mediadas pela realidade experimentada e vivida nas ações e relações sociais cotidianas praticadas no bairro e na escola - de representações sobre o bairro Vila Embratel que evocaram a configuração de um espaço heterogêneo, plural, constituído por uma dinâmica social própria e, em grande medida, dissonante da perspectiva reducionista que atribui ao bairro uma natureza violenta.

Sobretudo, a produção de um material audiovisual de cunho didático-pedagógico

parte de uma necessidade real: a elaboração de uma contra-imagem, ou melhor, de uma imagem “a contra-pelo”²¹, histórias outras sobre o bairro contadas a partir “de dentro”, por seus praticantes, *caminhantes* diários daquele espaço social, que constroem com ele laços identitários que demarcam e ajudam a dar sentido a suas experiências no tempo-espaço.

Conforme exposto anteriormente, a investigação em torno das narrativas dos estudantes do Centro de Ensino Dayse Galvão demonstrou a existência de uma diversificação significativa de práticas e representações no e sobre o bairro Vila Embratel. Os estudantes expressaram suas distintas interpretações acerca do bairro atribuindo-lhe significações próprias a partir de suas vivências ordinárias naquele espaço social.

Procuramos explorar as contribuições da dimensão histórica na configuração de suas identidades em relação ao espaço que praticam cotidianamente, fundamentados no conceito de “consciência histórica” e suas diferentes formas de produção de sentido histórico elaboradas pelos discentes, bem como, buscamos compreender os aspectos constituintes das práticas sociais na escola e no bairro que articulam e dão sentido às suas experiências no bairro: neste esforço, propomos uma reflexão sobre a construção das identidades estudantis pautadas em suas interpretações e vivências em relação ao bairro em que estudam - e em alguns casos também - moram.

A construção de identidades perpassa o fazer pedagógico no ensino de história, instaurando a necessidade de refletirmos sobre a didática implementada pelos docentes. Não à toa, a questão da identidade está presente de forma enfática nos documentos que regulam os currículos de História e orientam as práticas docentes no Brasil. A identidade é almejada, perseguida. Citemos, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em particular, quando remetem aos princípios em que alicerçam os componentes curriculares no campo das Ciências Humanas.

O conceito de identidade é apresentado no PCNEM com base no princípio da *ética da identidade* que, por sua vez, fundamenta as competências a serem desenvolvidas no aprendizado histórico direcionada a subsidiar as ações na vida prática, mobilizando os conhecimentos históricos. Nesta seara, o contributo do ensino escolar na formação da consciência histórica envolve a compreensão da historicidade dos eventos e dos processos sociais, apontando para as rupturas e continuidades, de modo a evitar “o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações” (BRASIL, 1999, p.15).

Convergindo para a valorização da pluralidade de abordagens teóricas e

²¹ Parafrazeando o filósofo alemão Walter Benjamin.

metodológicas, a diversidade de temas e objetos que abrem alternativas viáveis para trabalho docente e o aprendizado histórico, o PCNEM defende que “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania” (BRASIL, 1999, p.22).

Em última instância, o referido documento define o papel seminal do ensino de história na configuração das identidades na medida em que incorpora “a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro” (BRASIL, 1999, p.22). Deste modo, fica evidente a gama de categorias que perpassam a questão da identidade no PCNEM: o indivíduo, os grupos, a cultura, os valores, a tradição, o tempo.

Assim, o ensino de história pode desenvolver nos discentes o sentido histórico de suas experiências atravessadas por mudanças e permanências que caracterizam o processo temporal, o qual envolve a interpretação do passado, as projeções no futuro, e a compreensão do presente relativizado. Na compreensão do tempo histórico a relação com a Memória é imprescindível, posto que liga-se a construção das identidades pessoais e coletivas:

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (BRASIL, 1999, p.27).

Desta feita, a identidade histórica se constitui a partir da percepção dos agentes escolares como sujeitos de pensar e agir envoltos em uma temporalidade que sugere a ligação entre passado, presente e futuro, inscritos na consciência histórica fundados nas interfaces entre a memória individual e coletiva. Em outras palavras, podemos inferir que o ensino de história pode contribuir para que os estudantes se percebam como sujeitos históricos e possam compreender a historicidade própria de eventos e sociedades do passado.

Não queremos aqui estabelecer uma discussão exaustiva acerca da questão da identidade na forma concebida pelos documentos legais que regulamentam a educação básica no Brasil - como o supracitado PCNEM. No entanto, nos parece sintomático a presença deste conceito, de modo enfático, nas formulações de princípios pedagógicos, nas exigências de

competências e habilidades, na seleção de conteúdos, em especial, no tocante às ciências humanas.

Conceber a disciplina História como espaço relevante na formação das identidades dos jovens estudantes implica em atentar para a função prática da didática da história voltada para o aprendizado histórico: fornecer instrumental histórico para orientação dos sujeitos no tempo e no espaço. Deste modo, o ensino de história parte da vida prática e se volta para ela.

Ao definir a vida prática, a realidade concreta, o cotidiano, como um construto histórico e como mediador do conhecimento construído historicamente, nos defrontamos com alguns questionamentos que envolvem a necessidade de aproximação e interconexão entre o saber produzido no meio acadêmico e o ensino escolar. Mais precisamente: como fazer para que o conhecimento acadêmico possa chegar aos “bancos escolares”? Acrescento ainda, a partir dos questionamentos semelhantes levantados por Ana Maria Monteiro: De fato, este fluxo de interconexão entre o saber acadêmico e o escolar é necessário? Ele promove a melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado histórico? (MONTEIRO, 2010).

Os escritos de Jörn Rüsen nos auxiliam a refletir sobre tais questões que aparecem circunscritas ao fazer historiográfico. A didática da história, como disciplina, propõe justamente esta aproximação, incorporando-a aos debates dentro da própria teoria da história, isto é, inscrevendo-a nas bases epistemológicas da ciência histórica (RÜSEN, 2010).

Para a historiadora Ana Maria Monteiro, o ensino de história, assim como de qualquer disciplina escolar, envolve ao menos dois processos: a “seleção cultural”, que diz respeito ao ato de escolha dos conteúdos que serão abordados em sala de aula, escolha esta fundada em bases sociais e históricas “revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições”; e a “didatização”, que permite que o saber selecionado seja transposto para a realidade escolar de forma instrumentalizada por meio da “mediação didática” (MONTEIRO, 2010, p.10-11).

É preciso que os conteúdos selecionados dialoguem com o cotidiano dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências que trazem consigo para a escola, de tal modo que se possa alcançar uma aprendizagem significativa, tendo como referência a aula como fundamentalmente um momento de “compartilhamento de significados” (SCHMIDT, 2005, p.298). Este processo de didatização é imprescindível para efetividade prática do aprendizado histórico.

Schmidt destaca ainda que quando a História reivindicava seus status como conhecimento científico, o ensino da história foi menosprezado por ser considerado algo menor e, portanto, fora do âmbito do trabalho do historiador. Assim, caberia ao ensino a mera

reprodução dos saberes produzidos no meio acadêmico, criando um fosso entre a pesquisa histórica - que detinha a autoridade do discurso científico - e a didática da história e, por consequência, provocando um esvaziamento do sentido prático da atividade do historiador: a de orientação temporal dos sujeitos sociais, contribuindo na configuração da cultura histórica das sociedades. Conforme conclui Schmidt, “essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro, gerou o vazio da função do ensino de História na escola” (SCHMIDT, 2014, p.36).

Além do processo de cientifização da história, Cerri aponta ainda uma outra hipótese para tal desconexão que remete “às consequências culturais da divisão social do trabalho”, no qual o menosprezo pelo saber escolar está ligado a tentativa “de manutenção do próprio *status social*” por parte dos historiadores, “associando o trabalho na escola com crianças e adolescentes a uma espécie de ‘trabalho manual’ com a História, enquanto o trabalho com arquivos, interlocução científica e aulas para aprendizes de historiador seria um trabalho mais nobre e enobrecedor” (CERRI, 2013, p.33).

Observando as mudanças no cenário alemão, Rüsen assinala que a permanência desta desconexão começou a ser abalada nos anos de 1960 e 1970, a partir da aproximação dos estudos históricos com outras ciências sociais, enfatizando sua função prática como aporte para as demandas sociais, reorientação esta que também se fez sentir nas escolas. No Brasil, de acordo com Cerri, nos anos 1970 e 1980 a valorização do ensino de história no debate acadêmico ocorre diante da imposição dos Estudos Sociais nos bancos escolares em detrimento da História e da Geografia (CERRI, 2013).

O surgimento da Didática da História como disciplina específica, mas em constante diálogo com as teorias pedagógicas e outras ciências sociais, se consolidou abrangendo “os assuntos orientados pela prática sobre o ensino e a aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RÜSEN, 2006, p.12).

Isto significa que as pesquisas em Didática da História podem - e devem - extrapolar os limites da ambiente escolar partindo para a investigação sobre “as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”, bem como, para além da sala de aula, sobre “o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2006, p.12), buscando, deste modo, esquadrihar os meandros da constituição da cultura histórica de uma sociedade.

