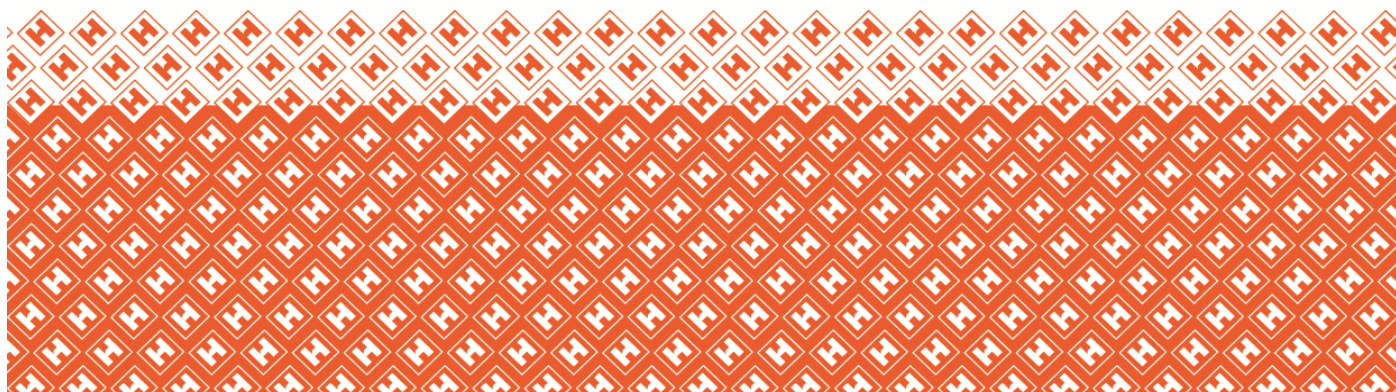


Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PEH
Mestrado Profissional em Ensino de História



NINA PARAQUETT FERNANDES

Rompendo o silêncio: a sequência didática como
reconhecimento da presença negra em Nova Friburgo - RJ



Nina Paraquett
Fernandes

Rompendo o silêncio: a sequência didática como reconhecimento da presença negra em Nova Friburgo - RJ

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História, Mestrado
Profissional, da Universidade
Federal Fluminense, como
requisito final para a obtenção do
título de Mestre.

Prof^a Orientadora: Dr^a. Patricia Teixeira de Sá

Niterói

2025

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

F363r Fernandes, Nina Paraquett
 Rompendo o silêncio : a sequência didática como
 reconhecimento da presença negra em Nova Friburgo - RJ / Nina
 Paraquett Fernandes. - 2025.
 96 f.: il.

 Orientador: Patricia Teixeira De Sá.
 Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
 Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2025.

 1. Metodologias ativas. 2. Novo Ensino Médio. 3. Relações
 étnico-raciais. 4. Nova Friburgo. 5. Produção intelectual.
 I. De Sá, Patricia Teixeira, orientadora. II. Universidade
 Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD - XXX

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora. Escrever os agradecimentos confirma que consegui. Concluí essa jornada e avancei mais um passo na minha vida profissional. Mas não teria chegado até aqui sem o apoio da minha família. Começo por minha filha Julia e meu filho Ian, que desde muito cedo estiveram presentes na minha vida, me lembrando que eu precisava seguir em frente. Agradeço pela força e incentivo, às vezes inconsciente, para que eu transformasse meus sonhos em realidade. Agradeço à Vanessa, companheira de vida, sempre ao meu lado, me incentivando e segurando as pontas para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

O que falar da minha mãe?! Entusiasta do meu trabalho desde o dia em que me convenci de que deveria ser professora, como ela. Sempre ao meu lado, atenta e disponível para a minha pesquisa, certa de que o texto estava sempre “maravilhoso!” – como ela gosta de falar. Sou muito grata por todo apoio, incentivo e admiração em cada passo da minha conquista, fazendo suas também as minhas conquistas.

