



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Giselli Maria Araújo de Souza Pereira

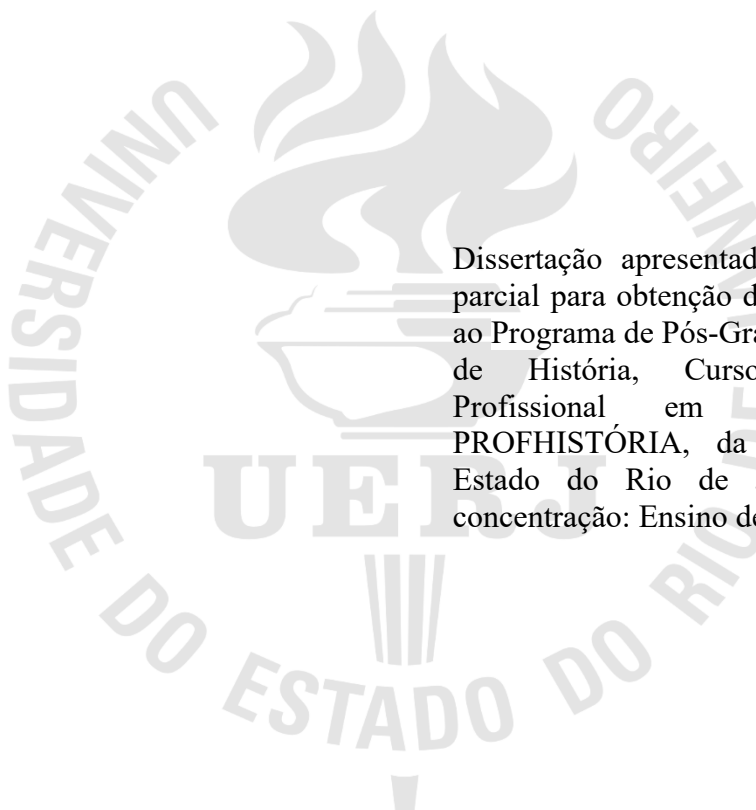
Ensino de história pela cidade e educação patrimonial: “movimento que tem barulho de trem”

São Gonçalo

2024

Giselli Maria Araújo de Souza Pereira

Ensino de história pela cidade e educação patrimonial: “movimento que tem barulho de trem”



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Lemos Xavier Galucio

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P436
TESE

Pereira, Giselli Maria Araújo de Souza.

Ensino de história pela cidade e educação patrimonial:
“movimento que tem barulho de trem” / Giselli Maria Araújo de
Souza Pereira. – 2024.
156f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréa Lemos Xavier Galucio.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Patrimônio cultural -
Educação – Teses. 3. Memória coletiva – Teses. 4. História local –
Teses. I. Galucio, Andréa Lemos Xavier. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Giselli Maria Araújo de Souza Pereira

Ensino de história pela cidade e educação patrimonial: “movimento que tem barulho de trem”

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 22 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andréa Lemos Xavier Galucio

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr. Fábio Garcez de Carvalho

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, à minha família, aos meus amigos e às minhas amigas, e a todos os alunos e todas as alunas que nutriram minha trajetória, contribuíram para a construção da minha identidade docente e tornaram possível esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido possível sem o incentivo e o apoio de várias pessoas que, durante meu percurso no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), deixaram contribuições significativas.

A começar pelo meu filho, Arthur Souza Pereira, que me motivou a ingressar no mestrado no momento em que estávamos retornando às atividades presenciais, após a pandemia da Covid-19. Era um “começar de novo” em muitos sentidos, pois não significou apenas voltar ao convívio com as pessoas, mas também representou regressar ao ambiente acadêmico depois de muitos anos.

À minha orientadora, a Professora Dr.^a Andréa Lemos Xavier Galucio, que dentro da sua rotina dedicou tempo, atenção e orientação. Suas sugestões apropriadas enriqueceram cada etapa da pesquisa. Muito obrigada por me direcionar.

Outra pessoa importante para esse processo foi o Professor Dr. Fábio Garcez de Carvalho, que acompanhou minha trajetória desde o primeiro semestre do mestrado, sendo sempre muito prestativo e gentil. Expresso aqui minha sincera gratidão!

Às professoras: da banca final, Dr.^a Helena Maria Marques Araújo, por ter aceitado o convite, pela leitura atenta deste trabalho e pelas importantes contribuições, e da banca de qualificação, Dr.^a Walquíria Maria de Freitas Martins, pelas colaborações.

Gostaria também de agradecer aos demais professores e professoras do programa de mestrado profissional que propiciaram discussões, debates e ensinamentos que agregaram à minha prática docente e que também foram fundamentais para a escolha do tema e das bases epistemológicas desta dissertação.

Não poderia deixar de mencionar os/as amigos/as e colegas da turma de 2022 do ProfHistória da UERJ e do IFCS/UFRJ, que ajudaram por meio de conversas, sugestões e trocas de experiências dentro e fora das salas de aula. A cada um de vocês, que de alguma forma não “soltou a mão de ninguém”, muito obrigada. Gostaria de citar alguns nomes: Luane, Iolanda, Tatiana, Bruno, Lenilson, companheiros/as da UERJ que me ensinaram a caminhar pela cidade do Rio de Janeiro, praticando seus lugares, escutando seus sons, sentindo seus aromas e experimentando seus sabores!

À equipe diretiva e aos/as professores/as da Escola Municipal Henrique José de Souza pela parceria no desenvolvimento da proposta didática desta pesquisa. Entre esses colegas,

gostaria de agradecer especialmente às professoras Deusa Maria Soares da Silva e Franciana Caon Amorin pelo companheirismo e pelas contribuições.

À minha família, especialmente aos meus pais, Raimundo Botelho de Souza (*in memoriam*) e Marilene Araújo de Souza, minha profunda gratidão, pelo apoio e por sempre acreditarem nos meus voos. Sem vocês, esta conquista não seria possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos/todas vocês, meu mais sincero agradecimento.

Banco ou de estação
Lugar de despedida e emoção
Comigo é diferente, apenas vim
Pra ver o movimento que tem

Barulho de trem, parte um de cá
Chegando um expresso, vem de lá
E para completar o original
Há sempre a despedida fatal
Abraço normal

Feliz de mim
Não venho despedir de ninguém
Feliz de mim
Sou livre desse tal vai e vem

De banco ou de estação
Lugar de despedida e emoção
Comigo é diferente, apenas vim
Pra ver o movimento que tem
Barulho de trem

(...)

De banco ou de estação
Lugar de despedida e emoção
Comigo é diferente, apenas vim
Pra ver o movimento que tem
Barulho de trem

Milton Nascimento

RESUMO

PEREIRA, Giselli Maria Araújo de Souza. *Ensino de história pela cidade e educação patrimonial: “movimento que tem barulho de trem”*. 2024. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta pesquisa tem como tema o Ensino de História a partir de um percurso de memória ao longo da linha férrea, entre a Zona Norte e o centro urbano da cidade de Juiz de Fora, com abordagens para a Educação Patrimonial em diálogo com a História Local. Este estudo apresenta um roteiro pedagógico fundamentado em ações educativas que possibilitaram aos/às estudantes a construção do conhecimento histórico, o desenvolvimento e o aprofundamento de um olhar crítico sobre os espaços urbanos, a compreensão de políticas de patrimonialização, a percepção de diferentes maneiras de ver o mundo e a produção de imagens do passado capaz de orientá-los no tempo e no espaço. Avalia as potencialidades de uma educação para o patrimônio e da cidade como espaço de aprendizagem a ser lido e interpretado, marcado por lugares antropológicos, não lugares e lugares de memórias. Por fim, apresenta reflexões acerca do processo de construção da proposta pedagógica, das metodologias de ensino empregadas e do conjunto de atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2023, nas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação para o patrimônio; ensino de história; espaços de memória; história local; paisagem cultural; espaço urbano.

ABSTRACT

PEREIRA, Giselli Maria Araújo de Souza. *History teaching around the city and heritage education: “a movement that has train noise”*. 2024. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The subject of this research is the teaching of history on a memory trail along the railroad line between the northern zone and the city center of Juiz de Fora, with approaches to heritage education in dialogue with local history. This study presents an educational path based on pedagogical actions that allow students to build historical knowledge, develop and deepen a critical view of urban spaces, understand heritage policies, perceive different ways of seeing the world, and generate images of the past that allow them to orient themselves in time and space. It assesses the potential of heritage education and the city as a learning space that can be read and interpreted and is characterized by anthropological places, non-places, and places of memory. Finally, it presents reflections on the development of the pedagogical concept, the teaching methods used, and the activities developed during the 2023 school year in Year 8 classes.

Keywords: educate for heritage; history teaching; memory spaces; local history; cultural landscape; urban space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Vista de satélite do percurso patrimonializado no entorno da linha férrea – Centro e Benfica – Juiz de Fora	16
Quadro 1 –	Lista de bens tombados do Núcleo Histórico Cultural da Praça Dr. João Penido	43
Figura 2 –	Percurso patrimonializado no entorno da linha férrea – Centro a Benfica – Juiz de Fora	68
Figura 3 –	Estação Central – Juiz de Fora	70
Figura 4 –	Vista da Estação Central e do Museu Ferroviário	71
Figura 5 –	Vista aérea do Parque Mariano Procópio e poligonais com a inclusão da área dos fundos da Estação Ferroviária	73
Figura 6 –	Fachada do antigo Curtume do Krambeck e suas chaminés	76
Figura 7 –	Estação de Benfica e o trem de passageiros “Xangai” – 1994	76
Figura 8 –	Primeira roda de conversa	90
Figura 9 –	Montagem de fotos que mostra os <i>lapbooks</i> utilizados nas estações da primeira oficina	95
Figura 10 –	Oficina “Primeira parada: a praça” – Rotação por estações	98
Quadro 2 –	Atividade da “Segunda Parada: o museu”	110
Figura 11 –	“Tiradentes esquartejado” de Pedro Américo (MAPRO)	112
Figura 12 –	Exposição “Rememorar o Brasil: a independência e a construção do Estado-Nação” (MAPRO)	114
Figura 13 –	Exposição fotográfica da Mostra Cultural da EMHJS – 2023	117
Figura 14 –	“Terceira parada: os operários” – Análise de pranchas	119
Figura 15 –	Relato no bloco de memórias	126
Figura 16 –	“Quarta parada: o trem” – Construção coletiva do Inventário Participativo do Trem Urbano “Xangai”	128
Figura 17 –	Trechos do Inventário Participativo	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAN	Associação dos Amigos
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CPTC	Comissão Permanente Técnico-Cultural
COMPPAC	Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DIPAC	Divisão de Patrimônio Cultural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMHJS	Escola Municipal Henrique José de Souza
FEEA	Fábrica de Estojos e Espoletas de Artilharia do Exército
FUNALFA	Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPHA/MG	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
IFCS/UFRJ	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IMBEL	Indústria de Material Bélico do Brasil
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPPLAN	Instituto de Pesquisa e Planejamento de Juiz de Fora
IPTU	Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana
GEDUC	Gerência de Educação Patrimonial e Projetos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MAPRO	Museu Mariano Procópio
MBR	Minerações Brasileiras Reunidas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
ONGs	Organizações Não Governamentais

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDU	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UPL	<i>United Phosphorus Limited</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ENTRE O CONHECER E O RECONHECER-SE: UM DIÁLOGO ENTRE MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	25
1.1	Memória, identidade e representações urbanas	26
1.2	Cidade e patrimônio: Juiz de Fora e a construção da memória	30
1.3	Educação patrimonial e história local nas aulas de história na educação básica	47
2	ENTRE O LER E O VER: UM PERCURSO DE MEMÓRIA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	52
2.1	Espaços urbanos como espaços educativos no ensino de história	52
2.2	O espaço patrimonializado no cotidiano de docentes e discentes	60
2.3	Apresentando o espaço patrimonializado	67
3	EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE UM PERCURSO DE MEMÓRIA	78
3.1	Ressignificando olhares e sentidos: escolhas metodológicas	79
3.2	Construindo o percurso	84
3.2.1	<u>Roda de conversa: docentes e discentes em cena</u>	85
3.2.2	<u>Oficinas de História: experiências metodológicas</u>	91
3.2.2.1	Primeira parada: a praça	91
3.2.2.2	Segunda parada: o museu	102
3.2.2.3	Terceira parada: os operários	118
3.2.2.4	Quarta parada: o trem	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE – Roteiro das oficinas de história	149

INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa surgiu de uma atividade de finalização do módulo **“Educação Patrimonial, percursos, concepções e políticas públicas”**, da disciplina Ensino de História e Patrimônio Cultural, do **Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-ProfHistória**, durante o primeiro semestre de 2022. Para realizar tal proposição resolvi aliar a minha prática docente à atividade que consistia em visitar um museu da cidade onde residíamos e escrever um artigo meramente descritivo, com base nas impressões da visita, sem nenhuma preocupação com aplicação teórica.

Ao transformar a sala de aula em ambiente reflexivo e investigativo, busquei provocar os/as estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com a referida temática. A Escola Municipal Henrique José de Souza (EMHJS), localizada na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora, no bairro Cidade do Sol, frequentemente oferece aos/às seus/suas discentes a oportunidade de visitar os museus da cidade. Partindo das possíveis experiências prévias desses/dessas estudantes, organizamos uma roda de conversa acerca dos museus da região, compreendidos como “lugares de memória” carregados de esquecimentos.

Com eles/elas, listamos os museus que já tinham visitado e os que ainda não conheciam, e identificamos os sentimentos que experimentaram no percurso de tais visitas. A partir dessa conversa, descobrimos que a maioria dos/das estudantes nunca tinha ido a um museu e muitos tinham como única referência o Museu Mariano Procópio (MAPRO), que esteve parcialmente fechado por aproximadamente 16 anos e que até aquele momento não conheciam. Em relação às impressões dos/das alunos/as a respeito desses lugares de memória, boa parte os compreende como lugares velhos, antigos, que guardam objetos, histórias e memórias de pessoas que viveram num passado bem distante e sem conexão com o tempo presente.

Com base nessas impressões, centralizamos nossas indagações nos sentidos e significados dos museus e dos patrimônios locais de Juiz de Fora para a cidade e sua população. Afinal, que ligação os museus e os patrimônios de Juiz de Fora têm com o presente e com o cotidiano da população da cidade e região? Quais significados, representatividades, tensões e silenciamentos eles carregam consigo?

Tal provocação feita aos/às discentes serviria, portanto, de subsídio para a visita e observação que eu faria ao museu da cidade para a realização da atividade didática proposta

pela disciplina de mestrado citada acima. Para isso, selecionei revisitar o Museu Ferroviário ¹ de Juiz de Fora e procurei nos meus próprios arquivos de fotografia as imagens da última visita realizada com os/as alunos/as dessa escola ². Em minha memória pessoal, a lembrança de como essa visita tinha acontecido e as impressões que eu e os/as estudantes tivemos durante esse passeio também foram revisitadas. Para completar, retornei ao museu com o intuito de tentar perceber significados, nuances, perguntas e curiosidades acerca das exposições em museus que até o momento não tinham sido despertadas em mim.

No instante em que estive no museu dessa vez, havia duas estudantes de uma escola pública que estavam fotografando as exposições para a realização de outra atividade escolar. Mas como eu, as estudantes estavam atentas aos objetos expostos – dissociados de suas energias e de seus sentidos – organizados de forma cenográfica para serem admirados, mas sem que suas narrativas fossem contextualizadas ou ressignificadas a partir de nosso olhar e de nossas emoções. Desde a primeira visita que fiz ao Museu Ferroviário, percebi a ausência de narrativas significativas, tanto no que diz respeito ao tempo presente quanto à convivência diária dos moradores com o trem, que há muito tempo não está no espaço urbano a serviço da população da cidade, e sim das mineradoras do Estado e das grandes empresas da região.

Essas reflexões impulsionaram o desenvolvimento da minha pesquisa, levando à escolha da linha férrea como recorte territorial. Além de atravessar uma parte significativa da cidade, o trem permanece, até os dias atuais, como um elemento marcante tanto na paisagem urbana quanto no cotidiano dos moradores de Juiz de Fora – seja causando transtornos, como engarrafamentos e acidentes, ou organizando o espaço urbano e seus usos à medida que impõe os contornos e os limites do desenvolvimento da cidade. As constantes buscas por soluções de problemas – como a construção do Mergulhão, de inúmeros viadutos e passarelas – são resultantes dessa relação conflituosa que, ao mesmo tempo, traz fragmentos do passado e

¹ A escolha do Museu Ferroviário naquele momento se deu por três motivos. O primeiro deles é que esse museu fazia parte do roteiro de passeios realizados pela escola, uma vez que a ferrovia é um elemento presente na paisagem urbana da Zona Norte e no dia a dia das nossas crianças e estudantes, bem como da comunidade escolar. O segundo, é que esse foi o último museu que visitamos antes da pandemia da Covid-19. E por fim, porque esse é um local que eu frequento semanalmente, pois participo de uma das atividades promovidas pelo espaço cultural desse museu.

² Fizemos a visita ao Museu Ferroviário com os/as estudantes do nono ano da Escola Municipal Henrique José de Souza durante o primeiro semestre de 2019. O conteúdo que estava sendo trabalhado com eles era Expansão da cafeicultura e industrialização. Naquela ocasião, a visita ao museu teve relevância no processo de compreensão de como o município é fortemente marcado pela ferrovia e, conseqüentemente, a sua relação com as atividades econômicas que impulsionaram a cidade no final do século XIX e início do século XX. Hoje, compreendo a Educação Patrimonial e Museal de outra forma, não somente como metodologia ou ferramenta para o entendimento de um dado conteúdo, mas também como uma estratégia para desenvolvimento de habilidades próprias do conhecimento histórico escolar.

possibilidades de transformações futuras que muitas vezes passam despercebidas por boa parte dos transeuntes da cidade. Ademais, o entorno da linha férrea de Juiz de Fora nos apresenta um percurso patrimonializado de unidades ligadas à ferrovia e ao momento de desenvolvimento industrial da cidade. Dependendo das perguntas e da escolha das fontes, o tombamento dessas edificações nos permite questionar os processos que envolvem a seleção do que preservar e do que esquecer e nos proporciona uma “pluralidade de memórias que disputam permanências” (Possamai, 2010, p. 214).

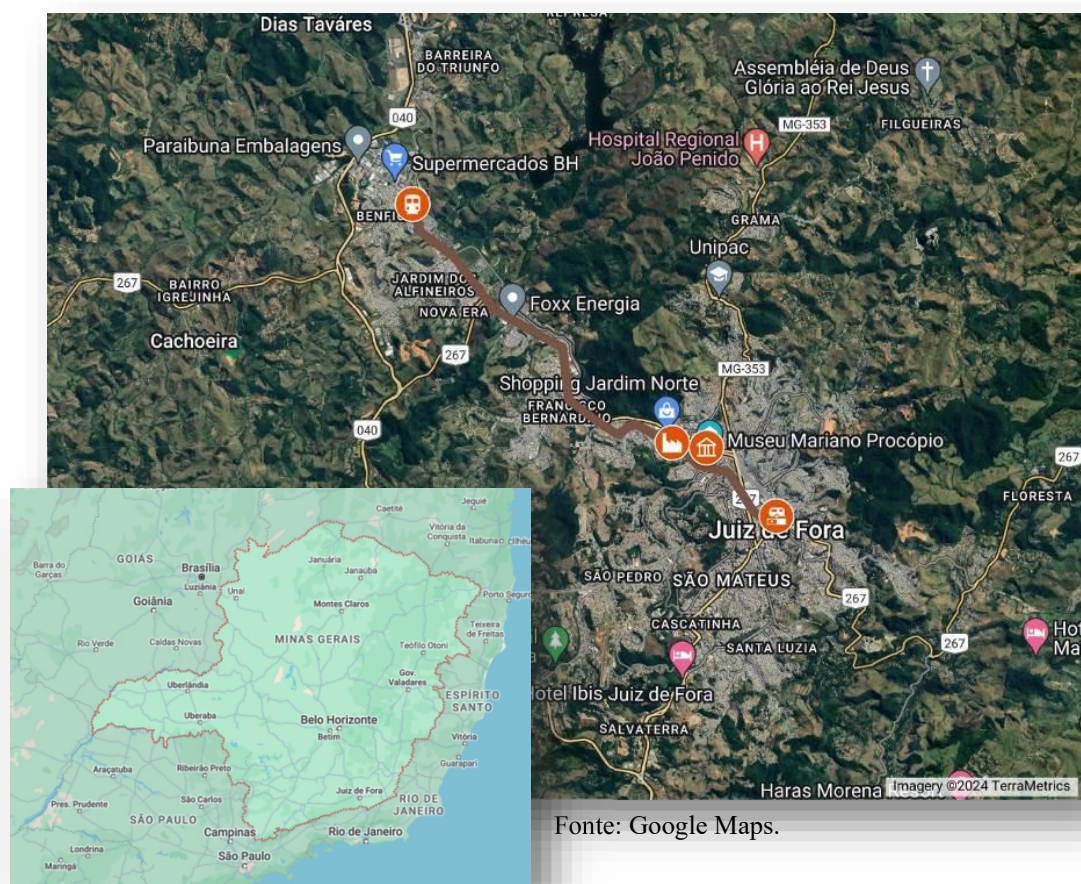
Dessa forma, o presente trabalho surgiu, primariamente, de um interesse pessoal e de indagações sobre a temática patrimonial e suas potencialidades no âmbito educacional: Como instrumentalizar o Ensino de História voltado para a educação para o patrimônio e que propicie a compreensão, a problematização das políticas de memórias e a formação histórica de crianças, adolescentes, jovens e adultos? Como promover uma proposição didática que possibilite aos/às estudantes da Educação Básica a produção de sentidos, de estranhamentos, de pertencimentos e de identificação a partir da diversidade de patrimônios que circundam o caminho de casa até a “cidade”³ e o local em que os/as alunos/as estão inseridos? Que estratégias didáticas e quais processos de ensino escolher para a promoção de uma aprendizagem significativa? Para isso, devo operar com quais funções cognitivas?

Assim, com o intuito de responder a essas perguntas, esta pesquisa teve como objetivo construir um roteiro pedagógico, com base na demarcação do *percurso de memória* ao longo da linha férrea, entre a região da Zona Norte e o centro urbano de Juiz de Fora, e na seleção de bens culturais que fazem parte desse entorno. A partir de um diálogo entre Educação Patrimonial e História Local, apresentamos ações educativas com vistas para a construção do conhecimento histórico e do olhar crítico sobre os “lugares de memória” da cidade, para o entendimento das políticas de patrimonialização, para a percepção de diferentes maneiras de ver o mundo e para a produção de imagens do passado que possibilite aos/às estudantes se orientar no tempo e no espaço.

Nosso *percurso de memória* (Figura 1) se inicia na Praça da Estação e tem seu ponto final na Estação de Benfica. A primeira região desse percurso é destinada ao complexo da Praça da Estação; a segunda localidade abarca o museu Mariano Procópio; a terceira área engloba o Bairro Fábrica; e o quarto local se refere às estações ferroviárias que ficam na região norte, as de Barbosa Lage e de Benfica.

³ Como acontece em vários lugares, os moradores de territórios periféricos de Juiz de Fora se referem ao centro urbano com a expressão “cidade”, demonstrando o quão estes não se sentem pertencentes a esse lugar e não se reconhecem como parte da cidade como um espaço comum.

Figura 1 - Vista de satélite do percurso patrimonializado no entorno da linha férrea. Centro e Benfica - Juiz de Fora



Fonte: Google Maps.

A escolha do tema e do objeto de estudo se justifica pela necessidade de ampliar o debate sobre o uso da cidade como um lugar de aprendizagem, de explorar as potencialidades pedagógicas e culturais presentes nos espaços urbanos, e de mostrar como estes podem ser integrados ao Ensino de História na Educação Básica. Ao se trabalhar com a concepção do *percurso de memória*, abre-se espaço para discussão sobre novas formas de registro e preservação de memórias e do patrimônio cultural, de bens consagrados e bens não consagrados, de grupos sociais silenciados em espaços abertos que vão além de museus e monumentos, feitos também com pessoas, com possibilidades de interação, e não apenas com coisas e objetos. Em vista disso, é possível pensar nos patrimônios herdados a partir de estranhamentos, com os quais os/as alunos/as possam questionar sentidos e significados (Gil, 2021).

Partindo desse princípio, este estudo levou em consideração as minhas próprias experiências e relações com esse trajeto, como transeunte, e a dos/das estudantes, como moradores da Zona Norte de Juiz de Fora, região periférica da cidade que se desenvolveu entre o Rio Paraibuna e a linha férrea da antiga Estrada de Ferro Dom Pedro II. Para nos

locomovermos entre escola-centro da cidade ou escola-bairro de Benfica, onde há também um importante centro comercial, estudantes e professores/as transitam paralelamente entre esses dois elementos da cidade, o rio e a ferrovia. Assim, constantemente e sem percebermos, entramos em contato com edificações que trazem marcas de um tempo que cruzam com o presente e contam uma narrativa histórica de um passado muitas vezes incompreensível pelos caminantes, como as chaminés do antigo Curtume Krambeck, ou já incorporada na memória coletiva dos moradores da cidade sem nenhum tipo de questionamento, como o Museu Mariano Procópio (MAPRO).

Para entender como essas questões levantadas se relacionam com a proposta de **Ensino de História pela cidade e Educação Patrimonial: “movimento que tem barulho de trem”**, e para compreender o enredo construído a partir desta pesquisa, além de conhecer o perfil da comunidade escolar que inspirou o processo de construção desta proposição e o contexto escolar que estão inseridos, deve-se levar em conta a minha experiência como docente e as bases curriculares que norteiam este trabalho.

A escola que leciono como professora efetiva há 19 anos, Escola Municipal Henrique José de Souza, fica localizada no bairro Cidade do Sol, Zona Norte de Juiz de Fora. A unidade escolar faz parte da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), sendo de médio porte, englobando três modalidades de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, o que possibilita um público discente bastante heterogêneo, por atender alunos/as de várias faixas etárias e de diversos bairros adjacentes. Ao longo dos seus 37 anos, a unidade escolar se destaca por uma dinâmica marcada por projetos interdisciplinares e extracurriculares que já fazem parte da cultura escolar dessa comunidade. Apesar da pandemia da Covid-19 e de algumas políticas públicas executadas recentemente extinguindo alguns projetos extracurriculares, a escola aos poucos tem buscado caminhos para manter a interação entre os diferentes saberes dispostos no próprio ambiente escolar com o conhecimento específico de cada componente curricular.

Outros desafios foram impostos pela pandemia da Covid-19, principalmente em relação às crianças e aos/as estudantes que durante quase dois anos ficaram distantes fisicamente do ambiente escolar, e por isso apresentavam lacunas, dificuldades e até mesmo um tempo diferenciado no processo de ensino e aprendizagem daquele que estávamos habituadas anteriormente. Mesmo com anos de experiência de sala de aula e acostumada com diferentes perfis de turmas, esses/essas estudantes que retornaram à escola após a pandemia representam um grande desafio para todos nós, educadores/as, pela complexidade dessa experiência humana

de um passado recente que deixou marcas visíveis e invisíveis em cada um de nós, e por um tempo que ainda não sabemos mensurar.

Pensando nesse contexto, as habilidades e as competências elencadas para serem desenvolvidas por essa proposição pautaram-se na Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora de 2020, que desde a sua primeira versão em 2012 não opera com a prescrição dos conteúdos históricos por série, mas por “eixos-metodológicos essenciais à cognição em História e à educação dos sentidos e das sensibilidades” (Juiz de Fora, 2020b, p. 505) e “integradores entre diversos conteúdos escolares” (Juiz de Fora, 2020b, p. 517). Os três grandes eixos dessa proposta são: Educação para a compreensão do Conhecimento; Educação para a compreensão do Tempo; e Educação para a compreensão da Memória.

Além dos elementos apresentados até o momento que balizam este trabalho, faz-se necessário ressaltar minha experiência com a História Local, seja como uma temática ou uma metodologia. Ao longo dos anos, como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal, a História Local esteve presente em minha prática docente no processo de ensino e aprendizagem de maneira pontual. Sempre que possível, busco promover conexões entre as possibilidades de historicidades apresentadas pela nossa cidade e seu entorno com o programa curricular trabalhado. Mas nunca tinha tido a oportunidade de, nesse segmento, sistematizar o ensino de História Local.

Já no segmento da EJA, a abordagem da História Local em minha prática pedagógica se fez, até o momento, de maneira recorrente, pois a Proposta Curricular da EJA de toda Rede Municipal de Juiz de Fora traz a proposição de se trabalhar com Eixos Temáticos Integradores para cada período escolar⁴ e orienta a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares na perspectiva da Pedagogia de Projetos, sem que seja necessário abrir mão de conhecimentos específicos de cada área e sem a rígida divisão por fases/módulos de ensino. Com o intuito de ampliar o repertório dos/das jovens e adultos e de promover uma aprendizagem significativa para um grupo de estudantes diverso e fruto de um processo educativo excludente, os quatro Eixos Temáticos Integradores seguem uma sequência que se repetem a cada dois anos⁵ (Juiz de Fora, 2020a).

⁴ São quatro *Eixos Temáticos Integradores*: Cidadania e Meio Ambiente, Cidadania e Cidade/Sociedade, Cidadania e Cultura, Cidadania e Trabalho (Juiz de Fora, 2020a).

⁵ A cada semestre, um eixo temático é desenvolvido em todas as turmas, da Fase I a VIII, completando o ciclo curricular em dois anos, com todos os eixos abordados. Planejados com base nas características dos/das alunos/as da EJA, os *Eixos Temáticos* se interagem com os temas e se relacionam aos objetos de conhecimento (*Ibid*).

Em 2022, no ano que se iniciou a presente pesquisa, tive a oportunidade de trabalhar com a temática “Cidadania e Cidade/Sociedade”. Apesar de ter sido colocado em prática em outra comunidade escolar, tal projeto possibilitou abordar a História Local a partir de uma proposta metodológica interdisciplinar, fazendo dessa prática uma inspiração para o desenvolvimento de algumas atividades apresentadas nesta pesquisa.

Destarte, trago para os Anos Finais do Ensino Fundamental a prática do trabalho na EJA com a História Local como uma chave de leitura que permite a produção de conhecimento histórico, agregando o olhar para a cidade em busca de memórias geracionais e de experiências materializadas nos vestígios do passado. Já a Educação Patrimonial, utilizada no Ensino de História como estratégia de interpretação, suscita leituras de bens culturais por meio da problematização desses patrimônios e de suas narrativas, trazendo à cena sujeitos e histórias silenciadas. O diálogo entre essas duas práticas permite a compreensão dos contextos em que os bens culturais foram produzidos, os sujeitos envolvidos, as relações de poder, as intencionalidades por trás dos processos de seleção, as interpretações e ferramentas de patrimonialização desses bens culturais.

Mesmo atuando em uma rede de ensino, como a do município de Juiz de Fora – cuja proposta de um Referencial Curricular nos permite “um deslocamento da reflexão em torno dos conteúdos históricos para um olhar relativo aos procedimentos históricos que envolvem as habilidades cognitivas” (Juiz de Fora, 2020b, p. 516-517), assim como nos possibilita autonomia no processo de seleção daquilo que será trabalhado em cada unidade escolar de acordo com sua própria realidade – toda construção curricular ainda carrega um modo de fazer solitário mediante uma cultura escolar dominante que aborda conteúdos específicos do campo da História, dispostos de forma dispersa em uma vasta lista voltada para uma concepção linear temporal em que “o passado é narrado em função de marcos europeus” (Juiz de fora, 2020b, p. 514).

Assim, o presente estudo viabilizou analisar alguns desafios enfrentados na minha prática docente, que vem sendo tecida a partir da interação com os/as educandos/as e com as demandas de cada época ao longo da minha vida profissional, da minha “sujeição aos códigos sociais” e do meu próprio “processo de subjetivação” que permite continuidades e descontinuidades no meu fazer docente (Albuquerque Júnior, 2019, p. 53-54). Como promover, então, a construção do conhecimento histórico a partir de elementos do cotidiano dos/das estudantes?

Carmem Gil (2021) nos aponta um caminho para a utilização da Educação Patrimonial nas aulas de história que busca superar o tripé conhecer-preservar-valorizar e tem potencial para

romper com a visão hegemônica no Ensino de História. Para a autora, a Educação Patrimonial não deve ser vista como metodologia de ensino, e sim como

[...] estratégia de interpretação dos patrimônios consagrados, que implicaria na problematização das diversas camadas de tempo presentes em torno dos patrimônios, desnaturalizando narrativas hegemônicas e dando o devido acento aos sujeitos históricos invisibilizados; re-conhecimento das **referências culturais** das pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender, atribuindo valor aos saberes e fazeres dos sujeitos escolares; **construção de relações socioafetivas** com o passado histórico, produzindo sentidos e cultivando sensibilidades na interseção educação e cultura; **deslocalização da sala de aula**, que se transmuta no diálogo com a cidade e, quem sabe, estiliza o currículo eurocêntrico e a sala de aula em quatro paredes (Gil, 2021, p. 6-7, grifos da autora).

Helena Araújo (2017) também faz reflexões acerca do Ensino de História a partir de espaços educativos não formais, dos chamados “lugares de memória”. Carregados de cultura própria e especificidades, esses lugares são capazes de fortalecer o processo identitário de diferentes grupos sociais que compõem a urbe e de promover a construção da(s) memória(s) e da ressignificação das histórias locais, visto que

[...] nos permitem reconstruir o passado, relembra-lo, logo lembrar ou esquecer o que grupos sociais desejam e querem ensinar. Por excelência os “lugares de memória” são espaços educativos não formais que possibilitam “guardar” o passado (id), ressignificar a história, construir a memória e fortalecer valores, práticas sociais e culturais – identidades culturais (Araújo, 2017, p. 222).

Dessa forma, a Educação Patrimonial seria um vetor de possibilidades de construção do saber histórico que nos permite correlacionar o currículo escolar a diferentes interpretações da cidade para a percepção dos sentidos dos objetos e dos vestígios do passado presentes no cotidiano e aproximados pela memória (Gil, 2021).

Considerando o exposto e as dificuldades enfrentadas pelos/pelas estudantes da Educação Básica de construir sua consciência temporal e o pensamento histórico, os objetivos específicos desta pesquisa visam elaborar uma proposição didática em Ensino de História que estabeleça a relação entre os “lugares de memória”, presentes no cotidiano dos/das alunos/as, com a História Local. Ao aproximar os/as estudantes de seus espaços de moradia em busca de elementos que estabeleçam laços entre as demandas do presente com o passado e perspectivas futuras, essa abordagem permite diversas releituras da cidade impregnadas de significações.

Com base na mobilização do/no tempo e na problematização do que ficou preservado, do que foi esquecido e na historicidade dos lugares enumerados que integram o ordinário da vida urbana, temos o intuito de oportunizar a construção de um entendimento introdutório sobre

a política de preservação, sobre o processo de tombamento e suas finalidades, sobre as ausências e representações frente ao patrimônio e sobre quem participa dessas escolhas. Com isso, queremos trazer também um olhar crítico dos/das estudantes, ampliando os horizontes sobre esses espaços de memória, a partir do ato de conhecer para reconhecer-se como sujeitos históricos do seu tempo e do seu lugar.

Repensar o espaço urbano sob o prisma das mudanças, das permanências e das simultaneidades, entrelaçar diferentes perspectivas históricas e relacionar o local com o nacional e/o universal possibilita a compressão de diferentes narrativas sobre o passado e o desenvolvimento do pensamento histórico-crítico sobre a cidade e seus elementos, bem como promove a capacidade de reflexão acerca das operações que envolvem temporalidade, memória e construção da própria identidade, a partir das convivências entre local-cotidiano, espaço-tempo e sujeitos-objetos. “Assim, tão importante quanto proporcionar aos jovens o contato com conhecimentos sobre o passado é oferecer oportunidades de questionar suas manifestações, desestabilizar suas compreensões e ampliar e transformar o espaço e o tempo em que vivem” (Pereira; Meinerz; Pacievitch, 2015, p. 44).

Na busca pela compreensão da relação entre produção da imagem atribuída ao passado da cidade e à política de preservação da memória local, consideraremos as concepções de Maurice Halbwachs (2013) sobre memória coletiva como um fenômeno complexo, dinâmico e ativo de construção social e cultural, intrinsecamente ligada à construção da identidade individual e coletiva, dado que diz respeito às relações que os indivíduos estabelecem entre si e com os processos de pertencimento de um grupo. Os estudos de Walter Benjamin (1994a, 1994b, 2006) nos ajudam a compreender a memória voluntária e involuntária como parte da operação histórica essencial para a percepção da passagem do tempo, visto que a mobilização do passado a partir do que foi preservado e esquecido é ancorada nos interesses do presente. Já Jacques Le Goff (1990), em suas análises críticas, revela como as memórias podem ser instrumentalizadas para fins políticos, sociais e culturais, moldando a maneira como as sociedades se entendem e se relacionam com seu próprio passado; e Paul Ricoeur (2007) nos mostra como a reminiscência é o reverso do esquecimento e como ela é construída pela narrativa histórica.

Entendendo o patrimônio como um campo de tensões em que diferentes visões de mundo se confrontam, as elucidações de Márcia Chuva (2012) compõem a concepção de patrimônio que propomos trabalhar nesta pesquisa, juntamente com as reflexões de Antônio Gilberto Ramos Nogueira (2008), que concebem o patrimônio como resultado das relações e interações das pessoas numa sociedade específica, e das acepções que determinados grupos

atribuem a bens culturais como representações da cultura, da identidade e de memórias coletivas. Essas proposições nos auxiliam na formulação de práticas educacionais que permitem aos/às estudantes se verem sujeitos históricos capazes de reivindicar, num horizonte de expectativas, o tombamento de bens com os quais atribuem sentimentos identitários.

Para embasar esta proposta, apresentamos uma discussão teórica que relaciona à Educação Patrimonial com História Local e Memória. Nesse sentido, as reflexões de Átila Tolentino (2018), Carmem Zeli de Vargas Gil (2021) e Andréa Lemos (2018; 2022) sobre a potencialidade da Educação Patrimonial que proporcione aos/às educandos senso crítico, sentidos efetivos e afetivos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História, são importantes para elaborações de ações educativas e propostas metodológicas voltadas para a promoção do saber histórico escolar a partir do cotidiano. Além disso, tais discussões nos ajudam a refletir sobre situações pedagógicas que promovam a produção de conhecimento na esfera do patrimônio e a reflexão crítica acerca dos procedimentos de patrimonialização.

Dentro de uma concepção dialógica de educar para o patrimônio a partir do local, faz-se necessário relacioná-lo com o espaço. Para tal, traremos as contribuições de Sandra Pesavento (2007), Zita Rosane Possamai (2010) e Lana Mara de Castro Siman (2010; 2013), que nos apresentam a cidade como uma escrita, uma imagem a ser observada, vista e lida; e de Sônia Miranda (2013), que compreende a cidade como um lugar de aprendizagem que possibilita a percepção das múltiplas categorias temporais a partir das experiências ali vividas em diferentes tempos históricos.

Também utilizaremos os estudos do geógrafo Yi-Fu Tuan (1983) para apreensão dos conceitos e as distinções entre espaço e lugar. Para compreender o espaço percorrido por mim, pelos/pelas alunos/as, pleno de patrimônios tombados, como “lugar antropológico”, recorreremos aos estudos de Marc Augé (1994). Não distante, estão as reflexões de Pierre Nora (1993) para se pensar no conceito de “lugares de memória” como espaços educativos físicos e simbólicos que ajudam a forjar a identidade de um grupo, seja por meio da materialização de objetos palpáveis ou das produções imateriais que buscam se cristalizar na memória de grupos sociais ou até mesmo de uma nação a partir de patrimônios.

Assim, a proposição didática aqui apresentada convida os/as docentes e discentes a olharem para o que está próximo e para suas rotinas com o intuito de perceberem passados presentes nas marcas da ação humana no tempo e no espaço em que vivem, e de identificarem os sentidos, as inquietações, as memórias e as relações entre as pessoas com esses lugares em diferentes temporalidades. Portanto, o resultado desta proposição se direciona a professores/as de História da Educação Básica – tanto do Ensino Regular quanto da Educação de Jovens e

Adultos – que pretendem abordar a temática da educação para o patrimônio a partir dos bens culturais locais capazes de promover articulações com diferentes conteúdos disciplinares. A proposta pedagógica elaborada ao longo desta pesquisa foi pensada para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, contudo esta pode ser adaptada para qualquer nível de escolarização e unidade escolar de ensino desde que respeitada a pluralidade da instituição, a complexidade própria da cultura escolar e os objetivos do trabalho docente.

Para isso, propomos uma metodologia de ensino que envolve oficinas, roda de conversa, sugestão de visita mediada, realização de atividades coletivas. Vale salientar que a utilização de diferentes fontes históricas, dispostas nas oficinas, permite que o conjunto de patrimônios seja problematizado em sua historicidade, entrelaçando a história regional com a nacional e a global, aproximando assim da história descrita nos currículos escolares, que na maioria das vezes é apresentada com distância geográfica e temporal. A análise de excertos de leis, decretos de tombamento e pareceres propicia aos/as estudantes a percepção de si enquanto sujeitos históricos, a desnaturalização e a criticidade acerca dos bens culturais consagrados e a compreensão do processo de construção dessa consagração, como também a possibilidade de outras propostas de políticas de preservação com participação popular que expressam diferentes demandas sociais. Por sua vez, as escolhas de trechos de entrevistas, de relatos e comentários em redes sociais de antigos moradores sobre os espaços urbanos demonstram como a memória que carregam desses lugares é uma construção social sobre os espaços por aqueles que protagonizaram os processos de preservação.

Em virtude disso, optamos por trabalhar com fontes históricas disponíveis em *sites* na *Web*, conforme sugestão do projeto Caixa Didática, desenvolvida pelo grupo de pesquisa orientado pela professora Sônia Regina Miranda (2016), que visa problematizar a cidade como território educativo a partir da apresentação de um conjunto de dispositivos e de sugestão de materiais capazes de instigar e subsidiar trabalhos pedagógicos com abordagens voltadas para temáticas sobre a cidade ⁶.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo trouxemos as considerações de alguns pesquisadores no campo mnemônico para nos ajudar a compreender a complexa teia de significações que permeia a paisagem urbana. A análise se estende à relação entre História e Memória, evidenciando como as políticas de patrimonialização contribuem para a construção de narrativas históricas e o sentimento de pertencimento da comunidade local. Em seguida procuramos traçar o diálogo entre Educação Patrimonial e História Local

⁶ Para saber mais sobre essa proposta ver: MIRANDA Sônia Regina; MEDEIROS Andréa Borges de; ALMEIDA Fabiana Rodrigues de. A cidade para professores Juiz de Fora, MG: FUNALFA, 2016.

abordando aspectos específicos de cada campo e as potencialidades de ambos para a construção do saber histórico no âmbito do Ensino de História na Educação Básica.

No segundo capítulo, analisamos a cidade como artefato, com suas marcas do passado, pronta para ser lida com múltiplas possibilidades de interpretação, e com seus lugares e “não lugares”, sob o estratégico olhar de seus transeuntes que percorrem e vivenciam seus espaços – espaços estes que podem ou não se transformarem em “lugares de memória”. Em seguida apresentamos o percurso patrimonializado que integra o cotidiano de educandos/as e educadores/as da região da Zona Norte de Juiz de Fora como uma possibilidade para o Ensino de História.