Caminhando pela mesma estrada teórica, Cerri reitera a necessidade, diante do cenário atual, de compreender que o conhecimento histórico produzido na academia não é o

único, mas apenas um dos possíveis, uma vez que há diferentes produtores de saber histórico, como a escola e os meios de comunicação de massa. Com efeito, a didática da história imperativamente se volta para o aprendizado histórico, tendo em vista a pulverização da produção de saber histórico - não concentrado apenas na escola ou na universidade. Assim sendo, a didática da história se preocupa com “a produção, circulação e utilização social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudo”, sendo encaixado no campo da teoria da história (CERRI, 2011, p.52).

Neste ponto, nos parece visível a relevância atribuída às formas não-escolares de produção de conhecimento histórico a ponto de reconhecermos a influência destas na formação da consciência histórica, sendo portanto cabível e necessário o trabalho do historiador e do professor de história dispensarem considerável atenção para um tipo de saber elaborado no espaço público.

Encarar tal desafio está impresso no horizonte de nossa pesquisa: propomos aqui a crítica às representações fundadas no estigma de “violento” cunhado sobre o bairro Vila Embratel, as quais demonstram sua invalidade concreta quando confrontadas com as práticas cotidianas manifestas na dinâmica real das ações e relações sociais estabelecidas pelos estudantes/moradores deste bairro.

As narrativas expressaram uma realidade interpelada por múltiplas formas de praticar este espaço revelando-nos aspectos múltiplos que o compõe e interpretações que produzem sentidos diversos ao mesmo. A imagem dominante de “violento” esbarra em modos plurais, improvisados, astuciosos de ver, caminhar, falar e praticar o bairro.

Assim sendo, fica patente que o estudo sobre a consciência histórica em relação ao bairro transita na áspera confluência dos saberes escolares e não escolares. A aparente contenda adentra com força o espaço escolar, tomado aqui como indissociável de seu entorno - neste caso, o bairro - pondo em vias de debate as representações sobre a Vila Embratel e as formas de apropriação das mesmas.

O que está em jogo é, sem dúvida, a conformação de identidades estudantis positivas e razoáveis que expressem sua autoestima, o reconhecimento e respeito ao outro e a valorização do espaço que praticam - a escola como lugar de interação, de sociabilidades, de convivência com o diferente; e o bairro como “lugar de memória”, de resistência, de vivência em comunidade.

No entanto, o que seriam as identidades razoáveis? Para Cerri elas envolvem “as identidades que se sustentam na força de seus argumentos principais, mas não negam a possibilidade de que eles sejam refutados em algum momento” (CERRI, 2011, p.114). Ora,

aqui a noção identidade associa-se às características do sujeito pós-moderno como perpassado por múltiplas identidades - cambiantes, provisórias e contraditórias.

Cremos, nesta direção, que a História, como “operação intelectual” (CERTEAU, 1982) e como disciplina escolar, pode oferecer um ferramental norteador voltado para as práticas sociais dentro da estrutura tempo, principalmente se pensarmos em suas implicações no espaço escolar, em particular, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem histórica.

Cerri afirma que o ensino de história é “uma arena de combate” no qual se dispõe diversos atores sociais na atualidade. Pensá-la, tendo como parâmetro a consciência histórica como aspecto constituinte da identidade, nos impõe assumir que a história “é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural” (CERRI, 2011, p.17). Isto implica dizer que o ensino de história concentra seus esforços sobre o aprendizado histórico, mais precisamente, em como o estudante pode apreender o conhecimento histórico e utilizá-lo em situações concretas.

Rüsen condensa na expressão *formação histórica* todo tipo de “processo de aprendizagem” que não objetiva, em primeiro lugar, a formação profissional, englobando, portanto, um número considerável e heterogêneos de fenômenos que propiciam um aprendizado histórico e, por consequência, promovem uma orientação temporal voltada para a vida prática, tais como, “o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana [...]” (RÜSEN, 2010, p.48).

Quantas vezes não ouvimos de familiares e amigos ou mesmo em conversações diárias na feira, no bar ou no trabalho excertos como “outro dia assisti no jornal”, “assistir um filme sobre isso!”, “você viu ontem no jornal?” ou “eu vi numa revista”, sendo utilizados para ilustrar ou exemplificar uma situação qualquer do cotidiano. Vemos, pois, como podem ser usados como orientadores para tomar decisões, emitir comentários opinativos, criar comportamentos, agir numa dada situação, tratar determinados grupos ou pessoas, enfim, generalizar ações e nortear-se na vida prática.

São inúmeros os fenômenos que influenciam a vida prática e a “formação histórica”: a partir do momento em que a teoria da história passa a considerar também estes fenômenos, efetivamente, conforme aponta Rüsen, ela assume uma “função didática de orientação” e, deste modo, converte-se em “uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe

a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão” (RÜSEN, 2010, p.49).

Isto não significa, por exemplo, que o estudante deva tornar-se um “mini-historiador” e dominar as técnicas próprias à análise científica. Ao mesmo tempo, faz-se imperativo pensar em como proceder para que os resultados de pesquisas historiográficas possam ser apreendidos pelos estudantes e, desta forma, contribuir para a formação da consciência histórica, “nos quais não-historiadores aprendem a elaborar um sentido histórico para sua experiência da evolução temporal de si mesmos e de seu mundo” (RÜSEN, 2010, p.49). Este aspecto envolve, sem dúvida, a *didatização* (MONTEIRO, 2010) dos produtos de pesquisa historiográfica voltado “para as carências de orientação que os tornam necessários” (RÜSEN, 2010, p.49).

Até este ponto, procuramos estabelecer, amparado na perspectiva da didática da história defendida por Rüsen, a necessidade de uma produção historiográfica fundada em sua função prática de orientação temporal, contribuindo para o fomento do “pensar historicamente” (CERRI, 2011), bem como para formação de uma consciência histórica, atentos, porém, para o fato de que o saber histórico escolar não é produtor exclusivo do conhecimento histórico.

As implicações práticas desta percepção são seminais para o trabalho aqui exposto: diante do quadro representacional construído acerca do bairro Vila Embratel, assentado em visões estereotipadas e com grande poder estigmatizante - reforçado cotidianamente pela mídia, nas redes sociais, nas rodas de conversa, nas piadas, entre outros - percebemos claramente a força dos veículos de comunicação de massa na reafirmação de um estigma tão violento quanto a própria violência - em sentido amplo - que atinge os bairros mais pobres - a precariedade de infraestrutura básica, dificuldade de acesso à saúde e educação, desemprego, falta de moradias dignas, baixa qualidade do sistema de transporte, tráfico de drogas, envolvimento dos jovens na criminalidade, violência policial, entre outros;

Percebemos ainda a necessidade de considerar a promoção deste debate nas salas de aula, em especial, no âmbito do ensino de história, convocando os estudantes a refletir sobre a configuração de suas identidades em relação ao bairro e a escola, espaços praticados por elas e eles diariamente; finalmente, entendemos a crítica a visões naturalizadas que envolvem significação de “bairro violento” e de todas suas consequências perversas, e a construção de “imagens outras” sobre a Vila Embratel - e da periferia, de modo geral - como tarefas inadiáveis, para as quais a escola, como espaço da diferença, da formação crítica, autônoma e

cidadã e da configuração de identidades, não pode se exaurir.

Coadunando-nos com os autores supracitados, a proposta de elaboração de um produto pedagógico direciona seu enfoque para o aprendizado histórico, na qual, segundo apregoa Schimdt (2014), é fundamental que o estudante possa ser visto como produtor de sentidos, os quais se manifestam nos termos de construções narrativas críticas e plurais. Tal competência envolve a produção de argumentações históricas fundamentadas que apontam para o desenvolvimento cognitivo do discente, bem como para a formação de sua identidade histórica.

A narrativa apresenta sob formas concretas a estruturação do conhecimento tal como apropriado pelos sujeitos, dentro do processo de “conscientização”, numa perspectiva freiriana, que envolve a própria consciência histórica (FREIRE, 1987). Este processo tem como gatilho uma “tomada de consciência” que se desencadeia a partir “de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação” (FREIRE, 1977, p. 77).

Situado numa zona diametralmente oposta a ideia de “doutrinação”, o processo de conscientização envolve o desenvolvimento da competência crítica e da autonomia intelectual do discente. Mais do que meramente assimilar e reproduzir dados e eventos históricos - o que Freire denominou de “educação bancária” - trata-se de utilizar as ferramentas do pensamento histórico para compreender a realidade, identificar diferentes pontos-de-vista e projetar suas ações cotidianas (CERRI, 2011).

Nesta perspectiva, o ensino de história contribui substancialmente neste processo por meio de um despertar para a injustiça presente nas relações humanas do passado e do presente, abrindo perspectivas de ação práticas também no futuro, e deste modo, percebendo-se imerso nas dimensões temporal e espacial, em um exercício de autoconhecimento e pertencimento social e cultural, como traços constitutivos de suas identidades (SCHMIDT, 2005).