Agradeço a meu pai, Paulinho, e minha *boadrasta* – é como Marinete se apresenta. E foi especialmente boa, preparando tantos quitutes deliciosos e saudáveis para quando chegava em sua casa depois das aulas na UFF. Obrigada por todo o apoio logístico, mas especialmente pelo orgulho e admiração, pois não cansam de inflar meu ego com tanto carinho.

Voltar à universidade não foi tarefa fácil. Depois de 20 anos afastada, voltar ao campus me permitiu uma vivência ímpar. As aulas na UFF foram maravilhosas. Paulo Knaus, Erika Arantes, Christiano Britto e Charleston Assis foram presentes que a universidade me deu. As aulas remotas de Cultura Indígena, com Alexandre Martins, e ERER, com Marcello Assunção e Marcus Vinicius, foram altamente enriquecedoras para minha formação. E o que dizer dos colegas mestrando? Que turma mais animada! Depois de um dia inteiro de trabalho e aula, a energia dos/as colegas ainda contagiava uns aos outros. Obrigada pelos amigos que ganhei: Luis, Maiara, Silvia, Rayanne, Mel e tantos/as outros/as.

Quero agradecer a Patricia Sá, que me acolheu com seu jeitinho meigo quando, ainda perdida quanto ao objeto de pesquisa, me recebeu na coordenação do Profhistória e disse: “acho que eu poderia te orientar”. Sempre tranquila e carinhosa, mas sem deixar de me trazer para a realidade, fez um trabalho primoroso.

Toda a vivência proporcionada pelas aulas e todas as pessoas que cruzaram meu caminho nessa jornada já seria suficiente para os agradecimentos, mas preciso agradecer especialmente àqueles que garantiram que o produto dessa dissertação pudesse existir. Começo agradecendo a Renata Lira, autora do livro que pautou boa parte da sequência didática produzida nessa pesquisa, mas também pela disponibilidade em participar, juntamente com Sonia da Silva - pessoa mais que especial, de uma roda de conversa riquíssima com meus/minhas alunos/as.

Agradeço à Escola Estadual Carlos Maria Marchon, na figura do diretor Fernando Spitz, pelo apoio irrestrito. Foi sempre disponível e parceiro para que as atividades pudessem acontecer a contento, além de me incentivar para a construção de um conhecimento crítico com relação à história local.

Para terminar, agradeço àqueles/as que são os mais importantes nessa lista de agradecimentos. Aos meus alunos e às minhas alunas, parceiros e parceiras inquestionáveis do meu trabalho. Obrigada pelo empenho, dedicação, envolvimento e divertimento no caminho trilhado por nós na construção da sequência didática. Porque é isso: quando agregamos trabalho e prazer, a aprendizagem se torna significativa e eterna. Me lembrarei sempre de vocês e dessa jornada que trilhamos juntos/as.

RESUMO

Esta dissertação analisa os desafios e possibilidades do uso de metodologias ativas no ensino de História no contexto do Novo e *Novíssimo* Ensino Médio, com base em uma experiência prática desenvolvida no Colégio Estadual Carlos Maria Marchon, em Nova Friburgo (RJ). A partir da implementação de uma sequência didática voltada para a valorização das relações étnico-raciais, especialmente da presença negra na história local do distrito de Lumiar, proponho uma reflexão crítica sobre a efetividade dessas metodologias diante das mudanças curriculares trazidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. A pesquisa evidencia como as metodologias ativas, ainda que desafiadoras em um contexto de redução da carga horária e de flexibilização curricular, podem promover uma aprendizagem significativa, crítica e engajada, especialmente quando vinculadas ao ensino da história local e às diretrizes da Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino de História; Novo Ensino Médio; relações étnico-raciais; Nova Friburgo.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the challenges and possibilities of using active methodologies in teaching History in the context of the New and *Brand New* High School, based on a practical experience developed at Colégio Estadual Carlos Maria Marchon, in Nova Friburgo (RJ). Based on the implementation of a didactic sequence focused on valuing ethnic-racial relations, especially the black presence in the local history of the Lumiar district, I propose a critical reflection on the effectiveness of these methodologies in light of the curricular changes brought about by Laws No. 13.415/2017 and No. 14.945/2024. The research highlights how active methodologies, although challenging in a context of reduced workload and curricular flexibility, can promote meaningful, critical, and engaged learning, especially when linked to the teaching of local history and the guidelines of Law No. 10.639/2003.