No último capítulo, realizamos a dimensão propositiva desta pesquisa, ou seja, as reflexões sobre o processo de construção da proposta pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo de 2023. Para a realização dessas inquirições contamos com as anotações, com os fragmentos de relatos dos/das estudantes e com as atividades desenvolvidas. Procuramos demonstrar as escolhas metodológicas, descrever a aplicabilidade das atividades e analisar o envolvimento dos/das alunos/as no decorrer do processo de ensino e aprendizagem com base na observação das experiências em todas as etapas empregadas neste estudo.

Como resultado, propomos uma sequência didática de educação para o patrimônio do município voltada para a formação dos/das estudantes considerando o futuro como uma construção do presente, em que se devem tomar decisões e refletir sobre quais patrimônios esses/essas jovens desejam preservar ou esquecer, por que preservá-los e como estes devem ser apropriados no presente (Gil; Silva, 2021). Ademais, reconhecer os patrimônios culturais que se encontram no entorno da linha férrea é trazer à tona/explicitar suas historicidades, disputas, lutas e conflitos de memória que marcam a cidade, com a qual nossos/nossas estudantes experimentam uma relação de identidade em seu cotidiano, num “movimento que tem barulho de trem” ⁷.

⁷ Parte da letra da primeira canção gravada por Milton Nascimento, em 1964, *Barulho de trem*, inspirou o título desta dissertação, pois pensar em linha férrea nos remete ao apito do trem e ao barulho do seu movimento sobre os trilhos a percorrer as cidades e as montanhas de Minas Gerais. E pensar em Minas é se lembrar de Milton (Nascimento, 1964).

1 ENTRE O CONHECER E O RECONHECER-SE: UM DIÁLOGO ENTRE MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

[...] a cidade é redundante: repete-se para fixar alguma
imagem na mente [...]

[...] a memória é redundante: repete os símbolos para
que a cidade comece a existir

Ítalo Calvino⁸

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta discussões acerca do complexo processo de rememoração e procura entender como a cidade de Juiz de Fora construiu uma determinada imagem de si sobre o passado, a partir de uma política de preservação e da seleção de uma diversidade de símbolos que revelam memórias fragmentadas que integram uma narrativa histórica predominante no espaço urbano.

Ao considerar as percepções individuais e coletivas, procuramos entender como a memória e a identidade podem ser moldadas e reinterpretadas a partir dos espaços físicos, simbólicos e imaginários da cidade. A fim de compreender como o *percurso de memória* que compõe nosso objeto de estudo se insere nesse cenário, traçamos um breve histórico da cidade e as particularidades das políticas de preservação das memórias em Juiz de Fora, contextualizando as ações locais dentro do panorama nacional, e destacando as intencionalidades e as disputas por memórias.

Também procuramos identificar a potencialidade da Educação Patrimonial em diálogo com a História Local para elaboração de práticas educacionais que visam promover a compreensão do fazer histórico, o desenvolvimento e o aprofundamento de criticidade no processo de ensino e aprendizagem e o reconhecimento dos sujeitos escolares enquanto sujeitos históricos capazes de interagir com o cotidiano que os cercam e reivindicar a preservação de outras memórias com as quais atribuem sentimentos identitários.

⁸ CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

1.1 Memória, identidade e representações urbanas

Ao pensarmos numa cidade em particular, podemos dizer que cada indivíduo constitui sua própria imagem sobre ela de acordo com suas interpretações e experiências com o lugar. A percepção da cidade está diretamente relacionada com as rotinas dos habitantes, as práticas sociais e culturais que permeiam a urbe, as representações simbólicas presentes nos espaços físicos, mentais e imaginários, e, com as memórias individuais e coletivas que se entrelaçam e se influenciam, criando uma teia complexa de significação (Pesavento, 2007).

Trata-se assim, de elementos fundamentais que atuam sobre a imagem espacial que o indivíduo desenvolve da paisagem simbólica da cidade, sendo esta composta por lugares, “não lugares”, arquiteturas, signos e ritos que convocam narrativas e memórias de um passado, obstinadas a se fazerem presentes. Seja por ações de preservação ou pelo sentimento de pertença, o conjunto de significados e de vivências com o espaço físico fundam a memória coletiva que, por conseguinte, é incorporada à herança cultural do lugar, constituindo o sentimento de pertencimento de uma comunidade (Tardivo; Pratschke, 2016).

Para o sociólogo Maurice Halbwachs (2013), os diferentes grupos sociais que constituem uma determinada sociedade apropriam-se de representações físicas ou mentais que lhes são comuns por fazerem parte das tradições, costumes e referências do lugar. A construção da imagem que se tem do passado se dá a partir de lembranças reais que se associam às lembranças fictícias de fatos narrados por meio de outros indivíduos e de elementos que são produzidos na coletividade, isto é, das nossas interações sociais com os nossos grupos de referência e com os espaços que habitamos.

Para que a imagem se transforme em lembrança, é necessário que haja, dentro dos indivíduos, condições de rememoração, senão tal transformação não ocorrerá. Assim, para o autor, as lembranças são enquadradas por estruturas sociais que estabelecem a maneira como os indivíduos recordam e interpretam eventos passados. Por sermos seres sociais, tudo que obtemos com base numa comunidade afetiva, ou seja, nas relações pessoais, no contato e na troca com outros indivíduos ou grupos, fica armazenado na nossa consciência e reflete em nosso modo de sentir, agir e pensar (Halbwachs, 2013). Dessa maneira, a lembrança é resultado de um processo coletivo, a qual está inserida em um contexto social específico, ou seja, “[...] é na sociedade que as pessoas adquirem normalmente as suas memórias. É também na sociedade que recordam, reconhecem e localizam as suas memórias” (Halbwachs, 1992, p. 38 *apud* Peralta, 2007, p. 6).

Ao nos referirmos à memória, vale também destacar que seu suporte se encontra no presente e que esta não representa um resgate dos fatos, eventos ou vivências, mas sim um processo permanente de reconstrução do passado e de ressignificação de histórias vividas. Pode-se considerar que, para Maurice Halbwachs (2013), tal releitura do passado é realizada com base em novas experiências, em conhecimentos recém-adquiridos e em outras representações, sendo assim um evento simultaneamente sincrônico e diacrônico.

Em contrapartida, Walter Benjamin (1994b), baseado na obra de Marcel Proust, descreve dois tipos de memória: a voluntária e a involuntária. O autor compreende a memória voluntária como aquela colocada a serviço do intelecto, representando eventos passados pela preservação intencional do passado, sendo fruto de produções e criações do presente. Já a memória involuntária diz respeito às lembranças vagas de experiências e vivências. Estas se encontram ancoradas na subjetividade, na afetividade, nas motivações movidas pelo presente, nos espaços de vivência, em algum objeto, nas fotografias, nas ruas, nos veículos de transporte, nos emblemas da vida urbana. Nesse sentido, o indivíduo involuntariamente estabelece vínculos fragmentados com o seu passado e estes se relacionam com a capacidade de rememoração pessoal, ou seja, de recordação de algo sem um esforço consciente. Isso porque a memória involuntária é aquela que atua de forma repentina, não mediada pela consciência, trazendo à tona imagens e sentimentos que parecem esquecidos, estando assim, o ato de lembrar diretamente relacionado ao ato de esquecer, numa dinâmica turbulenta de recordações não lineares (Benjamin, 1994b).

O compartilhamento dessas experiências autênticas aliado à imaginação propicia a apropriação de narrativas históricas criadas por um determinado grupo social, gerando a memória coletiva. Para o autor, as vivências individuais se entrelaçam para formar o tecido da memória coletiva composta por fragmentos, em que as ruínas, os resíduos do passado, apresentam-se como um conjunto de signos que, em sua descontinuidade, formam a imagem de uma totalidade (Benjamin, 2006).

Ao reconhecer a complexidade do processo mnemônico e que a memória não é apenas um depósito estático de eventos passados, a abordagem benjaminiana nos ajuda a compreender como *memórias perdidas* resistem à imposição do tempo e de narrativas históricas hegemônicas, por meio da narração dialógica entre as experiências vividas e rememoradas, e os indícios e imagens do passado no presente. Isto se evidencia quando “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos autores. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994b, p. 201).

Outro autor que também nos apresenta questões importantes para a compreensão do processo mnemônico é Paul Ricoeur (2007). Para ele, a memória constitui-se na forma narrativa, e o processo seletivo da rememoração e do esquecimento se dá a partir da hermenêutica da memória e da epistemologia da história. Uma vez que a primeira luta contra o esquecimento por meio do relato-testemunho, a segunda fixa uma narrativa sobre o passado, adotando uma estabilidade temporal discursiva em busca de permanência de sentidos, por meio da operação historiográfica. Segundo o autor,

no plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação, ao mesmo tempo em que os contornos da própria ação. Hannah Arendt nos lembra que a narrativa diz o “quem da ação”. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento quanto da rememoração. [...] é no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece (Ricoeur, 2007, p. 98).

Assim, a memória seria a presença da ausência, sendo construída pela narrativa que permite a compreensão e a atribuição de significação ao passado. Ou seja, a memória é essencialmente narrativa e o esquecimento não é um mero apagamento do passado, e sim, um requisito para a seleção e a organização das reminiscências que irão compor a historiografia oficial, que serão ensinadas, celebradas e impostas pelas políticas de preservação da memória.

Já para Jacques Le Goff (1990), por se tratar de processo dinâmico e conflituoso de seleção, de interpretação e de reinterpretação do passado, a memória individual ou coletiva torna-se um elemento fundamental de identidade, um ato político, um instrumento de poder, um campo de batalha, cuja luta pela dominação da recordação e da tradição de uma sociedade define o que deve ser lembrado ou esquecido e quais identidades se construir. Tudo isso assenhoreando-se da memória coletiva, uma vez que

[...] tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (Le Goff, 1990, p. 426).

Assim, podemos dizer que se a memória se perpetua por meio dos rastros e da transmissão das experiências vividas. A história se utiliza da memória individual e coletiva e as revelam por intermédio das narrativas históricas, posto que a memória individual não tem a

capacidade de reter as experiências e os acontecimentos do passado, para que a memória coletiva permaneça, elemento essencial para que se estabeleça o sentimento de pertencimento, faz-se necessário o uso da narrativa e das instituições de memória (Benjamin, 1994b; Le Goff, 1990).

Diante do exposto sobre a dinâmica da memória, podemos dizer que as edificações tombadas não estão dispostas ingenuamente pelos espaços físicos, sociais e simbólicos da cidade. Por estarem associadas à história dos sujeitos que os ergueram ou às pretensões dos grupos dominantes que os construíram, os patrimônios exprimem o poder e as visões de mundo de tais grupos e “devem ser entendidos como resultado de diferentes interesses – até mesmo antagônicos às vezes – e anseios presentes nessa comunidade” (Gevehr, 2016, p. 958). O sentido simbólico conferido a esses elementos, frequentemente, carrega significados contraditórios, permitindo-nos pensar que a construção de alteridades históricas se dá também a partir de sentimentos opostos.

Conforme observado, a cidade seria um campo de contradições entre lembranças e esquecimentos e de conflitos entre história e memória. Ao olharmos para os patrimônios tombados ao longo do percurso entre o bairro e o centro da cidade, podemos indagar: Que imagens da cidade querem passar para seus transeuntes e caminhantes? Que memórias são evocadas e quais são esquecidas? Que narrativas históricas são evidenciadas? Como essas narrativas refletem sobre os patrimônios e sobre o conjunto de políticas públicas de proteção da cidade?

Edificações como as estações, a malha ferroviária, as indústrias, as moradias, os palacetes e os museus foram se fazendo presentes ao longo do tempo e tornando-se marcos de referência panorâmica de Juiz de Fora, mesclando-se com construções contemporâneas ou modificando-se de acordo com as demandas do mercado imobiliário ou com as necessidades e os interesses de cada época.

Um caminhante atento, ao olhar para os bens consagrados ao entorno da linha férrea de Juiz de Fora, consegue perceber a construção social da memória da cidade concretizada pelas políticas de patrimonialização que se fortaleceu entre as décadas de 1980 e 2000. A cada edificação tombada se evidencia a intencionalidade do poder público em construir uma imagem e uma narrativa discursiva da cidade ligada à expansão ferroviária e rodoviária e ao período de desenvolvimento industrial, econômico e cultural do município.

Para avançarmos na análise sobre as relações entre memória individual e coletiva com identificação e conservação desse patrimônio cultural, consideramos que é fundamental entender a dinâmica de memória e identidade, bem como a narrativa histórica da cidade de Juiz

de Fora. Por isso, traçaremos, a seguir, um breve histórico sobre a cidade e a sua relação com a ferrovia, por se tratar do nosso recorte espacial, e sobre as políticas de proteção do patrimônio cultural desenvolvidas no município.

1.2 Cidade e patrimônio: Juiz de Fora e a construção da memória

Por se tratar de um município da região da Zona da Mata mineira ⁹, próximo às cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, Juiz de Fora é considerada uma cidade-polo por também ser representativa para outras localidades dessa região. Elevada à cidade desde 1856 sob o nome de *Cidade do Paraibuna*, passou a se chamar Juiz de Fora apenas em 1865. Sua localização foi um fator preponderante para seu crescimento.

Além da presença marcante da cafeicultura desde o início do século XIX, a cidade também foi beneficiada pelo desenvolvimento do sistema rodoviário e ferroviário que se expandiu na Zona da Mata a partir da segunda metade do século XIX. A abertura da Rodovia União e Indústria e das ferrovias, Estrada de Ferro D. Pedro II e Estrada de Ferro Leopoldina, representou significativa melhoria no setor de transporte e de comunicação da região que, até então, tinha como único acesso para a cidade do Rio de Janeiro a estrada do Caminho Novo ¹⁰ e, posteriormente, pela Estrada Nova do Paraibuna. Mariano Procópio Ferreira Lage¹¹ (1821 - 1872) foi o engenheiro responsável pela construção desse sistema viário, abrindo também o caminho para o desenvolvimento econômico da região, aumentando consideravelmente as exportações de café e transformando a cidade de Juiz de Fora num entreposto comercial, ou

⁹ A cidade de Juiz de Fora está situada no Sudeste do Estado de Minas Gerais, na mesorregião da Zona da Mata e microrregião de mesmo nome. Apresenta hoje uma população estimada em 555 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, [s.d.]).

¹⁰ Como parte da Estrada Real, em 1707 o trecho denominado de Caminho Novo foi inaugurado e tinha como objetivo ligar diretamente o Rio de Janeiro a Ouro Preto e facilitar o escoamento dos minérios extraídos no interior do Estado de Minas Gerais (Lessa, 1985).

¹¹ Mariano Procópio foi também o principal responsável pela vinda de imigrantes alemães para a cidade para compor as forças de trabalho na construção da estrada de rodagem Rodovia União e Indústria e para a implantação de um núcleo colonial agrícola com o intuito de abastecer o mercado interno com produtos alimentícios. Não apenas os alemães, mas italianos, portugueses, sírios e libaneses se estabeleceram na região e a influência desses imigrantes nas artes, no comércio, na construção civil, na religião, é evidente. Contudo, novos estudos historiográficos contrapõem ao mito da historiografia local em torno dos imigrantes como responsáveis pela industrialização da cidade e de supervalorização de suas atividades no desenvolvimento urbano (Lamas; Oliveira, 2011).

seja, num caminho obrigatório entre Minas Gerais e Rio de Janeiro por ter um sistema de transporte moderno, rápido e eficaz (Giroletti, 1988).

Com isso, a partir da década de 1860, Juiz de Fora passou a unir grandes interesses econômicos e a atrair um diversificado contingente populacional, como imigrantes, comerciantes e industriais. Com a extensão da Ferrovia D. Pedro II a Juiz de Fora e a inauguração do ramal da Estrada de Ferro Leopoldina na região, na década de 1870, a posição da cidade como polo comercial da Zona da Mata foi reforçada à medida que se tornou também importante centro ferroviário de Minas Gerais, propiciando o surgimento da atividade industrial em Juiz de Fora. Domingos Giroletti (1988) ressalta que esses fatores refletiram no crescimento e no processo de urbanização da cidade, principalmente em direção à região Norte. Com o intuito de atender as necessidades da dinâmica da cidade, estabeleceu-se infraestrutura na área de energia, de comunicação, de educação e de transporte ¹² (Giroletti, 1988).

Na virada do século XIX para o XX, Juiz de Fora teve uma alavancada no setor industrial, urbano e de transporte, justamente com o funcionamento da usina hidrelétrica permitindo a instalação da iluminação pública e a inauguração do bonde elétrico. A cidade foi a primeira do Estado de Minas Gerais a possuir bondes movidos à eletricidade produzida pela Companhia Mineira de Eletricidade. Porém, o transporte por bondes, apesar de popular, não era acessível aos cidadãos menos favorecidos, como os operários, pois havia maior preocupação em preservar as linhas centrais devido à concentração populacional dessa região e à pressão dos investidores e comerciantes locais (Miranda, 1990).

Ao se tornar o município industrial mais importante do Estado de Minas Gerais e mediante as reformas urbanas, Juiz de Fora, entre os anos de 1910 e 1929, recebeu a denominação de *Manchester Mineira* e *Atenas Mineira*, em referência ao local de fundação da Academia Mineira de Letras. Apesar de toda sua vanguarda, para Sônia Miranda (1990, p. 146), a *Princesa de Minas* ¹³ “não guardou para si apenas os louros da cidade moderna por excelência,

¹² Destacam-se ainda a implantação do telefone (1883), do telégrafo (1884) do Banco Territorial Mercantil, (1887), do Banco do Crédito Real (1889), e da primeira usina hidroelétrica da América Latina, a Usina de Marmelos (1889) (Giroletti, 1988).

¹³ Segundo Felipe Duarte (2016), a historiografia sobre Juiz de Fora possui um vasto debate sobre as condições que propiciaram seu desenvolvimento urbano-industrial, efetuado pelas relações capitalistas em âmbito local/regional. Contudo, tais estudos sobre a História de Juiz de Fora, em diferentes vertentes historiográficas, ajudam a “consolidar um ponto de vista próprio, pautado em alguns elementos circunstanciais que permitiram expressar formalmente uma relativa unidade quanto ao passado da cidade, que se desdobra na invenção de uma tradição” (2016, p. 20). Como por exemplo, a temática sobre o desenvolvimento industrial ocorrido em Juiz de Fora que é frequentemente revisitada pela historiografia local, principalmente por se tratar de parte de um elemento utilizado na “invenção de uma tradição” e, bem aceita por várias vertentes, a ponto de se reforçar mitos como da *Manchester Mineira*, *Barcelona Mineira*, *Princesa de Minas* (*Ibid*).

enquadrada nos princípios da *Belle Époque*, ditados por Paris e redistribuídos pela capital da República”, mas também toda uma ocupação desigual do espaço central urbano e agravamento da crise de moradia, com o surgimento de diversas vilas e bairros operários nas proximidades das fábricas ou nas regiões periféricas da cidade (Miranda, 1990).

A partir do final da década de 1920, o panorama industrial da cidade começou a declinar de forma gradual por conta de alguns fatores internos e externos. Porém, apesar do desgaste no setor industrial, a cidade continuou progredindo e expandindo seu espaço urbano de forma discreta, sobretudo na periferia, e a ferrovia passou a ter outras finalidades, coexistindo com outras demandas econômicas e necessidades da população. Esse foi o caso do “Xangai”, popular Trem Urbano, que ainda está presente na memória e na história de parte dos moradores que faziam uso da linha que circulava entre as cidades de Juiz de Fora e Matias Barbosa.

Em meados da década de 1990, a Rede Ferroviária Federal S.A (RFFSA) foi privatizada e a antiga Estrada de Ferro D. Pedro II passou a ser administrada por concessionárias privadas. Desde 1997, a empresa MRS Logística S.A. passou a operar a malha Sudeste, abarcando os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, transportando cerca de 20% de todas as exportações do país, sendo assim considerada uma das maiores ferrovias de carga do mundo. A MRS¹⁴ Logística S. A. teria seu contrato findado em 2026, mas em julho de 2022 houve a prorrogação antecipada da concessão por mais 30 anos¹⁵ (GOV. BR., 2022).

É inegável a importância da ferrovia para o desenvolvimento econômico das cidades por onde cortaram e ainda cortam seus trilhos, intensificando as relações entre as cidades litorâneas e as cidades do interior, possibilitando transformações no tecido social e cultural, ou ainda, alterações na paisagem urbana, na delimitação e na ocupação territorial. São inúmeras as pesquisas desenvolvidas sobre o impacto da presença e da ausência da ferrovia nessas cidades, impondo modificações e adaptações na arquitetura, na rotina e no ritmo dos moradores, como ocorre ainda hoje na cidade de Juiz de Fora, onde os efeitos da ferrovia são visíveis e sentidos cotidianamente.

Em Juiz de Fora e em outros municípios da região o trem continuará transitando como transporte de cargas por mais algumas décadas, influenciando nas dinâmicas e nos contornos das cidades, estabelecendo novos significados e sentidos entre os indivíduos e esse símbolo de

¹⁴ A MRS se constituiu como uma S.A (Sociedade Anônima) em 1996 para operar a Malha Sudeste da extinta Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA). O controle da empresa é dividido da seguinte forma: MBR (32,9%), CSN (18,6%), Congonhas Minérios (18,6%), UPL (11,1%), Vale (10,9%), Gerdau (1,3%) e pequenos investidores (6,5%) são os acionistas da companhia (MRS S. A., [s.d]. Acesso em: 16 jan. 2023).

¹⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/noticias/2022/06/renovacao-antecipada-do-contrato-com-mrs-logistica-por-mais-30-anos-e-aprovada-no-tcu>. Acesso em: 22 jul. 2024.

identidade de outras gerações. Segundo Karla Cavalari *et al.* (2017), as diferentes práticas sociais nas rotinas de habitantes e ex-funcionários que conviveram com o trem foram capazes de produzir significações distintas entre os indivíduos e de criar laços identitários ao ponto das histórias de vida de alguns moradores se mesclarem com a história da ferrovia na cidade. Como os autores afirmam, “o trem foi muito mais que um meio de transporte”, participando ativamente do cotidiano das pessoas por onde passava, extrapolando sua funcionalidade como modal ferroviário, representando “um importante elemento simbólico, integrante nas relações e no sentido de pertencimento que as comunidades desenvolveram com o lugar que habitam” (Cavalari *et al.*, 2017, p. 07).

Ligando as comunidades do interior aos centros urbanos industrializados, as estações ferroviárias eram também dotadas de simbolismo. Ora representavam “ponto de encontro, de chegada, de partida”, pois os trens eram aguardados com expectativa pela população das regiões que eram servidas pela linha férrea, o que indicava a vinda ou a ida de pessoas, de objetos, de encomendas e de cartas oriundas de vários lugares. Ora apontavam uma nova percepção do tempo, quando muitas vezes denota pontualidade com a sensação de que o trem nunca se atrasa, expressa pela presença física dos relógios nas torres, elemento comum às estações centrais. Logo, esses espaços são lugares de sociabilidade, pois as viagens de trens não movimentavam apenas a urbe economicamente, mas também representavam uma opção de lazer para moradores da cidade e viajantes (Cavalari *et al.*, 2017; Souza, 2005).

Para Karla Cavalari *et al.* (2017), a política nacional de preservação do patrimônio ferroviário ¹⁶ que compõe a paisagem simbólica e cultural de alguns municípios da região da Zona da Mata e Vertentes, em Minas Gerais, por onde transitava e ainda transita os trilhos e os trens, buscou manter os vínculos afetivos entre a população e a ferrovia com o intuito de gerar sentimento de identidade com a ferrovia, por meio da materialização dos “lugares de memória”, sejam simbólicos ou de sociabilidade.

Com a privatização da ferrovia no Brasil no final da década de 1990 e sob a administração da RFFSA, houve uma acentuada diminuição no deslocamento de pessoas e de cargas pelas estações, e, posteriormente, com o fim do transporte de passageiros nos trens ocorreu esvaziamento das regiões centrais das cidades, fechamentos de fábricas e lojas,

¹⁶ Conforme a Lei n.º 11.483, de 31 de maio de 2007, no art. 9º, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é o órgão responsável por implementar e discutir políticas públicas para serem adotadas em relação ao patrimônio ferroviário conjuntamente com a instância municipal e estadual. O patrimônio ferroviário oriundo da RFFSA engloba bens imóveis e móveis, desde edificações como estações, armazéns, rotundas, terrenos e trechos de linha, até material rodante, como locomotivas, vagões, carros de passageiros, maquinário, além de bens móveis como mobiliários, relógios, sinos, telégrafos e acervos documentais (Brasil (DF), 2007).

abandono das margens das linhas férreas e seus elementos constituintes. Esse processo de desativação da ferrovia também impactou na identidade construída a partir das vivências e das práticas cotidianas, pois, ao longo do tempo, as ferrovias e seus elementos passaram a ser considerados “patrimônio no imaginário das pessoas” (Cavalari *et al.*, 2017, p. 15).

Contudo, alguns remanescentes desses patrimônios nos municípios nos permitem refletir sobre a preservação do patrimônio ferroviário mediante as novas e futuras gerações, sendo que muitos desses elementos, no contexto atual, podem ser vistos como “não lugares” na medida em que não são capazes de gerar vínculos afetivos por se tratar de lugares de passagem como passarelas, passagem de nível, estações sem usos. Em contrapartida, mesmo desativado há quase trinta anos, o “Xangai” permanece cristalizado na memória de vários moradores da cidade, enraizado nas experiências vividas ou nas narrações de terceiros, conforme podemos perceber em alguns relatos coletados pelos/pelas estudantes em uma das atividades desenvolvidas durante esta pesquisa. Nas palavras dos/das entrevistados/as,

Foi muito bom. Levava minhas filhas para passear de Juiz de Fora a Matias Barbosa. Era muito divertido... Levávamos lanche. Tempo bom, queria que voltasse (Anônimo 1).

O “Xangai” era uma das maiores felicidades em questão de passeio dentro de Juiz de Fora. Andei bastante e sugiro o retorno para a alegria de todos (Anônimo 2).

Partindo do bairro Benfica, que fica na região Norte, o trem “Xangai” percorria por várias estações pela cidade de Juiz de Fora, como Nova Era, Jóquei Clube II, Barbosa Lage, Cerâmica, Mariano Procópio, Centro, Retiro e Cedofeita. Entre uma estação e outra, o trem atravessava também os centenários túneis da região leste e a Usina de Marmelos, deixando em seus passageiros lembranças das paisagens ao longo do percurso (Giesbrecht, s.d.).

Como salienta Rojane de Souza (2020) em sua pesquisa, o “Xangai”, considerado por muitos moradores como um bem cultural da população das cidades de Juiz de Fora e de Matias Barbosa, não é referenciado nas políticas de preservação. Pouco se vê sobre a história da população com o trem “Xangai” nos espaços públicos, nos “lugares de memória” como Museu Ferroviário e/ou nos elementos preservados e tombados ao longo da cidade, ficando a cargo das memórias involuntárias, das sensações e dos sentidos observados nos relatos de antigos moradores das duas cidades, representando, assim, a sobrevivência de memórias sem concretudes.

Durante minha infância e começo da adolescência minha mãe levava a gente para passear de “Xangai” e na volta íamos ao museu fazer piquenique. É uma das melhores

recordações que tenho. Gostaria de ter tido a oportunidade de fazer esse passeio com meus filhos (Anônimo 3).

Nesse sentido, é importante nos voltarmos para o olhar de Maurice Halbwachs (2013), que nos apresenta uma questão a respeito da relação entre memória e espaço. Para o sociólogo, os pontos de referência espacial são estruturantes da memória coletiva e de processos identitários, uma vez que se insere na coletividade pela materialidade, garantindo, assim, sua própria sobrevivência. Isso ocorre porque “cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo, por que todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos aspectos diferentes da estrutura e da vida em sua sociedade” (Halbwachs, 2013, p. 133).

Entretanto, tal argumento não explica os motivos de determinadas memórias sobreviverem mesmo sem sua materialidade. Walter Benjamin (1994b) nos apresenta argumentos que nos permite entender esse processo mnemônico por considerar que mesmo com a passagem do tempo e com a predominância das narrativas históricas de determinados grupos sociais, outras experiências vividas sobrevivem pela narração daqueles que as vivenciaram ou pelos ouvintes que incorporam experiências de outrem às suas próprias, entrecruzando memórias individuais com memórias coletivas.

No Brasil, o processo de construção histórica do campo do patrimônio começou a ser delineado a partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. Com base no modelo estatal francês, na atuação de artistas e intelectuais modernistas, na criação de órgãos administrativos e no Decreto-Lei n. 25-37, desenvolveu-se uma política de preservação dos patrimônios pautada no ideário nacionalista e caracterizada pela ruptura de valores artísticos e estéticos eurocêntricos. Dessa forma, os modernistas resgataram o passado colonial como símbolo do Brasil moderno e como referência de identidade nacional e de brasilidade (Nogueira, 2008).

O Museu Mariano Procópio (MAPRO) trata-se de um desses signos de memória voluntária da política de preservação patrimonial nacional desse período. Em 1939, suas coleções foram inscritas nos Livros do Tombo Histórico e de Belas Artes do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)¹⁷ – primeira denominação do órgão federal

¹⁷ O SPHAN foi instituído através do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, durante o período de centralização do poder no governo de Getúlio Vargas. Idealizado por Gustavo Capanema e intelectuais como Mário de Andrade, o SPHAN visava conservar o patrimônio histórico e artístico nacional através de “tombamento”. Em 1970, o SPHAN foi transformado no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ampliando seu escopo, com ações de educação patrimonial, conservação e restauração (IPHAN, 2007). Para saber mais ver: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1774/iphan-completa-70-anos-de-protecao-da-memoria-brasileira>. Acesso em: 03 jun. 2024.

de proteção ao patrimônio cultural brasileiro, hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Nesse período, a criação e a configuração dos museus no Brasil estavam vinculadas aos aparelhos ideológicos do Estado e às classes e segmentos dominantes e perpetuavam as referências europeias de concepção de patrimônio. Não obstante, a organização e a exposição do acervo do MAPRO estavam associadas à formação e à afirmação da identidade de uma nação, pois, como qualquer outro museu, seu projeto de memória retrata a representação simbólica da construção de um discurso museográfico referente aos conceitos de ciência e de museus de sua época (Costa, 2009; Benjamin, 2018).

Segundo Antônio Gilberto Ramos Nogueira (2008, p. 240), durante muitos anos prevaleceu entre a sociedade brasileira “a ideia de patrimônio cristalizada como sinônimo de edificações e arte erudita” que se difundiu entre Estados e Municípios. Na década de 1970, a concepção de monumentalidade e excepcionalidade de patrimônio, ou seja, a memória em pedra e cal foi confrontada com a visão de patrimônio cultural como produto da memória das sociedades, bem como foi um “importante testemunho das temporalidades que compõem as múltiplas experiências vividas, individual ou coletivamente; portanto, campo privilegiado na reelaboração das novas identidades coletivas e instrumento fundamental para o reconhecimento dos grupos sociais que as constroem” (Nogueira, 2008, p. 242).

Somente com o Decreto 3.351/2000, consolidou-se a noção mais ampla e plural de patrimônio cultural em que se institui o registro e o tombamento de bens de caráter intangível. Contudo, isso representou uma categorização dicotômica do conceito de patrimônio, entre material e imaterial, “em que diferentes naturezas e tipos foram sendo agregados a essa categoria, segundo a qual tudo pode ser patrimonializado” (Chuva, 2012, p. 149). Para Márcia Chuva (2012), essa divisão conceitual dificulta a efetivação de uma concepção de patrimônio cultural integral, gera uma distribuição desigual de recursos públicos entre as categorias. A autora salienta que essa trajetória singular da construção de noção de patrimônio cultural é resultado de relações conflituosas no campo político e acadêmico-científico que levou a formulação de diferentes concepções de patrimônio, associadas e apropriadas por distintas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a vinculações entre patrimônio histórico e artístico à arquitetura, e cultura popular à antropologia.

Em consonância com esse percurso de construção de diferentes concepções de patrimônio e simultaneamente à política nacional de preservação, Juiz de Fora efetivou sua própria política de proteção do patrimônio cultural do município, elegendo seus símbolos, suas imagens do passado e seus “lugares de memória”. Com base nas ações desenvolvidas pelas políticas públicas a nível nacional, estadual e municipal, podemos perceber as condições que

estão por trás dos processos de constituição dessas representações. A maneira como os bens culturais locais foram concebidos pelos moradores da cidade ao longo dos anos está ligada aos anseios das instituições de preservação e às relações de memórias e de identidade produzidas pela história que a cidade deseja narrar, repercutindo na dinâmica de memória, na construção identitária e nas leituras e imagens que se constroem da cidade.

Como vimos anteriormente, a narrativa da cidade industrial, moderna e próspera econômica e culturalmente está presente na historiografia local e, como veremos a seguir, também nas ações de preservação do patrimônio urbano. Tal política permitiu a construção de uma imagem espacial singular da cidade, marcada por edificações ferroviárias e fabris, casarões ecléticos, prédios em *art-déco*, residências em *art-nouveau*, construções em estilo neocolonial, monumentos modernistas, além de parques e museus (Muguet, 2018, p. 03).

Marcos Olender (2011) salienta a importância dos imigrantes italianos e alemães na construção de parte dessa paisagem que se estabeleceu no momento de crescimento e transformações no espaço urbano ao lado do discurso higienista da época. Para ele, a presença dos alemães na arquitetura da cidade se evidencia nos tijolos maciços; dos italianos, nos estilos neoclássico e eclético. Ao longo do percurso analisado nas atividades que foram desenvolvidas nesta pesquisa, há alguns exemplos da influência da colonização alemã na arquitetura local, principalmente nos bairros que correspondiam à antiga Colônia D. Pedro II – atuais bairros Borboleta, São Pedro e Fábrica. Especificamente no bairro Fábrica, onde se instalaram as antigas olarias da Companhia União Indústria, podemos destacar as edificações do antigo Curtume do Krambeck e da Cervejaria José Weiss.

A preservação dos diversos pontos de referência da paisagem e da memória do município resulta das ações iniciadas, ainda na década 1970, por alguns grupos sociais e pelo poder público local. Esse movimento de materialização da memória coletiva em Juiz de Fora se deu mediante a série de demolições ocorridas no centro da cidade devido à pressão do mercado imobiliário e à falta de amparo legal para a preservação dos imóveis de interesse cultural e histórico para a cidade, gerando um sentimento de preocupação entre professores, historiadores, artistas, jornalistas e a população local. Como por exemplo, em 1978, a ameaça de demolição da sede do Colégio Stella Matutina – cuja edificação apresenta referências estilísticas góticas e medievais – fortaleceu movimentos da sociedade civil com apoio popular e ampla cobertura da imprensa local. Em busca da suspensão das demolições, esses grupos reuniram arquivos documentais, como pinturas e fotografias das edificações. Apesar das críticas terem tido êxito naquele momento, posteriormente, quase dez anos depois, a antiga construção do colégio deu lugar a um edifício de salas e escritórios. Dentre aquelas mobilizações de fins

da década de 1970, destacaram-se também as que ocorreram em prol da conservação e restauração do prédio do Cine-Theatro Central e da antiga fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas, bem como a cessão desse espaço para atividades artísticas e culturais (Almeida, 2012).

Nesse contexto, marcado por movimentos civis a favor da preservação da memória do município, durante o exercício de mandato do prefeito Francisco Antônio de Mello Reis (1977 - 1982), legitimou-se a criação de um setor na administração municipal voltado para a proteção do patrimônio cultural da cidade. Em 1977, foi fundado o Instituto de Pesquisa e Planejamento de Juiz de Fora (IPPLAN), composto por múltiplos profissionais para se pensar a cidade e a política patrimonial. Após um ano, foi criada a Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA), que passou a ser responsável pelo setor cultural da cidade e pela política de preservação e revitalização do patrimônio cultural a nível municipal. No entanto, a fundação dos dois órgãos ampliou a sensação de insegurança por parte da construção civil que intensificou uma série de demolições (Almeida, 2012; Muguet, 2018).

Em 1982, a primeira legislação de proteção ao patrimônio histórico foi promulgada em Juiz de Fora, através da Lei nº 6.108/1982, implementando o Tombamento conforme previa o Decreto-Lei n. 25-37. A partir desse dispositivo legal na esfera municipal, criou-se a Comissão Permanente Técnico-Cultural (CPTC) com o objetivo de equipar e direcionar o poder público para a viabilização da proteção dos patrimônios culturais locais. A CPTC elaborou o primeiro levantamento de bens patrimoniais da cidade, intitulado de “Pré-inventário dos Bens Culturais de Juiz de Fora”, e com base nessas ações, as primeiras edificações na cidade foram tombadas em janeiro de 1983 (Souza, 2020).

Em 1985, mais um avanço pode ser percebido no âmbito patrimonial com a Lei 6.866/1985, que estabelecia as regras para que as demolições fossem realizadas somente com aprovação da CPTC, o que causou mais uma vez conflitos com investidores locais e com a Igreja Católica, proprietária de diversos bens no centro da cidade. A solicitação para demolição do Palacete do Bispo (Palácio Episcopal) provocou novas polêmicas com a sociedade civil, que se organizou por meio do “Movimento de Tombamento e Restauração de Palácio Episcopal” (Muguet, 2018, p. 08).

Apesar de todos os esforços a demolição ocorreu, gerando discussões entre aqueles que defendiam a ideia de uma cidade atrelada ao progresso, e os movimentos que difundiam a concepção da preservação da memória coletiva com base no conceito de que uma cidade sem referenciais de memória seria um local de “amnésia social”, conforme destacou o arquiteto Luiz

Alberto Prado Passaglia em seu livro “*A preservação do patrimônio histórico de Juiz de Fora*” (Muguet, 2018, p. 38).

Assim, os elementos da cidade foram adquirindo propriedade de “lugares de memória” a partir da identificação dos grupos com determinado signo mental ou material, atribuindo-lhe valor simbólico a ponto de ser digno de preservação. As mobilizações voltadas para a valorização de determinados lugares levaram à preservação da memória do grupo que estava no centro do debate, revelando, assim, a efetividade das representações simbólicas que, instaladas propositalmente nos espaços da cidade, retratam a visão de mundo, expressam pensamentos e valores de certos grupos locais. Ao mesmo tempo, tais representações contribuem para a formação identitária e de uma memória coletiva ligada aos interesses dessas comunidades (Gevehr, 2016).

A Lei Municipal 7.282/1988, que estabeleceu o aumento da representação do CPTC, ampliou as formas de proteção e definiu benefícios fiscais a proprietários, como isenção de Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), mas o texto teve os artigos 27 e 28, referentes a essa isenção, vetados pelo então prefeito Tarcísio Delgado. Como efeito dessa lei, foi fundada, em 1989, a Divisão de Patrimônio Cultural (DIPAC), no setor do IPPLAN, tendo como função subsidiar a CPTC. Simultaneamente, em âmbito nacional, outra perspectiva jurídica acerca da política patrimonial foi estabelecida pela Constituição Cidadã de 1988, que trouxe nova definição sobre o conceito de patrimônio cultural brasileiro ampliando as políticas públicas na esfera cultural (Muguet, 2018).

No contexto estadual, a década de 1990 representou um marco. Minas Gerais tradicionalmente vinculava a gestão de proteção do patrimônio histórico-cultural e de incentivo à cultura às cidades que tinham relação com os processos históricos do século XVIII e com a economia mineradora, como Ouro Preto, Tiradentes, dentre outros municípios. Com o intuito de descentralizar os encargos estaduais com as políticas de patrimônio cultural, o Governo de Minas Gerais criou a Lei 12.040/1995, também conhecida como Lei do “ICMS Cultural” e/ou Lei “*Robin Hood*”. Assim, as cidades que não eram reconhecidas como “históricas” passaram a ser de interesse do Governo Estadual, recebendo repasse de verbas relativas às suas ações de incentivo e proteção às práticas culturais e ao patrimônio arquitetônico e histórico-cultural protegidos por lei (Martins, 2016).

Segundo Walquíria Martins (2016, p. 175), concomitantemente aos “interesses dos grupos sociais em preservar suas referências culturais ou os interesses políticos derivados disso”, o incentivo financeiro da referida lei estimulou as ações de proteção do patrimônio histórico-cultural em Minas Gerais, principalmente em cidades que não possuíam bens com

características condizentes “às diretrizes implantadas no país desde a década de 1930 pelos modernistas, como demonstra Márcia Chuva”, em *Os arquitetos da memória* (Martins, 2016, p. 169). Walquíria Martins (2016) chama a atenção para a ação dos técnicos do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA - MG) que, ao definirem o que é ou não patrimônio e ao determinarem as características de um bem com possibilidades de ser tombado e como deve ser sua preservação, delinearam as práticas de proteção dos patrimônios municipais de Minas Gerais. Por sua vez, os municípios tiveram que se adequar às exigências definidas pelos critérios da Lei “*Robin Hood*” com o intuito de obter recursos financeiros advindos dessa lei.

Em Juiz de Fora não foi diferente. Nas palavras de Bárbara Lopes Barbosa (2015), Paulo Gawryszewsk destaca que a rotina da FUNALFA passou por várias transformações a partir da incorporação da Lei do “ICMS Cultural”, ampliando suas atividades com vistas a garantir a captação de recursos para serem aplicados no setor do patrimônio cultural. As consequências dessas políticas foram sentidas nos anos seguintes da implementação da lei “*Robin Hood*”, em que novas ações foram estabelecidas, como a realização do “Inventário do Patrimônio Cultural de Juiz de Fora – Arquitetura e Urbanismo”, em 1996, pela empresa privada *Século 30*, com o suporte de historiadores e arquitetos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e de consultores do IPHAN. Esse inventário propunha um diagnóstico dos imóveis inventariados e um catálogo dos bens culturais da cidade que passou a integrar o processo de elaboração do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), aprovado em 2001 (Barbosa, 2015).

Com essas ações,

é possível notar um grande salto no número de bens protegidos por tombamento neste período em Juiz de Fora. A média era de dois a três tombamentos por ano, entre os anos de 1983 a 1998. Após a elaboração do segundo inventário, entre 1999 e 2004, a média anual passou para vinte tombamentos, se mantendo posteriormente até 2014 numa média de oito tombamentos anuais, demonstrando que houve uma estruturação dos processos de tombamento (Barbosa, 2015, p. 90).

Bárbara Lopes Barbosa (2015, p. 90) destaca que as análises desses bens seguiam uma hierarquização estipulada “pelos valores técnicos/construtivos/arquitetônicos e pelo valor histórico atribuído ao bem, não havendo com clareza, no relatório, uma preocupação com a valorização e representatividade local daquele bem enquanto um signo da cidade”. Para a pesquisadora, essas ações deixavam evidente o vínculo da política patrimonial do município às outras políticas públicas, como o controle do espaço urbano e o diálogo com a conjuntura

política e econômica nacional da década de 1990, que estendia a participação do setor privado no planejamento e na gestão urbana.