4.2. “Minha Vila Embratel”: um produto didático-pedagógico para o ensino de História

Nossa proposta de produto didático-pedagógico se inscreve no terreno movediço que envolve as formas escolares e as não escolares de produção do conhecimento histórico, buscando, mesmo nos limites que se impõem aos esforços dessa natureza, apresentar um recurso didático pautado nos fundamentos da pesquisa anteriormente exposta vinculada às

demandas sociais, políticas e pedagógicas evocadas na realidade concreta vivenciada no ambiente escolar e no bairro. A elaboração do produto pedagógico, voltado para a prática docente e inserido na esfera metodológica do ensino, sob o prisma dialógico, não se afigura como “fim último” da situação didática, mas como “processo”, como construção do conhecimento que possa produzir uma aprendizagem significativa.

Isto implica que o enfoque não recai sobre o produto em si, mas sobre os sujeitos ativos mediados pela realidade. Com efeito, ele foi pensado e desenvolvido como aporte ferramental a ser utilizado nas práticas de ensino, de modo a contribuir no aprendizado histórico, atentando para as particularidades sociais e históricas que envolvem o espaço em que foi e para o qual foi produzido.

Com base nos elementos teóricos abordados anteriormente, julgamos possível definir o que entendemos por *produto didático-pedagógico como recurso para o ensino de história*, assumindo os efeitos temerários inerentes a delimitações conceituais deste caráter. Antes de tudo, cabe salientar que não utilizamos aqui o termo “produto” sob um viés mercadológico, isto é, como um bem consumível e suscetível à lógica da competitividade. Por isso, sua caracterização como “didático-pedagógico”, nos possibilita defini-lo como um recurso a ser utilizado nas práticas docentes em sala de aula (didático), voltado para auxiliar na construção dialógica de significados no processo de ensino e aprendizagem (pedagógico). Ele emerge da prática e se volta para ela, em um refluxo constante de produção de sentidos elaborados em um movimento dialético do conhecimento.

Como recurso para o ensino de história, o produto (ou material) didático-pedagógico reveste-se de uma historicidade, posto que elaborado a partir de uma necessidade real e inscrito em um contexto específico. Por intermédio desta percepção, os estudantes podem estruturar, mesmo que de forma embrionária, seu pensamento histórico-crítico amparados em alguns dos pilares analíticos da ciência histórica.

A interação abstrata com sociedades humanas distantes no tempo, com culturas históricas diferentes, com eventos de um passado próximo, com tramas políticas do presente, com movimentos religiosos de outrora, provoca efetivamente um estranhamento ou mesmo repulsa por parte dos estudantes: o uso de recursos didáticos pode favorecer um aprendizado histórico significativo que supere uma perspectiva de história global, linear e enciclopédica (BITTENCOURT, 2004).

A “matéria-prima” do produto didático-pedagógico, ora apresentado, são as narrativas. Agora, as capturamos em som e imagem: o rosto e a voz, as expressões e as inquietações, o ritmo voraz e a fala cadenciada, manifestando-se sobre a escola e o bairro,

sobre si mesmo, sobre os colegas, sobre suas práticas, sobre sua realidade. As narrativas subjagam as formulações generalizantes e estereotipadas reafirmadas no *videodrome*²² diário exposto na mídia, expõe pistas das relações sociais estabelecidas nas tramas cotidianas, expressam interpretações sobre o espaço social, revelam práticas estudantis que aceitam, ignoram e reconstróem as regras dos sistemas escolar, urbano, social, enfim, manifestam os aspectos constituintes das identidades estudantis. É a partir destas narrativas que se constroem “imagens outras” sobre o bairro Vila Embratel e seus moradores, sobre a escola Dayse Galvão de Sousa e seus estudantes.

Logo após findada a pesquisa de base bibliográfica e empírica - as quais resultaram nos dois capítulos anteriores - retornei à escola com uma ideia ainda bastante incipiente na cabeça: produzir um audiovisual, seguindo a sugestão do professor de história da instituição, Augusto Cássio.

Para a elaboração do material audiovisual tomei como parâmetro alguns pressupostos utilizados na produção de documentários. A diferença aqui reside no fato de que nosso objetivo é produzir um material didático-pedagógico e não uma peça cinematográfica ancorada nos recursos e abordagens próprias deste campo. Por outro lado, o trato com o real (e não com a ficção) os assemelha, uma vez que, em geral, os documentários buscam captar fenômenos, eventos, entrevistas, entre outros, em situações reais. Porém, a profusão atual de muitos documentários de ficção nos permite afirmar que as duas formas coexistem com bastante força.

Um documentário se desenvolve em pelo menos três etapas: a pré-produção, a produção e a pós-produção (RUBIO; NAVARRO, 2014). A partir deste esquema norteador é que produzimos nosso material audiovisual. A primeira etapa, pré-produção, é basicamente o planejamento do material fílmico, o qual envolve a escolha dos entrevistados, onde filmar, o que filmar, e principalmente, a elaboração de um *roteiro*.

O primeiro passo na realização de um documentário é a elaboração de um roteiro. Ele é o ponto-de-partida do processo de desenvolvimento de qualquer película. O roteiro articula as concepções, ideias, imagens e sons que irão compor a narrativa fílmica, seja ela ficcional ou real. Nossa produção, como antes citado, assume uma concepção didático-pedagógica, isto é, apresenta-se como um recurso voltado para o ensino de história nas escolas, sendo o seu roteiro elaborado a partir de uma “ideia na cabeça”: exibir em linguagem audiovisual, as representações narrativas elaboradas pelos estudantes da escola Centro de

²² Alusão ao filme *Videodrome: a síndrome do vídeo*. Direção David Cronenberg, EUA, 1983, 87 min.

Ensino Dayse Galvão de Sousa sobre o bairro Vila Embratel, no qual a referida escola está situada.

Produzir um material audiovisual implica em criar uma sucessão de imagens que reflita as ideias e concepções previamente planejadas. Deste modo, o roteiro deve apresentar o encadeamento mais ou menos ordenado das imagens que se quer filmar de modo a orientar todo o processo de produção subsequente. Nesta direção, de acordo com Hampe:

Escrever um roteiro de documentário significa pensar em imagens. Isso pode significar colocar-se mentalmente em um cinema e antever as cenas. Se você não pode ver, não pode filmar. Se você é um escritor tentando aprender como fazer um roteiro, lembre-se que a coisa mais difícil para um escritor trabalhando em um documentário é parar de contar com palavras (HAMPE, 1997, p. 139).

No entanto, não elaboramos um roteiro fechado, rígido, mas com uma “flexibilidade maior” (PUCCINI, 2009, p.177), uma vez que estávamos lidando com um tipo de produção sujeita a muitas intempéries; ao filmar o real, o imprevisível é uma presença inexorável. Escrevemos um roteiro²³ em um estilo utilizado muito em comerciais e programas de TV, composto por duas colunas, a de vídeo e a de áudio (HAMPE, 1997). A imagem inicial da cadeira azul, vazia e solitária, que ganha vivacidade quando os estudantes se acomodam para mais um dia de aula, foi a primeira a figurar em minha mente. É a partir deste lugar - pretensamente homogeneizador - que os estudantes narram suas diversas práticas cotidianas naquele espaço social, suas idas e vindas, suas caminhadas diárias pelo bairro e pela escola.

No período de pré-produção, realizamos a seleção dos estudantes que participariam das gravações. Não podemos desconsiderar o tempo de duração das filmagens, que poderiam de alguma forma atrapalhar o calendário letivo da escola, bem como o próprio planejamento da disciplina de história. Assim sendo, concebemos a produção de audiovisual que se adequasse a tal realidade, que se verifica, via de regra, em muitas escolas: exigências pela aplicação de uma quantidade enorme conteúdos e avaliações dentro de um calendário pouco flexível. Temos, assim, de modo geral, um ensino propedêutico e pouco significativo para os estudantes.

Juntamente com o professor Cássio, resolvemos escolher uma turma do 2º ano para a realização das gravações. De início, nos reunimos com a turma escolhida com objetivo de apresentar os percursos e resultados da pesquisa empreendida na escola, bem como a proposta de produção de um material audiovisual de cunho didático-pedagógico, no qual eles e elas

²³ Ver anexos.

(estudantes) manifestariam, a partir de suas experiências, suas percepções sobre o espaço social que praticam. Além disso, procuramos suscitar um breve debate acerca das representações estigmatizantes construídas historicamente sobre o bairro em que eles e elas estudam - e em alguns casos - também moram.

A turma era composta por cerca de 25 estudantes, entre 15 e 18 anos. Olhares desatentos. Brincadeiras furtivas. Celulares em punho. Cadernos sobre a mesa. O professor Cássio solicitou a atenção de todos e todas. Expliquei rapidamente o motivo de meu retorno à escola. Havia preparado alguns *slides*: em um deles expus a primeira página do *site* Google para a pesquisa “Vila Embratel”; ouviu-se um misto de espanto, resignação e indignação, talvez um ou outro riso. Era algo como: “somos nós?”; “é assim que nos veem?”.

Mais adiante, apresentei as narrativas dos estudantes elaboradas quando da elaboração das produções textuais e as captadas em situação de entrevista, na qual emergiram outras imagens sobre o bairro pautadas nas vivências ordinárias destes sujeitos sociais no bairro e na escola. Em lugar do simplismo, o pluralismo; em lugar de generalizações, diversificações; em lugar de boatos, relatos. A reação era algo como: “somos nós” (sem a interrogação); “é assim que nos vemos”.