Keywords: active methodologies; teaching of History; New High School; ethnic-racial relations; Nova Friburgo.

Sumário

Introdução	8
CAPÍTULO 1 – Ensino Médio: Novo, Novíssimo ou mais do mesmo?	16
1.1 Debate, embate e mudanças curriculares no Ensino Médio	16
1.2 Novo e <i>Novíssimo</i> Ensino Médio: o que muda?.....	22
CAPÍTULO 2 – Colonização suíça na serra fluminense: a presença negra na história de Nova Friburgo e Lumiar	38
2.1 A Taboada das cores em Nova Friburgo: a conta não fecha.....	38
2.2 CE Carlos Maria Marchon (CECMM)	49
2.3 Quilombo em Lumiar!? Pode isso?	52
CAPÍTULO 3: Metodologias ativas como meio para a aprendizagem significativa –uma proposta de sequência didática	56
3.1 Aprendizagem significativa: uso de métodos ativos no ensino de história	56
3.2 Metodologias ativas e a escolha pela sequência didática.....	60
3.3 <i>Nova Friburgo além dos suíços</i> : a sequência didática.....	64
Considerações Finais	89
Referências	92

INTRODUÇÃO

“O mundo não é. O mundo está sendo”

Paulo Freire.

A frase de Paulo Freire nos remete a ideia de que o mundo está em constante construção e transformação. Pensar no mundo como algo estático, pronto e acabado não é comum para qualquer pessoa. Imaginar o século XXI estático pode ser uma catástrofe com tantos recursos e apelos visuais e sensoriais da contemporaneidade. No entanto, quando olhamos para a escola ainda a vemos, em muitos aspectos, presa a uma representação de instituição estática. A escola enquanto ambiente vivo e orgânico está mais presente nos textos acadêmicos que nas salas de aula. Apesar de Paulo Freire falar sobre “o mundo”, suas ideias estiveram no ambiente escolar – *escola* enquanto espaço de aprendizado – sendo a escola o lugar onde o mundo se abre, se constitui, para os/as estudantes. Já saí da escola, como aluna, há mais de 30 anos, mas ainda me surpreendo com os relatos que ouço de meus alunos e minhas alunas sobre o que é a escola. Essa surpresa transformou-se em inquietação, o que nos traz a esse trabalho.

Considero importante falar um pouco da minha história pessoal e trajetória profissional para chegar até aqui. Fui formada na educação básica em escolas que seguiam a linha construtivista, o que era raro para a minha geração. Aprendi que não se estuda para ter notas, pois várias das minhas disciplinas nem sequer as tinham. Estudava para desenvolver projetos, para fazer pesquisa, para criar opinião e senso crítico. A faculdade só ampliou essa visão. O curso de história me garantiu uma formação ampla, estimulando diferentes leituras de mundo e uma visão crítica das realidades sociais ao longo do tempo. Estimular esse tipo de leitura da história tem sido um dos objetivos docentes da minha carreira. Quando me formei professora, em 2003, era em nome dessa educação que eu tinha recebido que eu pretendia atuar. Construí minha carreira em escolas de perfil progressista, construtivista, sócio-interacionista e montessoriano. Voltei às escolas por onde tinha passado na condição de aluna, agora como professora. Conheci outras, que enriqueceram ainda mais minha experiência profissional por suas propostas pedagógicas. Construí um currículo profissional que me causa grande satisfação.

A concepção de educação significativa fez parte da minha formação desde muito cedo. A avaliação nunca foi um instrumento punitivo e a prova não é a finalidade do meu trabalho. Sou professora de história há mais de 20 anos e ainda não me sinto pronta, completa. Estou sempre aprendendo, sempre buscando novas formas de me encontrar com meu trabalho, de me conectar com meus/minhas alunos/as; é a consciência do inacabamento: “onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996).