Mesmo em consonância com as políticas de proteção do patrimônio a nível estadual e nacional, a divulgação do Inventário acirrou ainda mais a relação conflituosa entre os interesses do poder público e dos grupos civis com o setor imobiliário. Os proprietários de imóveis, ao perceberem a valorização das áreas centrais onde se localizavam os bens inventariados e com receio de terem seus imóveis tombados ¹⁸, passaram a solicitar alvará de demolição aos órgãos da prefeitura e, quando negados, recorreriam ao poder judiciário. Isso gerou várias decisões contrárias ao tombamento por parte do poder judiciário da primeira instância e um debate sobre a inconstitucionalidade da lei municipal de proteção ao patrimônio cultural local. Com as decisões dos tribunais superiores a favor da constitucionalidade da lei, estabeleceu-se maior segurança à política de preservação do município (Azevedo; Jabour Júnior, 2012).

Em 2004, uma nova legislação foi aprovada: a Lei Municipal 10.777/2004, que ajudou a definir e nortear a atuação da DIPAC e promoveu a substituição do CPTC pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural (COMPPAC), de caráter administrativo e consultivo, vinculado à FUNALFA. Além disso, a referida lei recuperou a recompensa ao proprietário através da isenção do IPTU, vetada na Lei 7.282/1988, buscando amenizar a relação entre proprietários e poder público, em que proprietários de imóveis se consideravam lesados com as políticas de patrimonialização local (Azevedo; Jabour Júnior, 2012).

Recentemente, o município voltou a debater novas formas de compensação financeira para manutenção de bens tombados. Atualmente, o tombamento municipal é regido pela Lei 10.777/2004, que sofreu alterações pela Lei 11.000/2005 no que diz respeito às disposições referentes aos benefícios de isenções parcial ou total do IPTU (PJF/FUNALFA. Patrimônio Cultural. Legislação, c.2021).

Em 2021, foi sancionada a Lei Complementar 065/2017, que apresentou novo dispositivo sobre a transferência do potencial construtivo de imóveis tombados na tentativa de apaziguar o antigo impasse na preservação dos acervos arquitetônicos da cidade e de incentivar a preservação do patrimônio cultural dos bens tombados. Na prática, o dispositivo altera o benefício, garantindo “aos proprietários de imóveis tombados a possibilidade de aferir recursos

¹⁸ De acordo com o Decreto De Lei nº 10.777/2004 que dispõe sobre a proteção do patrimônio cultural do município de Juiz de Fora, a partir do momento que o imóvel é tombado, fica proibido sua modificação, destruição e demolição. Para qualquer reparação, pintura ou restauração, deve-se haver a prévia autorização do COMPPAC. Caso verifique-se algum dano ao bem, por ato ou omissão do proprietário, será aplicada multa correspondente (Juiz de Fora (MG), 2004b) Para saber mais ver: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2004/1078/10777/lei-ordinaria-n-10777-2004-dispoe-sobre-a-protecao-do-patrimonio-cultural-do-municipio-de-juiz-de-fora-e-da-outras-providencias> Acesso em: 22 ago. 2024.

financeiros, através da venda do potencial construtivo” ¹⁹ (PJF. Portal de Notícias. Notícias FUNALFA, 2021).

Para os pesquisadores Nilo Lima de Azevedo e Wilson Coury Jabour Júnior (2012) mesmo com a criação do COMPPAC não houve inovação e nem descontinuidade no que diz respeito aos conceitos balizadores da política de tombamento do órgão que continuou favorecendo o centro urbano. Desde as primeiras ações, a gestão da política de proteção do patrimônio da cidade estava voltada para a preservação de edificações localizadas na área central do município por possuir atributos significativos para a especulação do mercado imobiliário e características arquitetônicas, artísticas e históricas valorosas para os atores envolvidos na dinâmica de preservação da memória da cidade.

Já com relação aos bens imateriais, houve uma ruptura que pode ser percebida pelos bens tombados relacionados às referências de diferentes grupos sociais e culturais da cidade, como a Banda Daki, o Batuque Afro-Brasileiro de Nelson Silva e o “apito do meio-dia”. Isso pode ser visto como reflexo da ampliação do conceito de patrimônio cultural com base na Convenção para salvaguarda do Patrimônio Imaterial, realizada em 2003 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (Azevedo; Jabour Júnior, 2012). Como salienta Lana Siman (2003, p. 190), a atual política cultural, em contraponto à perspectiva predominante de preservação, a partir dessa dilatação conceitual busca “identificar e preservar a pluralidade das memórias históricas e científicas retratadas pela multiplicidade das experiências humanas”.

De acordo com as listas de bens tombados, disponíveis no Portal PJF (atualizada em 24/08/2021), são 186 bens imóveis tombados, entre acervos documentais e bens móveis integrados (PJF/FUNALFA. Patrimônio Cultural. Bens imóveis tombados. Bens móveis e bens integrados, c.2021), assim como 09 registros de bens imateriais (PJF/FUNALFA. Patrimônio Cultural. Bens imateriais, c.2021) e 07 Núcleos Históricos (PJF/FUNALFA. Patrimônio Cultural. Núcleos Históricos, c.2021.).

O quadro sobre os bens tombados do Núcleo Histórico Cultural Da Praça Dr. João Penido (Quadro 1), examinado em uma das oficinas aplicadas ao longo desta pesquisa, nos traz um panorama sobre a política de proteção do patrimônio do município de Juiz de Fora.

¹⁹ O potencial construtivo trata-se de uma autorização, que define a capacidade máxima de construção em uma área ou terreno, concedida pelo município aos proprietários de um imóvel. A Transferência do Potencial Construtivo se refere a uma permissão para que o potencial construtivo de um imóvel tombado seja utilizado em outra localidade da cidade, podendo ser negociado diretamente com o proprietário do bem tombado para construção da área excedente do potencial básico permitido no imóvel receptor (PJF. Portal de Notícias. Prefeitura, 2024).

Quadro 1 - Lista de bens tombados do Núcleo Histórico Cultural da Praça Dr. João Penido

NÚCLEO HISTÓRICO CULTURAL DA PRAÇA DR. JOÃO PENIDO			
EDIFICAÇÃO	CONSTRUÇÃO	TOMBAMENTO	ÓRGÃO
LARGO DA PRAÇA	Aproximadamente 1875	Decreto 6414/29.12.1999	Nível Estadual IEPHA – MG
ESTAÇÃO CENTRAL	1877	Decreto 6465/16.06.1999	Nível Estadual IEPHA – MG
ANEXOS DA ESTAÇÃO CENTRAL	Sem data	Decreto 6461/16.06.1999	Nível Estadual IEPHA – MG
ESTAÇÃO DA LEOPOLDINA	1929	Decreto 6752/28.06.2000	Nível Estadual IEPHA – MG
HOTEL RENASCENÇA	1888	Decreto 6749/28.06.2000	Nível Municipal DIPAC – JF
ASSOCIAÇÃO COMERCIAL	1918	Decreto 6333/19.11.1998	Nível Municipal DIPAC – JF
CINEMA SÃO LUIZ	1955	Decreto 6614/21.05.1998	Nível Municipal DIPAC – JF
HOTEL PRÍNCIPE	Década de 1920	Decreto 6553/08.11.1999	Nível Municipal DIPAC – JF
O Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG) é o órgão responsável pelo processo de tombamento em nível Estadual. Em nível Municipal, a responsabilidade dos processos de tombamento fica a cargo da Divisão de Patrimônio Cultural de Juiz de Fora (DIPAC), Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA). Vale ressaltar que na Praça da Estação há também outras edificações tombadas como patrimônio histórico e cultural em nível municipal. Fonte: PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. Patrimônio Cultural. Bens imóveis tombados. Bens móveis e bens integrados. Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/arquivos/bens_tombados_17092021.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.			

Fonte: A autora, 2024.

Ao analisarmos a lista de bens tombados acima, podemos perceber os esforços pela preservação de edificações de valor histórico e artístico fortemente relacionados à construção de uma identidade ligada à memória de uma cidade industrial, moderna e capitalista. Esses edifícios, que inicialmente cercam a praça, estão associados à própria construção da Estação Ferroviária e ao predomínio da cultura cafeeira, como a Associação Comercial e o Grande Hotel Renascença, ambos com fachada harmoniosa e requintada para a época. Por sua vez, o Príncipe Hotel traz vestígios da transição econômica, social e cultural, em que os costumes de uma sociedade agrária foram suplantados pela sociedade industrial, não apenas a nível regional, mas também a nível nacional. Assim, esse eclético conjunto arquitetônico, construído entre o final

do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, representa um panorama de continuidade e de rupturas que também podem ser percebidas nas décadas seguintes, com o exemplo do edifício do Cine São Luiz, de características *art-déco*, representando um novo momento da cidade: o de desaceleração industrial (Genovez, 1998b).

Os tombamentos das edificações do entorno da Praça Dr. João Penido ocorreram no final da década de 1990 e início da década de 2000. Período em que ocorreu um crescimento significativo no número de bens tombados, muito provavelmente em virtude das políticas de proteção adotadas pelo próprio município, conforme descrito anteriormente, em consonância com a política nacional e estadual. Outro ponto que vem de encontro a essa hipótese é o número de bens tombados pelo IEPHA – MG, reforçando a importância da lei “*Robin Hood*” nos processos de tombamento do município.

Segundo Rojane de Souza (2020) no caso específico do tombamento do Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido, conhecida como Praça da Estação, destacada em nossa atividade pedagógica, não foram identificadas as moradias de referências da maioria da população mais simples e nem as pequenas indústrias ou oficinas que compunham o local. Tal realidade acaba ressaltando o silenciamento de outras memórias, pois

[...] o patrimônio da cidade se silencia na questão de relembrar e debater sobre as habitações proletárias, indivíduos de baixa renda que viviam nos cortiços dessa região e trabalhavam nas oficinas. Foram escolhidos prédios que são testemunhos da fase de prosperidade da cidade no período do início da industrialização no município, que representam grandes empreendimentos, que estão ligados a uma memória da elite da cidade (Souza, 2020, p. 88).

Essas questões também podem ser percebidas quando andamos em direção à Zona Norte e nos deparamos com as chaminés tombadas ao longo do percurso e, principalmente, as do bairro de operários, Fábrica. Em meio a várias moradias operárias, temos a preservação das edificações remanescentes do Curtume “Juiz de Fora” de Krambeck Irmão, como representações simbólicas da época da industrialização e do legado deixado pelos imigrantes alemães no desenvolvimento urbano e econômico da cidade. O patrimônio aqui não é usado para debater e refletir sobre práticas de segregação da cidade, ou sobre as sociabilidades desse grupo social, nem tampouco sobre as condições de vida e de trabalho, mas sim para reforçar a narrativa do mito do imigrante presente na historiografia local, conforme ressalta o Decreto nº 8406/2004 referente ao tombamento das chaminés, que considera

[...] I - o valor histórico e cultural que envolve os bens; II - que as chaminés são remanescentes do antigo Curtume Krambeck, que teve papel relevante na história do

desenvolvimento de Juiz de Fora; III - que as chaminés narram a história dos imigrantes alemães que aqui chegaram para a construção da “Estrada União e Indústria” [...] (Juiz de Fora (MG), 2004a).

Outro elemento que pode ser visto como “lugar de memória” aqui já mencionado é o trem de passageiros, o “Xangai”, representante da memória coletiva de muitos moradores locais, mas esquecida pelo poder público. Para Helena Araújo (2017, p. 215), os “*lugares de memória*” relacionados às camadas dominantes têm obras e práticas culturais materiais e imateriais mais valorizadas do que aquelas das camadas populares”, reforçando a representação de memórias de determinados grupos e de um passado homogêneo.

Dentro desse cenário de disputas, Jacy Alves de Seixas (2004, p. 37) ressalta que “temos a sensação de viver sob o império da memória e de seu correlato, o esquecimento”. Ou seja, a memória é seletiva, assim como os patrimônios culturais. Mas a memória necessita dos seus suportes materiais ou mentais, sendo construída, destruída e reconstruída de acordo com o presente (Halbwachs, 2013). Assim, evidencia-se seu caráter artificial no processo de construção, porquanto

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (Le Goff, 1990, p. 535).

No que se refere à correlação de forças entre os grupos que reivindicam a preservação de uma determinada memória, Walquíria Martins (2016, p. 175) nos alerta para o fato das

[...] políticas públicas e ações de preservação do patrimônio não constituem atos isolados ou completamente arbitrários. Eles fazem parte de uma teia ampla de discursos, ideias, conceitos os quais se materializam em legislações e práticas sociais. Ao final, o resultado pode ser conferido nas paisagens urbanas marcadas pelos ícones preservados, aos quais é atribuída a função de “suportes” de uma memória tornada oficial por grupos de poder.

A pesquisadora continua sua análise a respeito das relações que se estabelecem entre os discursos oficiais e os resultados dos investimentos financeiros das políticas públicas. Estas definem a imagem e a modelagem urbana, “territorializando” algumas memórias referentes a grupos sociais que se identificam com tais memórias e silenciando outros tantos grupos sociais que não se veem representados pelas escolhas do poder público. Tais políticas públicas também são responsáveis por forjar a memória coletiva e alimentar as identidades de determinados grupos sociais. Entretanto, ao engessá-las e fragmentá-las em “suportes de memórias”, como

museus, patrimônios e monumentos, pode ocorrer o efeito contrário, visto que a memória é viva e “dinâmica como a sociedade que a produz”, tendendo-se “ao desaparecimento pela perda de sentido” (Martins, 2016, p. 248). De acordo com Walquíria Martins (2016), isso deixa explícita a análise de Márcia Chuva a respeito do patrimônio histórico-cultural quando afirma que “longe de ser um lugar de concórdia, ser um campo de disputas: disputas por espaços na cidade, disputas por poder, disputas pela memória; a definição do que será lembrado e do que será esquecido” (Martins, 2016, p. 169).

Podemos concluir que as edificações e os signos da cidade, como aqueles selecionados em nossa proposição didática, compõem um conjunto de ações da sociedade que visa construir uma imagem de si. Ao experienciarmos a cidade, temos a possibilidade de ver seu passado inscrito em suas representações, quer nas nomenclaturas, das ruas e praças, na sua forma e na disposição desses elementos que nos narram sua própria história interligada a outras, bem como a dos sujeitos que por ali passaram. Assim, para Le Goff, nas palavras de Bruno Sanches Mariante da Silva (2011), os bens culturais que circulam nos espaços sociais da cidade podem ser considerados “documentos urbanos” e estes devem ser vistos como versões dos fatos históricos ligados às concepções de determinados sujeitos ou grupos. Em suas palavras, pensamos “o documento como fruto intencional de uma sociedade em legar uma imagem de si para as próximas gerações” (Silva, 2011, p. 652).

Portanto, tais representações físicas ou mentais que se encontram dispostos no meio exterior e que fazem parte do nosso cotidiano representam uma diversidade de memórias visíveis ou invisíveis e permite-nos ampliar o nosso olhar sobre a cidade e ver através das edificações tombadas ligadas à ferrovia e ao momento industrial, processos históricos apagados e/ou excluídos pela história oficial. Ademais, possibilita-nos instigar os/as estudantes a concederem ao passado um novo sentido com base nas próprias demandas, pois sabemos que, dependendo das perguntas, das seleções de fontes, das necessidades do presente e da maneira como acessamos esse passado, podemos construir diferentes interpretações sobre ele. Ao mesmo tempo, é possível que, de acordo com os interesses de determinados grupos sociais no presente, marcas do passado sejam preservadas ou não, questionadas e reinterpretadas, estando, assim, o passado em constante mudança e ressignificação.

1.3 Educação patrimonial e história local nas aulas de história na educação básica

A presente pesquisa nos propôs olhar para a cidade como “um espaço para educar”, pois é no espaço citadino que a essência social da memória se constitui e se manifesta, como por exemplo, a partir dos bens culturais que se integram à paisagem urbana (Miranda; Siman, 2013). Nessa perspectiva, o *percurso de memória* se apresenta como uma alternativa para o Ensino de História pelo qual nos é possível mobilizar Educação Patrimonial e/ou História Local e transformar a cidade, seus espaços e elementos em recursos didáticos, que, dispostos pelos caminhos, aguardam por (re)leituras e (re)descobertas (Possamai, 2011).

Entretanto, na maioria das vezes, essas temáticas são apresentadas aos/às discentes de forma mais específica apenas nos Anos Iniciais da Educação Básica. Quando muito, elas aparecem nos currículos de História dos Anos Finais de forma fragmentada, como tema especial ou como apêndice dos conteúdos pragmáticos. Assim, nessa modalidade de ensino, a Educação Patrimonial se torna matéria de estudo em virtude do seu valor simbólico cultural e não pelo seu valor identitário, distanciando-se dos objetivos atuais das políticas de preservação dos órgãos institucionais (Lemos; Cid, 2022; Gil, 2021).

Isso pode ser explicado pela complexidade que envolve a construção social do conceito de patrimônio. Ao longo do tempo, este passou por diferentes entendimentos e sua dimensão – como testemunho do passado, herança cultural das nações, obra de arte ou acervo – propiciou diferentes leituras e indagações. Como vimos anteriormente, por apropriação do Estado e por interesse público, no Brasil, o termo “patrimônio” esteve tradicionalmente ligado à formação e afirmação do Estado-nação e à prática preservacionista, colonialista e eurocentrada, refletindo, assim, uma visão que privilegiava bens culturais associados a fatos históricos notáveis e grandes personagens e que se alinhava aos interesses específicos de determinados grupos sociais (Martins, 2015; Tolentino, 2018).

Cabe-nos, aqui, nos ater às concepções que se firmaram após a Constituição de 1988, tanto em relação ao conceito de patrimônio, quanto ao de Educação Patrimonial. Como resultado das discussões nacionais pautadas na participação de diferentes grupos sociais e afinada com os debates internacionais, a Constituição de 1988 promoveu a redefinição do conceito de patrimônio, incluindo sua dimensão cultural e a natureza material e imaterial que, “tomados individualmente ou em conjunto [...]”, são “[...] portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil [Constituição], 2016, Art. 216). A partir dessa nova abordagem que buscou romper com a

homogeneização da identidade nacional e com a predominância “eurocêntrica de valorização do patrimônio colonialista” (Lemos, 2018, p. 54), a sociedade brasileira começou a lidar com a pluralidade cultural que o universo das representações patrimoniais passou a abarcar, democratizando a memória social e valorizando diferentes saberes e minorias anteriormente esquecidas (Tolentino, 2018).

A ampliação desse conceito reverberou significativamente na Educação Patrimonial, que passou a ganhar amplo espaço dentro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Vale destacar que desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1936, a premissa de práticas educacionais voltadas para o patrimônio esteve presente nas iniciativas do instituto. O *Projeto Interação* na década de 1980, que estabelecia as orientações para política cultural do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e o Guia Básico da Educação Patrimonial, produzido por Maria de Lourdes Horta, representaram um marco no contexto de proximidade entre o campo do patrimônio e da educação, em decorrência das lutas sociais por maior participação nas políticas culturais e educacionais. Tais ações foram responsáveis por generalizar o termo “Educação Patrimonial” (Lemos, 2018; Tolentino, 2018).

Nas décadas seguintes, após inúmeros debates, o IPHAN divulgou, em 2004, as diretrizes políticas de preservação no documento “Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos” e promoveu a criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC) em 2004, que cinco anos mais tarde se transformou em Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC). De acordo com o texto oficial do IPHAN, a Educação Patrimonial abrange “todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural”, a fim de reconhecer, valorizar e preservar as referências culturais de vários setores da sociedade. Dentro desse prisma, tais processos educativos devem resultar da participação efetiva, colaborativa, coletiva e democrática dos diferentes atores sociais, considerando distintos saberes, fazeres e epistemologias (Florêncio *et al.*, 2014, p. 20).

Átila Tolentino (2018) chama-nos a atenção para essa nova concepção de patrimônio cultural como uma construção social e para outros pontos que nos permite pensar no rompimento com o conceito de Educação Patrimonial e com as propostas educativas anteriormente estabelecidas ²⁰. Ao reconhecer o patrimônio cultural como um campo de tensão

²⁰ O Guia Básico de Educação Patrimonial, criado pela equipe do Museu Imperial, traz a concepção e a metodologia de Educação Patrimonial inspirada na pedagogia *heritage education* desenvolvida na Inglaterra, sugerindo práticas educacionais de caráter instrutivo. Na visão de Átila Tolentino (2018), o guia segue a linha colonizadora em relação às políticas de memória, uma vez que não compreende o patrimônio cultural como construção social (Tolentino, 2018).

e a Educação Patrimonial como mediadora do processo de aprendizagem, o documento oficial do IPHAN sugere ações educativas focadas nas experiências do cotidiano, nas releituras dos bens culturais e nas possibilidades de relações e significações que esses bens podem estabelecer com a vida social e simbólica dos indivíduos do presente. Além disso, o documento admite que os processos de tombamentos sejam fruto de reprodução da colonialidade do poder-saber-ser, abrindo, assim, possibilidade para outras formas de abordagem no campo do patrimônio.

Contudo, o autor pontua que, mesmo com todos os avanços na concepção de Educação Patrimonial, esta enfrenta o paradoxo de atuar num contexto em que as políticas de preservação do patrimônio cultural federal ainda carregam práticas colonialistas e eurocêntricas. Enquanto o IPHAN valoriza “referências culturais historicamente subalternizadas e silenciadas”, como as africanas e indígenas, coexistem, “ainda nos dias de hoje, processos emancipadores (decoloniais) com práticas que constroem narrativas identitárias nacionais elitistas, dominadoras, excludentes e colonizantes” (Tolentino, 2018, p. 55).

Andréa Lemos (2018; 2022) também analisa a relação entre educação formal ou não formal, o Ensino de História e as práticas educativas para o patrimônio no contexto das três últimas décadas. A ampliação do entendimento de patrimônio, somada às Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fez com que o IPHAN lançasse, em 2007, o Projeto Casas do Patrimônio com o intuito de acolher as mudanças na área da Educação, ficando, assim, a cargo da disciplina de História, “o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural brasileiro por meio de seu currículo fundamentado na ideia de pertencimento e formação cidadã” (Lemos, 2018, p. 55).

No entanto, a incorporação dessa temática ao currículo de História da Educação Básica, na prática, embora tenha avançado quanto ao reconhecimento de culturas minoritárias, ainda prevalece a ideia de enaltecimento dos bens culturais sem abordar as contradições e os conflitos inerentes à política de preservação da memória, desconsiderando os embates políticos e sociais. A título de exemplo, nos livros didáticos da Educação Básica, esse tópico é abordado de maneira informativa, não sendo tratado como objeto de estudo nos próprios conteúdos a serem ensinados e apreendidos. Diante disso, a autora propõe que os currículos escolares abordem a Educação Patrimonial a partir das disputas de poder, com ênfase na “politicidade da educação”, permitindo a compreensão crítica do patrimônio cultural nos processos educativos e formativos (Lemos; Cid, 2022).

Na mesma direção, Carmem Gil (2021), considera que apesar do alargamento paulatino do conceito de patrimônio e de Educação Patrimonial, a palavra “conhecer” tem ocupado um lugar central nas práticas de Educação Patrimonial desde a década de 1980 e a concepção

tradicional de que é preciso “conhecer para preservar” ainda é muito presente nas proposições didáticas da Educação Básica voltadas para Educação Patrimonial. A superação do termo “conhecer” pode se dar a partir da sua associação com outros conceitos, apresentando novos significados como “derrubar”, “decolonizar” e “reparar”. Para a autora, a reparação envolve ampliar o debate sobre a herança e a imposição das memórias de grupos dominantes para que memórias dos grupos populares sejam representadas. Já a abordagem decolonial visa valorizar todos os saberes sem estabelecer hierarquias. Com isso, conhecer pode significar o desejo de derrubar estruturas dominantes, de matriz colonial, para dar lugar ao aprendizado pautado no cotidiano e nas vivências locais.

Nesse sentido, a utilização de um percurso patrimonializado como recurso didático nos permite, por meio de diferentes memórias, o entrecruzamento entre Educação Patrimonial e as experiências da História Local. Os patrimônios culturais, na sua diversidade, por serem carregados de informações e impregnados de memórias individuais e coletivas, encontram-se disponíveis a diferentes interpretações históricas. Para Carmen Gil (2021, p. 06), a Educação Patrimonial no Ensino de História na Educação Básica pode funcionar como uma estratégia interpretativa com destaque aos “sujeitos históricos invisibilizados”. Portanto, o emprego dos bens culturais como fonte histórica nos processos de Ensino de História não só nos possibilita ultrapassar limites físicos da sala de aula e dos currículos escolares como nos permite inverter a lógica e romper com narrativas hegemônicas em que o passado é narrado a partir dos marcos europeus, pautado na concepção linear temporal (Gil, 2021).

No mais, por apresentar elementos da História Local, os patrimônios culturais aproximam alunos/as dos processos históricos mais amplos, trazendo novos sentidos aos conteúdos de História, podendo tornar o processo de ensino mais prazeroso com narrativas distintas daquelas apresentadas nos livros didáticos. Outrossim, fomenta análises acerca das vivências e experiências, das relações de poder estabelecidas no espaço em que estão inseridos, contribuindo para a compreensão da construção das memórias locais e para a identificação dos passados presentes nos diversos espaços citadinos (Bittencourt, 2009; Macedo, 2017).

Tendo em vista que a História Local deve ser operada a partir de outros contextos e de marcos referenciais entre local, nacional e global, “é perfeitamente possível passar de uma História a outra, e não subsumir uma História pela outra” (Revel, 1998, p. 38). Nesse “jogo de escala”, a percepção da simultaneidade, as mudanças e permanências, e as rupturas e continuidades dos processos históricos podem ser facilmente compreendidas com base no concreto, no conhecido, no que está próximo, no cotidiano. Isso “porque a história produzida

sobre o lugar não está desconectada daquela que versa sobre a realidade global, tampouco dela se exclui” (Macedo, 2017, p. 74 e 76).

Mesmo com as possíveis limitações apresentadas pela historiografia local, a abordagem da História Local traz à cena sujeitos e comunidades locais, modos de ser, pensar e agir de um determinado tempo-espço, além de nos apresentar um leque de possibilidades de fontes históricas. E educar pelo patrimônio nos possibilita desenvolver práticas educativas voltadas para ressignificação de sentidos e olhares para com os vestígios impressos na materialidade da cidade, nos hábitos, nas produções culturais, nas memórias voluntárias e involuntárias, sendo “preciso ir além do que os sentidos apreendem” (Possamai, 2010, p. 209).

2 ENTRE O LER E O VER: UM PERCURSO DE MEMÓRIA COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

[...] o espaço se dá a ler, o tempo se dá a ver.²¹

Paul Ricouer

O segundo capítulo desta dissertação parte das reflexões e dos apontamentos feitos por algumas pesquisadoras acerca das tramas que se constituem na aula de História na tentativa de compreensão do processo de construção dos/das estudantes quanto à inteligibilidade do conhecimento histórico. A partir disso, procuramos nos apropriar de algumas abordagens historiográficas que apresentam a cidade como um texto a ser lido, portanto, como um espaço de aprendizagem reflexivo e relevante mediante as múltiplas temporalidades impressas no espaço vivido em constante reinvenção, mudanças e permanências.

Nessa perspectiva, ressaltamos alguns conceitos teóricos que embasam a delimitação do objeto desta pesquisa e que nos ajudam a pensar no caminho do entorno escolar como recurso didático nas aulas de História, com seus “lugares de memórias”, “lugares antropológicos” e “não lugares”. Esses referenciais teóricos resultam da seleção de pressupostos fundamentais na relação que se estabelece entre os sujeitos, os espaços citadinos e os bens culturais que compõem o *percurso de memória* apresentado neste capítulo e explorado pela proposição didática que demonstraremos no terceiro capítulo.

2.1 Espaços urbanos como espaços educativos no ensino de história

A História permite que camadas do tempo sejam desvendadas nos espaços vividos e, para isso, o professor de História deve ser o “veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas discontinuidades, em seus deslocamentos” (Albuquerque Júnior, 2016, p. 25). No trajeto da construção dos saberes escolares ensinados e aprendidos, e enquanto mediador, narrador de uma intriga e de um enredo problematizado, capaz de produzir sentidos, o resultado deveria ser a apreensão, pelos/pelas alunos/as, do saber histórico (Monteiro, 2015).

²¹ RICOEUR, Paul. Arquitetura e narrativa. *Geograficidade*, v. 11, n. especial, 2021, p. 151-160.

Mas como podemos atribuir sentido cultural entre o passado, experienciado por outras pessoas, o presente vivido e o futuro próximo? Como fazer a história ensinada ser inteligível?

Importa considerar as diversas formas de pensar a questão da temporalidade entendendo-a como construção cultural, histórica e variável, reconhecendo que, como componente do conhecimento histórico, a categoria “tempo” já foi e continua sendo discutida no campo epistemológico da teoria da História e no campo do Ensino de História. Em busca da compreensão dos sentidos que envolvem toda a complexidade da materialidade temporal, autoras como Ana Maria Monteiro (2015), Carmem Teresa Gabriel (2012) e Sônia Regina Miranda (2013) fizeram importantes observações a respeito do debate em torno de como os/as professores/as mobilizam o tempo e suas diferentes dimensões e conceitos para estruturar a percepção abstrata da temporalidade histórica pelas crianças e adolescentes, e como a questão da temporalidade está intrinsecamente ligada ao conhecimento escolar em História. Tais autoras consideram esse constituinte do saber historiográfico escolar um dos maiores desafios do Ensino de História desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Para a pesquisadora Ana Maria Monteiro (2015), a questão da temporalidade é fundamental para compreender a História ensinada, bem como a noção de tempo presente. A dinâmica da História se dá no tempo presente, no “contemporâneo do não contemporâneo”²², ou seja, no momento em que os/as professores/as mobilizam as diferentes categorias temporais, a partir da articulação da narrativa histórica, e no instante da mediação entre o que foi vivido com a produção de um saber para que os/as alunos/as consigam fazer uma leitura de/do mundo e ao mesmo tempo refletir acerca de perspectivas de futuro.

Nesse processo de construção de saberes, a produção híbrida do conhecimento escolar, isto é, a articulação entre referências culturais e profissionais, pode “negociar a distância” dos/das estudantes em relação ao objeto estudado e produzir saberes docentes autênticos. Ao se basear na concepção de “negociação à distância” de Meyer, Ana Maria Monteiro (2015) busca apontar as diversas maneiras de romper com diferentes distanciamentos dentro e durante a aula, como, por exemplo, a partir de mediações didático-culturais, como a transposição didática, os fluxos de cientificidade e o uso do anacronismo. Esse último, em especial, deve ser utilizado desde que seja de forma racionalizada, na tentativa de aproximar alunos/as e produzir sentidos aos fatos e conceitos estudados.

²² A autora utiliza o conceito de “tempo presente”, de François Dosse, referindo-se ao processo em que ocorre a produção da História no momento da elaboração de uma problematização e não à “História imediata”. Ver MONTEIRO, Ana Maria. F.C. Aulas de História: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*. UFPR, n. 58, out-dez 2015, p. 167.

Carmem Gabriel (2012), por sua vez, nos apresenta outras possibilidades de se pensar os desafios enfrentados pelo Ensino de História em relação às questões de temporalidade. Podendo ocorrer a partir da potencialidade crítica da narrativa histórica, ressalta que a unicidade do tempo só pode ser compreendida por meio da “trama de perspectivas cruzadas entre a expectativa do futuro, a recepção do passado e a vivência do presente” (Ricoeur, 2007, p. 359). Desse modo, o presente é o mediador, é o espaço onde ocorre a dialética entre passado e futuro. Essa concepção é fundamental para entender como essa tensão se dá no processo de construção do conhecimento histórico escolar, principalmente das temporalidades recontextualizadas nas narrativas de professores e estudantes.

Assim, a pesquisadora Carmem Tereza Gabriel (2012) nos chama a atenção para a relação entre a maneira como os/as professores/as atribuem sentidos e mobilizam as diferentes categorias temporais, e como isso interfere na leitura contemporânea de mundo dos/das estudantes e nas suas perspectivas de futuro. Por isso, cabe a nós, professores/as de História, apresentar o tempo vivo, vivido, atribuído de significados e transformado em experiências, relacionando-o com o espaço, com lugares carregados de memórias e historicidades e que muitas vezes passam despercebidos por nossos/nossas alunos/as.

Sônia Regina Miranda (2013) é outra autora que também procura reflexões sobre o tempo histórico e busca destacar quanto o Ensino de História é um lugar essencial para se pensar e aprender sobre as modalidades temporais, seus conceitos e suas problematizações. Para a pesquisadora, a alta complexidade da temporalidade está diretamente relacionada a três dimensões que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas da escola. São elas:

[...] os aspectos de uma História pública, produzida e reatualizada por meio de diferentes mecanismos que visam grandes audiências; os elementos do pensamento e da linguagem envolvidos na apropriação conceitual pela criança e pelo jovem; e a construção de unidades de medida e grandezas capazes de quantificar decursos temporais em diferentes dimensões e ritmos, aspectos tributários, fortemente, da construção do pensamento matemático (Miranda, 2013, p. 42).

Sônia Miranda (2013), ao enfatizar a complexa teia que envolve a construção cultural do conceito de “tempo”, também aponta para a necessidade de uma educação voltada para a compreensão temporal a partir de orientações claras e de procedimentos didáticos planejados com finalidades específicas, e de oportunidades de diferentes possibilidades temporais para que crianças e jovens consigam perceber a dimensão cultural e humana do tempo e do espaço. Isso porque a aprendizagem relacionada às concepções e experiências de tempo dos/das alunos/as,

em boa parte, é marcada pela dificuldade em perceber os fragmentos temporais transformados em presentes e em estabelecer conexões, pontos de encontros, de rupturas e continuidades entre tempos vividos e carregados por cada um deles a partir de gestos, roupas, palavras e costumes, com tempos trazidos pelas fontes, pelos livros, pelas imagens utilizadas em sala de aula e em outros espaços que não são escolares, como o próprio entorno, o bairro, a cidade.

Diante dessas questões, Sônia Miranda (2013), como as demais autoras, também indica que o grande desafio dos/das professores/as é educar o olhar para o singular assim como para as variadas direções com focos que vão além do estrutural e para a “problematização do local e do próximo em termos de vividos, ainda que isso represente grandes distâncias geográficas e temporais” (Miranda, 2013, p. 60). Como forma de romper com esses desafios, a autora apresenta a cidade como um espaço privilegiado para o trabalho de formação do saber histórico, como a percepção dos tempos históricos e dos ritmos sociais atravessados por diferentes narrativas, e como um terreno fértil para operações de memória.

Assim, a cidade se apresenta como um espaço marcado por inúmeras possibilidades de descobertas a partir das experiências de indivíduos, portadores de sentidos de pertencimento e de identidade forjados por memórias acumuladas, esquecidas e/ou silenciadas. Um espaço também composto por elementos capazes de imprimir a necessidade de permanências e ao mesmo tempo de mudanças, impostas por seu fluxo natural de uma cidade que está sempre em movimento, que permite que seus viventes criem vínculos com o passado e estabeleçam a base para os “lugares de memória” individuais ou coletivos. Esses lugares de múltiplas memórias poderão ou não estar relacionados com a própria materialidade, mas prioritariamente às questões socialmente vivas. Um local marcado pela presença, pela ausência e pela seletividade das narrativas, onde além dos espaços públicos e ruas, circulam sujeitos que se tornam cidadãos e protagonistas, que se juntam e transformam a cidade em palcos de resistências e de destruição, que buscam identidades e agrupamentos a partir de práticas culturais ou da convocação da memória coletiva (Miranda; Siman, 2013).

Para nos ajudar a pensar na cidade como lugar para o aprendizado na aula de História proposto por Sônia Regina Miranda (2013), recorreremos às reflexões tecidas também pelas historiadoras Sandra Jatahy Pesavento (2007), Zita Rosane Possamai (2010) e Lana Mara de Castro Siman (2010, 2013). Ao destacarem a importância de considerar as cidades não apenas a partir da sua concretude, mas como espaços complexos de tensões e disputas de memórias, impregnados de significados culturais e representações simbólicas, as análises dessas pesquisadoras nos permitem pensar no Ensino de História reflexivo a partir do olhar para a cidade e seus espaços, bem como nos fornecem meios de enfrentar os desafios impostos pelo

tempo presente e pela própria complexidade de operar com categorias do Ensino de História, como temporalidade e memória.

Sandra Pesavento (2007), ao se reportar a Mikhail Bakhtin, apresenta-nos a cidade como unidade de tempo e espaço, por ser histórica e datada.

A cidade é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada. Porém, em termos de cidade, esse tempo contado se dá sempre a partir de um espaço construído, e não é possível pensar um sem o outro. Quando se trata de *representificar* a memória ou a história de uma cidade, a experiência do tempo é indissociável da sua representação no espaço (Pesavento, 2007, p. 15-16).

A cidade constrói sua relação entre espaço-tempo sempre com base no presente, em que o passado é inventado a partir das memórias individuais e coletivas existentes nas narrativas históricas pela qual cada geração refaz o passado. Na medida em que busca explicar seu presente, a cidade concebe seu futuro e define a identidade do grupo fornecendo aos indivíduos a sensação de pertencimento e de identificação com a sua cidade.

A partir da unidade espaço-temporal que marca o conceito de cidade, Sandra Pesavento (2007) nos mostra uma concepção sobre as cidades visíveis, sensíveis e imaginárias e nos oferece uma abordagem para a consciência da multiplicidade das configurações espaciais, temporais e sociais que constituem a urbe. A pesquisadora, ao nos apresentar a cidade como um texto ²³ a ser lido e interpretado, instiga-nos a buscar nas diferentes camadas temporais por vestígios de materialidade, de sociabilidade e de sensibilidade – dimensões que compõem a trama da cidade.

A cidade sempre se dá a ver, pela materialidade de sua arquitetura ou pelo traçado de suas ruas, mas também se dá a ler, pela possibilidade de enxergar, nela, o passado de outras cidades, contidas na cidade do presente. Assim, o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam (Pesavento, 2007, p. 14).

²³ A partir do final do século XIX, a cidade passou a ser analisada como forma de organização social e como campo específico do saber. No âmbito do urbanismo começam a surgir as primeiras reflexões com preocupação simultânea com a forma, com a funcionalidade e seus desdobramentos sociais. Ao longo do século seguinte, vários cientistas começaram a pensar a cidade como artefato e foram formuladas diferentes concepções sobre o espaço urbano. Vale destacar a visão inovadora de Roland Barthes e Michel de Certeau sobre os fenômenos urbanos, a qual apresenta a cidade como um discurso que fala a seus habitantes, como texto a ser lido a partir da escrita arquitetônica, numa relação sincrônica (história dos que habitam), diacrônica (história da cidade) e de simbiose, em que esses habitantes reescrevem a escrita da cidade permanentemente e o “próprio espaço e a materialidade da cidade se convertem em narradores da sua história” (Barros, 2007, p. 07). Ambos enfatizam a natureza complexa e polissêmica da cidade. Enquanto Roland Barthes destaca a cidade como um sistema de signos, Michel de Certeau complementa essa visão ao focar as práticas cotidianas que desafiam e reinterpretam esses signos (*Ibid*).

As cidades visíveis representam a dimensão da materialidade, a face tangível e concreta do espaço urbano, podendo ser observado e mensurado. Assim, a cidade é apreendida a partir de seus elementos físicos, como edifícios, ruas, praças e monumentos, sendo possível distinguir diferentes temporalidades, camadas de significados e dimensões simbólicas, afetivas e imaginárias. Assim, é apresentada a relação entre o tempo, o espaço urbano e a sociedade que ali se estabeleceu.

A sociabilidade refere-se à cidade sensível, ao campo das forças sociais, das emoções, das memórias, das percepções sensoriais e das interações humanas. Aqui, a cidade é percebida como um conjunto de elementos visíveis e, principalmente, como um espaço carregado de uma diversidade de comportamentos, de hábitos, de interesses, de grupos, de classes, de etnias.

As cidades também são imaginárias, pois são constituídas “pelo pensamento que identifica, classifica e qualifica o traçado, a forma, o volume, as práticas e os atores desse espaço urbano vivido e visível” (Pesavento, 2007, p. 14). Assim, a perspectiva da sensibilidade nos apresenta a subjetividade presente nas práticas sociais, marcadas pelas representações simbólicas e pelas narrativas associadas ao espaço urbano, conferindo valores e significados à cidade.

Partindo do pressuposto “cidade-texto”, Zita Rosane Possamai (2010, p. 209) compreende os traços, as linhas e os desenhos da cidade como aqueles que a transformam numa escrita visual, que pode ser lida através da observação, do olhar “que ultrapassa a capacidade perceptiva do ver”. Uma escrita inacabada, que se apresenta ora legível, ora ilegível, permitindo aos observadores fazerem diferentes leituras. Contudo, como qualquer imagem, suas representações são marcadas por intencionalidades e seleções, sendo necessário interpretá-la a partir dos sentidos.

Por abarcar diferentes características e manifestações culturais, a cidade escreve memórias diversas, memórias estas que concorrem entre si por permanências ou que se transformam simultaneamente mediante as mudanças produzidas no espaço e na sociedade. Materializadas em artefatos culturais, monumentos, edificações, essas memórias podem sofrer dos “abusos de memórias e abusos de esquecimentos” na medida em que se impõem no cenário urbano mediante silenciamentos. Desse modo, “a cidade constitui-se na escrita das memórias sobre o espaço”, sendo lugar de querelas, de tensão entre diferentes grupos, classes e etnias, onde a memória disputa lugar com a história, e as lembranças se sobrepõem aos esquecimentos (Possamai, 2010, p. 214).

Lana Mara de Castro Siman (2010, p. 583) destaca o potencial educativo dos “movimentos material e simbólico” no cotidiano da cidade, que quando problematizados

podem ser “reveladores de sentidos do pensar e agir dos homens em suas múltiplas relações sociais tecidas em diferentes lugares”. Para que a materialidade e as representações simbólicas da cidade possam ser lidas e interpretadas, a autora ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades relacionadas às “sensibilidades histórico-temporais” (Siman, 2013, p. 47).

Portanto, a percepção sensorial do ambiente urbano, como sons, cheiros, cores e texturas, através dos sentidos, desempenha um papel fundamental no exercício da alteridade, constituinte da cognição histórica, uma vez que permite aos indivíduos entender diferentes pontos de vista e as experiências históricas de outros sujeitos de outros tempos e espaços.

Assim sendo, ler a cidade no presente, na sua relação com o passado e o futuro, requer o desenvolvimento das sensibilidades auditivas, visuais e táteis (e por que não olfativas?); requer a observação das minúcias, requer a curiosidade pelo inusitado, pelo desconhecido, pelo que se mostra estranho ou desconexo, pelas camadas do tempo que se declaram e se indiciam na sua materialidade e simbologia (Siman, 2013, p. 47).

Para compreender a cidade-texto, Lana Mara de Castro Siman (2013) se utiliza de conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, o qual nos propõe a concepção de “leitura de mundo”. Tal leitura se inicia antes mesmo da leitura das palavras, pois aprendemos a ler gestos e pessoas, a interpretar objetos e a conferir significados aos espaços que nos circundam. Assim, “a metáfora da cidade-texto possibilitará outras formas de leitura, de olhar a cidade real, assim como de apreender outras dimensões nela presentes. Para o leitor atento da cidade-texto, essa se apresenta como uma escrita polifônica” (Siman, 2013, p. 47).