Evidentemente, o estigma de “violento” imposto ao bairro é reproduzido em diversas narrativas estudantis. Aquele momento de diálogo com a turma tornou-se oportuno para uma discussão sobre o porquê reproduzimos tal rótulo como se fosse uma verdade absoluta e/ou um aspecto inerente ao bairro. Uma questão de fundo se apresentou: Por que tal formulação estigmatizante inflige forçosamente o bairro Vila Embratel? Logo a influência da mídia local foi apontada como um poderoso potencializador de imagens deturpadas sobre o bairro e que atinge também seus moradores, sob a forma de generalizações preconceituosas. Não podemos negar o peso desse momento de debate na própria concepção e produção do material audiovisual.

Era hora de partir para a produção. Nesta etapa realizamos as gravações, com base no esquema planejado e articulado no roteiro. Procurei focalizar as imagens internas da escola, de onde partiriam as narrativas: a vivência no pátio, o “bate-bola” dos garotos na quadra, o caminhar dos estudantes pela escola, as salas de aula.

Após o diálogo estabelecido com os estudantes, decidi não selecionar diretamente nenhum deles para as entrevistas. Ao contrário, solicitei a participação dos mesmos de forma livre e espontânea. Posicionei duas câmeras fixas diante de uma cadeira vazia, tendo o quadro branco e rabiscado ao fundo: ao estilo da primeira apresentação fílmica da história gravada pelos irmãos Lumière, *A chegada do trem em la Ciotat* (1895), sem grandes artifícios ou

efeitos especiais (JOHANN, 2014), os estudantes se dispuseram a manifestar suas percepções subjetivas acerca do espaço social em que transitam diariamente.

Optamos por um filme sem narração, de modo a evidenciar apenas as narrativas dos próprios estudantes. Interessava-nos tão somente as vozes dos discentes, suas interpretações e percepções, traduzindo para a linguagem audiovisual os meandros da pesquisa realizada naquele ambiente escolar. Nelas encontram-se encrustadas suas marcas identitárias constituídas a partir de suas experiências reais, sua consciência histórica e de sua relação com uma coletividade.

Observamos nas expressões corporais e narrativas dos estudantes as práticas astuciosas e improvisadas elaboradas no interior do sistema escolar: as “artes de fazer” com o cabelo, com os uniformes - alguns já riscados pelos colegas (uma espécie de tradição de fim de ano) -, com os sapatos, com os jeitos de se acomodar, enfim, nos remetem ao lugar da escola como espaço da diferença. Nada de sujeitos que simplesmente se veem como um *another brick the wall*²⁴, cada um deles e delas constroem e reconstroem suas identidades como estudante, morador e jovem, emitindo opiniões, demarcando posições políticas, expressando anseios e angústias.

O relato do jovem estudante José Carlos nos parece emblemático, posto que demarca a estruturação de uma consciência histórica envolta em criticidade, produzindo e mobilizando conhecimentos subjetivamente ressignificados. Quando indagado sobre a fama de bairro violento atribuída ao bairro Vila Embratel o estudante afirma que:

[...] é pelos pré-julgamentos, né... a mídia impõe isso. Também a gente pode citar por exemplo, uma pessoa negra, já por si só uma pessoa que tem assim o tom de pele mais escuro ela é discriminada. Por exemplo, a gente não quer aqui abordar o tema do racismo, mas a gente quer fazer uma comparação que existe entre esses dois contextos, uma pessoa negra se ela vai no shopping ela é muito observada, eu tiro por mim próprio: eu sou cansado de ir no shopping assim a gente vai com uma havaianazinha simples, aqueles seguranças ficam te seguindo, quando a gente olha pra eles, eles se [vira o rosto] finge que não tá nem... ai ele vai te seguindo, ai você olha pra trás ai ele disfarça e tal , mas ela tá te seguindo porque ele acha que...as pessoas acham que por elas serem negras elas acham que é um mal elemento. Eu sou negro mas eu não sou um mal elemento, eu sou negro mas eu nunca peguei nada de ninguém. Assim, da mesma forma, assim para provar isso, estou aqui com uma caneta que significa estudando, eu tou no segundo ano do ensino médio, pretendo cursar uma faculdade de Direito se assim Deus quiser. Então, não é porque eu sou negro que eu vou ser um mal elemento e assim mesmo é o bairro. O bairro, a mídia impõe o que? a mídia impõe que o

²⁴ Referência a canção clássica *Another brick in the wall - Part II* (“apenas outro tijolo na parede”, em tradução livre) da banda britânica Pink Floyd, lançada em 1979, que apresenta, tanto na letra quanto no videoclipe da referida canção, uma crítica ao sistema de educação tradicional, em especial, à rigidez dos internatos.

bairro é violento e tal. Mas não é porque a mídia impõe que isso seja realidade, não é porque a mídia impõe que isso seja uma grande realidade do nosso cotidiano, não. Talvez a mídia por si só, as pessoas que publicam isso, elas fazem isso para poder obter lucros, para uma grande divulgação de uma coisa ruim para chegar ao máximo de pessoas possíveis e com isso obter lucros. Mas nós devemos evitar os pré-julgamentos e conhecer melhor antes de julgar.

Transversalizados pela imposição cruel da violência, dos preconceitos, dos estigmas, observamos em cada relato os embates pela autoafirmação, pelo reconhecimento enquanto cidadãos, pela valorização do bairro e da escola, pela configuração de suas identidades. Percebemos, aqui as lutas de representação (CHARTIER, 1990) que perpassam as práticas sociais dentro e fora do bairro e compõem o imaginário social ludovicense.

Ao fim das gravações possuía em mãos um emaranhado poderoso de registros audiovisuais captados no *aqui e agora* incontroláveis e irrepetíveis do momento de sua erupção. O que produziu este momento nos estudantes é algo imensurável: nos damos por satisfeitos se tivermos provocado o despertar para os problemas reais que envolvem sua vida prática, suscitando um processo de conscientização (FREIRE, 1987) pautado no “pensar historicamente” (CERRI, 2011), o qual envolve as dimensões afetiva, cognitiva e atitudinal.

Partimos, então, para última etapa de elaboração de nosso material audiovisual: a pós-produção. Esta etapa envolveu o processo de catalogação, montagem e edição. Inicialmente, identificamos todas imagens obtidas ao longo do processo de produção afim de catalogá-las de modo a organizar os *clips* que efetivamente tínhamos à disposição. A partir desta organização levamos adiante a montagem do audiovisual em termos de sequenciação de cenas selecionadas, o que ocorre por meio da edição (VIEIRA, 2013).

Segundo o pesquisador Miguel Vieira, a edição é entendida como o “conjunto de todos os processos necessários para a criação, na *timeline*, de sequência ou sequências para unidade da narrativa e sua consequente exportação” (VIEIRA, 2013, p.3). Neste processo fica evidente o peso da subjetividade na elaboração do audiovisual, na medida em que se escolhe de acordo com seus interesses e concepções o que de fato vai constituir o produto final de seu trabalho (VIEIRA, 2013).

Durante a pós-produção também nos deparamos com dificuldades oriundas de minha pouca habilidade e nenhuma experiência em edição de vídeos, o que obviamente teve algum impacto no resultado final do material produzido. No entanto, graças aos processos digitais de produção presentes em programas de edição disponíveis em lojas virtuais e *sites* de

compartilhamento, minha tarefa se tornou bem menos inglória²⁵.

Ainda durante a construção do roteiro pensamos na elaboração de um arco - isto é, uma sequência mais ou menos lógica de começo, meio e fim - o qual estrutura-se da seguinte forma: cadeira vazia + estudantes se acomodando nas cadeiras + imagens do espaço escolar + entrevistas + estudantes levantando-se da cadeira. No momento da edição, procuramos seguir este ordenamento, evidentemente com alguns rearranjos, de tal forma que o transcurso da narrativa fílmica não fosse abalado.

Nesta direção, outro elemento fundamental no processo de edição é a escolha da trilha sonora. Som e imagem se completam e se imiscuem em sequência de cenas: tal simbiose é imprescindível na elaboração da mensagem que se quer transmitir. Segundo o pesquisador Guilherme Maia, a música faz parte de “tradição documentária”, posto que é tratada como um elemento necessário presente na maioria das produções audiovisuais (MAIA, 2012). Em nosso material audiovisual tal tradição se mantém.

Na escolha da trilha sonora recorreremos mais uma vez a páginas virtuais de compartilhamento de músicas²⁶ liberadas para o uso público, em especial, voltado para a utilização em produções audiovisuais²⁷. Selecionamos duas canções instrumentais para serem utilizadas na edição do material audiovisual as quais pudessem envolver-se de forma harmônica com as imagens.

Finalmente, com os recursos disponíveis no programa de edição de vídeos inserimos caracteres e gráficos simples com elevado nível de legibilidade nos *clips* de créditos (título, roteiro, edição, estudantes entrevistados, etc.). Assim, o produto audiovisual de cunho didático-pedagógico vinculada à pesquisa empreendida anteriormente foi concebido sob o título *Minha Vila Embratel* evocando as percepções e interpretações subjetivas de cada estudante sobre o espaço social que praticam cotidianamente.