Somente em 2018 tive minha primeira experiência como professora da rede pública, na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Questionava se seria possível desenvolver os projetos pedagógicos que fazia na escola particular numa escola pública. A experiência na escola de ensino médio que me recebeu mostrou que era possível, e ainda ir além. O apoio e incentivo da direção, colegas professores/as e estudantes mostrou que, apesar do sucateamento da educação pública, é possível fazer um trabalho de qualidade com o envolvimento dos/as estudantes e o suporte da equipe diretiva. Já trabalhava com metodologias ativas, valorizando o protagonismo dos/as estudantes diante de seu próprio aprendizado, estimulando a pesquisa e a construção do conhecimento. As trocas de experiências entre os/as alunos/as também era uma estratégia bastante usada nas minhas aulas. Num primeiro momento, foi desafiador investir em tais metodologias. Além do curto tempo destinado à disciplina de história, os/as alunos/as estavam habituados com metodologias tradicionais baseadas na repetição de conteúdos definidos pelos/as professores/as. A reforma do Ensino Médio, implementada em 2020, foi um novo desafio, pois a carga horária foi ainda mais reduzida para o ensino de história.

A decisão de iniciar o mestrado profissional foi instigante e, ao mesmo tempo, desafiadora. Após 20 anos distante dos debates acadêmicos acerca da história, como seria esse retorno? Sabia que queria trabalhar com questões relacionadas à minha experiência acumulada, mas reconhecia a importância de certos temas, como o ensino para as relações étnico-raciais, especialmente na região onde moro e trabalho. Compreendi que meu principal objetivo estava na forma, na metodologia das aulas, mais que no tema desenvolvido. Desse modo, optei por uma pesquisa que tratasse das metodologias ativas no ensino de história capaz de envolver os/as estudantes na construção de materiais resultantes da aprendizagem adquirida a partir do desenvolvimento de um projeto sobre a história negra na localidade de Lumiar e região.

Vivo em Lumiar, na região serrana do Rio de Janeiro desde 2017. Me tornei

professora da escola estadual da região em 2023, atuando em turmas de ensino médio, o que me motivou ainda mais a querer compreender como lidam com o ensino de história, principalmente com a história local, marcada pela imigração europeia (suíça e alemã) no século XIX. Estava, então, definido o objeto da pesquisa: pensar sobre a utilização das metodologias ativas no ensino médio a partir do que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) num contexto de incertezas e mudanças para essa etapa da educação básica. A Base, aprovada em 2018, alterou consideravelmente a estrutura do ensino médio, o que levou à criação do Novo Ensino Médio, afetando diretamente as disciplinas das ciências humanas no currículo de jovens de todo o país. Essa dissertação tem como principal objetivo, portanto, analisar as possibilidades e limites de uso de metodologias ativas no ensino de história em turmas do ensino médio com a estrutura adotada a partir das mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM) e agora o *Novíssimo Ensino Médio*.

A escolha do produto pedagógico – uma sequência didática – buscou lidar com a história local e a presença negra na região de Lumiar. Dessa forma, o trabalho foi dividido em três partes: na primeira, tratei das mudanças relativas ao ensino médio, com especial atenção às leis 13.415/17 (Novo Ensino Médio) e 14.945/24 (*Novíssimo Ensino Médio*). A segunda parte discute a invisibilidade negra no município de Nova Friburgo, a partir da valorização da imigração suíça na construção de uma história oficial. A terceira parte apresenta um panorama sobre as metodologias ativas e analisa a aplicação da sequência didática na escola em questão.

O primeiro capítulo trata do contexto de implementação do Novo Ensino Médio, em 2018, a partir de um panorama sobre as mudanças relativas ao segmento no período de redemocratização até os dias atuais. Identifico o que define a lei e a estrutura criada. Analiso os conflitos gerados pelas alterações impostas pelo NEM quanto à grade curricular, incluindo a criação dos itinerários formativos, e à separação entre grade obrigatória (comum a todos/as os/as estudantes) e grade eletiva. Indo além, analiso também as mudanças recém aprovadas pelo governo federal ao que vem se chamando de *Novíssimo Ensino Médio*, identificando rupturas e permanências com o modelo antecessor, usando como referência a rede de ensino em que atuo.