As perspectivas teóricas acima trabalhadas abrem horizontes para refletirmos acerca da cidade como um elemento potente para o processo de ensino e aprendizagem em História, pois nos apresentam embasamentos que nos permitem pensar no ensino através dos sentidos e da conexão entre tempos, espaços, práticas e sensibilidades para a compreensão dos códigos, das subjetividades e dos processos sociais que modelam a urbe e as significações a ela atribuídas.

Para isso, é preciso educar o olhar para o invisível, como sugere Lana Siman (2013). Mas como desenvolver a sensibilidade do olhar de alunos/as para uma leitura da cidade pautada em sentidos e significados? Como fazer com que percebam as diferentes temporalidades, memórias e narrativas existentes nas marcas e nos vestígios do passado que estão presentes no espaço urbano?

Partindo da possibilidade de leitura e interpretação da materialidade das fontes deixadas em ambientes abertos da cidade, ou seja, do que nos é visível, podemos criar meios de ler e ver as temporalidades, memórias e narrativas ali transcorridas. A partir do invisível, das relações

sociais e da diversidade que compõem o cenário urbano, podemos interpretar seus diferentes signos, códigos e vivências coletivas ali estabelecidas. Com base nas representações simbólicas e nas narrativas históricas preservadas, dentro do jogo de memórias, crianças e jovens podem se perceber sujeitos históricos com direito à cidade ²⁴, capazes de reivindicar e de escrever novas memórias.

Esse modo de pensar a relação Ensino de História, cidade e patrimônio, voltado para o desenvolvimento da capacidade de decifrar sinais, signos, artefatos de memórias, possibilita aos/às estudantes uma compreensão mais tangível do passado e uma melhor percepção das disputas e imposições de memórias, silenciamentos e apagamentos de determinados grupos em prol da afirmação de outros.

Práticas pedagógicas que destacam a importância de considerar não somente o que é visível, e sim como a cidade é percebida e sentida pelos seus habitantes, demonstram a subjetividade das vivências humanas ao explorar narrativas pessoais, memórias afetivas e geracionais. Narrativas e memórias estas, perceptíveis aos olhos de quem vê além das “materialidades das coisas” (Ramos, 2004, p. 21), que definem novas relações entre sujeitos e objetos dispostos pela cidade. Isso incentiva alunos/as a desenvolverem empatia histórica e sensibilidade em relação ao outro, bem como promove diálogos entre os tempos históricos e outras gerações.

Considerando-se todas essas questões, podemos ressaltar a relevância do espaço urbano no processo de construção do saber histórico de crianças, jovens e adultos da Educação Básica, visto que sua organização espacial e temporal é um reflexo das sociabilidades e práticas culturais de seus viventes no cotidiano. Dessa forma, a “cidade-texto” nos revela uma narrativa histórica incorporada em suas estruturas físicas e simbólicas, preparada para ser interpretada e debatida por meio da “ressignificação do olhar” (Siman, 2013).

²⁴ O filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre, em seu livro *O Direito à Cidade*, publicado em 1968, em resposta às “problemáticas urbanas” impostas pelo processo de industrialização e às possibilidades da vida citadina, faz uma análise ao espaço urbano e à participação dos cidadãos na construção e transformação das cidades. O direito à cidade significa o direito dos cidadãos da cidade de transitarem entre as áreas de comunicação, de informação e de trocas, rompendo com a segregação hierárquica do espaço (Lefebvre, 2011).

2.2 O espaço patrimonializado no cotidiano de docentes e discentes

Pensar no espaço urbano como espaço educativo é pensar no espaço vivido, no lugar onde a vida acontece. É pensar nos caminhos que ligam histórias e memórias de tempos distintos. É pensar nos caminhantes, nos transeuntes, nos passantes – cada qual com olhares que provocam sentidos diferentes ao se depararem com os cenários urbanos carregados de ausências e da presença de materialidade de outras experiências e outras vivências. Também é pensar nos viventes, sujeitos anônimos responsáveis pela construção e pela dinâmica da urbe e dos signos culturais que fazem parte do processo identitário dos diferentes grupos sociais que compõe a cidade em temporalidades distintas.

Walter Benjamin (1994a) nos apresenta o termo “*flâneur*”, de Charles Baudelaire, para definir o caminhante contemplativo que percorre as ruas das cidades absorvendo a peculiaridade de cada lugar, em busca de conexões entre as pessoas e os lugares, entre o presente e o passado. Um caminhante que percorre as ruas e que, principalmente, busca compreender as múltiplas camadas da cidade, deparando-se com marcas do passado que resistem ao avanço do tempo.

Assim, coloco-me na posição de caminhante de Walter Benjamin (1994a), que ao flunar pelas ruas, busca mais do que um simples deslocamento físico. No meu caso, por morar, trabalhar e viver em Juiz de Fora desde os tempos da faculdade, fui levada a compreender os códigos e os signos da cidade evidentes no processo identitário dos seus habitantes. Como transeunte entre a cidade (como espaço físico) e as narrativas que a constituem, vejo em cada esquina ou edificação, em cada detalhe aparentemente trivial, os indícios de uma trama histórica mais ampla. Nos percursos pelos espaços urbanos, seja casa-faculdade, casa-trabalho, casa-centro, dentre outros, coloco-me como uma *flâneur*, uma intérprete das narrativas urbanas.

Como bem salientou Michel de Certeau (1994), ao caminhar pela cidade podemos lê-la e reescrevê-la, visto que ao andar por seus espaços é possível construir as próprias memórias, como também perceber a multiplicidade de memórias preservadas e silenciadas no espaço urbano. A percepção que se tem da paisagem urbana está intrinsecamente relacionada à forma como o indivíduo coloca o seu próprio corpo a experimentar seus espaços através dos sentidos, tomando consciência do espaço físico que o envolve, situando-se nele, incorporando as experiências ali vividas.

Assim, para Michel de Certeau (1994), praticando a cidade, percorrendo por suas ruas, vivenciando seus lugares, sentindo seus aromas, provando seus sabores, escutando seus habitantes, ouvindo seus sons, percebendo seus movimentos, o leitor constrói a imagem mental

de um determinado espaço ao mesmo tempo em que se apropria de diferentes modos de vida de diferentes tempos. Ao caminhar pela cidade, observando-a, percebendo e vivenciando seus espaços, comparações e estranhamentos definem minhas impressões sobre Juiz de Fora, seus códigos e marcos de memórias em espaços abertos, como desenhos das ruas, placas, cartazes, praças, habitações, edificações, museus, fachadas de fábricas, chaminés, parques, estações ferroviárias, passagens de nível.

Entre o centro da cidade e a Zona Norte, diversos desses marcos circundam cotidianamente o trajeto de professores/as, crianças, jovens e adultos. Como dito anteriormente, boa parte dos/as alunos/as da escola em que leciono reside no bairro Cidade do Sol e adjacências; já os/as professores/as vêm das mais variadas regiões da cidade e até mesmo de outros municípios. Para se locomoverem entre escola-centro, escola-Benfica, principal centro comercial da região da Zona Norte, discentes e docentes precisam transitar por vias que seguem paralelamente ao curso do Rio Paraibuna e a linha férrea.

Ao olharmos para esse percurso com um pouco mais de curiosidade e criticidade, podemos perceber a narrativa por trás dos patrimônios no entorno da ferrovia que nos conta sobre o período fundador e de desenvolvimento da cidade, marcado pelas grandes instalações fabris, pelos industriais e empreendedores em contraponto com a classe operária, ao lado das ações vanguardistas de seus artistas, arquitetos, escritores e políticos. Assim, a ferrovia e seu traçado foram compondo a paisagem urbana na medida em que o município de Juiz de Fora crescia e se desenvolvia, guiando o cotidiano da cidade e de seus cidadãos, deixando marcas no tempo por meio do fluxo de mercadorias e de pessoas, das construções ao seu redor e expondo as tensões sociais próprias de cada época.

Além desses marcos de memórias, apitos, acidentes, plataformas, construções de novos viadutos no cenário urbano e engarrafamentos causados pelo tráfego dos trens são uma constante para muitos de nós, moradores e/ou transeuntes, impactando nossas rotinas, sejam pelas ações de exclusão ou de inclusão, de preservação ou de esquecimento. Mas em que medida estudantes e professores/as praticam a cidade com base nos sentidos? Ao caminhar por seus espaços, esses marcos são vistos e são percebidos? O que esses marcos nos permitem ver, escutar, refletir, ler e interpretar? Será que as marcas do passado existentes nesses lugares podem ser consideradas representações simbólicas capazes de gerar algum sentimento de pertencimento aos diferentes grupos que passam, que caminham ou que transitam por esses espaços e lugares?

Segundo Yi-Fu Tuan (1983), dificilmente se adquire “sentimento de pertencimento” apenas por transitar em determinados espaços. Contudo, símbolos e lugares podem ser

percebidos quando indivíduos ou grupos compartilham dos mesmos costumes, em que “as experiências dentro de um grupo humano se sobrepõem o suficiente para que vínculos individuais não pareçam notórios e incompreensíveis para seus pares” (Tuan, 1983, p. 163).

Assim, vale ressaltar que a escolha de um percurso patrimonializado entre o centro da cidade e a região da Zona Norte para a construção desta pesquisa se explica pela minha experiência como moradora, caminhante e leitora da cidade por quase três décadas. Posso dizer que inicialmente esses elementos passavam despercebidos sob o meu olhar, mas na medida em que os anos se decorreram minha relação com a cidade se estreitou a partir das práticas, de vivências e de experiências subjetivas que me ajudaram a forjar a construção da imagem mental e do significado desses espaços, pois “quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência” (Tuan, 1983, p. 03). Muitos desses espaços começam como espaço indiferenciado e, ao se tornarem familiares, convertem-se em lugares. Dito de outro modo, quanto maior a experiência com o espaço, mais vínculos estabelecemos com ele.

Nesse sentido, Yi-Fu Tuan (1983) fundamenta a ideia de que a relação emocional com o ambiente influencia a forma como percebemos e nos relacionamos com o espaço. O “sentimento de lugar” resulta das práticas sociais, das experiências; por sua vez, o “sentimento de pertencimento” de um indivíduo por uma localidade origina-se da vivência cotidiana com o espaço vivido. Dentro dessa perspectiva, o espaço torna-se lugar quando experienciado e dotado de valor, passando a ter significação para os sujeitos que se relacionam com ele, evidenciando a natureza subjetiva do lugar. De acordo com os vínculos estabelecidos por cada pessoa, o lugar tem diferentes significados, traduzindo elos afetivos e subjetivos entre indivíduos e espaços. Ou seja, ao representar as referências pessoais e o sistema de valores que modelam as diferentes formas de percepção da paisagem e do espaço urbano, o lugar pode ser definido como espacialidade carregada de laços afetivos, onde cotidianamente a vida se desenvolve a partir da convivência com o espaço e com as pessoas.

Dessa maneira, sucede-se minha relação com a cidade de Juiz de Fora, marcada pela conexão relacional com seus espaços, com a qual não me identifico com suas memórias, mas sou capaz de percebê-las, de questioná-las e até mesmo de estabelecer vínculos simbólicos e elos afetivos por alguns lugares a partir de vivências socioculturais neles estabelecidas. Assim, ao praticar os espaços de Juiz de Fora, vejo-os como “lugares antropológicos”, como “não lugares” e/ou como “lugares de memória”.

Cada lugar é um espaço vivido, um “espaço praticado”, afirma também o antropólogo francês, Marc Augé (1994, p. 71) ao citar Michel Certeau. Para a compreensão das transformações sociais e espaciais caracterizadas pela fluidez e transitoriedade da contemporaneidade, Marc Augé (1994) nos apresenta os conceitos de “não lugar” e “lugar antropológico”²⁵. Na sua visão, a modernidade é marcada por temporalidades do lugar, que se fixam no espaço e na palavra. A distinção entre lugares e “não lugares” passam pela oposição do lugar ao espaço, sendo o “lugar antropológico” “[...] a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza” (Augé, 1994, p. 75).

Ao definir o “lugar antropológico”, o autor destaca três elementos fundamentais: identitário, que cria sentimento de pertencimento entre o indivíduo e o espaço; relacional, que estabelece referências compartilhadas entre os sujeitos que habitam um mesmo espaço; histórico, que produz relações entre os sujeitos e as gerações passadas e futuras através do acúmulo de experiências coletivas e individuais. Isto é, o “lugar antropológico” possibilita a construção de identidades, de memórias e de relações significativas e, é capaz de criar a sensação de pertencimento, de ancestralidade e de continuidade, por estar enraizado na história e na cultura (Augé, 1994).

Já o espaço do “não lugar”, ao olhar mais desatento pode até se assemelhar ao lugar, posto que nele encontram-se artefatos do passado ou elementos que aproximam histórias comuns da população às suas vivências, refletindo o passado no presente, como se fosse um lugar, mesmo não o sendo. Entretanto, o “não lugar” não cria nem identidade singular, nem tão pouco estabelece algum tipo de vínculo, pois são lugares com caráter transitório em que os destinos se cruzam no anonimato, a partir de duas realidades distintas que se completam, uma vez que são espaços constituídos pela relação de funcionalidade e de superficialidade, podendo os indivíduos experimentar uma sensação de estranheza e desconexão.

Esses “não lugares”, marcados pela ausência das relações sociais mais profundas, materializam-se nos aeroportos, nas rodoviárias, nas vias expressas, nas linhas férreas, nas salas de espera, nos pontos de ônibus, nos centros comerciais, nas estações de metrô ou de trem, nas

²⁵ O conceito de “não lugar” e “lugar antropológico” proposto por Marc Augé (1994), antropólogo francês, representa uma abordagem singular no campo da antropologia contemporânea. Augé (1994) desenvolveu esses conceitos para explorar as transformações na experiência humana em um mundo cada vez mais marcado pela globalização e pela modernidade. Com base na reflexão antropológica o autor se afasta do termo pós-modernidade e elege a palavra supermodernidade para discutir a ideia de comunidade como modalidade de vida mediada pelos laços de solidão (Cardoso, 2007).

passarelas. Portanto, são “lugares” por onde circulam muitas pessoas e bens, em que as relações ali estabelecidas são incapazes de criar identidade de grupo (Augé, 1994).

Segundo Marc Augé (1994, p. 98)

[...] na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não lugares. Lugares e não lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las.

O paradoxo entre espaços impessoais, causadores de solidão, e os lugares, carregados de significação e sociabilidade, evidencia os desafios enfrentados pelas sociedades na preservação de sua memória e identidade cultural, em um mundo em permanente transformação, cujas dinâmicas culturais e a alienação dos indivíduos em relação aos ambientes urbanos são fatores que podem explicar as complexidades das experiências humanas nos contextos citadinos contemporâneos de movimentos e relações fluidas (Cardoso, 2007). Isso nos leva a refletir sobre como concebemos e somos concebidos pelos espaços que nos circundam e como a materialidade da cidade influencia a experiência humana e a construção da identidade

Seguindo esse raciocínio, todos os espaços experienciados pelo indivíduo são lugares. Por serem lugares identitários e relacionais, onde as identidades do lugar são criadas nos processos de ocupação e de permanências, o sentimento de pertencimento pode ultrapassar as fronteiras físicas e imaginárias a ponto de as identidades ligadas aos lugares transformarem estes em “lugares de memória”, como afirma Pierre Nora (1993).

Na busca de compreender e explorar a relação entre a memória coletiva e o espaço físico, Pierre Nora, em sua coleção *Les Lieux de Mémoire* (1984 - 1992) ²⁶, explica que determinados lugares se tornam símbolos de memória coletiva como reflexo da identidade cultural de uma sociedade. Nas primeiras obras, o autor introduz a ideia de “lugares de memória” como sítios físicos ou simbólicos que cristalizam e preservam a memória coletiva de um determinado grupo.

²⁶ Ao perceber a transformação que ocorria na relação das sociedades com o passado, ou seja, entre os indivíduos e sua história coletiva, Pierre Nora aponta uma nova categoria de análise para a historiografia quando publica, em 1984, *Les Lieux de Mémoire*. O conceito “lugares de memória” emergiu no contexto da Pós-Segunda Guerra Mundial, o que chamou de fim da história-memória em função da aceleração da globalização e do declínio de grandes narrativas. Nora (1983) observou que certos locais, objetos e práticas tornaram-se catalisadores de memória, adquirindo uma importância simbólica significativa para uma determinada comunidade ou sociedade em busca de elementos culturais identitários. Vale destacar que tal conceito ganhou novos contornos e entendimentos ao longo de sua obra na medida em que esta categoria era reutilizada por outros teóricos, chegando ao reducionismo de se referir apenas à materialidade das cidades e aos seus monumentos, sofrendo também inúmeras críticas por inicialmente não considerar a dicotomia entre memória e esquecimento, conforme nos aponta Janice Gonçalves (Gonçalves, 2012).

Esses lugares sobrepujam sua funcionalidade original e se tornam representações simbólicas com significados culturais e históricos profundos. Posteriormente, Pierre Nora aprofundou sua abordagem em obras como *Realms of Memory: Rethinking the French Past* (1996) e passou a incluir não apenas lugares físicos, mas também eventos, rituais e símbolos como “lugares de memória”, reconhecendo assim a complexidade da relação entre a memória e o espaço (Gonçalves, 2012).

Para o autor, as bases teóricas do conceito de “lugares de memória” estão enraizadas na ideia de que a identidade cultural de uma sociedade se constitui na relação que se estabelece entre presente e passado, entre memória e história, entre o simbólico e o concreto. Os “lugares de memória” se constituem a partir de lembranças que não foram vividas no presente e que poderiam ser apagadas a qualquer momento pela história. Logo, esses lugares assumem a função de transmitir determinadas versões dos eventos do passado a partir da memória social e de gerar representações temporais, seja o tempo físico e/ou tempo histórico. “São lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos” (Nora, 1993, p. 01).

Diferentemente da história que perdura em acontecimentos, a memória, a partir das lembranças, fixa-se “no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto” (Nora, 1993, p. 21). Entretanto, esta nem sempre é espontânea, já que são os sujeitos do presente que buscam perpetuar suas histórias e suas memórias por meio de métodos de preservação, sendo “preciso criar arquivos, manter datas comemorativas, pronunciar elogios fúnebres, organizar atas, porque essas operações não são naturais” (Nora, 1993, p. 13).

Para Pierre Nora (1997),

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os objetos simbólicos, com base em que eles tenham ‘qualquer coisa’ em comum (Nora, 1997, p. 2226 *apud* Gonçalves, 2012, p. 34).

Dessa forma, cristalizam-se os “lugares de memória” que incorporados nos espaços físicos ou simbólicos da cidade, por escolha de determinados grupos ou pela ação do próprio tempo, retratam a identidade e, conseqüentemente, ideias de pertencimento. Assim, os “lugares de memória” funcionam como pontos de referência ou como lugares comuns, que permitem às pessoas e às comunidades se reconhecerem em suas histórias compartilhadas, pois tais lugares se traduzem em heranças, tradições e saberes de uma sociedade (Nora, 1993).

Nesse sentido, utilizamos a categoria de “lugares de memória” (Nora, 1993), somada ao conceito de lugar (Tuan, 1983), e de “lugares antropológicos” e “não lugares” (Augé, 1994) para nos ajudar na composição do recorte espacial escolhido para a proposição didática – que será apresentada no terceiro capítulo –, bem como na compreensão do percurso dos trilhos do trem que cortam parte da cidade de Juiz de Fora, com seus diferentes patrimônios culturais preservados ou não, enquanto “lugares de memória” e pontos de referência identitários.

Ao despertarmos o interesse dos/das estudantes em compreender a História com base no olhar para as vivências estabelecidas nos espaços sociais da cidade, para as práticas cotidianas e para os vestígios do passado existentes na paisagem urbana, apresentamos-lhes a possibilidade de transformar o espaço em lugar (Tuan, 1983). O lugar, que para Marc Augé (1994) é o espaço onde cada um de nós se identifica e se apropria do ambiente com base na relação de pertencimento e onde cada um de nós se encontra consigo mesmo, produzindo sua própria identidade compartilhada com outros indivíduos. Tendo o espaço sentido identitário, os/as estudantes têm a oportunidade de ficarem diante de lugares marcados por histórias e culturas construídas em diferentes temporalidades e por diferentes gerações que se cruzam quando o passado é mobilizado, podendo propiciar-lhes a capacidade de reconhecer-se nele (Augé, 1994).

Ainda sob a perspectiva do “lugar antropológico”, indivíduos e grupos estão sempre se relacionando com os lugares, sejam eles de pertencimento ou transitórios. Isso nos permite refletir que a construção da identidade de lugar também está ligada aos movimentos dos sujeitos que, ao transitarem constantemente pelos espaços, “lugares de memória” e “não lugares”, criam referências espaciais, simbólicas e/ou afetivas.

Assim, a presente proposta pedagógica convida os/as discentes a percorrerem pela cidade a partir de seus espaços, “lugares de memória” e até mesmo “não lugares”, a desenvolverem sentidos e sensibilidades para compreender as transformações sofridas nesse espaço a partir da mobilização do/no tempo do que ficou preservado e do que foi esquecido. Isto é, a proposta incita os/as estudantes a caminharem por um *percurso de memória* que está diretamente relacionado com a localização e com o deslocamento que esses/essas estudantes fazem pela cidade, uma vez que o trajeto da região da Zona Norte até o centro urbano, na maioria das vezes, é realizado por avenidas que se encontram paralelamente à linha férrea, colocando-nos em contato com elementos visíveis e invisíveis e com memórias cristalizadas pela cidade.

Com isso, retomamos ao termo “*flâneur*” citado por Walter Benjamin (1994a) e à figura do caminhante de Michel de Certeau (1994) para pensarmos nos/nas estudantes como sujeitos

que transitam por distintos espaços da cidade, na condição de transformá-los a partir de suas apropriações, ocupações e experiências. Lembremo-nos que cada indivíduo apreende e compreende os símbolos da cidade através da experiência e da percepção do ambiente de maneira variada, uma vez que os objetos físicos ou simbólicos de base comum provocam diferentes efeitos em seus sentidos.

2.3 Apresentando o espaço patrimonializado

Tomar a cidade como um manuscrito onde se escreve histórias sobrepostas a outras histórias, em que camadas temporais se mesclam e memórias disputam entre si por preservação, é transformá-la em objeto de reflexão, com “espaços potencialmente educativos” para a construção do conhecimento histórico. Trata-se de alterar rastros visíveis e invisíveis em fontes históricas a serem decifradas e de acessar as representações simbólicas e de se assenhorar de seus espaços (Faria, 2010).

Segundo Ana Beatriz Goulart de Faria (2010), a apropriação ativa transforma qualquer espaço citadino em um potencial educativo. Quando um grupo social interage com esses espaços, conferindo-lhes um caráter dinâmico e positivo, os lugares deixam de ser passivos e se tornam instrumentos vivos de ação crítica e de aprendizado. Portanto, o espaço não é educativo por natureza, mas pode se tornar educativo a partir da interação dos sujeitos com ele. Por isso, escolhemos trabalhar com *percurso de memória* que permite aos seus praticantes adquirirem ferramentas para reinterpretar, transformar e recriar suas experiências pela cidade.

Se a ferrovia foi designada como elemento central para nos apresentar um percurso patrimonializado, cujos bens culturais foram selecionados pelo poder público para ser preservados, enaltecendo determinados períodos, apagando outros, elencando personagens, abafando disputas, as antigas estações ferroviárias foram escolhidas como elemento simbólico, como lugar de chegada e de partida de cada região do nosso percurso.

Os “lugares de memória” do percurso trabalhados ao longo da proposição didática foram selecionados. O percurso foi dividido em quatro regiões com o intuito de facilitar a localização geográfica dos/das alunos/as em relação a esses lugares e de viabilizar o desenvolvimento e a organização das oficinas históricas.

Conforme a descrição e a identificação das quatro regiões no mapa abaixo (Figura 2), o *percurso de memória* começa pela Praça Dr. João Penido (Praça da Estação) – região que

contempla os edifícios tombados da praça, as antigas sedes da Estação Central do Brasil e da Estação da Leopoldina, as plataformas e a passarela. A segunda localidade abarca o museu Mariano Procópio, a antiga Estação Rio Novo e a fábrica Ferreira Guimarães. A terceira área engloba as construções do Bairro Fábrica, cujo complexo arquitetônico pertence ao antigo Curtume Krambeck. O quarto local se refere às estações ferroviárias que ficam na região norte, as de Barbosa Lage e de Benfica. E como não poderia faltar, nesse momento o “Xangai” entrará não como um patrimônio material tombado, mas como um elemento importante da memória coletiva dos moradores dessa região.

Figura 2 - Percurso patrimonializado no entorno da linha férrea Centro a Benfica - Juiz de Fora



Fonte: A autora, 2024.

Ao definirmos um *percurso de memória* entre bairro e centro da cidade, como espaço educativo para o Ensino de História, torna-se possível apresentar o patrimônio como construção social e cultural de uma dada sociedade, carregada de narrativas históricas que se relacionam com outras histórias e com a dinâmica de preservação de uma determinada memória. Também estamos levando em consideração as possibilidades de descobertas, de novos olhares e de conexões entre os contextos históricos trabalhados em sala de aula com a cidade que se apresenta a partir de diferentes narrativas, experiências individuais e coletivas, memórias acumuladas e escritas em seus espaços ou esquecidas por suas representações simbólicas. E para compreender as potencialidades desse *percurso de memória* como espaço educativo, faz-

se necessário entender como os bens culturais se apresentam dentro da dinâmica da cidade e como ocorreram os processos de transformações desses lugares em “lugares de memória”.

Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido

Nosso ponto de partida ou de chegada é o núcleo urbanístico tombado pelo município por seu valor arquitetônico e cultural, conhecido pela maioria da população juizforana como Praça da Estação, que oficialmente se chama Praça Doutor João Penido ²⁷. Os terrenos pantanosos dessa região deram lugar ao Largo que teve suma importância para o crescimento urbano e para a construção de uma ligação afetiva dos moradores da cidade com o local, que se preserva até hoje, sendo um espaço de convivência social, cultural e política da cidade.

A Praça da Estação, construída em 1875, foi projetada para atender as estradas de ferro D. Pedro II e Leopoldina e a Estação Central de Juiz de Fora. Aos poucos, o entorno da praça foi se caracterizando por obras modernas com diferentes modelos arquitetônicos nos edifícios comerciais e nos hotéis que ali se instalaram, tornando-se um núcleo urbano e assumindo o lugar de entrada da cidade que recebiam os viajantes que chegavam pelas estações, bem como as notícias e diferentes manifestações culturais (Genovez, 1998b; Souza, 2020).

Em 2002, foi criado o Conjunto Paisagístico das Estações Ferroviárias do centro da cidade e o Conjunto Paisagístico Praça Dr. João Penido através dos respectivos processos diversos e Decretos 7326/04.04.02 e o 7327/04.04.02 (PJF/FUNALFA. Patrimônio Cultural. Núcleos Históricos, c.2021).

Em frente à praça, está a antiga sede da Estação Central de Juiz de Fora, que atendia à Estrada de Ferro D. Pedro II. Após a Proclamação da República, essa estrada passou a se chamar Estrada de Ferro Central do Brasil. Posteriormente, com o processo de estatização das ferrovias, foi incorporada à Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA). Em 1875, foi erguido o primeiro edifício para abrigar a estação. A construção de madeira era bastante precária e foi substituída em 1902 pela atual estação (Lessa, 1985), que continua a atrair os olhares dos passantes pelos seus elementos arquitetônicos, composta pelo prédio principal de dois andares com a fachada no estilo neoclássico, pela característica torre do relógio e pela passarela que recentemente foi revitalizada. Atualmente, o prédio principal é ocupado pela Associação de

²⁷ Em 1907, foi inaugurado, na Praça da Estação, o busto do Comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld, engenheiro responsável pela construção do núcleo urbano de Juiz de Fora. Em 1923, esse busto foi levado para o antigo Largo da Câmara, atual Parque Halfeld. Na Praça da Estação, em substituição do busto do Comendador, foi instalado o busto do Dr. João Nogueira Penido, médico influente da cidade, fundador da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora, ex-vereador e ex-deputado federal (Rangel Júnior, 2006).

Belas Artes Antônio Parreira (Figura 3), Organizações Não Governamentais (ONGs) e os antigos armazéns são usados para fins administrativos.

Figura 3 – Estação Central – Juiz de Fora



Fonte: A autora, 2024.

Paralelamente a esse edifício e aos trilhos, também foi edificada a sede da antiga Estação da Estrada de Ferro Leopoldina (Figura 4), onde hoje funciona o Núcleo Histórico da RFFSA, o Museu Ferroviário de Juiz de Fora. A Estrada de Ferro Leopoldina também foi incorporada pela RFFSA em 1957 e esteve em funcionamento até 1997. Após sua desativação parte dos seus trilhos foi retirada, mas em 2005, devido à importância histórica e cultural, as antigas estações da Central do Brasil e da Leopoldina, as plataformas entre as estações, a passarela sobre a linha férrea e o acervo do atual Museu Ferroviário de Juiz de Fora foram tombados pelo Instituto Estadual Patrimônio Histórico e Arquitetônico de Minas Gerais (IEPHA - MG) ²⁸. Embora pequeno, o acervo do Museu Ferroviário é organizado e possui um arquivo de mais de 300 peças dispostas em vitrines, painéis e ambientes que abordam a História da Ferrovia (PJF/FUNALFA. Museu Ferroviário, c.2021).

²⁸ No site da Prefeitura de Juiz de Fora - Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA) - é possível consultar os bens materiais e imateriais tomados a nível municipal, estadual e federal. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/index.php. Acesso em: 16 jan. 2023.

Figura 4 – Vista da Estação Central e do Museu Ferroviário



Fonte: A autora, 2024.

Conjunto arquitetônico do Museu Mariano Procópio

Dando continuidade ao percurso entre o centro da cidade e a Zona Norte, temos o principal museu da região, o Museu Mariano Procópio (MAPRO) e certamente um “lugar de memória” para muitos. O museu está localizado na antiga chácara do Comendador Mariano Procópio Ferreira Laje, que integrava o distrito de Mariano Procópio – incorporado ao município de Juiz de Fora a partir do Decreto-lei Estadual nº148, de 17-12-1938.

Parte histórica desse lugar, como a Villa e a Estação de Rio Novo, foi construída por Mariano, um importante personagem do Império, mas um sujeito emblemático para a historiografia local. Na visão tradicional, ele aparece como um dos responsáveis pelo desenvolvimento urbano juntamente com a família Halfeld, atuando do lado direito do rio Paraibuna, região conhecida como Rio Novo. É sabido que Mariano Procópio foi responsável pela construção da Estrada de Rodagem União Indústria e por sua exploração comercial durante 50 anos através da Companhia União Indústria, e também pela vinda de imigrantes alemães e

italianos para a cidade de Juiz de Fora – para atuarem na construção da rodovia e na implementação do núcleo colonial agrícola (Carneiro, 2011).

Outro empreendimento importante que ficou a cargo do comendador foi a ampliação e a administração da Estrada de Ferro D. Pedro II, na região da Zona da Mata de Minas Gerais. Isto tudo aconteceu em um contexto em que o governo Imperial já sofria muitas pressões da corte britânica para coibir o tráfico ilegal ou contrabando, o que levou a coroa brasileira a aumentar as medidas para diminuir o uso de mão de obra escravizada, principalmente nas obras públicas. Entretanto, sabe-se que mesmo não sendo permitido pelo contrato de construção da rodovia, Mariano Procópio utilizou um significativo quantitativo de pessoas escravizadas entre os anos de 1854 e 1855, pela prática de aluguel, e isso fica camuflado pela historiografia tradicional local (Lamas; Oliveira, 2011).

Símbolo da memória nacional ²⁹, o museu resulta da ação do colecionador Alfredo Ferreira Lage (1865 - 1944), que dedicou sua vida à formação de significativos acervos artísticos, históricos e de ciências naturais. O Museu Mariano Procópio (MAPRO) foi aberto à visitação em 1915, como museu particular, e em 1921 foi oficialmente inaugurado. Em 2008, o museu fechou para reformas e restauro de obras, mantendo em funcionamento apenas parte do parque e, em setembro de 2022, foi reaberto à visitação pública, voltando a fazer parte do roteiro turístico e de lazer da população local (PJF. Portal de Notícias, Museu Mariano Procópio, 2022).

O Conjunto Arquitetônico e Paisagístico do Museu Mariano Procópio (MAPRO) é de propriedade do município desde 1936 e compreende uma vasta área, incluindo a Villa Ferreira Lage, o Anexo (edificação que abriga o acervo do museu) e o Parque Mariano Procópio e todos os seus equipamentos. O processo de tombamento desse complexo e do seu entorno vem ocorrendo paulatina e separadamente a nível municipal, estadual e federal. A coleção do Museu Mariano Procópio foi tombada a nível nacional em 1939. O parque e parte das edificações foram tombados pelo município em 1983, e, em 2002, o tombamento dos edifícios foi ampliado. O Conjunto Arquitetônico e Paisagístico teve seu tombamento definitivo em nível estadual em 2005. No ano de 2015, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) aprovou o tombamento Federal do Conjunto Arquitetônico e Paisagístico do MAPRO, devendo as intervenções urbanas da região se harmonizar com o Conjunto Arquitetônico e não podendo

²⁹ “O Museu Mariano Procópio tem um acervo com cerca de 53 mil peças entre pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, livros raros, documentos, fotografias, mobiliário, prataria, armaria, numismática, cartofilia, indumentária, porcelanas, cristais e peças de história natural. O Império brasileiro é um dos destaques do acervo. Os trajes da coroação, da maioridade e do casamento de dom Pedro II e o traje de corte da princesa Isabel estão entre as mais significativas peças do museu” (PJF/ MAPRO, Institucional, c2021).

impedir sua visibilidade. Em fevereiro de 2023, o processo foi ratificado, mencionando seu valor histórico e artístico e atualizando a descrição da poligonal de entorno (Figura 5), ou seja, da área que engloba esse complexo (IPHEA - MG, c2016; IPHAN, 2015; PJF. Portal de Notícias. Museu Mariano Procópio, 2023).

Figura 5 – Vista aérea do Parque Mariano Procópio e poligonais com a inclusão da área dos fundos da Estação Ferroviária



Fonte: Parecer /Processo nº 1691-T-14, 2015.

Conforme salienta Camila Santos (2017), a região vem sofrendo com grandes construções e esses marcos não têm sido respeitados. Podemos também perceber que a preservação do entorno do MAPRO impacta diretamente na dinâmica da cidade. Com a passagem constante dos trens pelo município, nesse local ocorrem sucessivos engarrafamentos e a presença do Museu Mariano Procópio e de outras construções tombadas como patrimônio cultural dificultam a realização de obras para sanar o problema do tráfego na região, coexistindo assim as demandas do presente, que precisam encontrar caminhos e possibilidades de soluções futuras, com as marcas do passado materializadas nesses elementos e espaços da cidade.

Como parte do entorno do MAPRO, há a antiga Estação Rio Novo, erguida em 1876, antes da conclusão da Rodovia União e Indústria, que mais tarde passou a se chamar Estação Mariano Procópio – onde hoje funciona o Centro Cultural Dinah Rocha, administrado pela Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA). Próximo à passagem de nível da Avenida dos Andradas e ao lado da estação, encontra-se estacionado um antigo vagão de trem que fazia parte da linha Vera Cruz, a Liturina, que está sob os cuidados da Organização Não Governamental (ONG) Movimento Nacional dos Amigos do Trem – entidade da sociedade civil de interesse público, que busca a revitalização do transporte sobre trilhos de passageiros,

cargas e turismo ferroviário (PJF/MAPRO. Institucional, c.2021; Facebook, Amigos do Trem. Acesso em 16 de jan. de 2023).

Conjunto arquitetônico do Curtume do Krambeck

Ainda nas antigas terras de Mariano Procópio, a colônia D. Pedro II foi fundada no local que hoje corresponde ao Bairro Fábrica. Distante do centro de poder estabelecido pela elite e próximo de várias fábricas, o bairro é marcado por ter sido um dos locais de moradia dos operários e dos colonos imigrantes, constituindo-se um bairro de região periférica com características tipicamente operárias (Miranda, 1990). Até hoje o bairro carrega marcas desse tempo com edificações que mantêm as particularidades arquitetônicas do final do século XIX e início do século XX.

A partir de meados do século XIX, a política imigratória no período imperial brasileiro promoveu a vinda de diversas famílias sírio-libanesas, italianas, portuguesas e alemãs. Em Juiz de Fora, a chegada dos alemães na cidade esteve relacionada indiretamente à produção cafeeira, através da construção da Rodovia União e Indústria (1858 - 1861) e também ao estabelecimento de um núcleo colonial agrícola com o intuito de prover o mercado interno com gêneros alimentícios. Assim, entre os anos de 1853 e 1856 foram contratados vários técnicos, engenheiros, arquitetos, artífices como ferreiros, pintores e latoeiros para trabalharem na obra da rodovia. Em 1858, chegaram à cidade diversas famílias de colonos alemães, totalizando uma população de 1.144 pessoas, que foram levadas para as terras denominadas de Colônia D. Pedro II (Carneiro, 2011; Genovez, 1998a).

Inicialmente, a Colônia D. Pedro II foi dividida em duas partes: a Colônia de Cima, agrícola, que depois foi chamada de São Pedro; e a Colônia de Baixo, industrial, que se chamou *Villagem*. As famílias de imigrantes foram distribuídas em lotes de terras, encarregadas de produzir gêneros alimentícios, contudo, a função de abastecer o mercado interno não foi cumprida mediante as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos colonos alemães e seus descendentes. Muitos deles se viram obrigados a abandonar suas terras e a se concentrarem no meio urbano, trabalhando no setor de prestação de serviços e convertendo-se assim, gradativamente, em proletários urbanos. Em alguns casos, esses trabalhadores alemães tornaram-se assalariados pelos poucos contrerrâneos que, por motivos distintos, conseguiram acumular capitais necessários para investirem em pequenas manufaturas domésticas, oficinas, comércios, empreiteiras etc. Com a mudança de famílias de um lugar para outro, entre uma

colônia e outra, surgiu também o Bairro Borboleta (Carneiro, 2011; Oliveira, 2010; Clemente, 1990).

Dentro da *Villagem*, destacaram-se os investimentos de alguns colonos alemães com a instalação de algumas pequenas fábricas, a partir de 1878, como por exemplo, o Curtume Krambeck, inaugurado em 1880. Outras atividades também se concentravam numa das ruas principais dessa parte da cidade, tornando-se referência à população local, como o caso da cervejaria do alemão José Weiss – fundada em 1879 – que oferecia diversas opções de divertimentos e de passeios dominicais à população local, como tantas outras cervejarias da cidade que se desenvolveram em áreas que não estavam circunscritas apenas aos centros urbanos (Genovez, 1998a; Lisboa, 2018).

Eram locais que aliavam produção, divertimento e sociabilidade, gerando, ao longo do tempo, uma demanda de reestruturação urbana e de melhorias nos meios de transporte, como podemos perceber a partir das discussões sobre a extensão dos bondes para a Cervejaria José Weiss. Inicialmente essa região não era atendida pelo serviço de transporte público e a proposta de extensão da linha dos bondes até a *Villagem* não foi aceita por alguns acionistas. Para eles, tal extensão representaria grandes despesas e colocaria o transporte público a serviço da diversão, sendo que este deveria ter como prioridade o atendimento das linhas centrais. Mesmo sem a existência de uma linha oficial até a cervejaria, dependendo das atividades e festas realizadas nesse espaço de sociabilidades, circulavam bondes especiais disponibilizados pelos organizadores dos eventos (Lisboa, 2018). A inauguração oficial da linha de Bondes Passos-Fábrica ocorreu em 1885. Segundo Lessa (1985), a referida “Fábrica” do letreiro da condução era a fábrica de cerveja José Weiss devido à identificação do bairro com a cervejaria. Com a incorporação do distrito de Mariano Procópio à cidade, a antiga *Villagem* passou a se chamar Fábrica (Lisboa, 2018).

Assim, nas proximidades da linha férrea, o passado se torna visível no presente através dessas construções e dos patrimônios tombados do antigo Curtume Krambeck (Figura 6) que se misturam às edificações mais recentes, como as duas torres que permanecem em meio ao terreno onde funciona um posto de gasolina. A parede da fachada principal, feita de tijolos, sofreu alterações ao longo do tempo, resistindo a vários incêndios. Nas décadas de 1970 e 1980, o Curtume entrou em um processo de decadência, o que determinou seu fechamento quando já tinha o nome de Triana S/A. Em 1994, a sede do antigo Curtume Krambeck e as duas chaminés foram tombadas em momentos diferentes pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora – MG pelos Decretos nº 4961/1994, 6331/1998 e 8406/2004 (PJF/FUNALFA. Patrimônio Cultural. Curtume Krambeck, c.2021).

Figura 6 – Fachada do antigo Curtume do Krambeck e suas chaminés



Fonte: A autora, 2024.

As estações ferroviárias da Zona Norte e o trem de passageiros “Xangai”

Finalizamos nosso percurso como as estações de Barbosa Lage e de Benfica, também tombadas como patrimônio cultural do município. A Estação de Benfica (Figura 7), uma das primeiras de Juiz de Fora, foi inaugurada em 1877 e esteve ativa para passageiros até 1997, como parada terminal do Trem Urbano de Juiz de Fora, o “Xangai”. Hoje, em suas antigas instalações funciona um centro cultural, mas já foi sede da Polícia Florestal na região por algum tempo e serviu como escala para os maquinistas da MRS Logística (PJF. Portal de Notícias. Notícias FUNALFA, 2016).

Figura 7 – Estação de Benfica e o trem de passageiros “Xangai” – 1994



Fonte: Fotografia de autoria de Sérgio Magalhães.

Já a Estação de Barbosa Lage, como tantas outras ao longo do percurso, é de pequeno porte, com espaços suficientes apenas para os serviços de operação, embarque e desembarque. Mas, durante muitos anos, foram locais de partidas e chegadas, de encontros e despedidas, promovendo a diversificação de atividade, introduzindo novos hábitos, encurtando as distâncias e dando às pessoas a sensação de pertencerem a uma nova época, na qual velocidade significava progresso. Hoje, essa estação e tantas outras ao longo da linha férrea estão a esperar não mais por pessoas ou cargas, mas sim por novos sentidos.

A linha “Xangai” circulava concomitantemente com a linha Vera Cruz que ligava o Rio de Janeiro a Belo Horizonte. Não se sabe ao certo a origem do apelido dado pela população ao trem que operava entre as cidades de Juiz de Fora e Matias Barbosa, mas uma das explicações populares acredita que o apelido pode ter sido inspirado no filme exibido na cidade na década de 1930, “O Expresso de Xangai”.

Inicialmente, o “Xangai” foi criado para atender os trabalhadores da empresa Leão Ribeiro & Cia, responsável pela construção da Fábrica de Estojos e Espoletas de Artilharia do Exército (FEEA), hoje Indústria de Material Bélico do Brasil (IMBEL). A partir de 1951, o trem começou a ter viagens regulares entre Matias Barbosa e Benfica, ficando aberto para o restante da população. Assim, com o custo acessível, o trem passou a ser utilizado diariamente pelos moradores de Matias Barbosa que trabalhavam em Juiz de Fora e era também uma opção de passeio aos finais de semana. Sua última viagem aconteceu em 1997, quando a Rede Ferroviária Federal S.A (RFFSA) foi privatizada e a concessionária responsável pela administração da ferrovia não via vantagem nesse tipo de locomoção, operando somente com o transporte de cargas (Giesbrecht, s.d.).