Como instrumento didático no ensino de história, este material objetiva auxiliar a prática docente em sala de aula a partir de um “tema-gerador” (FREIRE, 1987): o bairro Vila Embratel e as implicações do espaço social na configuração das identidades estudantis; nesta senda, objetiva ainda a construção de imagens outras sobre o bairro enunciadas pelas

²⁵ O programa utilizado por mim foi o *windows movie maker*, versão 2012, editor de vídeos fabricado pela empresa *microsoft*. É considerado um programa de fácil manuseio e conta com os recursos básicos para uma edição curta e sem tantos efeitos visuais.

²⁶ Utilizamos a plataforma de compartilhamento de efeitos e músicas para trilha sonora <http://www.soundclick.com> acesso em 7 dez. 2016.

²⁷ Vale salientar que o uso de músicas em filmes, documentários, novelas, entre outros, está regulado no Brasil pela lei de 9610/1998 que trata dos direitos autorais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm acesso em 22 out. 2016.

narrativas de seus próprios praticantes que encerram interpretações diversas, ora aceitando, ora negando, ora ignorando, ora criticando as representações estigmatizantes sobre este espaço social. Mobilizando conhecimentos e compartilhando significados, o ensino de história pode contribuir na formação da consciência histórica dos estudantes fornecendo-lhes suporte teórico para o desenvolvimento do “pensar historicamente” fundado na orientação temporal e espacial voltado para a vida prática.

Como instrumento político, o audiovisual *Minha Vila Embratel*, assim como a pesquisa ora apresentada, coloca-se como contraponto ao quadro representacional criado e difundido sobre o bairro Vila Embratel assentado na naturalização do espaço como “violento”. As narrativas estudantis demonstraram um espaço permeado por lutas políticas, manifestações culturais, movimentos sociais e religiosos, revestido de uma dinâmica social e uma historicidade própria que nem de longe reflete o simplismo naturalizado no epíteto de “bairro violento”.

A crítica a tal imagem deturpada e estereotipada envolve, sem dúvida, a luta pela autoafirmação dos seus moradores e a valorização do lugar praticado, espaço praticado por meio de *táticas* imprevisíveis e astuciosas elaboradas por estudantes/moradores que constroem o bairro e também por ele são influenciados. Neste entrecruzamento simbólico, as identidades se configuram em relação ao espaço, constituído e reconstituído no processo de atualização operado na memória individual e coletiva.

A História, como disciplina escolar e como discurso científico, ocupa um papel seminal na desnaturalização de estereótipos e na formação de sujeitos autônomos e conscientes da historicidade do mundo social que o circunda. Assim sendo, o ensino de história não pode se estruturar como mero reprodutor de conteúdos resumidos, sem significado algum para a vida prática dos discentes. Tão pouco deve ser encarado como transmissão sintética do conhecimento produzido na Universidade.

Deste modo, no processo de ensino e aprendizagem, a *didatização*, isto é, o uso de técnicas e recursos que propiciem a compreensão dos conteúdos compartilhados na aula afigura-se como indispensável. É na perspectiva do refletir e fundamentar didaticamente a prática docente que se inscreve o produto didático-pedagógico aqui detalhado. O seu foco é o aprendizado histórico. Este se erige no enfrentamento dos problemas do mundo social, atribuindo sentidos ao ser e estar dos sujeitos nele. A partir da problematização e compreensão crítica do real se elabora um conhecimento novo, significativo, “aprendido e apreendido” (FREIRE, 1977): *aprendido* na medida em que se edifica no ato de “pensar historicamente” contribuindo na formação da consciência histórica; *apreendido* na medida em

que orienta os sujeitos em suas ações cotidianas. Aqui o saber histórico assume sua dimensão prática.

O caminho percorrido expõe neste ponto o seu resultado, seu desfecho final e irrevogável? Como não se agarrar ao produto final como “fim último”, como alvo a ser atingido ao fim e ao cabo do esforço didático aplicado? Seria o produto pedagógico o eixo central da prática docente? Ao contrário, importa-nos justamente o caminho trilhado no processo de ensino e aprendizagem, as caminhadas pelo ambiente de pesquisa, as caminhadas dos estudantes pelo espaço que praticam, as narrativas estudantis - formas manifestas de suas identidades.

Os caminhos trilhados abrem o horizonte para novas perspectivas: se admitirmos a função prática do ensino de histórica, temos, então, a produção de um conhecimento que não se esgota na aula, nos recursos utilizados, nas metodologias aplicadas. O conhecimento, especificamente, o saber histórico escolar, arquiteta, alicerça e pavimenta pontes que ligam os estudantes com o tempo, com a memória, com a vida prática, com os embates simbólicos que circunscrevem suas experiências individuais e coletivas, com discursos históricos não-escolares: sedimenta a formação humana, social, política, cultural, enfim, histórica.

4.3. Valorizando nosso bairro: uma proposta de projeto pedagógico no ensino de história

Definimos, portanto, o processo de produção de sentido histórico por meio de instrumentos didáticos - como o material audiovisual *Minha Vila Embratel*, anteriormente detalhado - como o cerne da prática docente voltada para o aprendizado histórico. Uma boa teoria educacional, nos lembra Freire (1987), volta-se para o aprendizado; também poderíamos dizer que uma boa prática docente em história tem como foco o aprendizado histórico.

Sob esta condição, torna-se imperativo uma educação escolar que envolva o professor e o estudante numa relação dialógica, que se inicia por identificar: Quem são os estudantes? Quais suas vivências e experiências sociais? Em qual espaço social eles e elas transitam? - o que exige a compreensão do interstício simbólico entre bairro e escola e, por consequência, incide sobre a configuração das identidades estudantis conformadas na relação com o espaço.

A produção do audiovisual *Minha Vila Embratel* foi elaborada nesta perspectiva. Conforme exposto, este material foi concebido como um recurso didático que se destina a

instigar as discussões em torno das identidades, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem em História - e também em disciplinas afins. No entanto, julgamos razoável nos indagar: como os professores - de escolas do bairro Vila Embratel e instituições que apresentam condições análogas às descritas na escola Dayse Galvão de Sousa - podem suscitar reflexões e debates em sala de aula a partir do “tema-gerador” abordado em nosso material audiovisual, tendo em vista a possibilidade de transpor para o âmbito do ensino de história as questões que envolvem o espaço social em que se encontra a escola e no qual os estudantes transitam diariamente? Em outras palavras, como, em termos didáticos, trabalhar com as identidades estudantis configuradas na relação com o bairro?

Diante do exposto, elaboramos uma proposta de projeto pedagógico que pode ser desenvolvido no âmbito do ensino de história, mas que também admite sua execução numa perspectiva interdisciplinar, tendo como “tema-gerador” a valorização do bairro Vila Embratel.

Utilizamos como referencial os elementos empíricos levantados em nossa pesquisa para efeito de detalhamento da elaboração da proposta de projeto de pedagógico, chamando atenção para o fato de que a mesma pode ser desenvolvida em realidades sociais distintas, evidentemente, ajustando-o às especificidades do espaço escolar e social. O objetivo primordial de uma proposta desta natureza reside na possibilidade de reflexão acerca da historicidade do espaço social, que envolve o bairro e a escola, bem como a construção de sentido histórico elaborado pelos estudantes de forma crítica, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos mesmos. Deste modo, pretende-se contribuir na formação da consciência histórica dos discentes como suporte na (re)configuração de suas identidades.

Adotamos aqui as trilhas indicadas pela professora Alda Carlini a partir de um procedimento pedagógico denominado *ensino por projetos*, que “organiza-se com base em um problema concreto, presente na realidade do aluno, que pede a busca de soluções” cujo produto final deve se apresentar como “uma proposta de intervenção na realidade, um projeto” (CARLINI, 2004, p.52).

Para pesquisadora Selva Guimarães, a adoção do procedimento de ensino por projetos (também chamada pedagogia de projetos) envolve pelo menos duas premissas, a saber:

a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um *trabalho intencional*, compreendido e desejado pelo aluno, e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa à *realização de uma produção*, sendo

o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendido pelos alunos com a orientação do professor (GUIMARÃES, 2003, p.109, grifos meus).

A proposta aqui apresentada incide sobre o desenvolvimento do “pensar historicamente” a realidade vivenciada pelos estudantes, convocando-os a refletir criticamente acerca de um problema real, o processo histórico de estigmatização imposto ao bairro Vila Embratel, buscando soluções viáveis para a superação do mesmo. Assim sendo, propomos como produto final a elaboração de um material audiovisual, com características semelhantes ao apresentado anteriormente, utilizando tecnologias facilmente disponíveis aos estudantes, em especial, câmeras de celular. Contudo, trata-se apenas de uma possibilidade, tendo em vista a gama enorme de produções neste tipo de procedimento como, seminários, exposições fotográficas, elaboração de um jornal escolar, peças teatrais, entre outros.