O Novo Ensino Médio reduziu consideravelmente a carga horária obrigatória das disciplinas das ciências humanas, reduzindo a presença da história como disciplina

obrigatória para as turmas de 1ª e 2ª série apenas. Criou itinerários formativos que deveriam ser escolhidos pelos/as estudantes em função de suas preferências acadêmicas. Tais itinerários serviriam como aprofundamento dos estudos, mas não foi isso que a realidade mostrou. As críticas foram muitas e, em 2024, o governo federal aprovou o *Novíssimo Ensino Médio*, impondo mudanças ao modelo anterior, mas sem comprometer a estrutura existente. É fundamental refletir sobre as consequências que tais mudanças vêm impactando na formação da juventude brasileira. Como o Novo Ensino Médio vem contribuindo para o *protagonismo juvenil* previsto na BNCC? De que forma tais jovens estão se constituindo como sujeitos/as críticos e sociais? Como a estrutura de ensino no ensino médio contribui (ou atrapalha) para uma formação cidadã dos/as estudantes? Reconhecer a proposta do Novo e do *Novíssimo Ensino Médio*, bem como as consequências de sua implementação, foi fundamental para identificar a utilização das metodologias ativas como caminho para a juventude atingir o protagonismo de sua aprendizagem.

A temática escolhida para a sequência didática é valiosa para o ensino de história, visto estar enquadrada na lei 10.639/03, que incluiu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. O estudo da presença negra na região de Lumiar possibilita o cumprimento do que determina o ensino para as relações étnico-raciais, sem abrir mão do propósito maior desse trabalho, que está na utilização das metodologias ativas para o ensino médio. A lei de 2003 tem sido diretamente relacionada ao ensino de história mais que de outras disciplinas, fazendo-se notar nas competências para o ensino de ciências humanas da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p. 570).

O ensino para as relações étnico-raciais agregado à história local de Nova Friburgo se mostrou um campo fértil para o desenvolvimento da sequência didática como forma de desconstruir a concepção tradicional de que o município foi formado por pessoas brancas vindas da Europa (suíços e alemães). Como metodologia ativa, a sequência didática estimulou a criação de novas versões para a história local como resultado de pesquisas, análises, debates e construção de conhecimento crítico por parte dos/as estudantes.

O segundo capítulo se constitui, assim, da história local, especialmente da invisibilidade da presença negra na história oficial de Nova Friburgo. A história de Nova Friburgo é atrelada ao mito fundador da Suíça Brasileira. João Raimundo de Araujo (2006) afirma que o mito foi criado à época do primeiro centenário de fundação da cidade (1920) pelas elites locais ligadas ao setor industrial em desenvolvimento. A burguesia responsável pelo desenvolvimento industrial era ligada à imigração alemã, condição desfavorável ao momento em função dos acontecimentos da Grande Guerra, o que suscitou a hipótese de que “para explicar e reforçar o projeto industrializante da cidade de Nova Friburgo (...) foi necessário recorrer a um passado idealizado, a origem supostamente suíça do povo e da cidade.” (ARAUJO, 2003, p. 2). A Suíça Brasileira está presente na história oficial de Nova Friburgo e é motivo de muito orgulho para os friburguenses, mesmo que hoje já se denuncie a existência de outros “personagens”. Entretanto, se sabe que Nova Friburgo não foi formada apenas por descendentes suíços e alemães. A cidade é reconhecida por agregar vários povos que buscaram a serra fluminense como área para se fixar. Dos dez povos colonizadores considerados pela história oficial como formadores do povo friburguense, nenhum tem origem indígena ou africana. A força do mito fundador baniou da história oficial a presença, a existência, dessa parcela da população friburguense.