Hoje o trem de passageiros, “Xangai”, permanece presente na memória de parte da população da região da Zona Norte e faz-se presente através de vestígios, como fotografias e bilhetes de passagem que muitos ainda guardam em seus arquivos pessoais e, ainda, pela transmissão de experiências vividas, que ao serem narradas se incorporam às reminiscências de novas gerações.

3 EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE UM PERCURSO DE MEMÓRIA

[...] o homem existe – no tempo. Está dentro.
Está fora. Herda. Incorpora. Modifica.
Porque não está preso a um tempo reduzido a
um hoje permanente que o esmaga, emerge
dele. Banha-se nele. Temporaliza-se³⁰

Paulo Freire

Neste último capítulo, trazemos algumas reflexões a respeito das escolhas metodológicas de ensino utilizadas nesta pesquisa, descrevemos o processo de construção da proposição didática e analisamos as ações educativas que foram aplicadas associadas ao meu fazer docente, problematizando e redefinindo antigas práticas, dando novos sentidos aos saberes construídos a partir do ato reflexivo de ensinar e aprender.

Para o exercício das análises que apresentaremos a seguir, utilizamos os seguintes registros: fragmentos de relatos com base na observação das experiências vivenciadas por discentes e docentes e atividades desenvolvidas durante as práticas educativas. Não objetivamos examinar de forma quantitativa as atividades propostas, visto que o foco deste trabalho reside na dinâmica que envolveu a construção da proposta pedagógica.

Pontuamos que a pesquisa abarcou estudos prévios sobre as temáticas da Educação para o patrimônio, sobre o processo de patrimonialização e a história da localidade. Tais estudos fundamentaram o levantamento e a seleção de fontes utilizadas nas oficinas, a elaboração de fichas de análises documental trabalhadas com os/as estudantes e a preparação da visita mediada ao Museu Mariano Procópio.

³⁰ FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

3.1 Ressignificando olhares e sentidos: escolhas metodológicas

Considerando o/a professor/a como mediador entre os/as estudantes e os saberes que integram diferentes conhecimentos, tais como saberes teóricos advindos da formação acadêmica e saberes docentes constituídos na prática, provenientes da sua própria trajetória profissional, escolar e de vida, o ensino se apresenta como uma atividade alicerçada em conhecimentos diversos que se articulam e se nutrem constantemente das próprias práticas. Sendo assim, o trabalho docente caracteriza-se pela complexidade dos saberes envolvidos e pelas contingências do cotidiano escolar, necessitando de formação continuada e de permanente reflexão sobre a própria prática, pois o fazer docente não apenas evoca diferentes saberes em situações práticas, como também envolve habilidades socioemocionais na condução de realidades em ambientes distintos (Tardif, 2000).

Mediante essas questões inerentes à docência e impostas pelas frequentes mudanças sociais e culturais que influenciam o contexto educacional, Ana Zavala (2015) nos convida a questionar nossas próprias abordagens pedagógicas, métodos de ensino e formas de avaliação, e a transformar experiências em pesquisas. Para a autora, existe uma diferença significativa quando um pesquisador analisa a prática de um docente de História e quando o próprio docente faz essa análise, pois há uma peculiaridade neste último, visto que teorizar nossa prática renova nosso próprio fazer docente, isto é

[...] el trabajo de teorización está así incorporado y entrelazado con la dimensión práctica de la enseñanza de la historia, [...] todas las prácticas están necesariamente acompañadas de una dimensión teorizante, con la cual a veces desde fuera acordamos y a veces no, pero eso no determina ni la existencia de una teoría práctica, ni el valor de la misma (que es necesariamente una atribución discursiva) (Zavala, 2015, p. 190-191)³¹

Assim, a articulação entre os procedimentos pedagógicos com a análise da minha própria prática docente foi de suma importância para a mobilização dos diferentes saberes, visando a reflexão crítica para que as propostas apresentadas nesta pesquisa pudessem alcançar as finalidades e os objetivos elencados, levando em consideração os conteúdos a serem trabalhados. Por isso, cada etapa de aplicação da pesquisa foi traçada, preparada e executada

³¹ [...] o trabalho de teorização está assim incorporado e entrelaçado com a dimensão prática do ensino de história, [...] todas as práticas estão necessariamente acompanhadas de uma dimensão teorizante, com a qual às vezes concordamos externamente e às vezes não, mas isso não determina nem a existência de uma teoria prática, nem o valor da mesma (que é necessariamente uma atribuição discursiva) (Zavala, 2015, p. 190-191, tradução nossa).

mediante o perfil das turmas, às demandas dos/das educandos/as e às dificuldades de execução e imprevisibilidades que são próprias do cotidiano escolar. Para que as atividades desenvolvidas fossem teorizadas e analisadas, foram realizadas anotações no decorrer do percurso. Uma vez que o conhecimento é socialmente construído, tais registros nos conduziram e nos permitiram avaliar sistematicamente o processo para que pudéssemos nos redirecionar, repensar os planejamentos e criar possibilidades de aprendizagem significativa e inclusiva.

Escolhemos as duas turmas de oitavo ano para o desenvolvimento das atividades referentes a este trabalho, cujos/as alunos/as já tinham estudado comigo no ano anterior e havia um vínculo afetivo em nossas relações, o que permitiu desenvolver uma sequência didática voltada para a realidade dessa comunidade escolar. As turmas em questão eram compostas por adolescentes com idade entre 13 e 15 anos, não ultrapassando o número de 30 estudantes por turma, o que viabiliza a organização das atividades em grupo e promove aprendizagens e possibilidades de progressão do conhecimento curricular e de troca de saberes adquiridos no cotidiano da sala de aula.

Destacamos que a referida escola tem como cultura escolar a premissa da heterogeneidade para organização das turmas. Dessa forma, nas turmas em que a pesquisa foi desenvolvida havia estudantes com nacionalidade diferente (alunos/as venezuelanos/as³²), com níveis distintos de aprendizagem, além de estudantes com deficiências diversas – que requeriam necessidades educativas especiais com direito a Professores Colaborativos/Professores de Apoio.

Por acreditarmos num processo de ensino e aprendizagem em que o conhecimento se dá no cotidiano – por meio de diferentes contextos, de atribuição de sentidos e de ações metodológicas que “desafiem progressiva e cognitivamente” os sujeitos –, elaboramos um roteiro pedagógico que uniu práticas investigativas e reflexivas a partir do trabalho coletivo e colaborativo, e que oportunizou aos/às discentes apresentarem conhecimentos prévios sobre o passado, fomentando novas aprendizagens (Lima, 2022). Segundo Paulo Freire (1997), o homem é um ser de “relações no mundo e com o mundo”, um ser histórico, político, cultural e social, e para tornar-se humano, necessita interagir, dialogar com o outro, criar, refletir e se

³² Desde 2017, a cidade de Juiz de Fora vem recebendo imigrantes venezuelanos em virtude da crise política e econômica do país natal. A vinda desses imigrantes para a cidade resulta de um esforço colaborativo entre a Associação dos Amigos (ABAN), a Pastoral Universitária para Refugiados de Roraima, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Agência da ONU, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), e o governo estadual e municipal das áreas impactadas pelo fluxo migratório. De acordo com os dados fornecidos no Portal de Notícias da Prefeitura de Juiz de Fora, até fevereiro de 2024, a comunidade de migrantes venezuelanos na cidade contava com 1931 pessoas (Pessoa, 2018; PJF. Portal de Notícias. SDH, 2024).

transformar continuamente a partir do “ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, [...] atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (p. 40-41).

São muitas as atividades e as propostas didáticas que podem ser utilizadas no campo da Educação para o Patrimônio. Com vistas às questões citadas, optamos por empregar oficinas, rodas de conversa e variadas fontes históricas. Tais procedimentos metodológicos privilegiam a aquisição do conhecimento pela interação com o meio e com o outro, favorecem a apresentação de vivências, saberes e ideias prévias, e visam ampliar habilidades e competências que permitam aos/às alunos/as uma maior compreensão e apropriação de conceitos próprios do pensamento histórico.

A escolha de trabalharmos com oficinas ³³ se deve ao fato destas promoverem aprendizagem mediante processo dinâmico e interativo entre sujeito e objeto, a partir de sentimentos, pensamentos e ações, tendo como fio condutor a reflexão. Vieira e Volquind (2002) entendem as oficinas pedagógicas como espaços de experimentação ativa e aprendizagem colaborativa, a partir de situações-problema que desafiem os participantes a pensar criticamente. Ou seja, as oficinas possibilitam a construção do conhecimento com base na troca de vivências, realidades e situações concretas; potencializam a interação e evidenciam o protagonismo dos/das estudantes. Assim, a cumplicidade entre professores/estudantes pode se estabelecer de forma mais efetiva, uma vez que a construção da aprendizagem e das ações é resultado dos conhecimentos prévios, habilidades, interesses, demandas e valores dos agentes envolvidos quanto ao tema abordado, associada à base teórica e às práticas contextualizadas (Vieira; Volquind, 2002; Paviani; Fontana, 2009).

Vieira e Volquind (2002) demarcam três etapas essenciais para a execução de oficinas pedagógicas. A primeira etapa é a contextualização, na qual o/a professor/a introduz o tema da oficina e explora os conhecimentos prévios dos/das alunos/as, alinhando os objetivos do ensino com os interesses dos/das estudantes. Em seguida, na planificação, os/as alunos/as investigam a situação-problema por meio de métodos variados – como visitas a campo, atividades diversas e pesquisas –, e compartilham suas descobertas. Por fim, a reflexão, permite a sistematização dos conhecimentos adquiridos utilizando diferentes ferramentas conceituais, como mapas conceituais, vídeos, desenhos, autoavaliação, dentre outros (Regina, 2014).

³³ A utilização do termo oficina é frequentemente confundida com seminários e palestras, e apesar de envolverem participação ativa e troca de experiências, não se enquadram propriamente como oficinas. No campo da educação, as *oficinas pedagógicas* são ferramentas amplamente utilizadas e diferentes teóricos e pesquisadores as conceituam com particularidades distintas. A *oficina pedagógica* distingue-se de outros formatos educativos por ser um espaço de aprendizagem coletiva e prática, no qual o conhecimento é construído de forma colaborativa com a mediação do/da professor/a (Regina, 2014).

Assim, adotamos o termo *Oficinas de História*, dado que propomos sequências didáticas estruturadas em temáticas com base no *percurso de memória*. As oficinas contaram com rodas de conversa e com momentos em que, organizados em grupos de forma interativa e colaborativa, os/as estudantes foram desafiados progressiva e cognitivamente a resolver situações-problemas, a partir da análise de *fontes históricas* e do contato com diferentes gêneros textuais, metodologias de ensino e recursos didáticos. Ao final, foram desenvolvidas atividades de sistematização do conhecimento, como exposição fotográfica, releitura de fotografias e escrita coletiva.

Salientamos que as *rodas de conversa* foram utilizadas para contextualização e apresentação do tema, para estimular a discussão e o compartilhamento de ideias, para avaliar os conhecimentos prévios dos/das alunos/as e para reflexão crítica das atividades desenvolvidas, além de redirecionar as oficinas seguintes. Para Mélo *et al.* (2007), a *roda de conversa* como metodologia participativa, ao mesmo tempo, aproxima discentes e docentes, promovendo também o desenvolvimento da partilha de saberes e conhecimentos de forma não hierarquizada. Também instiga a fala e a escuta, propicia a elaboração de ideias e de argumentação, e induz ao exercício da convivência e da alteridade.

Destacamos o uso de *fontes históricas* associado a atividades que propiciam o desenvolvimento do pensamento histórico, a exemplo de práticas de pesquisa e produção de narrativas históricas assentadas no ato de observar, identificar, relacionar, inferir, comparar, sintetizar e interpretar diferentes fontes. Isso permite tanto a interação entre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos com as experiências e os saberes dos/das discentes quanto o desenvolvimento da capacidade de pensar e ler o mundo historicamente (Lima, 2018). Como explica Isabel Barca (2004, p. 15),

O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas.

Logo, quando escolhemos utilizar objetos da cultura como fonte histórica nos procedimentos de produção do conhecimento na sala de aula, esboçamos a possibilidade da reconstrução daquilo que não foi vivido diretamente. Contudo, para que se estabeleça a relação entre passado e presente, as fontes não devem ser usadas “como fim em si mesmo” (Schmidt; Cainelli, 2010, p. 117). Mesmo com o foco no conteúdo histórico, os documentos devem

responder aos questionamentos e às problematizações de alunos/as e professores/as, isto é, as indagações devem conduzir o olhar para as fontes e fomentar a articulação entre o objeto da História e as imagens que os/as estudantes irão construir sobre o contexto histórico ensinado. Mas essa troca somente acontece em duas situações: quando se mobiliza os conceitos históricos com os conhecimentos prévios dos/das estudantes e quando se explora as fontes em seus diversos sentidos (Schmidt; Cainelli, 2010; Knack, 2018). Nesse caso, empenha-se em busca de respostas e de análise crítica sobre as representações simbólicas que hoje produzimos sobre nosso passado e/ou que foram produzidas por outras gerações sobre si mesmas. Por conseguinte, a utilização das fontes como suporte pedagógico tem como propósito destacar a natureza, a especificidade e a complexidade da construção do conhecimento histórico (Pereira; Seffner, 2008).

Nas últimas décadas, o uso de documentos nas aulas de História aumentou significativamente e, de acordo com Circe Bittencourt (2009), estes são empregados a partir de diferentes perspectivas. Como ilustração as fontes reforçam uma ideia ou introduzem um tema de estudo; como fonte de informação explicam um determinado acontecimento ou conteúdo histórico; ou ainda, na condição de “situação-problema”, possibilitam que discentes identifiquem o objeto de estudo – sendo este último, o tratamento que promoverá a construção de um processo de significação que permitirá aos/as estudantes a percepção de que os documentos são produções socioculturais de gerações anteriores repletas de historicidades e intencionalidades. Para que não seja compreendida como simples ilustrações do passado, a análise das fontes históricas em sala de aula deve tratar da existência em si do documento; de seu significado como objeto e, portanto, histórico; e como “sujeito de uma ação” que fala por determinados indivíduos, que apresenta a mentalidade de uma dada época, que possui motivações para se tornar um repositório de memória e que tem a condição de exercer poder.

Em outras palavras, o que norteia o uso de fontes históricas nas práticas educativas é a sua contextualização a partir de informações iniciais para mais adiante se fazer a introdução do problema, trazendo assim, para os/as estudantes, parte do cenário que envolve o documento. Revelar as circunstâncias da produção das fontes, além de possibilitar a leitura clara do artefato cultural, pode conduzir à compreensão do seu valor simbólico para determinados grupos sociais e de como estes pensavam, sentiam e se estabeleceram no tempo e no espaço, bem como trazer a noção de que os vestígios do passado são plurais e estão em vários lugares, como livros, revistas, quadros, músicas, filmes, fotografias, edificações, nas informações advindas da memória oral de familiares, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, o patrimônio cultural também pode ser considerado como fonte histórica e como objeto de estudo por possuir sua própria história. Circe Bittencourt (2009) pontua que ao utilizarem os patrimônios culturais locais como objeto de estudo, os/as professores podem aproximar os/as alunos/as de sua própria história, facilitando a compreensão de processos históricos mais amplos. Ao explorarem a materialidade dos patrimônios, especificamente das edificações dispostas pelos espaços urbanos, e as narrativas históricas que as edificações contêm, os/as estudantes podem desenvolver alteridade e compreensão das realidades passadas e presentes, criando uma ponte entre o passado distante e o presente vivido.

Não obstante, os/as professores/as de História que trabalham com patrimônio cultural como fonte histórica ou como objeto, há de levar em consideração a trajetória do documento, o processo de seleção e de preservação, e as disputas que envolveram os valores atribuídos ao bem cultural em questão, direcionando o olhar dos/das estudantes para o entendimento de que o patrimônio cultural se trata de um campo marcado por tensões, disputas, silenciamentos, rupturas e singularidades (Knack, 2018).

Diante dessa multiplicidade, o/a professor/a deve ter em mente a relação entre métodos historiográficos e estratégias pedagógicas, pois cada documento requer um procedimento específico, sendo necessária a análise de acordo com as características de linguagem e particularidades de comunicação (Bittencourt, 2009; Knack, 2018). Assim, o Ensino de História, ao se utilizar de fontes históricas, não tem a pretensão de transformar estudantes em historiadores/as, mas sim de contribuir para a construção de habilidades próprias do saber historiográfico e para o desenvolvimento da autonomia cognitiva e da faculdade de fazer leituras críticas das sociedades em diferentes temporalidades e espacialidades, a partir das experiências, dos discursos e das representações históricas.

3.2 Construindo o percurso

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2023, em consonância com o planejamento escolar e o calendário de atividades da Escola Henrique José de Souza. Foram realizadas rodas de conversas, quatro oficinas e uma visita mediada ao Museu Mariano Procópio, totalizando aproximadamente, 24 aulas de 50 minutos cada.

A aplicabilidade das oficinas ao longo do ano foi possível devido ao fato das escolas que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora terem uma grade curricular

ampla. Na escola onde o presente estudo foi realizado, o componente curricular de História possui 04 aulas de 50 minutos por semana. Outro fator preponderante está na Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora ³⁴, que nos convida a trabalhar com diretrizes curriculares pautadas em eixos teórico-metodológicos essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico escolar, bem como nos possibilita romper com o Ensino de História factual e tradicional, uma vez que os conteúdos a serem trabalhados não são pré-definidos por um programa único para todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Assim, a cada instituição é permitido estabelecer os conteúdos escolares, considerando a pluralidade das escolas municipais, a cultura escolar de cada uma delas, “a autonomia do(a) professor(a) e a articulação do saber histórico entre estudante e professor(a) de forma dialógica” (Juiz de Fora, 2020b, p. 505).

Destarte, a presente proposta de pesquisa nos permite ampliar o escopo de temáticas a serem abordadas nas aulas de História em conformidade com a Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora.

3.2.1 Roda de conversa: docentes e discentes em cena

Com base nas escolhas metodológicas apresentadas anteriormente, a presente pesquisa teve como ponto de partida uma roda de conversa com o intuito de promover acolhimento, entrosamento, sondagem do conhecimento prévio, e de facilitar a interação e a troca de experiências e saberes entre os/as estudantes, articulando o tema da pesquisa com embasamento teórico e metodológico.

A roda de conversa aconteceu separadamente e foram utilizados dois tempos de 50 minutos para cada turma, em que apresentamos aos/às alunas/as dos dois oitavos anos a organização, o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas entre os meses de maio a novembro de 2023, assim como os objetivos gerais e específicos do projeto. A primeira turma a participar desse primeiro momento foi o Oitavo Ano A, que se caracterizava por ser uma

³⁴ Para saber mais sobre a Proposta Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora e as discussões em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ver: JUIZ DE FORA/Secretaria de Educação/Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora - História, 2020b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/historia.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

turma que tinha alunos/as mais falantes, porém menos participativos, necessitando maior mediação dos/das professores/as. Já a segunda turma, o Oitavo Ano B, foi marcada pela presença de estudantes mais interessados, curiosos e participativos, promovendo assim uma troca mais espontânea de saberes e conhecimentos.

Para a contextualização dessas atividades foi trabalhada a canção do Milton Nascimento, “Barulho de trem”, juntamente com imagens da linha férrea e seus patrimônios, como elementos do cotidiano, que nos conduzem diariamente, de forma perceptível ou não, pela cidade. Desse modo, em ambas as turmas, iniciou-se a conversa com a apresentação da imagem da Estação Central, localizada na Praça da Estação. Rapidamente os/as alunos/as identificaram o local como sendo de uma estação, mas não souberam dizer se era a Estação Central ou se era a Estação de Benfica. Aqueles que conseguiram identificar reconheceram ali outra estação, pois indicaram ser a Estação de Benfica – um local próximo à escola, muito frequentado pelos moradores da Zona Norte por ser um bairro comercial. Aproveitei para trabalhar as questões do tempo, destacando permanências e mudanças, bem como as semelhanças e as diferenças entre as duas estações.

Em seguida, pedi aos/às estudantes que escutassem a música “Barulho de trem”³⁵, do cantor e compositor Milton Nascimento, que tentassem reconhecer de quem era aquela voz e, ainda, que observassem a melodia e a intenção por trás da *performance* musical dessa canção. Boa parte dos/das alunos/as demonstrou conhecer o cantor, mas não conseguiu identificar seu nome. Contudo, ao ver o nome do compositor na tela, alguns trouxeram várias informações sobre Milton Nascimento, adquiridas no contato com seus pais e avós. Uma dessas informações era que atualmente o cantor e compositor residia em Juiz de Fora. Nesse momento, aproveitei para explicar sobre biografia e obra do compositor e sobre o período em que a canção em questão foi composta. Quanto à melodia e estrutura musical, com características marcantes da bossa nova, alguns/algumas alunos/as conseguiram perceber a intencionalidade dos acordes, que já nos primeiros compassos reproduzem o barulho do trem em movimento e de seu inconfundível apito, da melodia e do próprio andamento da música, que traz a ideia de movimento do vai e vem das antigas estações. Com relação à letra, os/as estudantes destacaram a mensagem da canção que retrata as estações como lugar de espera, de partidas, de chegadas, de despedidas. Entretanto, ressaltaram que hoje algumas estações da cidade não retratam esse movimento, pois são utilizadas com outras finalidades, e não mais para embarque e desembarque de passageiros.

³⁵ NASCIMENTO, Milton. Barulho de trem. In: Barulho de trem. Dex Discos do Brasil: 1964. Disponível em: <https://youtu.be/qH7uyG1sT30>. Acesso em: 12 jan. 2023.

De acordo com esses referenciais, iniciamos a conversa com a sequência de perguntas a respeito da canção, das imagens, do som do apito e do movimento do trem, com o objetivo de apresentar a temática, provocar a curiosidade e sondar o conhecimento prévio dos estudantes, visto que este possibilita a aquisição de novos conhecimentos. Assim, as seguintes questões foram apresentadas aos/às estudantes:

1. Ao ouvir o som do apito do trem que pensamento vem em sua mente?
2. Em nossa cidade, nos dias atuais, as estações de trem podem ser descritas como local de despedida e de chegada como é apresentada na canção do Milton Nascimento?
3. Vocês sabem qual é o trajeto dos trens de cargas que passam pela nossa cidade e região? Qual é a função da ferrovia nos dias de hoje? E no passado, qual era a sua função? Será que algum dia nós voltaremos a usar o trem como meio de transporte de pessoas?
4. Se fecharmos os olhos e se pensarmos no trajeto do bairro até o centro da cidade, quais elementos no entorno da ferrovia chamam a sua atenção e despertam seu interesse?
5. Que histórias esses elementos arquitetônicos nos contam?
6. Como esses elementos são incorporados na paisagem urbana e que impactos eles causam na dinâmica da cidade?
7. Você sabia que há vários patrimônios ao longo desse trajeto? Poderia citar alguns deles? O que te leva a achar que tal elemento é um patrimônio?
8. Por que alguns bens materiais, como construções arquitetônicas, são escolhidos para serem preservados e outros não?

De maneira geral, as três primeiras perguntas tiveram o intuito de fazer com que os/as estudantes percebessem a relação da linha férrea com o cotidiano da cidade, destacando mudanças e permanências em diferentes temporalidades de uma sociedade que se encontra em constante transformação. A quarta, a quinta e a sexta perguntas trazem a cidade como um espaço vivido e dinâmico que tem muito a nos contar além da sua localidade, entrelaçando histórias locais, nacionais e globais – essa cidade que comunica e traz nos seus elementos a materialização das relações de poder, os modos de pensar e de ser de um determinado grupo social (Florenzano, 2015). As três últimas perguntas adentram na questão de como a cidade se constitui como um complexo que contém e articula várias categorias patrimoniais, e como os

espaços são carregados de tensões e disputas, de memória e de esquecimento e são modelados a partir da maneira como a sociedade os utiliza.

Desse modo, defendemos uma educação para o patrimônio – que problematiza as práticas culturais, historicizando os lugares de memória e a consagração de monumentos – capaz de oferecer aos/as alunos/as a percepção de “que aquilo que cotidianamente dá sentido ao assim chamado patrimônio, não está contido nas formas materiais, nem nas manifestações intangíveis, mas nos indivíduos que os produzem, reproduzem, alteram, transformam, vandalizam, conservam, utilizam e valorizam” (Chagas; Storino, 2014, p. 83).

A primeira pergunta foi acompanhada pela reprodução da gravação do som do atrito do trem ao andar sobre os trilhos e pelo seu apito inconfundível. Nesse momento, os/as alunos/as estavam de olhos fechados e ao fazer a pergunta, “*Ao ouvir o som do apito do trem que pensamento vem em sua mente?*”, alguns deles apressadamente começaram a falar ao mesmo tempo, referindo-se a sensações, experiências, memórias pessoais e coletivas, como “medo”, “correria”, “atraso”, “tremor”. Nessas falas, fica evidente a relação com o trem no cotidiano dos/das alunos/as, trazendo à tona os transtornos causados pela ferrovia nessa região da cidade. Por outro lado, dois estudantes do Oitavo Ano B trouxeram questões do passado em suas respostas. Uma aluna disse que se imaginou “*sentada num banco dentro do trem de passageiro vestida com roupas antigas*” e outro aluno, ao ouvir o primeiro apito de trem, gritou: “-Xangai!”. Fizemos algumas reflexões sobre essas respostas e deixei o “Xangai” por último, por se tratar de um dos objetos que seria abordado nas oficinas sobre os patrimônios. Perguntei ao aluno o que era “Xangai” e para o restante da turma se mais alguém conhecia esse nome. O aluno citado e um colega seu responderam quase que imediatamente que se tratava do antigo trem de passageiro que fazia a linha entre Benfica e Matias Barbosa e que sabiam disso porque ouviram de seus pais e avós que “*há muito tempo atrás*” utilizavam o trem para ir até a “cidade”. Outro aluno, que tinha sido transferido de um bairro da Zona Oeste da cidade, também demonstrou conhecimento sobre o “Xangai” e relatou que sua mãe ainda guardava como lembrança dois bilhetes de passagem dessa linha que passava próximo à sua antiga casa. Segundo o aluno, esses bilhetes se referem à última viagem do “Xangai”. Combinamos de averiguar essa informação em outro momento.

Mesmo sendo adolescentes que nunca tiveram contato com o “Xangai” – devido seu desativamento na década de 1990 –, alguns deles possuíam informação a partir de lembranças de seus familiares. Nesse caso, mesmo sem fazer parte do patrimônio ferroviário da cidade, tais lembranças revelam sua forte presença, mesmo inconscientemente, na memória de várias gerações de juizforanos protegida pelo testemunho de experiências. Isto é, a experiência

preserva a memória, que por sua vez é transmitida pela narração que busca guardar aquilo que se perdeu, na tentativa de reviver no outro a experiência passada (Benjamin, 1994b).

Diante da segunda e terceira perguntas, os/as alunos/as deixaram evidente que sabiam qual era a finalidade da ferrovia no presente e no passado, entretanto, apenas duas alunas, uma de cada turma, identificaram o motivo da sua instalação na cidade estar associada ao fato de ser uma região cafeeicultora. A maioria dos/das estudantes associou a ferrovia com o processo da Revolução Industrial, conteúdo estudado recentemente nas aulas de História, identificando elementos de um contexto histórico global próximo à sua realidade e ao seu espaço. Até então tal relação não estava perceptível aos olhos desses/dessas alunos/as.

Com relação à perspectiva de se pensar no uso do trem como meio de transporte de passageiros no futuro, muitos expressaram pouco otimismo e até mesmo demonstraram dificuldades em imaginar e em fazer esse exercício; alguns disseram que seria interessante essa possibilidade e outros problematizaram essa questão atrelando aos interesses políticos e econômicos de cada época. Essas falas evidenciam o impasse dos/das estudantes em interpretar os fragmentos do passado, articulando tempos presentes com possíveis tempos futuros.

Nas três perguntas seguintes, os/as estudantes tiveram muita dificuldade em perceber a cidade como um espaço mutável, experienciado e com seu passado cristalizado através de alguns elementos materiais e tampouco conseguiram identificar a narrativa, as temporalidades presentes nos elementos disponíveis no trajeto do bairro ao centro. Poucos apontaram algum lugar de referência e, quando o fizeram, destacaram as obras viárias, como os recentes viadutos, o túnel conhecido como Mergulhão e as passarelas por onde alguns transitam.

Nesse momento, a mediação e a utilização de outros recursos didáticos, como imagens, foram fundamentais (Figura 8). Essas foram previamente selecionadas, justamente por imaginar que os/as estudantes poderiam apresentar dificuldades nas conexões. No entanto, após a projeção das imagens dos patrimônios culturais ao longo do percurso entre a região da Zona Norte e o centro, a grande maioria conseguiu reconhecê-los e localizá-los no trajeto que fazem cotidianamente.

Figura 8 - Primeira roda de conversa



Fonte: A autora, 2024.

A partir desse reconhecimento do espaço urbano, problematizamos o impacto desses elementos na paisagem e na dinâmica da cidade. Ficou perceptível nos relatos dos/das alunos/as que a maioria faz uso desses lugares. No entanto, muitos não conhecem a historicidade desses locais e tampouco identificam a narrativa dos patrimônios culturais da cidade em diálogo com o contexto atual.

Partimos para as últimas perguntas. Nesse momento, foi possível perceber grande desconhecimento dos discentes do que venha ser patrimônio cultural, principalmente do processo de seleção e das complexas disputas de poder que envolvem a política de patrimonialização. Construir um olhar crítico para a recorrente pauta da estética colonial do objeto, e não no valor que os grupos diretamente envolvidos imprimem sobre ele, foi um desafio importante e pertinente para a temática do patrimônio na Educação Básica. Também foi o momento de reconhecerem a importância dos bens culturais a serem preservados como fruto da expressão material e simbólica de identidade, de memória e de sentimento de pertencimento de um grupo social. Assim, para Mário Chagas e Claudia Storino (2014, p. 75), dependendo da teia de significados, do uso e das possibilidades de transformação desses elementos materiais e imateriais, a comunidade pode ou não conferir a esses patrimônios algum grau de identificação.

No caso desses/dessas alunos/as, a compreensão de patrimônio está vinculada à ideia de preservação de “coisa velha”, acompanhada por um sentimento de estranhamento.

Mediante essas observações, algumas decisões foram tomadas. Havíamos planejado a realização de uma entrevista logo após a roda de conversa, mas achamos mais propício desenvolver outras ações pedagógicas. Evidenciou-se nessa etapa da atividade que para atingir os objetivos propostos seria mais significativo reorganizar as oficinas com o intuito de problematizar a historicidade desses patrimônios para que os/as estudantes pudessem compreender por que esses elementos foram escolhidos para serem preservados e outros foram esquecidos. Objetivou-se compreender até mesmo os motivos de terem sido derrubados, reformados ou transformados e, ainda, identificar que esses patrimônios fazem parte da paisagem urbana, constituindo a memória de determinados grupos sociais diante do apagamento de outro.

3.2.2 Oficinas de História: experiências metodológicas

A troca de saberes entre alunas/as e professoras nos permitiu perceber o desconhecimento do grupo a respeito de conceitos próprios da Educação Patrimonial e da História Local, assim como constatamos haver uma ausência de interesse sobre o entorno e a própria cidade de tantos estudantes. Essa situação exigiu um redirecionamento das oficinas que foram, então, delineadas respeitando as necessidades apresentadas pelos/pelas discentes em cada uma das etapas.

3.2.2.1 Primeira parada: a praça

Por se tratar de um dos pontos de povoamento mais antigos da cidade e, até hoje, de uma região com grande fluxo de pedestres, ônibus e carros e demais meios de transporte, a localidade também se constitui no ***Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido***. Esse núcleo é composto por várias edificações tombadas como patrimônio cultural da cidade, que podem ser considerados documentos que testemunham a história da cidade e que estão em nossas ruas sob os olhares de moradores e visitantes.

Esse complexo engloba os edifícios tombados, tais como as antigas sedes da Estação Central do Brasil e da Estação da Leopoldina; os anexos das estações, como as plataformas e a passarela; os edifícios da Associação de Comércio; o Hotel Renascença; o Cinema São Luiz, dentre outros. Essa “parte baixa” apresentou características variadas e durante alguns anos simbolizou o passado de esplendor e de prosperidade da cidade, correspondendo à fase áurea da industrialização de Juiz de Fora e à época em que o transporte ferroviário era a principal via de acesso. Mas, nas décadas seguintes, a região passou por transformações, revelando as desigualdades sociais da cidade, acompanhando as mudanças do Brasil e do mundo.

Dessa forma, a Praça da Estação, através das edificações que as cercam, conta a história de um local designado para representar uma sociedade que buscava manter-se nos trilhos do desenvolvimento, atrelada aos imigrantes, à modernidade, à industrialização, ficando de fora dessa narrativa outras memórias, outras histórias também ligadas ao crescimento de Juiz de Fora, como a história da produção de café e outros produtos, a história das fazendas, dos escravizados e posteriormente, dos libertos, dos trabalhadores livres pobres, dos operários, etc. Assim, o Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido tornou-se testemunha de rupturas, de continuidades, de disputas de poder, de processos de exclusão social e de manifestações culturais e políticas (Genovez, 1998b).

Como nos aponta Sandra Pesavento (2005, p. 11) sobre a cidade preservar partes do passado, “importa, sobretudo, fixar imagens e discursos que possam conferir certa identidade urbana, um conjunto de sentidos e de formas de reconhecimento que a individualizem na história”. Mas que imagens da cidade querem passar para seus transeuntes e caminantes através da política de preservação de memória local? Dentro desse contexto de possibilidades, os bens culturais do patrimônio local de Juiz de Fora instigam esses/essas alunos/as a refletirem acerca da construção de uma memória coletiva, expressa por grupos sociais que buscaram atender seus interesses, por meio de uma narrativa que consolidou uma única versão daquela história local. Ao mesmo tempo, a identificação dos bens culturais promove o contato com conceitos básicos da política de patrimônio para que esses/essas estudantes possam compreender os processos de seleção do que preservar e do que esquecer no espaço urbano em que circulam. Para isso, o conhecimento sobre o local em constante diálogo com as edificações se fará por meio do uso de variadas fontes históricas.

Conforme relatado anteriormente, essa oficina foi pensada e elaborada a partir do desconhecimento dos/das estudantes em relação à História Local e à ausência de um olhar crítico e reflexivo sobre a cidade, seus bens culturais e à política de patrimonialização. Essa postura dos/das alunos/as pode ser explicada pela própria experiência com os espaços urbanos

que ainda são relativos à idade, pela falta de estímulo em seu ambiente familiar e pela própria escola, que apenas em momentos pontuais traz à cena fragmentos da História Local e raramente sobre a Educação Patrimonial. Outro fator relevante para a elaboração dessa oficina foi a necessidade de se trabalhar com esse grupo de estudantes algumas categorias do conhecimento histórico, como memória e a dimensão cultural e humana do tempo e do espaço.

Assim, os desafios estavam postos. Como desenvolver nos/nas docentes habilidades que as/os permitam fazer leituras e conferir sentidos aos diversos tipos de textos e variados objetos que compõem e contextualizam o cenário urbano? Como fazer com que percebam as diferentes temporalidades, memórias e narrativas históricas presentes nos vestígios do passado visíveis, sensíveis e imaginárias?

Para Zita Rosane Possamai (2011, p. 2978),

[...] a aproximação com a temática do urbano encontra um caminho profícuo na investigação da produção de suas representações visuais, sejam estas oriundas dos poderes instituídos (mapas, projetos urbanísticos); dos artistas (fotógrafos, pintores); dos praticantes da cidade (moradores, visitantes, turistas, amadores). Essas imagens muito provavelmente não se encontram em sintonia com a cidade real materializada, mas podem fornecer indícios sobre as cidades imaginadas, sonhadas e projetadas.

Diante dessas questões, decidimos utilizar a metodologia ativa *Rotação por Estações de Aprendizagem*³⁶ conforme havia planejado inicialmente, pois essa dinâmica nos permitiu uma abordagem baseada em propostas didáticas diversificadas sobre o tema central. Também foi possível explorar alguns conhecimentos e saberes prévios dos/das estudantes e, ao mesmo tempo, apresentar o recorte territorial, a historicidade do lugar a ser percorrido pelas *estações* durante essa oficina, problematizar os patrimônios ali preservados e as memórias esquecidas e ou/construídas.

Tal estratégia consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula a partir de *estações*. Para compor cada *estação de aprendizagem* foram utilizados variados recursos didáticos e uma diversidade de fontes históricas com o intuito de proporcionar aos/às alunos/as subsídio para atribuição de sentidos à pluralidade de “cidades dentro de uma cidade” (Miranda *et al.*, 2016, p. 50), além de demonstrar que documentos históricos não se restringem a documentos oficiais e escritos e podem ser expressos em diferentes linguagens.

Na perspectiva dessa proposição, optamos por trabalhar com *dossiê de documentos*, pois a multiplicidade de fontes propicia a percepção da passagem do tempo e a produção de uma

³⁶ Ver: COSTA, Janete Sander; DESCOVI, Lucieli Martins Gonçalves; MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi. Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos. Taquara, RS, julho de 2019. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/32213.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

narrativa significativa sobre um dado recorte histórico, ao mesmo tempo em que permite provocar nas crianças e nos/nas estudantes diferentes leituras e variados pontos de vista, rompendo com a ideia de verdade ou versão única dos contextos históricos. Segundo o Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora, o “cruzamento de fontes diferentes amplia as lentes com as quais olhamos para o mundo porque nos permitem compreender um tema ou um problema à luz da manifestação e voz de diferentes sujeitos sociais revelados nas diferentes fontes” (Juiz de fora, 2020b, p. 531). Para a interpretação das fontes elaboramos fichas de análise específicas, respeitando a natureza de cada uma delas com o intuito de propiciar aos/às estudantes reflexão sobre a temática.

Assim, divididos em grupos, os/as alunos/as fizeram rodízio pelas *estações*. As atividades propostas em cada *estação* foram concebidas independentemente umas das outras, na medida em que cada grupo começou em uma *estação* diferente e circulou a partir dela. Por isso, as *estações* não seguiram uma linha cronológica e tampouco sequencial, visto que cada grupo iniciou as análises das fontes e dos materiais disponíveis em um dos circuitos e ao mesmo tempo.

Dessa forma, os/as discentes foram instigados/as a resolver os desafios de forma partilhada entre os participantes de cada grupo. Ao final, todos/todas estudantes passaram pelas quatro *estações de aprendizagem*, dentro de um prazo determinado, completando o circuito e ao mesmo tempo experienciando esse espaço através do percurso apresentado ao longo dessa oficina. Para José Moran (2017, p. 15), práticas pedagógicas associadas à aprendizagem ativa, reflexiva e compartilhada superam “abordagens educacionais centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas”.

O percurso vivenciado pelos/as discentes nas *estações de aprendizagem* buscou propiciar-lhes a compreensão da narrativa contida nos patrimônios que compõem a Praça da Estação e suas ligações com a ferrovia, referentes ao período de desenvolvimento econômico da cidade, em contraponto ao apagamento de outras histórias e memórias. Apesar de se tratar de uma região que faz menção ao período fundador da cidade, trazendo elementos pioneiros e consagrados pela história oficial, as atividades procuram problematizar o papel, o uso e os sentidos desses espaços na contemporaneidade e como estes impactam no dia a dia da cidade.

Por se tratar de uma metodologia ativa de aprendizagem em que os/as estudantes circulam por um tempo determinado em cada *estação*, e por apresentar a possibilidade de explorar uma diversidade de informações, reflexões, variadas fontes e recursos, no momento do planejamento, outros desafios vieram à tona. Como desenvolver a oficina sem extrapolar os

tempos de aula destinados para o desenvolvimento da pesquisa? Como apresentar aos/às estudantes um material que fosse atrativo e envolvente para que a oficina não ficasse cansativa por conta da própria dinâmica?

Diante disso, a oficina foi planejada para ser desenvolvida em duas etapas: no primeiro dia, os/as estudantes circularam por duas *estações*; no dia seguinte, pelas demais. Quanto ao material apresentado nas *estações*, este foi exposto e organizado em *lapbooks* (Figura 9), uma espécie de livro interativo, feito a partir de cartolina dobrada em três partes, onde se coloca informações e as fontes de maneiras variadas, possibilitando a interatividade. Em outros momentos eu já havia utilizado essa ferramenta, que era elaborada pelos próprios estudantes. Mas, devido ao pouco tempo, isso não foi possível, de modo que o *lapbook* foi construído por mim e teve como finalidade compor as *estações* e apresentar o conteúdo de forma interativa e atrativa.

Figura 9 - Montagem de fotos que mostra os *lapbooks* utilizados nas estações da primeira oficina



Fonte: A autora, 2024.

As *estações* receberam um título com o intuito de provocar a curiosidade e aguçar o olhar reflexivo para nossa primeira parada, a Praça da Estação. A *estação* cujo título é “Como o antigo Largo da Praça se transformou num dos lugares mais movimentados da cidade?” apresenta o antigo Largo da Praça aos/às estudantes, a partir de mapa, planta baixa e fotografia aérea de diferentes épocas, acompanhadas por texto verbal. Essa *estação* aborda a historicidade desse espaço com base na ocupação e no crescimento da região em função da linha férrea e das estações, permitindo a identificação de pontos de referências por meios dessas representações cartográficas de diferentes épocas. Em contrapartida, os textos trazem informações que complementam as demais fontes utilizadas e fazem correlações com conteúdos trabalhados durante as aulas de História, como a expansão da cafeicultura do Segundo Reinado e o processo de industrialização.

Assim, o uso de mapas, além de possibilitar a experiência de caminhar pela cidade de forma imaginativa, permite aos/às estudantes desenvolverem a noção de localização, de orientação e de percepção de documentos cartográficos. Para Luís Reznik (2010), a utilização desse recurso visa instigar a

[...] compreensão da produção cartográfica como uma expressão do esforço humano em conhecer, ocupar, controlar e transformar o espaço geográfico. Os mapas são trabalhados como uma representação do espaço que é permeada por valores culturais e sociais de seus autores e não como uma reprodução real do espaço (Reznik, 2010, p. 94).

Com base nisso, as atividades propostas nessa *estação* viabilizam a interpretação dos mapas e de outros elementos cartográficos como reflexo da perspectiva de cada autor e época, e a partir da própria experiência dos/das estudantes como sujeitos transeuntes desse espaço. Como “lugar antropológico”, definido por Marc Augé (1994), seja espaço de pertencimento ou transitório, há sempre relações sendo estabelecidas pelos sujeitos, uma vez que a construção da identidade de lugar perpassa pela locomoção dos indivíduos que criam referências espaciais, simbólicas e/ou afetivas ao percorrerem frequentemente pelos “lugares de memórias” e “não lugares”. Assim, as experiências pela cidade produzem apropriações e construção identitária que podem proporcionar reflexões acerca de perspectivas de futuro e do seu lugar na sociedade como sujeitos ativos e criativos capazes de questionar, de se inquietar e de transformar em lugares o espaço em que estão inseridos.