Desta forma, estruturamos a proposta de projeto pedagógico, de acordo com as proposições apontadas por Scarpato (2004) e Carlini (2004), da seguinte forma:

TEMA: VALORIZANDO NOSSO BAIRO
Público-alvo:
Estudantes matriculados no 2º ano do ensino médio regular.
Perfil:
Estudantes de escola pública do ensino médio situada em bairro considerado “periférico” na cidade de São Luís - MA.
Tempo de aplicação:
12 horas/aula
JUSTIFICATIVA
O bairro Vila Embratel tem sido historicamente rotulado como um “bairro violento”, uma marca que impõe a este espaço e a seus moradores uma imagem com grande poder estigmatizante fundado em representações deturpadas que circulam cotidianamente na cidade, em especial, por meio dos veículos de comunicação. Deste

modo, fabricou-se um espaço considerado “periférico” como cenário imerso em um suposto terror permanente, no qual se produzem criminosos em potencial (MIRANDA, 2011).

Diante disto, faz-se imprescindível questionar tais representações estigmatizantes que são tão violentas como a própria criminalidade que impacta o cotidiano das cidades - e que não é exclusividade dos bairros considerados “periféricos”. Como espaço por excelência de construção de posturas críticas ante a realidade, de formação de *consciência histórica* (RÜSEN, 1992) e de configuração das identidades dos jovens estudantes, a escola, numa perspectiva dialógica, afigura-se como fomentadora de debates e reflexões sobre o mundo social que envolve a cotidianidade de seus agentes no intuito de suscitar leituras e interpretações acerca e a partir das experiências vividas no tempo-espaço.

Neste sentido, o esforço de reflexão sobre a construção das identidades dos estudantes perpassa inevitavelmente pelas interrelações simbólicas entre a escola e o bairro, lugares diariamente praticados pelos discentes (CERTEAU, 2012). Nessa direção, compreende-se estes espaços como dinâmicos, dotados de uma historicidade própria: modificados diariamente por seus praticantes, ao mesmo tempo em que os condiciona.

Toda proposta pedagógica deve emergir da realidade vivenciada em um dado espaço social, mais especificamente de uma necessidade observada na experiência real que se afigura como um problema, uma questão concreta, por vezes imperceptível e até naturalizada. Para perceber de que formas tais interrelações se estabelecem na experiência dos estudantes em suas práticas cotidianas, desenvolvemos uma pesquisa que tinha como objetivo central refletir sobre a construção das identidades de estudantes da escola C.E. Dayse Galvão de Sousa localizada no bairro Vila Embratel.

Nelas, observamos a variedade de narrativas sobre o bairro e a escola emitidos pelos estudantes, que ora aceitam e reproduzem a representação hegemônica de “bairro violento” atribuído a Vila Embratel, e ora a nega e rechaça, enunciando diferentes práticas sociais. As narrativas destes estudantes convocam identidades cambiantes e contraditórias em relação ao bairro e a escola (BAUMANN, 2005; HALL, 2011).

Esta proposta pedagógica emerge deste cenário em permanente ressignificação. Propomos a elaboração de uma contra-imagem, o avesso de rotulações deturpadas, construída a partir “de dentro” por seus estudantes/moradores: Nela, temos a

possibilidade de construir representações que problematizem a fórmula simplista e deturpada que associa quase de modo automático criminalidade e periferia.

OBJETIVOS DO ENSINO

Contribuir na construção de identidades estudantis associadas ao espaço social praticado pelos mesmos cotidianamente e que manifestam a valorização de si, da escola e do bairro.

ÁREA DO CONHECIMENTO/CONTEÚDO

Conceituais: Compreender as representações sobre o bairro as quais estruturam estigmas e visões preconceituosas sobre o mesmo.

Procedimentais: Identificar as diferentes formas de perceber e interpretar a realidade social que vivenciam.

Atitudinais: Valorizar a escola e o bairro como espaços sociais que contribuem na constituição de suas identidades como estudantes, jovens e moradores (as).

OBJETIVOS

Produzir um material audiovisual acerca das diferentes leituras e interpretações dos estudantes sobre o bairro;

Promover o desenvolvimento de postura crítica em relação às representações estigmatizantes construídas historicamente acerca do bairro;

Perceber a escola e o bairro como lugares praticados diariamente e, portanto, imersos em mudanças temporais e espaciais;

Valorizar o bairro e a escola como espaços sociais de múltiplos significados e como cenário de construção de identidades.

METODOLOGIA

Oficinas: “Como nos veem?” - Vila Embratel na mídia; “Como nos vemos?” - outros olhares sobre o bairro; como montar um audiovisual.

Produzindo o audiovisual: realização de entrevistas filmadas por câmeras de baixa resolução;

RECURSOS
<p>Câmeras; Celulares; Computador; Projetor.</p>
AVALIAÇÃO
<p>Dar-se-á de forma contínua e processual, percebendo as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos discentes na concepção e elaboração das atividades propostas.</p>

Um projeto pedagógico parte, portanto, da experiência real na qual estudantes e professores em diálogo permanente produzam um conhecimento - histórico - significativo, projetando um redimensionamento das ações práticas. Por isso, é necessário que nas justificativas que fundamentam o projeto estejam presentes o “detonador do projeto”, bem como “a ação mediadora do professor”, levando em consideração “a importância das questões para seu grupo de alunos e a proposta curricular da escola” (GUIMARÃES, 2003, p.110).

Cabe ressaltar que a definição do público-alvo depende do interesse do professor, do nível da atividade proposta - que deve ser adequada para cada série - e da organização da própria atividade - em duplas, em grupos, individual - diante da quantidade de estudantes envolvidos. Ressalte-se que o tempo de duração pode variar de acordo com particularidades de cada realidade escolar.

Também vale destacar que para o desenvolvimento do projeto é fundamental a *problematização*. Esta ocorre de forma processual, sendo o “momento em que os alunos manifestam seus conhecimentos, vivências, expectativas e anseios”, exigindo do professor, como mediador do processo, o domínio prévio do tema para assim problematizá-lo junto aos discentes (GUIMARÃES, 2003, p.111).

Quanto a seleção dos conteúdos a serem abordados durante o desenvolvimento do projeto, utilizamos as três tipologias de conteúdos de ensino descritas pela pesquisadora Marta Scarpato (2004) a partir das proposições do pesquisador César Coll: a *tipologia conceitual* aponta para a compreensão dos eventos e fenômenos estudados, não sua memorização, estimulando uma aprendizagem significativa; a *tipologia procedimental* volta-se para ação, na

medida em que conduz a reflexão sobre as atividades desenvolvidas e sua aplicação em outros contextos; e, por fim, a *tipologia atitudinal* voltada para auxiliar o estudante na tomada de atitudes pautadas em “normas e valores vivenciados naquele aprendizado” (SCARPATO, 2004, p. 22).

Tais conteúdos estão diretamente relacionados com os objetivos do ensino que expõe concretamente as intenções do docente ao trabalhar aquele tema de tal modo que possam expressar “as transformações que o professor pretende realizar em e com os alunos” (CARLINI, 2004, p.26). Estes se diferenciam dos objetivos do projeto em si, tomados como as expectativas do professor diante do conjunto de tarefas propostos aos estudantes. Aqui fica evidente a participação ativa dos estudantes durante todo o processo de construção do projeto, provocando uma ressignificação do “trabalho coletivo”, dos “conteúdos trabalhados”, por intermédio “do estabelecimento de vínculos reais entre o processo de construção do conhecimento e o objeto a ser conhecido” (GUIMARÃES, 2003, p.114).

A produção de um material audiovisual não pode prescindir, como expomos, de algumas etapas em seu processo de elaboração. Didaticamente, a realização de *oficinas* nos parece um caminho viável de construção do produto final e de compartilhamento de saberes de forma dialética e dialógica entre professores e estudantes. O professor aqui é visto como um “investigador social” que interpreta e compreende a realidade social em que seus discentes estão imersos e sobre a qual agem cotidianamente, sendo, portanto, indispensável pensar nos estudantes como “agentes do seu próprio conhecimento” que se envolvem diretamente na produção dos saberes históricos a partir das “atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras”, as quais “são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (BARCA, 2004, p.132).

Com base nas proposições da pesquisadora Isabel Barca, pensamos na realização de oficinas, propostas no bojo do sobredito projeto, que tenham como objetivo, em primeiro lugar, o levantamento das percepções iniciais que os estudantes possuem acerca do tema tratado, suscitando as primeiras reflexões, mesmo que embrionárias, sobre o mesmo. Em seguida, faz-se relevante a elaboração de questões problematizadoras que orientem as atividades propostas: no projeto, por exemplo, os estudantes podem perceber as estratégias representacionais elaboradas pelos meios de comunicação para retratar o bairro Vila Embratel, analisando, para tanto, jornais locais ou páginas na *internet*. E por fim, a realização de tarefas que envolvem a produção do material audiovisual tais como a elaboração do roteiro, a seleção dos locais de filmagens e dos entrevistados, o processo de montagem e edição, entre outros, os quais exigem o trabalho individual, em dupla e/ou em grupo, de

acordo com as especificidades das tarefas (BARCA, 2004).

Por último, porém não menos importante, salientamos a questão da avaliação. Aqui a concebemos como um processo contínuo e de caráter diagnóstico, envolvendo, assim, todas as etapas de consecução do projeto. A avaliação engloba não somente a dimensão cognitiva, voltada para a identificação do alcance dos objetivos previamente estabelecidos, mas também envolve as dimensões afetiva, ética e social (GUIMARÃES, 2003).

Nesta direção, a prática pedagógica em História ancorada no aprendizado histórico pode contribuir, em grande medida, para a valorização do “eu estudante”, do outro, do espaço social praticado, despertando os estudantes para os problemas reais tratados como fenômenos históricos, e portanto, passíveis de análise, compreensão e superação. Desta forma, o ensino de história direcionado para a orientação temporal e espacial dos jovens estudantes ocupa um papel político e pedagógico indispensável na formação da consciência histórica dos discentes e na configuração das suas identidades enquanto moradores, jovens e estudantes, praticantes de um espaço envolto em uma dinâmica social e histórica marcada pelas caminhadas astuciosas e improvisadas de seus estudantes/moradores.

5. “OBRIGADO POR NOS OUVIR!”

Com estas palavras um dos jovens estudantes me abordou ao fim de uma das entrevistas em grupo realizadas durante nossas *caminhadas* no ambiente escolar. Sua expressão facial acompanhada de um contundente aperto de mão me revelava sua satisfação em simplesmente falar. Estas palavras habitaram por algum tempo minha mente: para além da sensação prazerosa em ouvi-las - posto que indicavam que meu trabalho tinha alguma relevância para aquele estudante -, busquei refletir sobre seu significado, os motivos de seu dizer.

Aqui a fala transmuta-se em um exercício de poder: “narrar é resistir”. A resistência emerge das vozes (i)maturas dos jovens estudantes. Elas deixam escapar as angústias e inquietações, as visões de mundo, as experiências reais praticadas no interior das relações sociais dentro e fora da escola. Tratamo-las como “competências narrativas”, uma vez que podem ser desenvolvidas a partir da contribuição dos saberes históricos ensinados em sala de aula, assumindo uma dimensão significativa nas ações práticas.

Em tempos de cólera, ouvir, compreender e considerar as “falas” da juventude se faz imperativo. Eles e elas têm muito a dizer. Na história recente da humanidade, podemos observar com clareza o papel fundamental das mobilizações de jovens em lutas políticas, movimentos sociais e manifestações culturais posicionando-se na vanguarda das transformações históricas verificadas, especialmente, do último século. Não se pode, pois, subestimar a força de suas críticas e proposições, sua capacidade de mobilização, o peso de suas opiniões nos chamados “grandes temas nacionais”, enfim, seu protagonismo marcante na sociedade.

Não precisamos aqui reiterar a função indispensável da escola na formação social, política, ética, cidadã, histórica e humana destes jovens, bem como a dimensão prática que envolve tal função, que vai além da preparação - via de regra, revestida de tecnicismo - para o vestibular ou para o mundo do trabalho. Não à toa elegemos a escola como o ambiente desta pesquisa e os jovens como os sujeitos dela. A partir de suas narrativas, propomos refletir acerca dos aspectos configuradores de suas identidades.

O cenário em que se emitem estas narrativas é a “periferia”, aqui entendida de forma positiva, valorizada, espaço social de experiências múltiplas, de práticas diversificadas: o epíteto de “violento” não o explica, deturpa-o, não o define, violenta-o. Conforme vimos nas narrativas estudantis, o bairro Vila Embratel, visto a partir “de dentro”, constitui-se de uma

dinâmica própria de vivências praticadas pelas ações cotidianas de seus moradores: a isto chamamos “historicidade”. Ela nos conduz a compreender o bairro, como parte de um sistema de produção - urbano, social - que discrimina, estigmatiza e segrega, instituindo padrões, comportamentos e interpretações “corretas”, mas também susceptível às práticas sociais astuciosas e improvisadas que aceitam, ignoram, negam, criticam as formas “aceitáveis” de ser e estar nele (CERTEAU, 2012).

Partindo da razoabilidade teórica e prática de tal fluxo entre estratégias representacionais e formas diversas de (re) apropriação dos sujeitos - táticas (CERTEAU, 2012), colocamos em relevo a construção das identidades dos estudantes da escola Centro de Ensino Dayse Galvão de Sousa, no bairro Vila Embratel, tendo como parâmetro as suas percepções e interpretações acerca do espaço social que praticam, o qual envolve o bairro e a escola.

Nesta senda, nos propusemos a levar tal debate para o âmbito do ensino de história fundamentados nos preceitos da Didática da História (RÜSEN, 2010; 1992), refletindo sobre a relevância da dimensão histórica na configuração das identidades, com base nas investigações acerca da formação da consciência histórica nos discentes. Se, por um lado, o ensino de história pode contribuir sobremaneira no processo de conscientização dentro de uma perspectiva temporal, por outro, é mister considerar a influência das formas não escolares de produção do conhecimento histórico.

Diante disto, procuramos pensar na construção de uma “memória” acerca do bairro, em geral, associada à violência como um elemento estruturante daquela realidade: trata-se de uma memória traumática e hegemônica na qual se conformam as representações emitidas por muitos estudantes e reproduzidas frequentemente na mídia. Nossa empreitada se situa no extenuante embate simbólico pela memória: para além visões simplistas e com grande potencial estigmatizante, as narrativas evocaram uma realidade complexa, contraditória e historicizada, na qual a violência é um problema real vivenciado pelos mesmos: porém, vimos que o bairro não se reduz a isso.

A investigação sobre as narrativas como expressões de sentido histórico e dos aspectos constituintes das identidades dos estudantes foram os pilares sobre os quais efetivamos a produção do material audiovisual *Minha Vila Embratel*. Este produto pedagógico elaborado para ser utilizado como um recurso didático-pedagógico parte de uma necessidade real: a construção de “imagens outras” sobre o bairro, que superem representações deturpadas e estigmatizantes. Entendemos que este material pode auxiliar os professores de história e de outras disciplinas a suscitar debates em sala de aula acerca do

quadro imagético-representacional que associa de forma quase automática violência e periferia; pode ainda despertar os estudantes para a realidade social que os circunda e sobre a qual eles e elas também agem, isto é, se percebam como sujeitos históricos, ativos e autônomos e compreendam o espaço social como um construto histórico: cremos que esta é uma das funções do ensino de história.

Por fim, julgamos relevante elaborar uma proposta de projeto pedagógico a ser desenvolvida no ambiente escolar que gravita em torno da valorização do bairro. O trabalho empírico realizado na escola Dayse Galvão nos instigou a refletir sobre as possibilidades de práticas pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas nas aulas de história, tendo como “tema-gerador” (FREIRE, 1987) a realidade social que envolve o ambiente escolar - em nosso caso, o bairro Vila Embratel -, bem como as interrelações simbólicas entre a escola e o bairro. Deste modo, voltamos nosso enfoque para a (re)configuração das identidades dos estudantes, na medida em que suscitamos nos discentes, em linhas gerais, a reflexão sobre realidade social e histórica em que vive, a valorização de si (autoestima), o reconhecimento do Outro e a valorização do espaço que pratica (o bairro e a escola): a isto chamamos de “aprendizado histórico”.

Nestes termos, acreditamos que a interconexão entre a pesquisa acadêmica e o ensino de história propicia uma prática docente cada vez mais qualificada e afeita aos desafios de um processo de ensino e aprendizagem que possa se afigurar significativo para os discentes. Não se trata aqui de superlativizar ou menosprezar um ou outro (o ensino escolar e a pesquisa acadêmica), mas, sim, de inscrever nos fundamentos da produção historiográfica a investigação e compreensão do saber histórico ensinado no ambiente escolar.

As caminhadas realizadas nesta pesquisa, não são somente as minhas caminhadas - como pesquisador e como morador do bairro, são também aquelas cotidianamente traçadas, num movimento astucioso e improvisado, pelos estudantes/moradores do bairro Vila Embratel: elas se defrontam com obstáculos, perfazem trilhas, quebram muros, constroem pontes. Manifestas em narrativas tomam a forma de experiências vividas no e sobre o “espaço-tempo” a que nomeamos Vila Embratel. Nas narrativas estão impressas marcas, pistas, sinais destas experiências: ouvi-las significa sair do “lugar-comum”, arrancar o vivido da imagem (cópia imprecisa do real), desbravar a realidade, historicizá-la, em suma, é compreender que as caminhadas não cessam: é possível enxergar, não muito distante, um imenso horizonte a explorar.

REFERÊNCIAS

1. Artigos

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, Dourados-MS, v.10, n.17, p.55-67, jan./jun. 2008.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. *In: História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, v.13, n.27, p.211 – 243, jan./abr. 2009.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BURNETT, Frederico L.; VENÂNCIO, Marluce W. C. Breve Perfil Histórico da Habitação Popular em São Luís. **São Luís, Ilha do Maranhão e Alcântara. Guia de Arquitetura e Paisagem**. Sevilha: Consejería de Obras Públicas y Transportes, Dirección General de Arquitectura y Vivienda, 2008, 15p.

CARVALHO, Mauro G. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012

CERRI, Luís Fernando. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

COSTA, Wágner Cabral da. “Do ‘Maranhão Novo’ ao ‘Novo Tempo’: A Trajetória da Oligarquia Sarney no Maranhão”. Disponível em http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1772%3Ado-qmaranhao-novoq-ao-qnovo-tempoq-a-trajetoria-da-oligarquia-sarney-no-maranhao-&catid=58&Itemid=414 Acesso em jan. 2017.