“A praça é lugar de...” encontro, lazer, mobilização, exclusão, sendo também, em outros tempos, considerada por muitos como símbolo de modernidade e como a porta de entrada da cidade por onde chegavam e iam visitantes e mercadorias. A partir da análise de trechos de

texto literário e reprodução de relatos, essa estação propõe aos/às estudantes a interpretação dos diversos significados e usos desse espaço público para a população local em diferentes épocas, que apresentou características variadas e passou por transformações ao longo dos anos, ressaltando as noções de rupturas e continuidades. A reflexão acerca dessas memórias também permite a compreensão cartográfica cultural e histórica da Praça da Estação.

A *estação* intitulada “Por que há duas estações na praça da estação?” tem como objetivo fazer com que os/as docentes olhem para os espaços centrais da Praça da Estação, as duas estações, em busca de mudanças, permanências e simultaneidades que são perceptíveis pelas camadas temporais existentes nessas edificações. Por isso, a utilização de fotografias em cartões postais foi escolhida para essa *estação* com o intuito de fomentar, conforme Luiz Reznik (2010, p. 94), “a imaginação e a reflexão através do encontro entre a fotografia e a História”, pois “as fotografias ilustram o que a sociedade local quis perenizar de si mesma, edificando imagens que nos abrem veredas de um passado atualizado pelas percepções do tempo presente”.

As atividades propostas visam trabalhar a dimensão temporal, aprofundar os procedimentos de análise de fontes e desenvolver a percepção de sentidos e significados desses espaços para a sociedade local na contemporaneidade. Além dos cartões postais, textos informativos, *folder*, propaganda sobre as atividades desenvolvidas nas antigas estações e ficha de análise de fontes imagéticas integram esse setor.

“O que mais tem na Praça da Estação além das estações?” é uma *estação* que busca problematizar as escolhas das edificações tombadas como patrimônio cultural da cidade e que fazem parte do Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido. Texto informativo, quadro contendo dados sobre as edificações e pequeno vídeo de produção local sobre esses bens tombados compõem essa *estação* e permitem aos/às alunos/as questionarem os motivos de determinadas edificações serem preservadas e outras não, assim como refletir se esses bens tombados são espaços de memórias e identificar que histórias nos contam. É possível também estabelecer os primeiros contatos com termos, nomes das instituições que fazem parte do processo da política de tombamento e da Educação Patrimonial para que, no decorrer das oficinas, outros conceitos sejam apresentados e aprofundados.

Montados os *lapbooks*, que foram expostos em *estações*, os/as estudantes das duas turmas, em momentos diferentes, foram encaminhados para o espaço da escola escolhido para o desenvolvimento da atividade (Figura 10). A maneira como a oficina foi organizada gerou uma boa receptividade e o primeiro contato com o material foi marcado pela curiosidade. Ao se organizarem nas *estações*, cada mediador ficou responsável por ler as instruções e orientar o grupo no desenvolvimento das atividades em questão. Foi interessante observar que cada grupo

encontrou um meio de explorar o material, influenciando diretamente no tempo em que ficaram em cada *estação*. Alguns grupos dividiram as tarefas, enquanto uns/umas alunos/as liam os textos, outros/as observavam as fontes disponíveis para cada etapa. Outros grupos optaram por ler e analisar coletivamente as fontes. Alguns/algumas estudantes entraram em atrito entre si por discordar da forma como o mediador organizou, outros/as tiveram dificuldades em interagir com o grupo. Todos esses comportamentos fazem parte da dinâmica de qualquer atividade em grupo.

Figura 10 - Oficina “Primeira parada: a praça” – Rotação por estações



Fonte: A autora, 2024..

“Como o antigo Largo da Praça se transformou num dos lugares mais movimentados da cidade?” e “A praça é lugar de...” foram as *estações* em que os/as alunos/as solicitaram com frequência a minha mediação. A primeira por se sentirem inseguros quanto à localização de alguns elementos de referências no mapa e na planta baixa. Mesmo assim, boa parte dos/das estudantes conseguiu desenvolver os desafios propostos, demonstrando habilidade em analisar representações cartográficas, conhecimento e vivência nesses espaços. Na segunda *estação*, os/as estudantes também demonstraram dificuldade em interpretar os relatos e o texto literário, mas compreenderam as rupturas e continuidades do uso da praça, percebendo as diferentes representatividades desse lugar em diferentes épocas pela população local e inclusive para eles próprios.

Alguns/algumas alunos/as fizeram reflexões sobre os impactos da ferrovia no cotidiano dos moradores da cidade e identificaram as tentativas do poder público em minimizá-los, como as construções recentes de viadutos e passarelas ao longo da linha férrea. Isso fica evidente no diálogo entre os membros de um dos grupos, em que uma aluna do 8º ano disse: *“Minha mãe sempre pede para ter atenção na hora de atravessar a linha. Até tem a passarela, mas tenho medo de assalto. Não passo por lá não!”*. Outro aluno seguiu o raciocínio pontuando o seguinte: *“Então, pra quê fizeram as passarelas se não é seguro passar por lá? Sem falar que a gente tem que andar mais! Eu acho que os viadutos têm mais utilidade do que essas passarelas”*.

A partir de comentários sobre a forma como circulam e frequentam esses espaços, da dificuldade de refazer o trajeto do ônibus que utilizam e que trafegam pelo centro da cidade, por não constarem nos mapas os atuais viadutos, e por imaginarem a cidade daqui uns anos, em ambas as *estações* foi possível perceber que alguns desses/dessas estudantes conseguiram se identificar como sujeitos ativos da cidade por onde circulam e interagem com seus espaços e, que são capazes de pensar em possibilidades futuras. Contudo, outros/as não conseguiram se sentir pertencentes a esse espaço; consequentemente não se percebem neles, talvez pelo fato de transitarem com menos regularidade e/ou por não frequentarem esses espaços, não criando, assim, laços identitários e referenciais. Trazendo, novamente, o que disse Yi-Fu Tuan (1983), o espaço se torna lugar quando experienciado e vivido e, por isso, seu significado varia de acordo com as vivências e os elos estabelecidos por cada um que circula por ele.

Tais questões podem ser notadas nas falas de um aluno que, ao explicar aos/às colegas o trajeto do ônibus em umas dessas atividades propostas, afirmou: *“Sempre passo pela Praça da Estação. A gente pega o ônibus na Getúlio, e ele retorna para o bairro pela praça. Mas, professora, não estou vendo os viadutos nos mapas! Tem um antes e outro depois da praça. Por que eles não estão aparecendo?”*. Outro aluno respondeu: *“Estão fazendo tantos viadutos, mas a gente ainda fica engarrafado. O certo era esse trem não passar dentro da cidade. Acho que daqui uns anos vão ter que tirar ele da cidade.”* Na sequência, um colega ponderou: *“E o que vão fazer com esses viadutos e com essa linha no meio da cidade?”*. Em outro grupo, uma aluna ressaltou, dizendo: *“Passo sempre de ônibus, mas nunca andei a pé por lá. Não tinha reparado nesses prédios antigos”*. Em seguida, outro estudante a questionou: *“Nem o relógio grande você nunca viu?”*. E ela respondeu: *“Ah, ele não tem como a gente não ver, né?”*.

A questão na *estação* intitulada “Por que há duas estações na praça da estação?” foi a que mais precisou do controle do tempo, pois os/as alunos/as se debruçaram no envelope com os cartões postais referentes às duas estações e na caixa de cartões postais de várias regiões da cidade que faz parte da minha coleção pessoal. A curiosidade e a especulação foram recorrentes

na tentativa de adivinhar os lugares retratados nos cartões postais ou por trazerem à cena modos de vida e fragmentos do passado que se fez presente no instante em que entraram em contato com essas fontes. Curiosamente, muitos desses/dessas alunos/as não sabiam da existência da antiga Estação da Leopoldina, onde hoje funciona o Museu Ferroviário. Apesar de sua localização central, o Museu Ferroviário não é visível aos transeuntes e nem tampouco às pessoas que ficam no ponto do transporte coletivo, bem em frente ao museu, pois os edifícios que fazem parte da Estação Central de Juiz de Fora e os muros separam o museu da praça, do contato com as pessoas e do movimento da cidade. Talvez isso explique o motivo desses/dessas estudantes ainda não conhecerem esse espaço cultural. Isso pode ser percebido nas observações de um dos alunos: *“Sempre imaginei que era só uma estação. Por que têm duas, professora?”*. Em contrapartida, o aluno novato completou: *“Lá pra dentro tem um museu. Tem vagões e um monte de relógio antigo numa parede. Já estive lá com a outra escola”*.

Alguns/algumas aluno/as demonstraram dificuldades em organizar os cartões cronologicamente e até mesmo de perceberem quanto tempo tinha se passado entre o mais recente e o mais antigo cartão postal. Quanto à percepção das mudanças e permanências ocorridas nessas edificações, não houve dificuldades em identificá-las, e as permanências chamaram a atenção levando alguns/algumas deles/delas a questionarem como e por quem é feita a conservação dessas edificações. Contudo, a percepção das mudanças não foi capaz de gerar compreensão da passagem do tempo, demonstrando o quanto o universo semântico do tempo interfere diretamente na visão de mundo e no processo de construção de saberes dos/das alunos/as ao longo da sua vida escolar (Gabriel, 2012, p. 01).

Nesse sentido, Carmem Gabriel (2012) busca resposta para essa questão a partir das argumentações de Paul Ricoeur, que deixa sugestões para se pensar nas aporias do tempo, baseado na articulação entre tempo e narrativa, como uma alternativa de superação dessa dicotomia entre tempo cósmico e tempo vivido. Para esse filósofo a narrativa estabelece ligações que recontextualizam a experiência vivida no tempo cósmico a partir de conectores, ou seja, instrumentos de pensamento (calendários, sequências geracionais, rastros etc.) que imprimem sentido à experiência temporal.

“O que mais tem na Praça da Estação além das estações?” foi a *estação* em que os/as estudantes tiveram maior dificuldade por terem que interpretar as intenções por trás das seleções dos patrimônios tombados, as histórias contadas por eles, seus significados e representatividades para a construção de uma visão sobre a memória coletiva, as tensões e os silenciamentos que carregam. Alguns/algumas estudantes chegaram a perguntar se havia diferença entre memória e história, identificando algumas dimensões que envolvem a

construção do conhecimento histórico e que estas deveriam ser aprofundadas com vista ao entendimento de que nossas histórias de vida estão, de alguma forma, entrelaçadas com as de outros sujeitos, e que somos sugestionados pelas narrativas, memórias, códigos e experiências, coletivas e individuais, que compõem o cenário urbano.

Após o momento de mediação, esse grupo de alunos/as conseguiu responder essas perguntas com autonomia. Entretanto, outros/outras estudantes responderam as perguntas relacionadas às essas questões meramente com base na reprodução de trechos do texto, o que demonstrou a necessidade de introduzir esses conceitos ao longo das oficinas.

Outra dificuldade apresentada pelos/pelas alunos/as foi analisar o quadro, identificar as informações contidas nela e relacioná-las com as demais observações, exigindo, assim, um pouco mais da minha intervenção. Entretanto, o vídeo permitiu que os/as alunos/as identificassem os bens tombados e que muitos compreendessem melhor a dinâmica da cidade em função dessas edificações nessa região, mas tiveram dificuldades em perceber o jogo de poder por trás da disputa entre o que preservar e o que esquecer. Muitos desses/dessas estudantes também não sabiam que a Praça da Estação se tratava de um núcleo Histórico e Arquitetônico e boa parte deles/delas as não tinha nenhum conhecimento sobre Educação Patrimonial. O contato com alguns termos, como tombamento e edificações, foi introduzido em outras *estações* e aprofundado nesta, como também se tornaram conhecedores da existência de uma política pública de patrimônio.

Por se tratar de uma oficina que se utilizou de metodologia ativa, a intervenção docente aconteceu no desenrolar das atividades e a apropriação do conhecimento se deu na medida em que os/as estudantes entraram em contato com o material disponibilizado, a partir das trocas e interação entre eles/elas e com a minha mediação de acordo com a necessidade dos/das estudantes. Convém ressaltar que a atuação dos/das mediadores/as de cada grupo foi fundamental para que a oficina acontecesse dentro do período estimado e para que a troca entre eles/elas ocorresse, possibilitando assim o protagonismo dos/das estudantes no processo ensino-aprendizagem. Pontuamos também que as atividades aqui desenvolvidas se pautaram no perfil dessas duas turmas associado à questão do tempo que tínhamos disponível para o desenvolvimento da atividade.

3.2.2.2 Segunda parada: o museu

Chegamos à segunda parada do nosso *percurso de memória*: a estação de Mariano Procópio. Nessa região também há várias edificações tombadas, dentre elas o Museu Mariano Procópio (MAPRO). Certamente trata-se de um dos mais importantes “lugares de memória” da cidade. Por conseguinte, a segunda estação recebeu o nome de “O museu”.

O museu que leva o nome de um dos personagens mais emblemáticos da cidade é fruto do projeto de memória de um de seus filhos, o colecionador Alfredo Ferreira Lage (1865 - 1944), que desde sua infância já demonstrava interesse por coleções de História Natural. Na fase adulta e em plena República, Alfredo Lage procurou reunir preciosidades e bens provenientes da família imperial, sobretudo oriundos do Palácio Imperial de São Cristóvão, adquirindo, assim, de forma direta ou indireta, várias dessas peças através de leilões organizados pelo novo regime e/ou de doações (Costa, 2009).

Contudo, segundo a historiadora Carina Martins Costa (2009, p. 61), “o aumento de sua coleção privada levou Alfredo a enfrentar um desafio vivenciado por outros colecionadores, em diferentes épocas e lugares: conservar, compartilhar sentidos, propagar e marcar visões de mundo, difundir as artes”. Diante disso, em 13 de maio de 1922, em comemoração ao centenário do nascimento de seu pai e, no mesmo ano em que se comemorou os cem anos de Proclamação da Independência e que foi inaugurado o Museu Histórico Nacional, o Museu Mariano Procópio foi oficialmente aberto ao público, ocupando tanto a Villa Ferreira Lage quanto o prédio Anexo. Em 1936, o conjunto arquitetônico do museu – parque e prédios – e todo seu acervo foram doados ao município de Juiz de Fora mediante algumas condições. Para a pesquisadora, as exigências feitas por Alfredo no ato da doação ³⁷

[...] lhe permitiram cristalizar seu projeto de memória, estipulando, por exemplo, nomes perpétuos de sala e disposição de objetos. Além disso, o termo previa que ele seria o diretor do Museu enquanto quisesse, com direito de usufruto dos bens doados para o fim de conservar a sua habitação no imóvel (Costa, 2009, p. 61).

[...] O termo de doação apresentou, ainda, a lista nominal dos primeiros trinta membros do Conselho de Amigos, que deveria ser renovada pelo exclusivo expediente de indicação interna. O Conselho seria responsável pela elaboração da lista

³⁷ Em junho de 2021, a Prefeita Margarida Salomão encaminhou à Câmara de Juiz de Fora uma proposta para o novo modelo de gestão do Museu Mariano Procópio que visava modificar a Lei 10.988/2005, responsável por regular a gestão do museu e do parque. Essa questão gerou uma disputa judicial entre Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) e a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). Ao final, a Justiça determinou que o município de Juiz de Fora escolhesse um dos nomes da lista tríplice para exercer a direção da instituição, conforme estipulado pelo doador do MAPRO, em 1936 (Jenz, 2021).

tríplice, a partir da qual o prefeito escolheria o diretor. Assim, além de tecer a continuidade de seu projeto de memória, Alfredo Lage conquistou a permanência política de seu grupo (Costa, 2009, p. 61).

Trazemos como exemplo a exposição permanente reinaugurada em setembro de 2022 e intitulada como “Rememorar o Brasil: a independência e a construção do Estado-Nação”, que ainda mantém um discurso temporal linear do passado e de celebração de personagens. Como em montagens anteriores analisadas por Carina Martins (2009), a atual exposição segue apresentando os monarcas num contexto “no qual o presente não aparece nem como elemento de diálogo, muito menos como projeção reflexiva”, em que D. Pedro II, personagem principal, símbolo de projeto exitoso da colonialidade europeia, encontra-se cercado por “luxo, ostentação, riqueza, força, ciência e arte” (Martins, 2009, p. 62). A ligação entre o monarca à família Ferreira Lage, o local destinado ao museu e suas viagens à cidade de Juiz de Fora também continuam sendo evidenciadas por esse circuito histórico.

Fechado por dezesseis anos para reforma, o museu começou a funcionar, parcialmente, em 2022. Em junho de 2023, o MAPRO foi reaberto para visitação pública em sua totalidade, apresentando outras releituras possíveis do passado. O espaço do porão da Villa, aberto pela primeira vez à visitação, traz à cena possibilidades de reflexões acerca dos silenciamentos impostos pela narrativa museográfica do MAPRO atrelada à concepção de história perpetrada pelo projeto de memória de seu idealizador. Em entrevista ao jornal local, a diretora-geral da FUNALFA, Giane Elisa Sales de Almeida, ressalta a importância desse espaço para fomentação de análises críticas sobre esse “lugar de memória” e de possíveis diálogos com as demandas do presente. Para a diretora, o porão representa

[...] um espaço onde ficavam os serviçais, e, com a reinauguração, ela propõe uma reflexão sobre quem construiu o museu e a cidade de Juiz de Fora. “É um local que nunca foi aberto à população, e que é cheio de histórias que precisam ser contadas. Não basta falar que era um local dos serviçais, é preciso que a gente reflita sobre o que aquelas pessoas que ficavam ali no porão, onde ninguém tinha acesso, construíram para cidade, para sermos hoje quem nós somos” (Mazocoli, 2023, s/p).

Esse cenário, marcado por intencionalidades e contradições, por coleções ecléticas e repletas de artefatos intocáveis – expostos em vitrines e em ambientes onde os “silêncios” são preponderantes – é objeto da nossa terceira oficina. Sendo o MAPRO um dos pontos mais visitados da cidade e com sua reabertura total, muitos dos/das estudantes tinham a pretensão de visitá-lo com seus familiares. Ou seja, além de serem espaços educativos não formais, os museus são lugares de experimentações sensíveis, espaços de lazer onde se partilham emoções e onde ocorre o atravessamento de diferentes memórias e lembranças coletivas e/ou individuais.

Helena Maria Marques Araújo (2017) pontua que, além da escola, outros espaços também educam, como bibliotecas, museus, cinemas, televisão, *internet*, família, clube, bairro, vizinhança etc. Ao analisar especificamente os “lugares de memória” como espaços produtores de saberes, possuidores de uma cultura própria e carregados de relações de poder, a autora concentra seus estudos na missão educativa dos museus. Como “guardiões e divulgadores de culturas e ideologias de grupos sociais específicos” (Araújo, 2017, p. 215) e como espaços não formais educativos hegemônicos ou contra hegemônicos, os museus podem construir memórias e “fortalecer identidades sociais” (Araújo, 2017, p. 216). Tais memórias construídas podem estar a serviço do passado ou do presente, da emancipação ou da submissão dos indivíduos, da lembrança ou do esquecimento. Por conseguinte, as memórias definem o que determinados grupos sociais desejam e querem ensinar.

Posto isso, o uso desses “lugares de memória” deve ser ensinado para que possamos fazer leituras de seus distintos projetos de memória, perceber sua historicidade e interpretar seu discurso museográfico. Conforme ressalta Ulpiano de Meneses (2000, p. 96), “[...] a exposição museológica não pode ser tomada como enunciado universal e atemporal, auto evidente, mas como um sistema linguístico que é preciso aprender: tal como aprendemos a linguagem falada, linguagem escrita e linguagem visual”.

Em outras palavras, compreender o papel educativo dos museus é fundamental, mas para isso, faz-se necessário entender as especificidades da linguagem empregada nesses espaços, “marcada pela tridimensionalidade e pelo realismo” (Costa, 2009, p. 70). O museu, como espaço educativo produtor de memórias e identidades de determinados grupos sociais, utiliza-se de vestígios para se comunicar, e, a partir de uma linguagem própria, mobiliza diferentes camadas temporais, constroem narrativas e reconstroem cenários. Diferentemente da escola, onde se predomina a oralidade, o museu tem o olhar como seu principal suporte. Por isso, no espaço museológico, a exposição dos objetos nos leva a educar o olhar e pode tocar os visitantes por “certos arranjos da memória”, pela sensibilidade provocada pelos ambientes lúdicos e tridimensionais, pela afetividade que está ligada ao ato de lembrar aquilo que não vivenciamos, provocando variadas reações e mexendo com a imaginação dos indivíduos, sendo, portanto, um lugar de “experimentações sensitivas” (Ramos, 2004, p. 38).

Além da dimensão afetiva, há também nos museus a dimensão histórica, ao passo que é possível observar vestígios culturais, principalmente materiais, se apropriar das informações históricas dos artefatos e perceber a dimensão temporal apresentada pelas exposições. Como destaca Ulpiano de Meneses (1994, p. 39),

[...] a exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar inferências sobre o passado – ou melhor, sobre a dinâmica – da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos.

Com base nas especificidades do museu levantadas aqui, podemos tecer algumas considerações acerca do museu como lugar de produção do saber e do seu potencial educativo. Segundo Circe Bittencourt (2009), o museu não deve ser considerado uma ilustração para uma determinada aula ou somente isso, nem ser “confundido com centros de pesquisa ou de aulas, embora faça pesquisa e dê aulas, nem com instituições de recreação, embora assuma um caráter lúdico”, completa Francisco Regis Ramos (2004, p. 29). Para o autor, a singularidade do museu reside nas múltiplas interações possíveis do processo educativo, mediado ora pela estética, pela fruição, pela imaginação, pela curiosidade, ora pela cognição e análise crítica das fontes ali expostas. Por ser um espaço potencialmente argumentativo, onde a contemplação dos objetos deva dar espaço à interpretação, onde a exposição dos artefatos deva compor argumentos críticos,

[...] o tipo de saber a que o museu induz não se desenvolve em outros lugares, e tal lacuna deixa o estudante (ou o visitante) quase desprovido de meios para interpretar as nuances da linguagem museológica. Nesse caso, o envolvimento entre o que é dado à visão e quem vê necessita de atividades preparatórias, com o intuito de sensibilizar aquele que vai ver. Do contrário, não se vê, ou pouco se vê (Ramos, 2004, p. 77).

Como vimos, para compor um cenário carregado de intencionalidades e para garantir a eficácia da mensagem que se quer passar, esse “lugar de memória” e de práticas sociais utiliza-se do dispositivo da narrativa que se constrói por meio de relações sociais estabelecidas no tempo e no espaço. Para tal, também mobiliza diferentes linguagens e sentidos, envolve vestígios da cultura material, como fontes históricas e manifestações culturais, trabalha com a divulgação de informações e de saberes, e promove o atravessamento de vivências e convivências – tudo isso simultaneamente, uma vez que o museu representa o espaço das relações e de comunicação (Chagas; Storino, 2014).

Dentro dessa ótica, a presente oficina foi elaborada com o intuito de preparar os/as estudantes para uma visita mediada ao MAPRO, posto que se trata de uma instituição de dimensão sensível carregada de simbolismo, que visa atender determinados projetos políticos de memórias. Foi preciso, assim, desenvolver nos/nas estudantes a condição de ler objetos, de interagir com os vestígios de outros tempos históricos “pela dimensão do olhar”, bem como fazer indagações que possibilite o estabelecimento de relações de ordem temporal e espacial, a

ressignificação dos conhecimentos prévios e o desenvolvimento da percepção de mundo (Costa, 2009).

Como sugere Ricardo de Aguiar Pacheco (2012), procuramos estruturar propostas que começariam em sala de aula e se desdobrariam em atividades ao longo da visita, e estas retornariam à sala de aula como informação possível de se transformar em conhecimento a partir da realização de produções que utilizariam as experiências no museu. Por se tratar de um espaço em que a “leitura textual se faz a partir dos objetos”, que há exposições permanentes, itinerantes e temporárias, foi necessária a realização de uma visita prévia ao museu para que pudessemos pensar nas possibilidades de atividades, obter informações acerca do processo de agendamento da visita mediada, acessibilidade etc. Além disso, também foi feita uma pesquisa e análise de suas redes sociais.

As informações coletadas nos permitiram planejar uma oficina que dialogasse com a proposta desta pesquisa, ou seja, que abordasse a temática da Educação Patrimonial em consonância com a História Local e com um terceiro elemento, a “linguagem museal” (Costa; Robalinho, 2016, p. 09). Diante desse desafio, buscamos elaborar uma sequência didática em que três temáticas estariam voltadas para a preparação da visita em si. E por fim, o momento em que se trabalharia em sala de aula, com o uso das informações adquiridas ao longo da visitação ao museu, para a consolidação do tema estudado e para a elaboração de uma atividade síntese que pudesse ser apresentada numa das atividades previstas no calendário escolar, a Mostra Cultural. Assim, a oficina intitulada de “O museu” foi desenvolvida no Laboratório de Informática, pois esse espaço educativo nos permite desenvolver uma série de atividades. Para melhor operacionalidade e de acordo com os computadores em funcionamento, as turmas foram divididas em dois grupos. Organizados em duplas, alunos/as participaram de seis encontros de 50 minutos aproximadamente.

O material a ser trabalhado foi apresentado aos/às estudantes através da ferramenta *Book Creator*³⁸, um recurso que nos permite criar e fazer apresentações animadas de livros/portfólios eletrônicos, utilizando imagens, textos, vídeos, formas e áudios, podendo ser compartilhado, simultaneamente, para várias pessoas a partir da disponibilização de *links*.

Para iniciar a oficina, os/as estudantes foram convidados a praticar virtualmente a cidade através da plataforma *Google Earth* que, ao ser utilizada como ambiente de aprendizagem, nos apresenta uma série de potencialidades que contribuem para o desenvolvimento do pensamento espacial, como localização, viagem espaço-temporal e dimensionalidade. A ferramenta de

³⁸ Link de acesso ao *Book Creator*: https://read.bookcreator.com/fqEnBXmICrMLe5XAjFT5mSI6Rnj1/Jos0LmF_Q3W-FTVh29OefQ.

localização permite também analisar o espaço com diferentes níveis de detalhamento, além de possibilitar a inserção do/a aluno/a no espaço geográfico e a ampliação da percepção desse espaço para posteriormente pensá-lo integralmente. No nosso caso, a utilização dessa ferramenta também nos permitiu perceber as transformações e as permanências no espaço urbano e experienciar a cidade a partir dos sentidos, incorporando vivências de outras temporalidades e construindo nossas próprias memórias (Certeau, 1994; Neu, 2014).

No primeiro momento, foi proposto aos/às alunos/as que localizassem a Estação do Mariano e que identificassem as edificações do entorno do MAPRO. Chamou-lhes atenção o vagão da Liturina, que se encontra nas proximidades do museu, e o próprio Complexo Arquitetônico do MAPRO, que é composto pelo Anexo, Villa, parque e a estação. Para muitos, o museu tratava-se de um único prédio. Nesse instante, aproveitei para explicar a historicidade do lugar e das edificações e o contexto de suas construções. Essa atividade teve outros desdobramentos. Vários alunos/as quiseram explorar outras regiões da cidade, outros municípios e países.

Em uma das turmas, um dos alunos venezuelanos pediu para localizar sua cidade natal e mostrar aos/às colegas o patrimônio que ele conhecia e que ainda se lembrava, voltando-se assim, para lembranças em comum de outros sujeitos, entrando em contato com seu grupo, do qual continua a fazer parte (Halbwachs, 2013). Durante a conversa, ele perguntou: *“Professora, eu posso te mostrar a cidade em que eu morava antes de vir para o Brasil? Lá também tem um museu com parque em frente!”*. Interessada pelo envolvimento do aluno, indaguei: *“Claro que sim. E você já foi alguma vez nesse museu?”*. O aluno explicou: *“Fui quando era pequeno.”*. Em seguida, perguntei: *“Você se lembra do que tinha nele?”*. E depois ele detalhou: *“Coisas do meu país... objetos indígenas e sobre Bolívar, o homem que libertou nosso país”*.

Após esse momento exploratório, demos prosseguimento; para aprofundarmos no contexto histórico da construção da Villa e da estação, fizemos a leitura coletiva de um texto de História Local que nos permitiu várias conexões. Apesar de ser um texto da História oficial/tradicional, com narrativas engessadas, através dele vários apontamentos foram levantados. Nossa intenção aqui não era reforçar a narrativa oficial, mas trazer à tona os silenciamentos, a heterogeneidade social que compõe a cidade, a percepção das vivências sociais de outros tempos e compará-las com o presente. As discussões foram pautadas pela temática da escravidão, envolvendo questões a respeito do quantitativo de pessoas escravizadas presentes na área urbana e rural da cidade e do emprego desses trabalhadores na construção da Rodovia União e Indústria pelo Comendador Mariano Procópio. Esse foi o momento em que o

governo imperial tomava medidas para diminuir a utilização da mão de obra escravizada em obras públicas e que as lutas pelo fim da escravidão eram intensificadas. Isso nos permitiu relacionar a singularidade da história local com o contexto político do Segundo Reinado e com a situação dos/das escravizados/as na segunda metade do século XIX, tanto a nível local, quanto a nível nacional.

No segundo encontro, trouxemos ao centro da discussão temas do tempo presente. Por se tratar de um dos pontos de ligação de várias regiões do município, engarrafamentos são constantes devido ao grande fluxo dos trens que circulam diariamente pela cidade. A presença do Museu Mariano Procópio (MAPRO) e de outras construções tombadas como patrimônio cultural dificultam a realização de obras para sanar o problema do tráfego na região, coexistindo, assim, as demandas do presente, que precisam encontrar caminhos e possibilidades de soluções futuras, com as marcas do passado objetivado nesses elementos e espaços da cidade.

Esse contexto foi apresentado aos/as aluno/as a partir da observação de duas fotografias, em que eles/elas tiveram que identificar, oralmente, qual era a mais antiga e mais recente, qual destaque dado pelo fotógrafo a cada uma delas, bem como analisar permanências e transformações no espaço urbano com possibilidades de refletir acerca de perspectivas de futuro. Ao encontro desses apontamentos, foi debatido um excerto do processo do Parecer nº 1691-T-14/2015, que redefiniu a área de tombamento e o entorno do Conjunto Arquitetônico do Museu Mariano Procópio. Devido à atividade anterior, ficou mais fácil a compreensão do texto e foi possível ampliar alguns conceitos próprios da política de preservação e suas implicações na dinâmica urbana, como os engarrafamentos na região com os quais teremos que conviver por mais três décadas após a renovação da concessão à MRS Logística, visto que os trens de carga continuarão circulando pelo centro da cidade.

Assim, a cada oficina, alunos/as entram em contato com especificidades da política de patrimonialização. Ao serem apresentados como constituintes da urbe e não como elementos fragmentados, a leitura desses bens culturais podem gerar consequências nas práticas cidadinas desses/dessas estudantes, e a construção cognitiva desses conceitos pode ajudar na percepção do patrimônio como uma herança criativa compartilhada por diferentes gerações e na compreensão deste como uma prática social e como um campo de disputas.

No terceiro encontro, o Museu Mariano Procópio (MAPRO) foi apresentado aos/as estudantes por meio de perguntas associadas às imagens, com o objetivo de questionar o conceito de museu como lugar privilegiado das elites, como espaço de identidades, de memórias, de silenciamentos, bem como indagar sobre a narrativa constituída nesse espaço. Também trouxemos a dimensão social e histórica do museu a partir de questões relacionadas

ao acervo, exposição permanente, temporária e itinerante, reserva técnica, conservação e administração da instituição.

Nesse momento, a questão do fechamento desse “lugar de memória” por dezesseis anos tornou-se tema central da discussão. Indignação, suposições sobre os motivos que levaram a isso e a expectativa de conhecer o museu era consenso entre a maioria dos/as alunos/as. Todos e todas, com exceção dos/das estudantes venezuelanos, frequentavam o parque do museu como local de lazer e lembraram como foi triste vê-lo fechado durante a pandemia da Covid-19.

Em seguida, convidamos os/as discentes “a pensar na história das fontes, ou seja, nos caminhos da seleção, aquisição, doação, preservação e exposição a que estão sujeitos” (Costa, 2009, p. 68), a olharem para os objetos em busca de novos significados, pois quando colocados em exposição passam a ter outros sentidos, outros usos. Mesmo expostos em vitrines, podemos perceber através deles a passagem do tempo, as marcas da história e os usos e os valores que lhes foram atribuídos. A partir da curiosidade, é possível tentar entender a relação do objeto com o que passou, o que está passando e o que pode passar; imaginar quem o produziu, quem o usou, para que usou e quando usou; se já foi um objeto de estimação ou se foi descartado; indagar sobre as histórias contadas e silenciadas; e questionar por que determinado objeto está num museu e como chegou até lá. No entanto, Carina Martins Costa (2009) alerta-nos para o risco de fetichizar os artefatos, sendo necessário focar nas práticas sociais que abarcam a mediação entre os objetos e os indivíduos.

Para que pudessem compreender o museu como um lugar onde as perguntas se sobrepõem às respostas, foi proposto aos/as estudantes que, organizados em duplas, criassem uma ou mais questões com o propósito de problematizar o museu, seus objetos e histórias ali narradas, e levantar hipóteses para suas indagações. Na sequência, teriam que descobrir se suas hipóteses tinham fundamentos explorando as redes sociais do Museu Mariano Procópio (MAPRO). Essa atividade possibilitou o reconhecimento do museu como espaço de descobertas, permitiu a averiguação de detalhes das exposições e das atividades desenvolvidas pela instituição, a compreensão de como se dá sua administração e a percepção de sua dimensão social, histórica e cultural.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, percebemos como os/as educandos/as raramente são desafiados a indagar, a elaborar hipóteses e a gerar dúvidas. Talvez porque estejam acostumados/as a encontrar respostas “corretas” e “verdades únicas”. Por isso, tal proposta provocou incômodos e, num primeiro momento, certa paralisia, pois não queriam se arriscar em elaborar hipóteses que seriam confrontadas, posteriormente, com os dados e com possíveis novos questionamentos adquiridos por meio da pesquisa. Como bem indagou uma

aluna: “*Professora, como vamos responder se não temos certeza?*”. Outro aluno completou: “*E se a hipótese estiver errada vamos perder ponto?*”. Mediante esses questionamentos foi-lhes explicado que nem sempre encontraremos respostas para todas as perguntas, e que as indagações são mais importantes que as perguntas porque têm a possibilidade de nos provocar inquietudes capazes de transformar o nosso olhar e as nossas impressões sobre o mundo que nos cerca.

Passado esse momento de estranhamento, as perguntas começaram a surgir e, de forma tímida, elaboraram suas hipóteses. Durante a pesquisa muitos encontraram respostas para suas perguntas e outros não. As questões elaboradas pelos/pelas estudantes estão dispostas no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Atividade da “Segunda parada: o museu”

Elabore uma ou mais questões sobre o Museu Mariano Procópio	
8º Ano A	8º Ano B
Por que o Museu Mariano Procópio ficou fechado por 16 anos?	Por que o museu ficou fechado por tanto tempo?
Será que todos os patrimônios do museu estão expostos? Por que os objetos são intocáveis? Como vieram parar no museu?	Como os objetos chegaram até o museu?
Quem fundou o museu? Quando foi fundado? E com qual finalidade?	Será que tem pessoas que cuidam dos objetos?
Por que o sótão do museu nunca tinha sido aberto?	Todos os objetos do museu estão expostos?
Será que no museu tem algo que representa os trabalhadores que o construíram?	Será que o museu traz obras da família de D. Pedro II?
Será que as pessoas negras são retratadas no museu?	Por que o museu é preservado até hoje?
Quando o museu foi reaberto?	Quem fundou o museu Mariano Procópio?
Quem administra o museu atualmente?	Quem administra o museu atualmente?
Por que no museu tem muitas estátuas de bronze? Por que não tem ouro como em Tiradentes?	De onde vem o dinheiro para manter o museu?

Fonte: A autora, 2024.

Ao analisarmos as perguntas elaboradas pelos/as estudantes das turmas envolvidas na atividade, podemos constatar que estes/as compartilham interesses semelhantes em termos institucionais e de funcionamento do museu. A turma 8º ano (A) apresentou uma abordagem mais crítica, questionando não apenas os aspectos visíveis do museu, mas também suas narrativas sociais e históricas, e como diferentes grupos sociais são apresentados aos visitantes, demonstrando, assim, maior interesse em problematizar as narrativas construídas pelo museu e as ausências apresentadas por seu acervo. A turma do 8º ano (B), por sua vez, focou em questões

mais objetivas, relacionadas à exposição e à administração dos objetos, sem questionar tanto o que está além da narrativa oficial do museu. Essas diferenças podem refletir as características próprias dos grupos e os diferentes níveis de envolvimento com a prática investigativa proposta.

Com o intuito de refletir sobre essa atividade, fizemos uma breve roda de conversa na qual os/as estudantes compartilharam suas perguntas, hipóteses e respostas. Muitos perceberam que para obter resposta para suas perguntas seria necessário realizar buscas em outros *sites* e/ou documentos, enquanto outros/as reconheceram que suas perguntas não estavam claras, dificultando a própria pesquisa.

Após a oficina de preparação para a visita mediada, pensamos em uma proposta de intervenção pedagógica que não fosse cansativa e que não reproduzisse práticas similares das que são desenvolvidas cotidianamente no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que não fosse protocolar e que não perdesse seu caráter de visita. Para isso, o roteiro foi escolhido no momento do agendamento e os elementos que deveriam ser focados e as ações solicitadas aos/as aluno/as foram definidos previamente e apresentados a eles/elas, em sala de aula, no momento em que aguardávamos o ônibus.

Com o objetivo de não gerar um excesso de material produzido pelos/pelas discentes, a proposta foi organizada para ser realizada em dupla. Ao longo do percurso de visita, incluindo exposições e outros espaços do museu, como o parque, eles/elas deveriam buscar respostas, a partir dos objetos, para algumas indagações levantadas durante a oficina. Assim, foram elaboradas as seguintes perguntas: Que histórias são contadas nesse museu? Seria sobre a história da família Ferreira Lage, de outras famílias, da cidade ou sobre a História nacional? Será que o museu traz em suas exposições a representatividade das mulheres, dos negros e dos indígenas? Como eles aparecem? As exposições do museu e os objetos que as compõem lembram qual grupo social?

A visita mediada aconteceu no final do mês de agosto de 2023. Participaram 47 pessoas, sendo 42 estudantes, 4 professoras e o coordenador responsável pelo segmento dos Anos Finais. Do total de alunos/as das duas turmas, apenas cinco não participaram dessa etapa por motivos diversos. No momento da chegada, muitos/as alunos/as reconheceram e identificaram as edificações e o espaço do entorno do museu, como por exemplo, a Liturina, que mais uma vez despertou o interesse dos/das estudantes por abrigar pessoas em situação de rua e por apresentar marcas de depredação. Iniciamos nossa visita pelo parque com direito a piquenique, seguido de caminhada pela trilha que nos levou diretamente a Villa. Essa foi a primeira vez que esse grupo de estudantes estava diante do museu e ficaram por algum tempo explorando o jardim.

Para a visita mediada escolhemos a Exposição “Rememorar o Brasil: a independência e a construção do Estado-Nação”. Fomos uma das primeiras escolas a participar dessa modalidade oferecida pelo MAPRO ³⁹, que visa mostrar o museu como um espaço formativo de construção de memória. Com duração de 50 minutos, durante a visita os/as estudantes foram guiados/as por uma equipe de mediadores/as da instituição. O quadro “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo de Figueiredo e Melo, originalmente intitulado “Tiradentes Supliciado”, foi a primeira obra a nos ser apresentada e, certamente, a mais impactante (Figura 11).

Figura 11 – “Tiradentes esquartejado” de Pedro Américo (MAPRO)



Fonte: A autora, 2024.

Como bem salienta Helena Araújo (2017, p. 222), imagens, quadros, esculturas expostas em “lugares de memória” como museus, são palavras geradoras capazes de acionar a memória

³⁹ Ver: PREFEITURA DE JUZ DE FORA. Portal de Notícias. Notícias SE. Alunos da E. M. Henrique José de Souza visitam o Museu Mariano Procópio. Juiz de Fora. 01/9/2023. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=81055>. Acesso em: 02 set. 2023.

coletiva, de produzir identidades e de despertar novas indagações. Assim, variadas perguntas foram feitas a partir desse quadro, desde questões sobre a obra em si, sua historicidade, os cuidados e manutenção da obra, as pessoas responsáveis pela limpeza do museu e também sobre a reserva técnica. Destacamos algumas perguntas feitas pelos/pelas estudantes durante o diálogo com a mediadora do museu: *“Este quadro fica sempre no mesmo lugar?”*, questionou um aluno, curioso sobre a posição da obra. Outro logo comentou: *“Ele é bem famoso, né? Já vi esse quadro no livro de História que estudamos ano passado”*, relacionando a imagem ao conteúdo estudado em outro momento. Outro estudante acrescentou: *“É mesmo, no ano passado estudamos sobre o Tiradentes. Tem até um feriado em homenagem a ele”*, reforçando a conexão entre a obra e a memória oficial.

Após esse momento, grupos de estudantes acompanharam atentamente os/as mediadores/as, fazendo intervenções, demonstrando conhecimento prévio sobre os assuntos abordados ou sobre os artefatos (Figura 12). Alguns/mas alunos/as conseguiram interpretar a temática da exposição articulando com outros tempos da história da cidade e do país. Outros/as estudantes se dispersaram em meio à diversidade e aos encantamentos dos objetos. Para esse grupo, era quase impossível competir com os artefatos expostos, com os efeitos cognitivos causados pela iluminação, pela disposição dos objetos e pela proteção dos vidros.

Figura 12 - Exposição “Rememorar o Brasil: a independência e a construção do Estado-Nação” (MAPRO)



Fonte: A autora, 2024.

Diante disso, nenhuma de nós, professoras e mediadores/as, interrompemos essa experiência marcada pela contemplação, que segundo Lana Siman (2004) não se trata de um ato passivo, mas do tempo necessário para poder ver os objetos e associá-los ou não com algum tipo de prática social dos grupos a que pertence ou de culturas de referências. Para a autora, é nesse momento que se inicia a interação entre sujeitos e objetos, pois estes podem atuar como mediadores no processo de conhecimento histórico, visto que interagem com os indivíduos pela ação de professores/as ou/e de mediadores/as de museus e, por meio das mais variadas reações – desde a apreciação do valor estético dos objetos, à surpresa mediante aquilo que lhe parece inusitado e estranho, às perguntas face ao desconhecido, até às relações entre o conhecido e o desconhecido.

Mesmo com todo encantamento, não perdemos o foco. Afinal, buscar pelas ausências, pelas intencionalidades que podem ser percebidas na organização das salas e na exposição dos objetos, interpretar as narrativas e histórias contadas por esse “lugar de memória” era o objetivo de parte da nossa visita. Apesar dos regimes museais, majoritariamente, serem pautados “na materialização do sujeito universal sem corpo que faz de outros corpos e outras materialidades o seu objeto” durante a visita ao museu Mariano Procópio, alunos/as foram orientados a ler e observar a história na materialidade dos objetos, que não estão dissociados de subjetividade, pois “não se pensa sem matéria, e todo pensamento tem um corpo” (Brulon, 2020, p. 25).