JOHANN, Ana. O roteiro no documentário contemporâneo: o dispositivo que aciona a ‘realidade’. **Temática**, Ano X, n. 2, fev. 2014, Disponível em <http://www.insite.pro.br> acesso em 7 out. 2016.

MAIA, Guilherme. Aspectos da música no documentário brasileiro contemporâneo: algumas reflexões sobre o fazer e o pensar. **Doc On-line**, n. 12, ago. 2012, Disponível em www.doc.ubi.pt, p.100-126. Acesso em 03 nov. 2016.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de A. Anotações sobre uma História do Tempo Presente. **Revista Eletrônica Boletim do TEMPO**, Ano 5, n.28, Rio de Janeiro, 2010, 8p.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. *In: AZEVEDO, P. B.(org.) Anais do I Seminário Pesquisa e Práticas Educativas: os desafios na pesquisa do ensino de História*. Rio de Janeiro: Prodocência/UFRRJ, CD-Rom, 28p. Disponível em:

<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> acesso em 10 jan. 2014.

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

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3 – 15.

_____. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p. 200 – 212.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *In*: **Tempo**. Rio de Janeiro, n.2, p.59-72, dez. 1996.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Doc On-line**, n.06, p. 173-190, Ago. 2009. Disponível em http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_serjio_puccini.pdf acesso em 6 nov. 2016.

RUBIO, Juan Carlos; NAVARRO, Yan. A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. **Giramundo**, v.1, n. 2, p. 31-38, jul./dez .2014, Disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/205/202>. Acesso em 15 abr. 2015.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR, v.1, n.2, p.7-16, jul. - dez. 2006.

_____.El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v.6, n.10, p. 31-50, jan/jun. 2014. Disponível em <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526> acesso em 28 jun. 2016.

_____; GARCIA, Tânia. “A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história”. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p.297-308, set./dez. 2005. Disponível em www.cedes.unicamp.br acesso em 30 mar. 2015.

SILVA, Sônia M. Os historiadores e os “fazedores de História”: lugares e fazeres na produção da memória e do conhecimento histórico contemporâneo a partir da influência midiática”. **Revista OPSIS**, Goiânia, v. 7, n. 09, p. 187-198, jul./dez. 2007.

WEISS, Raquel. “Max Webber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica. **Revista de Sociologia Política**.v. 22, n.49, Curitiba, jan./mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007 acesso em 13 dez. 2016.

2. Capítulos de livro

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla et al. (Orgs.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.155-202.

BACZKO, Bronislaw. Imaginário Social. *In*: LEACH, Edmund et. al. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da moeda, 1985.

CARLINI, Alda L. Procedimentos de ensino: escolher e decidir. *In*: SCARPATO, Marta (org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004, p.25-84.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. *In*:_____. **A Escrita da história**; tradução de Maria de Lourdes Menezes ; revisão técnica [de] Arno Vogel.– Rio de Janeiro: Forense Universitária,1982, p. 64-119.

CHAMPAGNE, Patrick. A visão Mediática. *In*: BOUDIEUR, Pierre. Et. al. (Coords.). **A Miséria do Mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 61-79.

CHARTIER, Roger. “Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais”. *In*._____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editorial, 1990, p. 13-28.

FERREIRA, Ignez; PENNA, Nelba. “Território da violência: um olhar geográfico sobre a violência urbana”. *In*:_____; PAVIANI, Aldo; BARRETO; Flósculo (orgs.). **Brasília: dimensões da violência urbana**. – Brasília: Editora Unb, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, Ligia. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

HAMPE, Barry. Writing a documentary. *In*: _____. **Making documentary films and reality videos**. Trad. livre Roberto Braga. New York: Henry Holt and Company, 1997. p.119-141.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. *In*: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Re-introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 33-47.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*:_____. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2012, p.423-483.

MINAYO, M. Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu;_____; (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.61-77.

PORTELLI, Alessandro. Sobre os Usos da memória: memória, monumento, memória involuntária, memória perturbante. *In*: MELLO, William et. al. (Orgs.) **História, memória, oralidade e culturas**. Fortaleza: UECE, 2014, p. 13 – 25.

SCARPATO, Marta. Procedimentos de ensino: um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral. *In: _____* (org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004, p.17-24.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. *In: CARDOSO, C.; _____*. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Cap.5, p.189-241.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. *In: KI-ZERBO, Joseph*. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: Unesco, 2010, p.139-166.

3. Livros

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2001, p.9–73.

PAUGAM, Serge. **A Desqualificação Social: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: EDUC/Cortez Editora, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2º Ed.reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANGEL. M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducativos**. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2004.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Unb, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva pela experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

4. Teses, dissertações e monografias

DA LUZ, Josinaldo Santos. **Lutas por Moradia e Expansão do Espaço Urbano na Cidade de São Luís**. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas, UFMA, 2004.

MIRANDA, Peterson P.B. **Sob o estigma da violência: Representações sobre o bairro Vila Embratel**. Monografia de conclusão do curso de história. São Luís: UFMA, 2011.

PEREIRA, J. Marmanillo. **Representações sobre a violência: o medo na imprensa escrita ludovicense**. Monografia de conclusão do curso de História, UFMA, São Luís, 2007.

PINTO, Maria Núbia B. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: FGV, 1982

VIEIRA, Miguel. **Edição em documentário: construção narrativa**. Dissertação de mestrado em cinema e audiovisual. Lisboa: Escola de Artes da Universidade Católica Portuguesa, 2013, 65p.

5. Periódicos

A VILA EMBRATEL VOLTOU A SER ABALADA... *Aqui-MA*, 2/12/2011, p.1.

BAIXINHO BOM DE BRIGA ATERRORIZA... *Aqui-MA*, 10/1/2011, p. 4.

GTA BOTA EM “CANA” GALERA QUE... *Aqui-MA*, 29/11/2011, p.1.

SAULO SE AUTO-INTITULAVA O “TERROR”... *Itaqui-Bacanga*, 20-26/11/2011, p.8.

6. Sítios na internet

<http://www.soundclick.com> Acesso em 7 dez. 2016

<https://www.google.com.br/#q=not%C3%ADcias+sobre+vila+embratel>. Acesso em 1 jun. 2016.

https://www.google.com.br/search?q=vila+embratel&biw=1366&bih=636&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwihs6201-TOAhWFfZAKHXYLCoQQ_AUIBygC Acesso em 1 jun. 2016.

<http://g1.globo.com/ma/maranhao/jmtv-2edicao/videos/v/homem-e-morto-a-tiros-na-vila-embratel-em-sao-luis/2311221/> Acesso em 10 maio 2016.

<http://www.idifusora.com.br/2015/10/13/bandeira-2-homem-e-executado-a-tiros-na-vila-embratel/> Acesso em 10 maio 2016.

Disponível em: <http://odianoiciasma.com.br/homem-e-morto-tiros-na-vila-embratel/> Acesso em 2 ago. 2016.

<http://imirante.com/sao-luis/noticias/2015/08/25/homem-e-assassinado-em-invasao-na-vila-embratel.shtml> Acesso em 11 maio 2016.

<http://imirante.com/sao-luis/noticias/2015/05/20/traficante-e-presos-na-vila-embratel-em-sao-luis.shtml> Acesso em 11 maio 2016.

<http://imirante.com/miranteam/noticias/2016/03/21/menina-de-11-anos-e-assassinada-a-facadas-na-vila-embratel.shtml> Acesso em 22 maio 2016.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Embratel Acesso em 30 jun. 2016.

7. Documentos legais

BRASIL. Lei 9610/98, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em 29 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, 1999.

ANEXOS

MATERIAL AUDIOVISUAL: MINHA VILA EMBRATEL

DURAÇÃO: 10 - 15 min, colorido.

ROTEIRO

SINOPSE: O audiovisual apresenta os diferentes olhares dos estudantes do colégio C.E. Dayse Galvão de Sousa sobre o bairro Vila Embratel, onde está situada a referida escola. Como esses estudantes percebem e interpretam o espaço social - o bairro e a escola - que praticam cotidianamente. Para além da imagem estigmatizada que imputa ao bairro o rótulo de “violento”, as narrativas dos estudantes enunciam diferentes visões acerca do mesmo, expressando as suas identidades - contraditórias, cambiantes e em formação - como jovens, estudantes e moradores (as).

VÍDEO	ÁUDIO
1. Uma cadeira vazia dentro da sala de aula	som direto
2. Estudantes tomando assento na cadeira, em sequência.	som direto
3. Abertura	sirene da escola soando
4. Sequência de imagens do interior da escola	Trilha sonora - pop funk
5. Imagens dos bastidores das entrevistas	Trilha sonora
6. Entrevistas: percepções sobre o bairro	som direto
7. Entrevistas: minha vivência no bairro.	som direto
8. Entrevistas: a escola e o bairro	som direto
9. Entrevistas: os estigmas sobre o bairro	Voz do entrevistado.
10. Entrevistas: o futuro	som direto
11. Estudantes levantando-se da cadeira em sequência	trilha sonora