O desafio proposto era, dentro nesse universo de coisas, encontrar algum objeto que os ajudassem a pensar e a responder as perguntas destinadas a cada dupla, fotografá-lo, respeitando as orientações do local e se possível coletar algumas informações, como o local em que se encontra no museu e em qual contexto ele está exposto para a formulação futura de verbetes para exposição dessas fotografias. Destarte, o museu pode ser entendido como espaço de construção de discursos reveladores da historicidade dos objetos, permitindo a compreensão da exposição museal como uma narrativa, para quem sabe, no futuro, esses/essas estudantes consigam compreendê-la em todas as suas dimensões.

Após a visita mediada os/as estudantes foram divididos/as em grupos que, acompanhados pelas professoras da escola, puderam conhecer as demais exposições do Anexo, a Villa e o sótão, que pela primeira vez foi aberto à visitação. Na Villa, os/as alunos/as perceberam que se tratava de um lugar destinado à elite, evidenciados em seus objetos de luxo. Também foi possível observar, através dos mobiliários e das vestimentas, modos de vida de outros tempos e analisar as permanências e mudanças, conforme os comentários a seguir:

Quantos móveis bonitos! Móveis de rico, né professora? E como eles são pequenos! (Aluno(a) 05/Turma 8º A).

O cara falou que os móveis eram pequenos porque, antigamente, as pessoas eram mais baixas (Aluno(a) 02/Turma 8º B).

E as louças? Queria sentar numa mesa daquela para comer! Lá em casa cada um come num lugar (Aluno(a) 15/Turma 8º A).

E aquele vestido da esposa do Mariano, parecia de criança. Segundo o guia, depois que a filha morreu ela nunca mais vestiu roupa colorida. Só roupa preta! Hoje não tem nada disso mais (Aluno(a) 23/Turma 8º A).

O sótão, além de ter sido lugar onde mais tiraram *selfies* e fotografias, foi o local que gerou muita curiosidade, inquietações e perguntas, propiciadas, talvez, pelas discussões realizadas durante a oficina e também pela forma como esse espaço é apresentado aos seus

visitantes com exposições de fotografias, de documentos e de objetos referentes ao trabalho doméstico. Como exemplo, havia exposição de partes do poema de Bertolt Brecht, “Perguntas de um trabalhador que lê”, que questiona “Quem construiu a Tebas de sete portas?/ Nos livros estão nomes de reis./ Arrastaram eles os blocos de pedra?”.

Diante desse cenário de indagações e questionamentos, o grupo de estudantes que estava sendo acompanhado por mim queria saber se os mobiliários expostos eram originais, que sujeitos frequentavam esse espaço da casa, se eram pessoas escravizadas, livres e/ou imigrantes, dentre outras perguntas que eu não consegui acompanhar. Essa última ficou sem explicação, pois os/as mediadores/as se limitaram a responder que se tratava de um lugar onde os/as trabalhadores/as da casa preparavam seus afazeres, deixando as respostas e a busca por evidências a cargo de suposições e da imaginação. Mediante essa resposta vaga, a aluna que havia lhe feito a pergunta, disse-me: “*Professora, você viu que quando eu perguntei sobre os escravos a moça disse não saber. Ela não quis se comprometer!*”.

Finalizada a visitação na parte do Anexo, da Villa e do Porão, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de andar de pedalinho, outro momento lúdico esperado.

Ao voltarmos para a sala de aula, realizamos a última etapa dessa oficina, em que discentes e docentes que participaram da visita mediada tiveram a oportunidade de apresentar dúvidas, curiosidades e mais questionamentos. Para a sistematização do conhecimento e da aprendizagem foram utilizados os registros feitos durante a visita por alunos/as e professoras, agora como fontes de informação capazes de responder algumas questões que apareceram durante a oficina e àquelas que fizeram parte do desafio proposto ao longo da visitação.

Ao trazermos os objetos e os espaços museológicos do MAPRO de volta à sala de aula, novas narrativas sobre esse “lugar de memória” foram produzidas pelos/pelas discentes e docentes. Essas narrativas foram influenciadas tanto pelas fotografias quanto pela experimentação, pelas marcas e rastros deixados pelos caminhos percorridos no museu e pelas possibilidades de leituras, releituras, interpretações e reinterpretações dos objetos dispostos nos seus mais variados espaços (Pacheco, 2012).

Organizados em grupos, os/as estudantes selecionaram as fotografias que tinham relação com as perguntas e elaboraram verbetes explicativos para composição da exposição fotográfica apresentada na Mostra Cultural, no início do mês de outubro do mesmo ano. Sendo assim, o momento da exposição fotográfica foi o resultado prático das impressões dos/das estudantes sobre a visita mediada (Figura 13). Além dessa exposição, um grupo de estudantes sugeriu a montagem de uma pequena mostra fotográfica com as atividades realizadas durante nossa manhã no museu. Essa atividade permitiu trabalharmos com a dimensão temporal, visto que as

fotografias foram organizadas em ordem cronológica. Também foi possível a participação efetiva do aluno portador da *Síndrome de Down*. Mesmo com toda dificuldade em verbalizar o conhecimento apreendido, ele foi capaz de identificar cronologicamente as etapas do passeio em parceria com seus/suas colegas. Outro grupo de alunos/as montou um cartaz com as perguntas e respostas das atividades que realizaram no Laboratório de Informática.

Figura 13 - Exposição fotográfica da Mostra Cultural da EM.H.JS - 2023



Fonte: A autora, 2024.

Sendo os museus espaços de aprendizagem não formais, mediados tanto pela materialidade do objeto cultural quanto pelas relações sociais estabelecidas nas dimensões temporais e espaciais, as ações educativas voltadas para esse espaço devem promover a interação, a conscientização e a apreciação dos/das estudantes como qualquer outro “lugar de memória”. No mais, por serem um lugar de comunicação, marcado por uma linguagem própria, em que se preserva não somente objetos, mas o pensamento, o sentimento, as sensações e as intuições, as visitas aos museus devem começar na sala de aula com o intuito de promover a leitura e a percepção de outro mundo. Ao mesmo tempo, a maneira que propusemos finalizar a presente oficina pode estimular nos/nas estudantes o desejo em realizar novas visitas ao museu

e/ou em outros espaços da cidade, bem como nos mostrou a possibilidade de “superar a ideia de que a vista ao museu se encerre em si mesmo” (Pacheco, 2012, p. 79).

3.2.2.3 Terceira parada: os operários

Ao percorrermos pelo bairro Fábrica, destacam-se as chaminés do antigo Curtume Krambeck, agora dentro de um posto de gasolina, quase em frente aos remanescentes da antiga sede da cervejaria José Weiss, escondida por trás dos muros de um pátio industrial. Tais edificações contrastam com as construções mais modernas que se mesclam com as antigas casas dos operários que estabeleceram suas moradias nas proximidades das terras de Mariano Procópio. Por isso, a terceira oficina traz à cena “Os operários”.

Aos olhares dos transeuntes, as edificações consagradas nesse espaço, feitas de tijolos aparentes, reforçam a narrativa de uma cidade industrial, revelam os grupos representados no espaço urbano e destacam os tempos históricos eleitos para atribuir identidade à urbe. Esse “lugar de memória”, marcado pela diversidade de representações espaciais, temporais e sociais, pode ser apresentado aos/às estudantes dentro de um contexto histórico e como uma construção dos processos sociais, ou seja, como um texto com possibilidade de interpretações do passado de outras cidades entrelaçadas com a cidade do presente a partir da concretude das fontes dispostas em seus espaços (Miranda *et al.*, 2016; Pesavento, 2007).

Diante desse universo de elementos visíveis e invisíveis, a terceira oficina foi desenvolvida em quatro encontros de aproximadamente 120 minutos. A primeira fase da oficina pedagógica se iniciou com a divisão dos/das alunos/as em duplas, os/as quais foram encarregados de analisar uma prancha contendo material, tais como imagens e fichas informativas dos bens tombados na região: o Curtume Krambeck, as chaminés e a parede da fachada revestida de tijolos (Figura 14). Os/as alunos/as foram provocados a refletirem criticamente sobre esse “lugar de memória” que nos são dados como patrimônios, sobre os significados e as representações simbólicas e identitárias desses bens consagrados e sobre como estes afetam diferentes grupos sociais que circulam pela cidade. Dessa forma, ao questionarem um rastro – as edificações escolhidas para rememorar acontecimentos, personalidades, modos de ser, viver ou de fazer de determinados grupos sociais –, discentes podem transformá-lo em documento na medida em indagam e interagem com tal fonte (Knack, 2018).

Figura 14 – “Terceira parada: os operários” –Análise de pranchas



Fonte: A autora, 2024.

A partir do Decreto Municipal de Tombamento nº 8406/2004, referente ao tombamento das chaminés remanescentes do antigo curtume do Krambeck, estabeleceram-se conexões entre a política nacional de preservação com a legislação municipal, o que nos permitiu analisar as informações contidas nesses bens, identificar os órgãos responsáveis pela sua existência no presente, a memória de qual grupo social se pretende preservar e o momento e qual sua justificativa para transformação dessas edificações em rastros. Já a Lei nº 216 da Constituição nos propiciou trabalhar com os/as estudantes o conceito de patrimônio cultural e familiarizá-los com os elementos tangíveis e intangíveis do patrimônio. O Artigo nº 30 da Constituição, em diálogo com fragmentos da Lei Municipal nº 10.777/2004, nos deu subsídios para explorar o processo de preservação estabelecido pela legislação municipal vigente, as implicações impostas aos proprietários dos imóveis tombados na cidade e os possíveis impasses que envolvem esses processos.

Após a observação das pranchas, realizamos uma roda de conversa. Nesse instante, foi possível perceber que boa parte dos/das estudantes já tinha consolidado o conceito de patrimônio cultural, contudo a compreensão da sua dimensão material e imaterial ainda precisava ser aprofundada. No momento em que estávamos trazendo essas questões para o centro da discussão, por meio de exemplos de bens materiais e imateriais da localidade, um

aluno chamou a atenção com o seguinte questionamento: *“Como o apito do meio-dia pode ser um bem imaterial se para ele funcionar precisa do sino? Então ele não seria um bem material?”*. Isso nos remete ao debate conceitual do patrimônio cultural que problematiza a separação do material e imaterial. Nessa linha de abordagem, Márcia Chuva (2012) nos apresenta tal desafio quanto ao caráter dicotômico da divisão do patrimônio cultural em material e imaterial, uma vez que, segundo afirma a autora, “qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade” (Chuva, 2012, p. 162). De encontro a essa perspectiva, Mario Chagas e Claudia Storino (2014, p. 75) reforçam que aquilo que confere sentido ao bem cultural “está na ordem do encontro entre o material e o imaterial”.

Outro ponto relevante foi a ampliação de percepção quanto ao processo de tombamento do patrimônio local e aos critérios que levaram à sua consagração como tal. Por exemplo, alguns/algumas estudantes levantaram questionamentos quanto à preservação do entorno das chaminés, fazendo associação com o conhecimento apreendido na oficina anterior: *“Se um dia resolverem acabar com o posto de gasolina, vão poder construir prédios em volta das chaminés? Vão poder tampar a visão que temos delas?”*.

Outros/as demonstraram estranhamentos mediante esses bens ao dizerem que já tinham avistado outras chaminés pelo caminho até a cidade, mas que não entendiam por que essas construções se encontravam entre prédios, posto de gasolina e terrenos vazios, pois sequer imaginavam que se tratava de um bem cultural tombado. Ainda tiveram aqueles/aquelas que demonstraram curiosidade quanto à possibilidade de um dia ser proprietário/a de um imóvel passível de tombamento, adentrando na discussão sobre benefícios, formas de incentivos e prejuízos. Como podemos ver nos comentários dos/das alunos/as: *“Se eu fosse dono de uma dessas casas antigas eu ia querer que ela fosse tombada”*. Uma colega o questionou: *“E você teria dinheiro para preservar a casa? Não vejo vantagem nenhuma em ter uma casa tombada”*.

Dessa forma, a perspectiva de abordagem que se vislumbra em educar para o patrimônio contribui para estimular a criticidade dos/das estudantes em relação aos discursos dominantes sobre o patrimônio e à percepção de que sua consagração como bem cultural é resultado de um processo histórico e social, sujeito a disputas de poder que envolvem relações complexas na construção e na manutenção das noções de valor cultural. Acreditamos que a Educação Patrimonial deve ir além da mera transmissão de conhecimentos sobre os bens culturais, buscando estimular nos indivíduos uma compreensão mais profunda das relações de poder e das condicionantes das políticas de memória.

Ao analisarmos as possibilidades de abordagem didática a partir dos patrimônios consagrados em diálogo com a História Local, percebemos a viabilidade de questionar o mito

local sobre os imigrantes industriais com base em excertos de textos historiográficos locais. Ao correlacionarmos as políticas migratórias no Brasil Imperial com as práticas e as condições de vida e de trabalho dos imigrantes que vieram para a cidade de Juiz de Fora, foi possível conectar tais edificações com o mundo em que existiu como rastro, trazendo assim informações complementares acerca do documento (Knack, 2018).

Para problematizarmos a temática que seria trabalhada na segunda etapa dessa oficina, utilizamos a canção de Fernando Brant e Milton Nascimento, “Encontros e despedidas”⁴⁰, interpretada por Maria Rita. Por se tratar de uma canção que traz a dinâmica de deslocamento presente nas antigas estações de trem proveniente do próprio contexto urbano ou dos fluxos migratórios, consideramos pertinente o uso desse recurso didático, visto que, nos últimos anos, a cidade de Juiz de Fora e a própria escola têm recebido vários/as estudantes vindos da Venezuela. Além de dar a oportunidade desses/dessas alunos/as relatarem suas experiências, angústias e expectativas, também propiciou aos/às demais aprimorarem a habilidade da escuta e desenvolverem o sentido de alteridade.

Como na roda de conversa em que apresentamos a canção de Milton Nascimento, “Barulho de Trem”, procuramos nesse momento analisar a canção nas suas mais variadas dimensões e estruturas, identificando cantor(a), autores, ritmo, gênero, instrumentos, relacionando o tema da canção com o conteúdo em questão, contexto histórico em que foi composta, os sentimentos provocados por ela e a *performance* da cantora. Em paralelo a essas análises, os/as estudantes foram instigados/as a indagar sobre os motivos que levaram os/as colegas venezuelanos/as e seus familiares a saírem de seu país e virem para o Brasil, sobre o processo de adaptação destes/as em nossa escola e na comunidade em que vivem. Essas perguntas se estenderam a outros sujeitos históricos, de outros tempos e espaços levando a comparações com contextos e temporalidades distintas.

Após essas discussões, fizemos a leitura coletiva dos trechos de textos historiográficos locais sobre o processo migratório dos germânicos em Juiz de Fora e no Brasil durante a segunda metade do século XIX, aproximando as particularidades da localidade com eventos nacional e universal, e colocando em perspectiva diferentes grupos sociais e sujeitos históricos anônimos que compõem a paisagem urbana. Dessa forma, partimos de elementos visíveis para compreensão de contextos globalizantes, invertendo a lógica tradicional no Ensino de História

⁴⁰ BRANT, F.; NASCIMENTO, M. Música: Encontros e despedidas. In: Encontros e despedidas. Estúdios PolyGram, Rio de Janeiro, 1985. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xOQgUM_Vyqw. Acesso em: 29 de out. 2023.

ao possibilitar o entendimento de que somos sujeitos históricos partícipes de processos históricos simultâneos.

Para Márcia Gonçalves (2007), a História Local pode ser tomada como aporte metodológico que permite a produção de um conhecimento histórico e o reconhecimento da identidade de um grupo a partir das relações entre as ações individuais ou coletivas com um local específico. Estas se estabelecem por meio da materialização da atuação dos homens no mundo, como por exemplo, o ato de nomear, identificar e localizar os lugares onde se vive. Contudo, essas experiências históricas devem estar vinculadas à escala de observação, em que história local, nacional e global se complementam, podendo um mesmo evento ser experienciado de maneiras diferentes, levando em conta as particularidades e a heterogeneidade das construções sociais de cada local. Desse modo, a História Local pode ser uma possibilidade de construção do conhecimento histórico e de diferentes narrativas sobre as experiências humanas de um dado local, quando fomentado a reflexão do que está próximo, dos valores e sentidos que compõem as identidades de determinados grupos, relacionando-se criticamente com outras histórias e com o mundo.

Assim, podemos dizer que a História Local nos ajuda não somente a compreender os processos históricos dentro de um jogo de escala, mas também amplia o entendimento quanto às relações socialmente estabelecidas no ordinário da vida urbana, posto que é no cotidiano que se estabelece as relações de afetividade entre os sujeitos e os espaços, transformando-os em lugares e aferindo sentidos de pertencimento a um determinado grupo a partir de memórias compartilhadas.

Diante disso, no terceiro momento foi proposto aos/as alunas que analisassem pequenos fragmentos de jornais revelando o cotidiano e as sociabilidades dos moradores dessa região em outros tempos. A transformação da Língua Portuguesa, a forma como as pessoas se comunicavam e se informavam, como se divertiam e se locomoviam, e as condições de trabalho chamou a atenção dos/das estudantes. Esses elementos do cotidiano de sujeitos comuns, desvelados pelas fontes, evidenciam singularidades de determinado período histórico e aproximam os/as estudantes de processos históricos que muitas vezes lhes são apresentados com distanciamentos. A interpretação do jornal como fonte histórica também estimula a compreensão a respeito de como as notícias são produzidas, de como é feita a seleção dos fatos mediante uma infinidade de opções e como os posicionamentos variam em jornais diferentes (Juiz de Fora, 2020b).

Para que os/as estudantes tivessem condições de perceber como esse espaço representa a memória de antigos moradores, no quarto momento trouxemos trechos de comentários do

Blog Maria do Resguardo, em que antigos e atuais moradores interagem com passado a partir das memórias pessoais. No caso de Juiz de Fora há diversos *blogs* e páginas nas redes sociais independentes sobre os espaços da cidade, sem pretensões acadêmicas. O *blog* em questão não se refere a um espaço museal virtual, mas sim de repositório de “memórias socialmente compartilhadas”, em que o administrador da página publica fotografias e variadas fontes disponibilizadas virtualmente pelos usuários e as organiza de acordo com as conexões afetivas estabelecidas entre os indivíduos e os lugares. O *blog* disponibiliza também outros suportes de memória e permite extensão permanente de seu acervo na medida em que recebe novas doações. Assim, as fontes na *internet* podem se transformar em ferramentas potentes para ações educativas (Miranda *et al.*, 2016).

A análise das fotografias e dos comentários, realizadas em fichas interpretativas apropriadas para essas fontes específicas, permitiu reflexões acerca de memórias individuais conservadas por lembranças que guardam como referência esses lugares e se mostram interligadas com memórias acumuladas de um espaço em constante transformação. Isso traz, para os/as alunos/as, a possibilidade de compreensão de que muitas vezes a memória oficial que constitui o patrimônio da cidade pode produzir identidade para alguns sujeitos e para outros não, como também práticas sociais e/ou “lugares de memória” não oficializadas/os pela política de proteção podem gerar sentidos de identidade para determinados grupos por representarem experiências significativas e/ou estabelecerem significação ao espaço (Miranda *et al.*, 2016).

Diante das observações feitas, alguns/algumas estudantes sugeriram a releitura das fotografias dos “lugares de memória” do bairro Fábrica apresentados pelo *Blog* da Maria do Resguardo. Essa atividade foi realizada a partir de material reciclável e sob a orientação da Professora Colaborativa ⁴¹ que acompanhava uma das turmas. Optamos pela realização dessa atividade por acreditar na ludicidade no processo de aprendizado e na possibilidade de inclusão e de interação de todos/todas os/as estudantes, posto que se trata de uma atividade apropriada à faixa etária e à fase de desenvolvimento dos/das discentes envolvidos nesta pesquisa. Além disso, desenhos e pinturas são “suportes linguísticos” que permitem ao/às alunos/as expressar criticamente suas leituras de mundo, documentar as representações culturais do seu entorno. Podemos considerar também esses suportes como fruto de um processo de seleção em que algumas particularidades do objeto representado são evidenciadas e outras são ocultadas,

⁴¹ De acordo com a Resolução 201/2021, os/as professores/as que atuam no Ensino Colaborativo têm a função de desenvolver atividades que integrem todos os/as alunos/as, e de “trabalhar em parceria com os demais professores regentes da turma, compartilhando a responsabilidade da prática educativa de toda a turma e pelos cuidados no que tange à locomoção, higiene, alimentação e interação social de todos os estudantes, em particular do público da Educação Especial” (Juiz de Fora (MG), 2021).

propiciando “contrapor a um patrimônio que foi, por tantos anos, imposto” (Nito *et al.*, 2022, p. 395).

Assim, podemos concluir que só é possível compreender a história de um grupo e conhecer suas memórias se entre seus membros as suas lembranças possuírem pontos em comum. Ou ainda, se eles vivenciarem experiências em espaços e em temporalidades semelhantes, pois “só há experiência histórica propriamente quando ao vivido se somam experiências alheias com profundidades temporais ou durações diversas, e estas só podem ser acessadas pela investigação histórica” (Abreu, 2016, p. 65).

3.2.2.4 Quarta parada: o trem

Chegamos à nossa última parada: a Estação de Benfica. Durante anos, trabalhadores, estudantes, passantes e viajantes embarcavam no “Xangai” em direção a Matias Barbosa e vice-versa. Transportando cerca de 1.400 usuários por dia, o trem de passageiros percorria aproximadamente 36,5 km de extensão e passava por 8 estações com 5 paradas. Apesar da presença de vários bens consagrados ligados à ferrovia e às outras narrativas históricas da cidade preservadas ao longo do nosso percurso, o “Xangai” foi escolhido como tema dessa oficina. Mesmo após a desativação da linha, o trem de passageiros continua fazendo parte do imaginário e das reminiscências de vários moradores da Zona Norte de Juiz de Fora, por isso inspirou o nome da nossa última oficina, denominada de “O trem”.

Ao mesmo tempo em que não aparece materializado nas políticas de preservação do município e nem nos espaços de memória, como o Museu Ferroviário, o trem de passageiros, conseguiu se transformar em “lugar de memória” através das vivências revertidas em experiências capazes de estabelecer vínculos identitários significativos. Assim, memórias e histórias, vivências e narrativas concretizam-se a partir de relatos orais, fotografias e bilhetes guardados como vestígios tangíveis e intangíveis de um passado que ainda se faz presente.

Nesse sentido, a memória da cidade é caracterizada e resguardada por “lugares de memória” que suscitam afetividade, que representam lembranças e que narram histórias dos sujeitos da localidade, memórias estas, espontâneas ou não espontâneas, cristalizadas por políticas de preservação ou a partir de lembranças do passado que poderiam desaparecer a qualquer momento pela história, como demonstrou Pierre Nora (1993). Memórias coletivas ou individuais, que, como explicitou Maurice Halbwachs (2013), demonstram que não estamos sós, que somos sujeitos sociais cujas lembranças pessoais se confundem com as de outros

sujeitos. Memórias voluntárias ou involuntárias, como bem salientou Walter Benjamin (1994a), que se mesclam e disputam lugar nas narrativas históricas e que por meio das experiências vividas são transmitidas a outras gerações, estando dispostas a ressignificações.

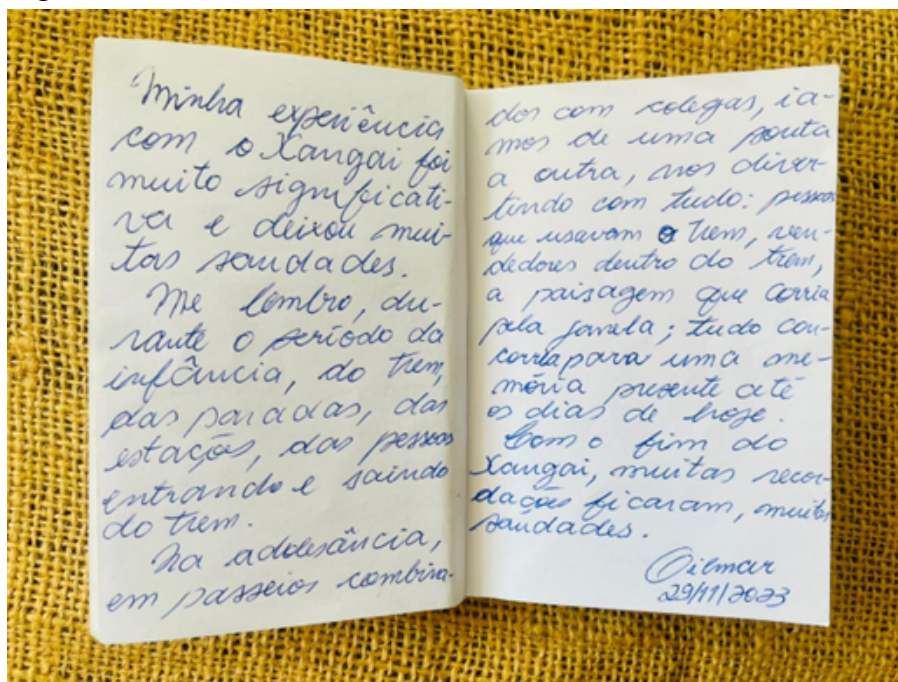
Com base nessas perspectivas, a quarta oficina foi desenvolvida em três encontros de aproximadamente 120 minutos cada, tendo como pano de fundo a Educação Patrimonial e a Memória, pois são elementos fundamentais para a construção da identidade coletiva e para a promoção de um sentimento de continuidade, pertencimento e coesão social.

A primeira etapa da oficina pedagógica consistiu na apresentação de uma reportagem audiovisual produzida por uma emissora local e outra reportagem de jornal impresso. Ambas as reportagens destacam as memórias dos passageiros que utilizaram o serviço ferroviário e a nostalgia após a desativação da linha “Xangai”. Depois da exibição da reportagem audiovisual, fizemos a leitura coletiva e discussão das duas reportagens. Nesse momento, os/as alunos/as demonstraram grande interesse nas histórias compartilhadas e revelaram uma conexão afetiva com o tema, especialmente entre os aqueles/aquelas cujas famílias possuíam algum vínculo com o transporte ferroviário e com o trem de passageiros, conforme vimos na primeira roda de conversa desta pesquisa.

Destarte, podemos perceber que a permanência do “Xangai” no imaginário de diferentes gerações como representação simbólica do passado se dá a partir das trocas geracionais e das memórias individuais e coletivas de vivências, que quando narradas transformam-se em experiências compartilhadas e preservadas, transpondo o tempo, o espaço e outros sujeitos. Ou seja, através da narração de memórias do passado, torna-se possível trazer, para o presente, histórias ofuscadas pelas narrativas históricas oficiais.

Para que os/as estudantes pudessem perceber a relação entre os sujeitos locais com o trem, foi proposta a realização da coleta de relatos de parentes, vizinhos e membros da comunidade escolar que tinham experiências para compartilhar sobre o “Xangai” (Figura 15). Inicialmente, tínhamos a intenção de fazer uma entrevista com um membro da comunidade escolar. Contudo, a complexidade que envolve a História Oral nos fez optar pelos registros de pequenos relatos. Essa escolha não alterou o objetivo dessa atividade que visou propiciar o encontro geracional, a interação da escola com a comunidade escolar e aprofundar nas discussões sobre a memória.

Figura 15 - Relato no bloco de memórias



Fonte: A autora, 2024.

Pensando nas dificuldades que as pessoas poderiam ter no ato da escrita de suas lembranças, escolhemos trabalhar com um pequeno bloco de anotações. Assim, os /as estudantes foram orientados a manter o respeito pelas pessoas durante todo o processo de coleta dos relatos, considerar o tempo da escrita de cada um e compreender os possíveis contratempos. Organizados em duplas, a atividade teve início durante a Mostra Cultural, em que alunos/alunas tiveram a oportunidade de abordar pessoas do ciclo familiar, funcionários/funcionárias, professores/professoras, dentre outros. Tais relatos foram registrados num pequeno bloco de anotações que se transformou num “bloco de memórias”, retratando experiências, histórias e lembranças adormecidas pelo tempo, mas despertadas pelas seguintes perguntas: “*Você já andou de “Xangai”? Que memórias você tem sobre ele? Conte-nos aqui...*”.

Vale ressaltar que durante a coleta das memórias, funcionários/as e professores/as com as quais os/as discentes tiveram a oportunidade de conversar demonstraram alegria, nostalgia, e a estreita relação com o objeto em análise. Também foi possível a percepção do entrecruzamento entre memória individual e memória coletiva e, de como a memória é fluida e se acomoda, se confronta, “se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou fluentes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções” (Nora, 1993, p. 09).

Essas questões foram partilhadas numa roda de conversa em que os/as alunos/as fizeram a leitura dos relatos e refletiram sobre as experiências narradas, representadas e reinterpretadas. Na medida em que liam os relatos, alguns comentários foram tecidos:

Quando pedi ao meu pai para escrever sobre o “Xangai” ele ficou muito feliz! Quero ler o que ele escreveu (Aluno(a) 04/Turma 8º A).

Meu avô não quis escrever, mas falou que sabia a hora certinha que o trem passava e que fez muitos amigos no “Xangai” (Aluno(a) 08 /Turma 8º A).

As tias da limpeza disseram que a paisagem mudava durante a viagem de trem e que faziam piquenique nos finais de semana dentro do “Xangai” (Aluno(a) 03 /Turma 8º A).

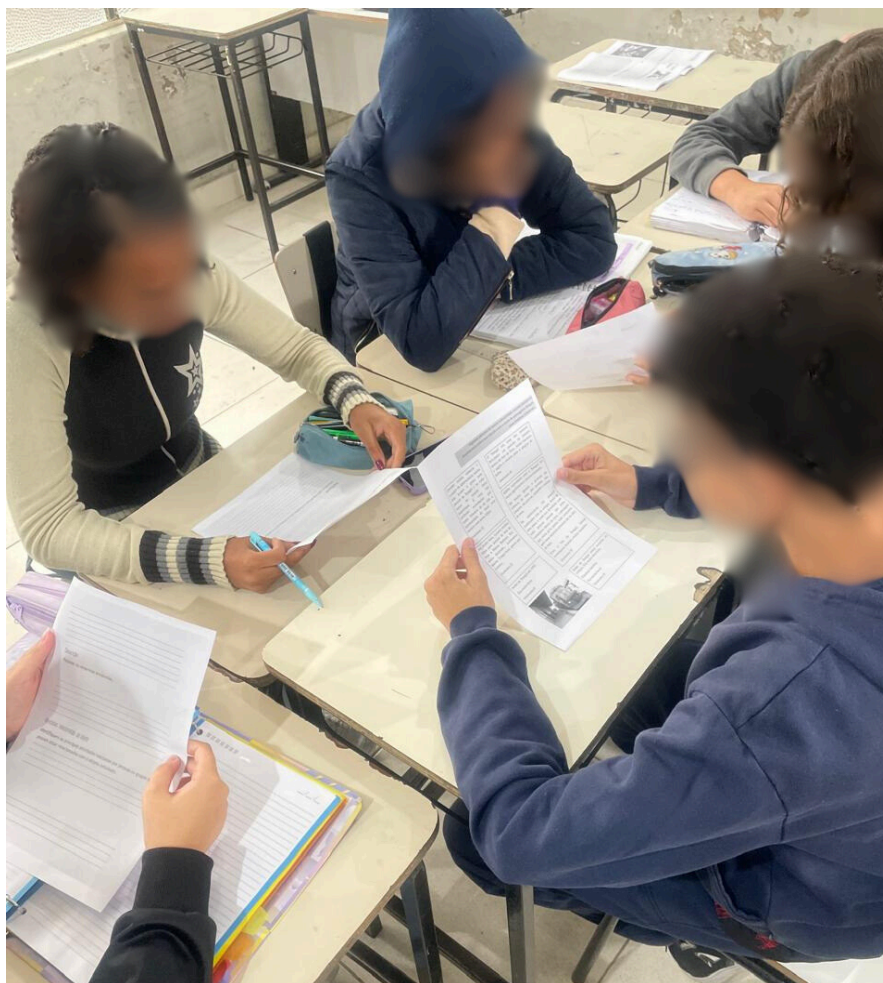
Minha avó falou que o “Xangai” estava sempre lotado e que o melhor dia de andar nele era aos domingos (Aluno(a) 10/Turma 8º A).

Logo em seguida fizemos um breve histórico dos bens tombados ao longo do percurso da linha da férrea, apresentado nas oficinas anteriores, e aprofundamos na discussão de como as memórias sociais são resultados do ato de lembrar e de esquecer, da estruturação e da seleção daquilo que representará a identidade de uma determinada comunidade, sendo, o patrimônio cultural local, fruto da imposição de memórias alheias e de símbolos hegemônicos. Mas como superar esse ciclo de dominação simbólica?

Tal pergunta nos levou para a próxima etapa dessa oficina em que o Trem Urbano, “Xangai”, foi apresentado aos/às estudantes como uma possibilidade de representação simbólica da comunidade da Zona Norte, a partir do entendimento de que o patrimônio cultural se constitui no “conjunto de manifestações, realizações e representações” de um grupo (IPHAN, 2013). Ademais, é através das memórias e do patrimônio cultural que os indivíduos e grupos encontram um meio de se reconhecer e se afirmar, de se conectar com suas raízes e de transmitir suas tradições e valores para com as futuras gerações.

Dessa forma, a terceira etapa envolveu a construção de Inventário Participativo do trem de passageiros com o objetivo de solicitar seu tombamento baseado em justificativas históricas, culturais e socioafetivas (Figura 16).

Figura 16 – “Quarta parada: o trem” Construção coletiva do Inventário Participativo do Trem Urbano “Xangai”



Fonte: A autora, 2024.

O Inventário Participativo trata-se de uma proposta de Educação Patrimonial desenvolvido pelo IPHAN em parceria com Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com o Ministério da Cultura (MINC), como material pedagógico do Programa “Mais Educação”, do Governo Federal, em que “propõe o questionamento e a produção do conhecimento dialógico, no qual a comunidade possa conversar entre si e pensar suas referências culturais” (IPHAN, 2016, s/p).

Segundo a Portaria IPHAN nº 137/ 2016, o Inventário Participativo consiste em um

[...] método aberto e passível de transformações pelos grupos que estimula os grupos sociais a identificar, documentar e divulgar suas referências culturais. São os grupos, no seio de suas comunidades, que são os protagonistas nesses processos. A elaboração de um Inventário Participativo é a construção de conhecimento coletivo a partir do diálogo entre os indivíduos dos grupos detentores das referências culturais, de forma a promover o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da diversidade cultural. O desenvolvimento de Inventários Participativos não implica em reconhecimento oficial, mas é uma ação de cidadania e participação social, uma vez

que os valores e sentidos atribuídos às referências culturais são construídos no léxico de conhecimentos mobilizados pelas pessoas participantes (Nito *et al.*, 2022, p. 393).

Assim, com essa atividade, tivemos a pretensão de desenvolver habilidades que promovessem a compreensão dos critérios e procedimentos para a preservação de um bem cultural e que ao mesmo tempo propiciasse o engajamento dos/das estudantes em um processo ativo do tombamento do patrimônio cultural local. Para a execução dessa atividade fizemos algumas adaptações do Material de Aplicação/Iphan, “Educação Patrimonial, Inventário Participativo”⁴².

Os/as alunos/as foram divididos em grupos para a realização de pesquisas e cada um deles ficou responsável por uma parte do inventário que serviu de base para a construção coletiva de uma carta, que hipoteticamente seria destinada ao poder local contendo argumentos que fundamentam um possível tombamento do “Xangai”. Trazemos, a seguir, algumas atividades desenvolvidas com base no Inventário Participativo (Figura 17).

⁴² Ver: IPHAN//Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Educação Patrimonial: Manual de Aplicação Programa Mais Educação. Brasília: IPHAN, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_m.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

Figura 17 – Trechos do Inventário Participativo

Significados

Descubram que significados e funções tem o objeto para a comunidade.

O xangai era de grande importância para a comunidade, por transportar as pessoas por baixo custo, e também atendia aos moradores ao longo do vida que vão para as cidades, e aos alunos do colégio Militar de Juiz de Fora, e tem compromisso com a fábrica da Mercedes-Benz. Mesmo com a determinação para que a RFFSA mantivesse o rota em 1996 em função social que esse meio transporte exerce, ele parou de circular por sua baixa renda e falta de lucro.

Avaliação

Indiquem os principais aspectos para que o objeto continue sendo uma referência cultural e quais podem interferir para seu desaparecimento.

Um dos principais aspectos para que o objeto seja referência cultural é a memória que ele retrata de uma geração. De acordo com os relatos existem muitas memórias afetivas em relação ao xangai.

Recomendações

Deem sugestões para a preservação do objeto, após fazer sua avaliação.

Ele pode ser preservado e usado para interação social, encontro de pessoas, visitação, aulas, oficinas.

A empresa MRS poderia disponibilizar um vagão caracterizado, e poderia ser colocado em Benfica, que tem uma estação que funciona como centro cultural.

Analisando as respostas podemos observar que os/as alunos/as destacaram a importância social e econômica do trem de passageiro para a comunidade local, identificando o papel do transporte ferroviário para a população de baixa renda e o impacto na vida cotidiana dos moradores da Zona Norte. Os/as estudantes também demonstraram um olhar funcional para os espaços/objetos que compõem o cenário urbano, podendo se tornar locais de interação social e educação, ao sugerirem atividades culturais e educativas, como aulas e oficinas. A proposta de envolvimento da empresa responsável pela administração da ferrovia para disponibilizar um vagão do antigo “Xangai” para tais atividades reflete uma postura criativa sobre a preservação patrimonial, ressignificando e estabelecendo novos usos e sentidos aos “lugares de memória”. Além disso, ao indicar o bairro de Benfica, eles/elas retrataram consciência histórica desse espaço, relacionando a política de preservação com o fortalecimento da identidade local. Outro ponto importante é o reconhecimento da relevância das experiências associadas ao trem “Xangai” e das memórias afetivas no processo de preservação patrimonial de algo que represente à comunidade em que estão inseridos.

Durante esse processo de construção coletiva alguns grupos apresentaram dificuldades em relação à autonomia na escrita e à busca de fontes para pesquisa na *Internet*, necessitando de orientações, enquanto outros/as se sentiram embaraçados em organizar os argumentos balizadores do pedido de tombamento. Mas como podemos perceber nos exemplos acima, os/as alunos/as conseguiram atingir os objetivos propostos, culminando em uma atividade concreta que poderia servir, quem sabe, de inspiração para futuras iniciativas de preservação patrimonial.

Dessa forma a Educação Patrimonial pode promover o protagonismo das comunidades, valorizando os saberes locais, criando uma nova dinâmica e novas relações como os “lugares antropológicos”, “não lugares” e “lugares de memória”. Mas como salienta Carlos Brandão (1996, p. 51),

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora, o feixe de significados que a sua presença significante provoca e desafia.

Por fim, essa atividade propiciou aos/às estudantes conhecerem como os documentos oficiais de preservação cultural são construídos historicamente e se reconhecerem como sujeitos sociais capazes de reivindicar a proteção de memórias de referências culturais da sua localidade, apropriando-se, assim, de heranças culturais que de fato lhes proporcionem sentimento de

pertencimento, que conectam diferentes gerações e que colocam em suspeita as escolhas de bens consagrados, com as quais muitas vezes não se identificam ou não se veem representados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a História como uma forma intelectual de conhecimento em que tudo se transforma em alvo de indagações, e o Ensino de História como aquele capaz de produzir leituras e releituras de fenômenos estruturantes, das mudanças e do funcionamento das sociedades, procurou-se desenvolver uma pesquisa que analisasse o espaço urbano nos processos de aprendizagem dialógicos e na utilização de estratégias pedagógicas pautadas na problematização de tudo que está à nossa volta e no mundo (Meneses, 2000).

A partir da compreensão de que o processo educacional em espaços formais e não formais podem contribuir para a construção de leituras de mundo, escolhemos a cidade e os espaços do nosso cotidiano como objeto de estudo desta pesquisa, pois entendemos que a história de uma cidade se faz a partir de seus bens culturais, das experiências, vivências e interações que ocorrem no cotidiano entre pessoas e os espaços urbanos em que circulam, entrelaçando histórias individuais e histórias coletivas. Para tal, foi desenvolvido um percurso didático capaz de promover reflexões em torno de noções básicas do pensamento histórico, atribuindo sentido e significado cultural entre o passado experienciado por diferentes sujeitos históricos, o presente vivido e o futuro próximo.

Ademais, esta pesquisa proporcionou uma oportunidade de reavaliar minha prática docente, integrando teoria a ações pedagógicas e trazendo novas perspectivas sobre o ato de ensinar e apreender. Segundo Paulo Freire (1975), o/a docente carrega consigo um conhecimento mais aprofundado sobre o objeto a ser estudado, mas ao longo do processo de construção das aprendizagens e de desenvolvimento da capacidade crítica dos/das discentes, tal conhecimento se renova, se transforma. O diálogo se torna instrumento para a produção coletiva do saber, no qual o/a professor/a aprende ao ensinar, revê e aprimora seu conhecimento quando desafiado, indagado, questionado. Ao mesmo tempo abre novos horizontes ao/à educando/a, dando-lhe a oportunidade de atuar como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, incentivando sua capacidade de intervir, de arriscar, de ousar, de aprimorar e até mesmo de equivocar-se. Com efeito, juntos, educador/a e educando/a são sujeitos do processo inacabado de educar, pois o conhecimento é um ato processual.

Assim, o percurso de aprendizagem adotado ao longo desta pesquisa pautou-se em rodas de conversas, oficinas e em uma visita mediada ao Museu Mariano Procópio. Com base nas experiências desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2023, destacamos alguns pontos importantes para a reflexão sobre as potencialidades e os desafios apresentados pela proposta

de pesquisa **Ensino de História pela cidade e Educação Patrimonial: “movimento que tem barulho de trem”**.

Ao se pensar na construção do conhecimento histórico, a Educação Patrimonial, em diálogo com a Histórica Local, nos propiciou inverter a lógica imposta pelos currículos tradicionais que continuam priorizando explicações estruturais para situações nacionais ou regionais, descartando as particularidades das localidades. Mas reconhecemos que dependendo da abordagem, facilmente podemos reproduzir concepções vinculadas a identidades dominantes, visto que uma prática docente marcada pela sobrecarga de trabalho, pela jornada exaustiva e pelas dificuldades em realizar cursos de formação continuada, na maioria das vezes, impossibilita-nos de transgredir com ações pedagógicas estabelecidas pelo senso comum e determinadas pelos livros didáticos e pelas políticas públicas educacionais. Contudo, entendemos o espaço escolar como espaço capaz de transformar paradigmas hegemônicos.

Por isso, levando em consideração o cotidiano escolar, a dificuldade em associar trabalho com os estudos e o curto prazo para o desenvolvimento de propostas pedagógicas durante o Mestrado Profissional, optamos por uma proposição viável em termos de confecção e de ferramentas pedagógicas adequadas à realidade e ao calendário de atividades da escola, e em conformidade com a Proposta Curricular de História da Rede Municipal, com a minha prática e com o meu saber docente. Por conseguinte, escolhemos utilizar materiais pedagógicos acessíveis, que fazem parte do meu acervo pessoal de material didático e disponíveis na *internet*, visando mobilizar o conhecimento e dar significado aos procedimentos que são próprios do pensamento histórico e que devem ser desenvolvidos ao longo da formação escolar dos/das estudantes da Educação Básica. Sabe-se que a construção do saber é diferenciada para cada indivíduo, por isso não tivemos a pretensão de esgotar a temática abordada e nem tampouco as estratégias metodológicas para o desenvolvimento de competências adquiridas a partir do Ensino de História.

Assim, a metodologia de ensino adotada procurou conduzir os/as estudantes a buscarem no passado informações que respondessem indagações a partir de situações do presente e do cotidiano, promovendo deslocamento temporal, como também os instigou a realizarem procedimentos que lhes permitissem operar com uma diversidade interpretativa ao se relacionarem com variadas fontes históricas, e a formularem sínteses históricas ao finalizarem o percurso percorrido ao longo das quatro oficinas. Dessa forma, cada aluno/a foi desafiado progressiva e cognitivamente a entrar em contato com diferentes estratégias metodológicas e gêneros discursivos, possibilitando uma melhor apreensão do conteúdo e compreensão dos objetivos alcançados.

Ao apresentarmos a cidade como um lugar de aprendizagem a ser lido, interpretado e sentido, convidamos os/as estudantes a experienciar seus espaços, a partir das oficinas, pois não foi possível fazê-lo de forma efetiva. Devido às questões financeiras e à dificuldade de locomoção de alguns/algumas alunos/as, optamos por levá-los apenas ao Museu Mariano Procópio. Apesar dessa impossibilidade, os/estudantes conseguiram identificar e decifrar sinais, signos e artefatos de memórias por meio das práticas pedagógicas propostas. Além disso, tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade de olhar para os “lugares”, os “não lugares” e “lugares de memória” do seu cotidiano, e de se reconhecerem como sujeitos sociais da cidade.

Salientamos também as contribuições traçadas a partir do diálogo entre Educação Patrimonial e História Local, mediado pela Memória. Observando nossas práticas, a partir do relato que organizamos no terceiro capítulo, percebemos que esse diálogo permitiu que os/as estudantes compreendessem a História como campo do conhecimento tangível, fazendo conexões entre História local, nacional e global. Esse diálogo também lhes possibilitou identificar e contextualizar os patrimônios culturais ao longo do percurso de memória, compreender a construção da consagração desses patrimônios como símbolo das memórias daqueles que protagonizaram os processos de preservação; bem como as contradições, as intenções, as seleções e os silenciamentos por trás das narrativas que estes “lugares de memória” carregam. Essa abordagem também contribuiu para a percepção dos próprios estudantes como sujeitos históricos, desnaturalizando a História ensinada e fomentando criticidade sobre os variados contextos históricos apresentados pela cidade, podendo eles/elas estabelecerem outras propostas de políticas de preservação pautadas na participação popular e que expressem as diferentes demandas sociais, ampliando as possibilidades de representações simbólicas das diversas memórias que compõem as cidades do passado e do presente.

Tratando especificamente do potencial da educação para o patrimônio na Educação Básica, podemos destacar como esta pode contribuir para o reconhecimento dos sujeitos sociais de certas localidades como produtores de um saber, assim como dos bens culturais como produções culturais que se encontram inseridas em determinados contextos histórico-sociais associados à memória local. Concluímos que ao trabalharmos com os bens consagrados dispostos pelo trajeto dos/das discentes e docentes, entre o bairro e o centro da cidade, procuramos desenvolver uma proposição didática que viabilizasse a aproximação entre o passado e o presente, trazendo à tona diversas temporalidades mobilizadas pela memória individual e coletiva, voluntária e involuntária. Também empenhamos desconstruir a sacralidade desses bens culturais a partir de reflexões críticas que promovessem estranhamentos

e problematizações, que produzissem sentidos e inquietações e, que ao mesmo tempo, propiciassem ressignificações, reinterpretações e releituras do passado e do espaço. Isto é, a presente pesquisa buscou construir uma perspectiva de educar para o patrimônio com o objetivo de promover, de forma processual, uma educação crítica e reflexiva.

Ademais, as práticas educativas propostas ao longo deste estudo fundamentaram-se na relação dialógica entre os saberes de discentes e docentes, buscando atender às particularidades da comunidade escolar em questão. Reconhecemos que essa proposta foi viabilizada pelas condições específicas da rede de ensino onde a pesquisa ocorreu, razão pela qual não objetivamos elaborar um manual, mas sim desenvolver uma proposição que inspire novas práticas educativas e promova outros percursos possíveis. Acima de tudo, esperamos que ela estimule outros/as professores/as a atuarem também como pesquisadores/as.

Ressaltamos que o presente trabalho apresenta algumas possibilidades e intenções futuras. Uma das direções seria a disponibilização do material desenvolvido ao longo do mestrado, que pode ser utilizado para a divulgação e a formação continuada de professores da escola em que a pesquisa foi desenvolvida e em outras unidades escolares. Essa iniciativa visa provocar novas propostas pedagógicas, a partir do potencial educativo dos espaços urbanos e de seus elementos, voltadas para o Ensino de História na Educação Básica.

Além disso, as atividades que foram desenvolvidas poderão ser analisadas em estudos posteriores, com resultados que podem ser apresentados em formato de artigo, contribuindo para o debate acadêmico. A memória social e dos afetos, um aspecto pouco explorado nessa proposição, pode ser aprofundada, não apenas por meio dos marcos físicos e culturais, mas também através de elementos da vida cotidiana e das histórias não contadas que formam o tecido identitário das localidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. História local e ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: MONTEIRO, A. M. F. C. [et al.]. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2016, p. 59 - 79.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do ensino da história. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019, p. 43 - 60.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: MONTEIRO, A. M. F. C. [et al.]. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2016, p. 21 - 42.

ALMEIDA, F. A. de. *Narrativas preservacionistas na cidade: a trajetória da defesa do patrimônio histórico de Juiz de Fora através de manifestações populares na década de 1980*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2012/04/Fabiana-Aparecida-de-Almeida.pdf> Acesso em: 04 jan. 2024.

ARAÚJO, H. M. M. *Educar através da(s) memória(s)*. e-Mosaicos, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 214–225, 2017. DOI: 10.12957/e-mosaicos 2017.30260. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30260>. Acesso em: 03 jan. 2024.

AUGÉ, M. *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, N. L. de; JABOUR JÚNIOR, W. C. *Reflexões e olhares: o Patrimônio Cultural de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: FUNALFA, 2012.

BARBOSA, B. L. *Patrimônio, planejamento e produção do espaço urbano: o caso da transferência de potencial construtivo em Juiz de Fora - MG*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: https://issuu.com/babilopes/docs/barbara_lopes_barbosa_-_dissertacao Acesso em: 04 jan. 2024.

BARCA, I. (org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARROS, J. D'A. de. *Cidade e História*. Editora Vozes, 2007.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas III – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994b.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, C. R. Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas. In: BRANDÃO, C. R. et al. (Orgs.). *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996. p. 293-294.

BRANT, F.; NASCIMENTO, M. Música: Encontros e despedidas. In: *Encontros e despedidas*. Estúdios PolyGram, Rio de Janeiro, 1985. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xOQgUM_Vyqw. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/643113/CF88_EC131_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL (DF), *Lei nº 11.483*, de 31 de maio de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11483compilado.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.483%2C%20DE%2031%20DE%20MAIO%20DE%202007.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20revitaliza%C3%A7%C3%A3o%20do,2001%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A Ancias. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRULON, B. S. *Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus*. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material. São Paulo: Nova Série, vol. 28, 01/01/2020, p. 01 - 30.

CALVINO, Í. *As cidades invisíveis*. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARDOSO, C. F. S. *Repensando a construção do espaço*. Revista de História Regional, [S.l.], v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2050>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CARNEIRO, D. F. Por uma "história vista de baixo" da imigração alemã em Juiz de Fora: um ensaio acerca da tentativa de sublevação na Colônia D. Pedro II (1858-1859). In: RIBEIRO, C. M.; RIBEIRO, M. R. de. (Orgs.). *À margem do caminho novo: experiências populares em Juiz de Fora*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 149 -150.

CAVALARI, K. [et al]. O patrimônio ferroviário na constituição da identidade cultural nas paisagens de Minas Gerais. In: *Simpósio Científico I. COMOS Brasil*, 10 a 13 de maio de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/forumpatrimo/article/view/34089/27099>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: antes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAGAS, M. S.; STORINO, C. M. P. *Museu, patrimônio e cidade: Camadas de sentido em Paraty*. Cadernos de Sociomuseologia, v. 4, 2014, p.71 - 90.

CHUVA, M. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. In: *Revista do Patrimônio*, nº 34/2012. Rio de Janeiro: IPHAN (organização: Márcia Chuva), 2012, p. 147 - 165.

CLEMENTE, V. de P. *O bairro Borboleta e a Igreja de São Vicente de Paulo: suas origens e sua história*. Juiz de Fora: Concorde Editora Gráfica, 1990.

COSTA, C. M. *Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio*. Rio de Janeiro: FGV-RJ, 2009.

COSTA, C. M.; ROBALINHO, M. C. D. *Aprender com objetos no Museu da República: propostas de leitura das dobras do tempo*. Universidade Federal da Grande Dourados. Fronteiras: Revista de História, vol. 18, núm. 31, enero-junio, 2016. p. 305 - 321.

COSTA, J. S.; DESCOVI, L. M. G.; MEHLECKE, Q. T. C. *Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos*. Taquara, RS, julho de 2019. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/32213.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

DUARTE, F. M. *A economia de Juiz de Fora, séculos XIX e XX: um balanço historiográfico*. XVII Seminário sobre a Economia Mineira. CEDEPLAR. Diamantina-MG, 2016.

FACEBOOK, Amigos do Trem. Acesso em: 16 jan. 2023.

FARIA, A. B. G. de. *Cadernos pedagógicos: territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FLORÊNCIO, S. R. [et al.]. Princípios e diretrizes conceituais. In: *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: IPHAN. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 02 maio 2024.

FLOREZANDO, M. B. B. *A cidade grega antiga em imagens: um glossário ilustrado*. São Paulo: MAE/FAPESP, 2015.

GABRIEL, C. T. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, M. de A. [et al.]. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 215-240.

GENOVEZ, P. F. Núcleo Histórico e Arquitetônico Avenida dos Andradas e Bairro Mariano Procópio. In: *Coleção História e Arquitetura de Juiz de Fora - Clio Edições Eletrônicas - UFJF*. Juiz de Fora, 1998a, p. 20 e 59. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cliodel/wp-content/uploads/sites/75/2009/10/COD98011.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

GENOVEZ, P. F. Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido. In: *Coleção História e Arquitetura de Juiz de Fora - Clio Edições Eletrônicas - UFJF*. Juiz de Fora, 1998b.

Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cliodel/wp-content/uploads/sites/75/2009/10/COD98003.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

GEVEHR, D. L. *A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história*. Revista Brasileira de Educação v. 2, n. 67, out. - dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3BwvJbPMpDKvB6L7pGGScvd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GIESBRECHT, R. M. *Estações Ferroviárias do Brasil*, [s.d.]. Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GIL, C. Z. de V. *Educação Patrimonial no Ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar*. Palavras ABEHrtas, (4). 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/3>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GIL, C. Z. de V.; SILVA, M. M. da. Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de “teorização prática sobre a prática de ensinar História”. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 131 - 152.

GIROLETTI, D. *Industrialização de Juiz de Fora: 1850 a 1930*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1988.

GONÇALVES, J. *Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural*. Historiae, Rio Grande, 3 (3), 2012, p. 27 - 46.

GONÇALVES, M. de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M., GASPARELLO, A. M., MAGALHÃES, M. de S. *Ensino de História: sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ. 2007.

GOV. BR. Ministério dos Transportes. Ferrovias. *Renovação antecipada do contrato com MRS Logística por mais 30 anos é aprovada no TCU*. Publicado em 01 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/noticias/2022/06/renovacao-antecipada-do-contrato-com-mrs-logistica-por-mais-30-anos-e-aprovada-no-tcu>. Acesso em: 22 jul. 2024.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. IBGE, *Cidades e Estados do Brasil* [s.d.] Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>. Acesso em: 15 jul. 2023.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS. IEPHA Minas Gerais, c2016. *Patrimônio Cultural Protegido. Bens Tombados*. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/patrimonio-cultural-protegido/bens-tombados>. Acesso em: 17 set. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Manual de Aplicação Programa Mais Educação*. Brasília: IPHAN, 2013. 85 p. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_m.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Notícias. *Conjunto Arquitetônico Museu Mariano Procópio é tombado*. Brasília: IPHAN. Publicado em 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3283/conjunto-arquitetonico-museu-marianoproco-pio-e-tombado>. Acesso em: 17 set. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Notícias. *Iphan completa 70 anos de proteção da memória brasileira*. Brasília: IPHAN. Publicado em 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1774/iphan-completa-70-anos-de-protecao-da-memoria-brasileira>. Acesso em: 03 jun. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Notícias. *Nova ferramenta de educação patrimonial é disponibilizada pelo Iphan*. Brasília: IPHAN. Publicado em 24/04/2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3551/nova-ferramenta-de-educacao-patrimonial-e-disponibilizada-pelo-iphan>. Acesso em: 18 set. 2023.

JENZ, V. *Após determinação judicial, diretora do Museu Mariano Procópio é nomeada em Juiz de Fora*. Portal G1 [online]. Juiz de Fora, 13/11/2021. Disponível em <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2021/11/13/apos-determinacao-judicial-diretor-a-do-museu-mariano-procopio-e-nomeada-em-juiz-de-fora.ghml>. Acesso em: 04 mar. 2024.

JUIZ DE FORA. *Decreto de Lei nº 8406/2004*, Juiz de Fora, MG, 2004a.

JUIZ DE FORA. *Decreto de Lei nº 10.777/2004*, Juiz de Fora, MG, 2004b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2004/1078/10777/lei-ordinaria-n-10777-2004-dispoe-sobre-a-protecao-do-patrimonio-cultural-do-municipio-de-juiz-de-fora-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 set. 2023.

JUIZ DE FORA. *Resolução 201/2021*, Juiz de Fora, MG, 2021.

JUIZ DE FORA/Secretaria de Educação/Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. *Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora - EJA*, 2020a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/eja.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

JUIZ DE FORA/Secretaria de Educação/Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais. *Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora - História*, 2020b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/historia.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

KNACK, E. R. J. *Uso de fontes históricas no ensino de história: a transformação do rastro em material didático*. Sillogés – v.1. n.2. jul./dez. 2018, p. 131-149. Disponível em: https://www.academia.edu/67681310/Uso_De_Fontes_Hist%C3%B3ricas_No_Ensino_De_Hist%C3%B3ria_A_Transforma%C3%A7%C3%A3o_Do_Rastro_Em_Material_Did%C3%A1tico. Acesso em: 23 mar. 2023.

LAMAS, F. G.; OLIVEIRA, L. E. de. *Escravidão, imigração e suas funções em uma economia exportadora – Juiz de Fora, segunda metade do XIX: o caso da Companhia União & Indústria*. História Econômica & História de Empresas, v.14, n. 2, dezembro de 2011, p. 55 - 78. Disponível em: <https://www.hehe.org.br/index.php/rabphe/article/view/31>. Acesso em: 19 out. 2023.

LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Centauro, 2011.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEMOS, A. G. X. Políticas de preservação e estratégias metodológicas no ensino de História. In: *Anais do II Seminário Nacional História e Patrimônio Cultural, Patrimônio, democracia e políticas públicas*. Márcia Chuva, Antonio Gilberto Ramos Nogueira e Janice Gonçalves (Orgs.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de História do Centro de Ciências Humanas - CCH, 2018, p. 53 - 59.

LEMOS, A. G. X.; CID, G. da S. V. Patrimônio, ensino e direito à memória: diálogo entre práticas. In: *Patrimônio, resistência e direitos: histórias entre trajetórias e perspectivas em rede*. NOGUEIRA, A. G. R. (Org.). Vitória, ES: Editora Milfontes, 2022, p. 307 - 324.

LESSA, J. *Juiz de Fora e seus pioneiros (do Caminho Novo à Proclamação)*. Juiz de Fora: UFJF, 1985.

LIMA, C. C. R. de. *Planejamento didático em história: uma proposta de plano de aula*. Dossiê, Ensino e aprendizagem da história: desafios teóricos e metodológicos. Pol. Hist. Soc., Vitória da Conquista, v. 21, n. 1, jan.-jun. 2022, p. 39 - 54.

LISBOA, J. D. de M. *As cervejarias de imigrantes alemães e teutos brasileiros e os divertimentos citadinos*. Licere, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, dez/2018, p. 286 -312. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1942/1294>. Acesso em: 23 out. 2023.

MACEDO, H. A. M. de. De como se constrói uma história local: da produção e da utilização no Ensino de História. In: ALVEAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E.; ROCHA, R. N. A. (Orgs.). *Reflexões sobre História Local e produção de material didático*. Natal: EDUFRN, 2017, p. 57 - 81.

MARTINS, A. L. Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: *O historiador e suas fontes*. PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2015, p. 281 - 305.

MARTINS, W. M. de F. *A pena e o compasso: políticas públicas patrimoniais e a produção da paisagem urbana de Viçosa - MG, entre 1980 e 2010*. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, e Cidadania). Viçosa, MG, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/8671/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MAZOCOLI, E. *Museu Mariano Procópio volta a funcionar integralmente após 16 anos e traz novidades*. Tribuna de Minas [online], Juiz de Fora, 02 de junho de 2023. Disponível em:

<https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/02-06-2023/museu-mariano-procopio-volta-a-funcionar-integralmente.html>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MÉLLO, R. P. [et al.]. *Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa*. Psicologia e Sociedade, v. 19, n. 3, 2007, p. 26 - 32.

MENESES, U. T. B. de. *A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, n. 34, 1992, p. 09 - 23.

MENESES, U. T. B. de. *Educação e Museus: sedução, riscos e ilusões*. Ciências & Letras, Porto Alegre: Faculdade Porto Alegrense de Educação, n. 27, jan./jun, 2000, p. 91-101.

MIRANDA, S. R. *Cidade, capital e poder: políticas públicas e questão urbana na velha Manchester Mineira*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, 1990.

MIRANDA, S. R. *Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo*. Revista História Hoje, v. 2, n. 4, 2013.

MIRANDA, S. R.; MEDEIROS, A. B. de; ALMEIDA, F. R. de. *A cidade para professores*. Juiz de Fora, MG: FUNALFA, 2016.

MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, S. R.; SIMAN, L. M. C. *Cidade, memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Aulas de História: questões no/do tempo presente*. Educar em Revista. UFPR, n. 58, out-dez, 2015, p. 165 - 182.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2017, p. 1 - 25.

MRS S.A. MRS Logística S. A. Home/A MRS/Estrutura Organizacional, [s.d.]. Disponível em: <https://ri.mrs.com.br/>. Acesso em: 17 set. 2023.

MUGUET, C. S. *Preservar pra quem? 30 anos de política de preservação em Juiz de Fora e os desafios no presente*. Anais do XVII do encontro Estadual de História. SC, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sc.anpuh.org/resources/anais/8/1537736942_ARQUIVO_CarineMuguet-Preservarpraquem.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

NASCIMENTO, M. Barulho de trem. In: *Barulho de trem*. Dex Discos do Brasil: 1964. Disponível em <https://youtu.be/qH7uyG1sT30>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NEU, S. F. *Ensino de História no Ensino Médio com o uso do Google Maps e Google Earth: uma aprendizagem possível?* Revista de Educação Dom Alberto, n. 6, v. 1, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revista.domalberto.edu.br/educacaodomalberto/article/view/235/207>. Acesso em: 04 mar. 2024.

NITO, M. K. da S. [et al.]. *Desenho em camadas como abordagem de inventário Participativo: as ações educativas em nova Olinda (ce) e Santa Bárbara D'Oeste (SP)* Sillogés – v. 5. n. 1. jan./jul. 2022, p. 390 - 414.

NOGUEIRA, A. G. R. *Diversidade e sentidos do patrimônio cultural: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional*. Anos 90, [S. l.], v. 15, n. 27, p. 233–255, 2008. DOI: 10.22456/1983-201X.6745. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6745>. Acesso em: 06 mar. 2024.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.

OLENDER, M. Juiz de Fora e seu patrimônio arquitetônico. In: OLIVEIRA, M. R.; VISCARD, C. M. R. (Orgs.). *Vivendo a história: novas pesquisas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 57-66.

OLIVEIRA, L. E. de. Os trabalhadores e a cidade: a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direitos (1877-1920). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 99 - 100.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, nº 2, 2009.

PACHECO, R. de A. *O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas ao museu*. Tempo e argumento. Florianópolis, v. 4, n. 2, jul./dez. 2012, p. 63 - 80.

PERALTA, E. *Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica*. Arquivos da Memória: Antropologia, Escala e Memória, n. 2 (nova série) (2007): 6.

PEREIRA, N. M.; MEINERZ, C.; PACIEVITCH, C. *Viver e pensar a docência em História diante das demandas sociais e identitárias do século XXI*. História e Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 31 - 53.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p. 113 - 128.

PESAVENTO, S. J. *Cidade, espaço e tempo: Reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano*. Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio. V. II, n. 4. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Jul/Dez 2005.

PESAVENTO, S. J. *Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias*. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 27, n. 53, jan.-jun, 2007, p. 11 - 23.

PESSÔA, J. *Juiz de Fora acolhe mais imigrantes da Venezuela*. Tribuna de Minas [online]. Juiz de Fora, 18/03/2018. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/18-03-2018/juiz-de-fora-acolhe-mais-imigrantes-da-venezuela.html>. Acesso em: 04 mar. 2024.

POSSAMAI, Z. R. Cidades: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Z. R. (Org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre. Evangraf, 2010, p. 209 - 219.

POSSAMAI, Z. R. *Leituras da cidade: educação para o patrimônio urbano*. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. - Londrina – PR, 03 a 06 de maio de 2011, p. 2974 - 2981.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. *Patrimônio Cultural. Bens imateriais*. Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/arquivos/bens_imateriais_170921.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. *Patrimônio Cultural. Bens imóveis tombados. Bens móveis e bens integrados*. Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/arquivos/bens_tombados_17092021.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. *Patrimônio Cultural. Curtume Krambeck*. Juiz de Fora. Disponível em: https://pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/bens_tombados/chamine_krambeck.php. Acesso em: 16 jan. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. *Patrimônio Cultural. Legislação*. Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/legislacao.php. Acesso em: 28 mar. 2024.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. *Patrimônio Cultural. Núcleos Históricos*. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/arquivos/nucleos_historicos_040417.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA, c.2021. *Museu Ferroviário*. Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/mf/index.php. Acesso em: 12 jan. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Fundação Museu Mariano Procópio – MAPRO, c.2021. *Institucional*. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/mapro/. Acesso em: 10 ago. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. Museu Mariano Procópio. *Museu Mariano Procópio será reaberto ao público pela Prefeitura de Juiz de Fora*. Juiz de Fora, 19/8/2022. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=76619>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. Museu Mariano Procópio. *Museu Mariano Procópio tem seu tombamento retificado pelo Iphan*. Juiz de Fora, 08/02/2023. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=78637>. Acesso em: 17 set. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. Notícias FUNALFA. *Decretos municipais garantem tombamento de antigas estações ferroviárias*. Juiz de Fora, 24/11/2016. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=12139>. Acesso em

16 jan. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. Notícias FUNALFA. *Prefeita regulamenta lei da transferência do direito de construir. Juiz de Fora*. Juiz de Fora, 9/8/2021. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=71928>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. Notícias SE. *Alunos da E. M. Henrique José de Souza visitam o Museu Mariano Procópio. Juiz de Fora*. 01/9/2023. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=81055>. Acesso em: 02 set. 2023.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. Prefeita. *Prefeita sanciona lei de Transferência do Direito de Construir para imóveis tombados. Juiz de Fora*, 24/5/2024. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=83792>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PREFEITURA JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. SDH. *Migração internacional é tema de curso de formação para profissionais que atuam junto à população. Juiz de Fora*, 7/2/2024. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=82673#:~:text=A%20maior%20comunidade%20residente%20na%20cidade%20s%C3%A3o%20de%201931%20migrantes%20venezuelanos>. Acesso em: 22 jul. 2024.

RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Ed. Argos: Chapeco, 2004.

RANGEL JÚNIOR, V. H. V. *Parque Halfeld e Praça da Estação, Juiz de Fora - MG: uma leitura histórica, paisagística e urbanística*. Dissertação (Mestrado em Ciência Florestal). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2006.

REGINA, V. B. *O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino com o tema água: redimensionando a prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2014, 166 f. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4482/1/000212968.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

REVEL, J. *Microanálise e construção do social*. REVEL, Jacques (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15 - 38.

REZNIK, L. História local: pesquisa, ensino e narrativa. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. *Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva inter-disciplinar*. Belo Horizonte/Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG/Secad/Me, 2010, p. 89 - 110.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, P. *Arquitetura e narratividade*. Geograficidade, v. 11, n. especial, 2021, p.151-160.

SANTOS, C. R. *Política de proteção de entorno de bens tombados: um novo olhar sobre o Museu Mariano Procópio*. (Monografia de conclusão de curso apresentada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal de Juiz de Fora), 2017.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2010.

SEIXAS, J. A. *Percurso de memórias em terras de história: problemáticas atuais*. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre a questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SILVA, B. S. M. da. *Memórias e gênero no espaço urbano: reflexões*. In: SILVA, Z. L. da. ANHEZINI, K. (Orgs.). *A escrita histórica e suas múltiplas faces*. Assis: FCL-Assis- UNESP, Publicações, 2011, p. 647 - 662.

SIMAN, L. M. de C. *Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas*. In: MIRANDA, Sônia Regina; SIMAN, L. M. de C. (Orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 41 - 58.

SIMAN, L. M. de C. *Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade*. In: DALBEN, Â.; et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 582 - 599.

SIMAN, L. M. de C. *Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história*. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, out. de 2003, p. 185 - 204.

SIMAN, L. M. de C. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*. In: ZARTH, P. A. et al (orgs). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.

SOUZA, R. *O diálogo e o trem: um estudo sobre a memória do Museu Ferroviário de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2020, 354 f. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/28684>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOUZA, M. A. de. *Paisagem e ferrovia: o caso da praça da estação de Juiz de Fora - MG*. (Dissertação em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. In: *Revista Brasileira de Educação*, LUGAR, 2000, n.13, p. 5 - 24.

TARDIVO, J. A.; PRATSCHKE, A. *Cidade como lugar de memórias*. Revista Memória em Rede, v. 8, n. 15, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rmr.v8i14.7485>. Acesso em: 28 dez. 2023.

TOLENTINO, Á. B. *Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal*. Sillogés – v.1, n.1, jan./jul., 2018. Disponível em:

<http://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 04 jun. 2024.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: uma perspectiva da experiência*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZAVALA, A. *La investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Revista História Hoje, v. 4, n. 8, 2015, p. 174 - 196.

APÊNDICE – Roteiro das oficinas de História

“PRIMEIRA PARADA: A PRAÇA”

PATRIMÔNIOS EM FOCO	NÚCLEO HISTÓRICO E ARQUITETÔNICO DA PRAÇA DR. JOÃO PENIDO
DURAÇÃO	6 tempos de aula de 50 minutos.
PERCURSO	A oficina deverá ser desenvolvida em sala de aula, a partir de um circuito, formado por quatro estações de aprendizagens organizadas independentemente uma das outras, por onde os/as estudantes entrarão em contato com diferentes fontes históricas e gêneros textuais. As estações serão apresentadas aos/as alunos/as a partir de uma pergunta que conduzirá as atividades e as questões que se encontram nas fichas de registros. Os/as estudantes deverão ser divididos em quatro grupos e em cada estação receberão a ficha de orientação para a realização das atividades que deverá ser lida pelo/pela mediador/a do grupo, escolhido por eles/elas. Cada grupo desenvolverá as atividades em fichas que serão preenchidas coletivamente ou os desafios propostos nas fichas de orientação. Os grupos terão 30 minutos para a realização dos desafios/atividades e ao final todos terão passado pelas quatro estações.
RECURSO	Material apresentado poderá ser organizado em <i>lapbooks</i> ou pranchas. ✓ Como o antigo Largo da Praça se transformou num dos lugares mais movimentados da cidade? 1. Ficha de orientação. 2. Texto introdutório e informativo. 3. Material: 3.1 Mapa da Praça da Estação de 1982 feita por Luiz Alberto do Prado Passaglia. 3.2 Mapa do Centro de Juiz de Fora Mapa de Juiz de Fora de 1955. 3.3 Fotografia aérea da Praça da Estação e das Estações das Estradas de Ferro Central do Brasil e Leopoldina, de 1969. 3.4 Lápis de cor e caneta hidrográfica. 4. Ficha de registro de participação. ✓ “A praça é lugar de...” 1. Ficha de orientação. 2. Texto introdutório e informativo. 3. Material: 3.1 Trecho de relato de memórias de Pedro Nava sobre as regiões centrais de Juiz de Fora. 3.2 Trecho de relato de Maurício Correa sobre a Praça da Estação.

	3.3 Trecho de relato de Arnaldo Valverde de suas memórias sobre o Cine São Luiz. 3.4 Trecho de relato de Carlos Antônio Nunes da Silveira sobre a Praça da Estação. 4. Ficha de análise de fontes. ✓ Por que há duas estações na praça da estação? 1. Ficha de orientação. 2. Texto introdutório e informativo. 3. Ficha explicativa sobre cartão-postal. 4. Material: 3.1 Fotografias sobre as duas estações em diferentes temporalidades retratadas em cartões-postais. 3.2 <i>Folders</i> do Museu Ferroviário de Juiz de Fora e propaganda das atividades da Associação Antônio Parreiras. 5. Ficha de análise das fotografias/cartões-postais. ✓ O que mais tem na Praça da Estação além das estações? 1. Ficha de orientação. 2. Texto introdutório e informativo. 3. Material: 3.1 Vídeo: Praça da Estação e dos namorados. Disponível em: https://youtu.be/ORNpwRD8yI4 Acesso em 23 de maio de 2023. 3.2 Tabela de tombamento dos patrimônios da o Núcleo Histórico e Arquitetônico da Praça Dr. João Penido. 4. Ficha de análise do material.
APRENDIZAGENS	Introdução aos conceitos básicos referentes à Educação Patrimonial, memória e temporalidade.
OBJETIVOS	Com base nas habilidades propostas pelo Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020b) a presente oficina abarca um conjunto de ações cujos objetivos visam desenvolver nos/nas estudantes as condições de: ▪ diferenciar entre natureza e cultura, pensando que o homem é produtor e transformador da natureza a partir de seus valores; ▪ inferir a partir de diferentes tipos de fontes que informam sobre aspectos da realidade; ▪ compreender um texto histórico na sua totalidade, o que significa perceber a existência de vozes, sujeitos e temporalidades se manifestando nos diferentes gêneros textuais, tais como gráficos, mapas históricos, reportagens de jornal, textos literários e documentos diversos; ▪ operar com formas de datação e com categorias temporais centrais, tais como ordenação, duração e simultaneidade.
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	▪ Rotação por estações de aprendizagem ▪ Análise documental de diferentes fontes históricas

ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO	Após a experiência pelas estações de aprendizagem, espera-se que os/as estudantes consigam responder às perguntas mobilizadoras de cada estação, devendo ser realizada uma roda de conversa para compartilhamento do conhecimento aprendido, de dúvidas e de novas indagações.
AVALIAÇÃO	Verificação de aprendizagens com base nas dificuldades e dúvidas, nos erros e acertos apresentados ao longo do percurso.

“SEGUNDA PARADA: O MUSEU”

PATRIMÔNIOS EM FOCO	NÚCLEO HISTÓRICO E ARQUITETÔNICO DO MUSEU MARIANO PROCÓPIO
DURAÇÃO	6 tempos de aula de 50 minutos.
PERCURSO	1. Oficina pedagógica preparatória: A oficina deverá ser desenvolvida no Laboratório de Informática em 3 momentos e os/as alunos/as poderão ser organizados em duplas. ▪ Primeiro momento: Para iniciar a oficina, os/as estudantes usarão a ferramenta do <i>Google Earth</i> para se localizarem e identificarem as edificações tombadas no entorno do museu. Em seguida, deverão realizar a leitura coletiva de um texto de História Local. Essa atividade ajudará a estabelecer conexões com a História nacional, contextualizar a historicidade do lugar e dos patrimônios, e compreender a narrativa do museu. ▪ Segundo momento: A partir da observação e da análise comparativa entre fotografias da região, os/as estudantes deverão identificar as permanências e as transformações no espaço urbano em que vivem e refletir acerca de perspectivas de futuro com base no parecer que redefine a área de tombamento e o entorno do Conjunto Arquitetônico do Museu Mariano Procópio. ▪ Terceiro momento: O Museu Mariano Procópio deverá ser apresentado aos/as alunos/alunas por meio de perguntas e indagações com o objetivo de questionar o conceito de museu como lugar privilegiado das elites e como espaço de identidades, de memórias e de silenciamentos. Em seguida, os/as estudantes deverão criar uma ou mais questões com o propósito de problematizar o museu, seus objetos, suas narrativas, e levantar hipóteses para suas indagações. Na sequência tentarão descobrir se suas hipóteses têm fundamentos explorando as redes sociais do Museu Mariano Procópio. 2. Visita mediada:

	Ao longo do percurso de visitação, incluindo exposições e outros espaços do museu, os/as alunos/as deverão buscar por respostas para algumas das indagações levantadas durante a oficina. Organizados em duplas, os/as estudantes deverão encontrar algum objeto que os ajudem a responder tais perguntas e fotografá-lo, respeitando as orientações do local. Também deverão coletar informações sobre o(s) objeto(s) escolhido(s), como local e contexto em que se encontra(m) exposto(s) no museu, para a formulação futura de verbetes que irão compor a exposição dessas fotografias.
RECURSO	Material apresentado poderá ser organizado em pranchas ou pela plataforma <i>Book Creator</i>: ✓ Primeiro momento: 1. <i>Google Earth</i>. 2. Trecho do texto historiográfico “Juiz de Fora e os pioneiros”, de Jair Lessa. ✓ Segundo momento: 1. Fotografias. 2. Trecho do Parecer nº 1691-T-14/2015. ✓ Terceiro momento: 1. Imagens de objetos que compõem as exposições do MAPRO. 2. Computador ou <i>smartphone</i> para acessar as redes sociais do MAPRO. 3. Ficha para registro de atividade. ▪ Atividade de sistematização: 1. Materiais diversos para montagem de exposição fotográfica.
APRENDIZAGENS	Introdução aos conceitos básicos referentes à Educação Patrimonial, memória e temporalidade.
OBJETIVOS	Com base nas habilidades propostas pelo Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020b) a presente oficina abarca um conjunto de ações cujos objetivos visam desenvolver nos/nas estudantes as condições de: ▪ compor narrativas atravessadas pela temporalidade; ▪ identificar intencionalidades na seleção dos lugares e objetos de memória oficialmente preservados na cidade, por que alguns são lembrados e outros são esquecidos; ▪ identificar os grupos sociais oficialmente representados pelos espaços e objetos convencionais de memórias e os grupos deixados à margem; ▪ comparar e registrar os critérios de seleção de lugares de memória significativos utilizados pelos alunos e pelos órgãos de patrimônio; ▪ produzir explicações por que a memória de determinados grupos sociais é preservada e a de outros excluída.
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	▪ Uso de TICs ▪ Análise documental de fontes históricas

	▪ Análise de mídias sociais ▪ Visita mediada
ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO	Montagem da exposição fotográfica e da construção de verbetes explicativos.
AVALIAÇÃO	Verificação de aprendizagens com base nas dificuldades e dúvidas, nos erros e acertos apresentados ao longo do percurso.

“TERCEIRA PARADA: OS OPERÁRIOS”

PATRIMÔNIOS EM FOCO	NÚCLEO HISTÓRICO E ARQUITETÔNICO DO CURTUME DO KRAMBECK
DURAÇÃO	6 tempos de aula de 50 minutos.
PERCURSO	A oficina deverá ser desenvolvida na sala de aula e dividida em 4 momentos. ▪ Primeiro momento: Os/as alunos/as deverão se dividir em duplas para análise de pranchas contendo imagens, fichas informativas dos bens tombados na região, excertos de decretos e de leis a nível federal e municipal relacionadas à política de preservação. Em seguida, os/as estudantes poderão socializar dúvidas e aprendizagens numa roda de conversa. ▪ Segundo momento: Essa etapa também envolve uma roda de conversa para análise de canção e leitura coletiva de trecho de textos historiográficos locais sobre o processo migratório dos germânicos em Juiz de Fora e no Brasil durante a segunda metade do século XIX. ▪ Terceiro momento: Os/as alunos/as deverão se organizar em grupos para análise de fragmentos de jornais locais sobre cotidiano e as sociabilidades dos moradores dessa região. ▪ Quarto momento: Nessa fase, os/as estudantes deverão se manter em grupo para o registro das análises das fotografias e dos comentários de antigos e atuais moradores do Bairro Fábrica no <i>Blog</i> Maria do Resguardo.
RECURSO	Material apresentado poderá ser organizado em pranchas: ✓ Primeiro momento: 1. Imagens do Curtume Krambeck/duas Chaminés e Parede da Fachada Revestida de Tijolos. 2. Ficha informativa dos bens tombados da região.

	3. Excertos do Decreto Municipal de Tombamento nº 8406/2004, da Lei nº 216 da Constituição de 1988 e da Lei Municipal nº 10.777/2004. ✓ Segundo momento: 1. Letra da canção “Encontros e despedidas” de Fernando Brant e Milton Nascimento. 2. Trecho do artigo “Escravidão, imigração e suas funções em uma economia exportadora – Juiz de Fora, segunda metade do XIX: o caso da Companhia União & Indústria” escrito pelos historiadores Fernando Gaudereto Lamas e Luís Eduardo de Oliveira. ✓ Terceiro momento: 1. Fragmento de jornal local. 2. Ficha para registro de atividade. ✓ Quarto momento: 1. Fotos e comentários no <i>Blog</i> Maria do Resguardo 2. Ficha para registro de atividade. ▪ Atividade de sistematização: 1. Materiais diversos para atividade de releitura das fotografias dos “lugares de memória” do bairro Fábrica apresentados pelo <i>Blog</i> da Maria do Resguardo.
APRENDIZAGENS	Introdução aos conceitos básicos referentes à Educação Patrimonial, memória e temporalidade.
OBJETIVOS	Com base nas habilidades propostas pelo Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020b) a presente oficina abarca um conjunto de ações cujos objetivos visam desenvolver nos/nas estudantes as condições de: ▪ identificar intencionalidades na seleção dos lugares e objetos de memória oficialmente preservados na cidade, por que alguns são lembrados e outros são esquecidos; ▪ identificar os grupos sociais oficialmente representados pelos espaços e objetos convencionais de memórias e os grupos deixados à margem; ▪ comparar e registrar os critérios de seleção de “lugares de memória” significativos utilizados pelos/pelas alunos/as e pelos órgãos de patrimônio; ▪ produzir explicações por que a memória de determinados grupos sociais é preservada e a de outros excluída. ▪ inferir a partir de diferentes tipos de fontes que informam sobre aspectos da realidade; ▪ compreender um texto histórico na sua totalidade, o que significa perceber a existência de vozes, sujeitos e temporalidades se manifestando nos diferentes gêneros textuais, tais como gráficos, mapas históricos, reportagens de jornal, textos literários e documentos diversos.
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	▪ Análise documental de fontes históricas ▪ Análise de textos historiográficos

ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO	Releitura das fotografias dos “lugares de memória” do bairro Fábrica apresentados pelo <i>Blog</i> da Maria do Resguardo.
AValiação	Verificação de aprendizagens com base nas dificuldades e dúvidas, nos erros e acertos apresentados ao longo do percurso.

“QUARTA PARADA: O TREM”

PATRIMÔNIOS EM FOCO	AS ESTAÇÕES FERROVIÁRIAS DA ZONA NORTE E O TREM DE PASSAGEIROS “XANGAI”
DURAÇÃO	6 tempos de aula de 50 minutos.
PERCURSO	A oficina pedagógica deverá ser desenvolvida na sala de aula e dividida em 3 momentos. ▪ Primeiro momento: A primeira etapa da oficina consiste na apresentação de uma reportagem audiovisual local e da leitura coletiva de uma reportagem de jornal impresso, seguida por um debate sobre as reportagens. ▪ Segundo momento: Realização da coleta de relatos escritos em um “bloco de memórias” de parentes, vizinhos e membros da comunidade escolar sobre suas experiências com o Trem Urbano “Xangai”. Posteriormente, em uma roda de conversa os/as alunos/as deverão realizar a leitura dos relatos e refletir sobre tais experiências e sobre questões que envolvem a memória individual e coletiva. ▪ Terceiro momento: Essa etapa envolverá a construção de inventário participativo do trem “Xangai” com o objetivo de solicitar seu tombamento baseado em justificativas históricas, culturais e socioafetivas. Os/as alunos/as serão divididos em grupos para a realização de pesquisas, em cada um deles ficará responsável por uma parte do inventário que servirá de base para a construção coletiva de uma carta de pedido de tombamento do referido trem.
RECURSO	Material apresentado poderá ser organizado em pranchas: ✓ Primeiro momento: 1. Reportagem audiovisual: “Memória MGTv” relembra a viagem do 'Xangai' em Juiz de Fora. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/4700224/ Acesso em: 23 de agosto de 2023. 2. Reportagem “Trem Xangai: um pouco de sua história”. Disponível em: http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/2016/02/ferrovi-as-0-fotos.html Acesso em: 23 de agosto de 2023.

	✓ Segundo momento: 1. Bloco de memórias. ✓ Terceiro momento: 1. Material de apoio para pesquisa. 2. Material de registro do Inventário Participativo. 3. Material para ilustração do Inventário Participativo. ▪ Atividade de sistematização: 1. Papel e caneta para construção da carta de pedido de tombamento do Trem Urbano, “Xangai”.
APRENDIZAGENS	Introdução aos conceitos básicos referentes à Educação Patrimonial, memória e temporalidade.
OBJETIVOS	Com base nas habilidades propostas pelo Referencial Curricular de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020b) a presente oficina abarca um conjunto de ações cujos objetivos visam desenvolver nos/nas estudantes as condições de: ▪ inferir a partir de diferentes tipos de fontes que informam sobre aspectos da realidade; ▪ identificar intencionalidades na seleção dos lugares e objetos de memória oficialmente preservados na cidade, por que alguns são lembrados e outros são esquecidos; ▪ identificar os grupos sociais oficialmente representados pelos espaços e objetos convencionais de memórias e os grupos deixados à margem; ▪ comparar e registrar os critérios de seleção de lugares de memória significativos utilizados pelos alunos e pelos órgãos de patrimônio; ▪ produzir explicações por que a memória de determinados grupos sociais é preservada e a de outros excluída; ▪ comparar “lugares de memória” significativos para os grupos locais com os lugares selecionados oficialmente preservados na cidade, porque alguns são lembrados e outros são esquecidos; ▪ selecionar “lugares de memória” significativos dentro da região onde vivem e explicar as razões da sua escolha.
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	▪ Análise documental de fontes históricas e de fontes de pesquisa
ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO	Construção coletiva de uma carta, hipoteticamente destinada ao poder local contendo argumentos que fundamentam um possível tombamento do Xangai.
AValiação	Verificação de aprendizagens com base nas dificuldades e dúvidas, nos erros e acertos apresentados ao longo do percurso.