A presença negra na região era conhecida e comum. A região de Cantagalo, território vizinho a Nova Friburgo, era grande produtora de café, seguindo o modelo de latifúndio com uso de mão-de-obra escravizada, quando os suíços chegaram à Fazenda do Morro Queimado, em 1820. Ao longo do século XIX a escravização esteve presente em todo o país, inclusive na serra fluminense. Mais que reconhecer a presença de escravizados/as na região, esse trabalho buscou compreender as relações estabelecidas entre as populações locais e as dinâmicas sociais que se formaram. A escravização era uma realidade e permaneceu sendo, fosse pelas mãos de portugueses, de brasileiros ou de suíços.

Lumiar é um distrito de Nova Friburgo caracterizado pela alta concentração de descendentes suíços e alemães. As famílias que aí vivem demonstram orgulho da sua origem, mas pouco sabem sobre a ocupação dessas terras. A ocupação da região se deu com a expulsão de negros aquilombados que viviam nas áreas que, posteriormente, foram doadas a suíços e alemães. A historiadora Renata Lira tem uma importante pesquisa sobre um Quilombo na Serra do Mar, território hoje pertencente ao município de Casimiro de

Abreu, incluindo um livro e dois filmes curta-metragens, que fazem parte da sequência didática. Há uma riqueza de documentos de época que comprovam a existência de negros na região, como atesta a autora: “ali havia quilombos estabelecidos há anos e que os colonos suíços destruíram para se estabelecerem na região.” (LIRA, 2023, p. 15). O material foi amplamente explorado na sequência didática, permitindo uma importante e rica troca entre a autora e alunos e alunas do Colégio Estadual Carlos Maria Marchon.

O terceiro capítulo buscou apresentar o conceito de metodologias ativas na educação brasileira, além de apresentar e analisar a sequência didática idealizada como produto pedagógico dessa dissertação.

Moran (2018, p.41) afirma que “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.”. As metodologias ativas centram-se no/a estudante, em seu protagonismo. É a partir do incentivo à participação do/a estudante nas aulas e projetos desenvolvidos, valorizando sua autonomia, sua capacidade de pesquisa, de reflexão, de compartilhamento e de construção de senso crítico, que ele/a é capaz de se apropriar dos saberes ensinados/aprendidos, tornando-os realmente significativos. Para essas metodologias o foco está em *como* aprender mais que *o que* aprender.

A nossa capacidade de aprendizagem está relacionada aos nossos interesses, aos temas que mobilizam nossas habilidades, permitindo ampliá-las e construir novas. Aprendemos pela afetividade, pelo significado que damos ao que aprendemos, portanto, de modo único. As metodologias tradicionais são, assim, criticadas por considerarem um modelo geral que deve ser apreendido igualmente por todos/as os/as estudantes. É possível perceber a manutenção desse modelo ainda hoje em muitas escolas da educação básica, mesmo quando os documentos norteadores indicam a necessidade do desenvolvimento de habilidades e do protagonismo do/a estudante na apreensão de conhecimentos escolares. As metodologias ativas caminham nessa perspectiva, na busca por uma aprendizagem significativa como resultado das conquistas dos/as estudantes em suas pesquisas, e não como seres capazes de reproduzir o que foi determinado pelo/a professor/a. Nesse sentido, os/as professores/as devem ser mediadores da aprendizagem, perdendo o caráter centralizador nas aulas, mas totalmente conhecedores dos/as seus/suas estudantes. Como confirma Moran (2018, p. 43):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante.

O trabalho de história local proposto apoiou-se no pertencimento da história dos/as estudantes envolvidos, bem como de seus ancestrais. O reconhecimento do seu lugar na constituição da comunidade ao lado daqueles que ficaram invisibilizados por tanto tempo, criou um ambiente de compaixão e compartilhamento. O trabalho aplicado para alunos da 1ª série do ensino médio foi inédito, mesmo que eu não tenha vislumbrado tal situação, pois nenhum/a aluno/a conhecia qualquer relato sobre a presença negra em Lumiar. Muitos/as ficaram sensibilizados/as pela falta de registro histórico dessa parcela da população que deu origem à comunidade que hoje esses/as adolescentes fazem parte.

Na aplicação da sequência didática, utilizei recursos pedagógicos de pesquisa documental, aulas dialogadas, pesquisa e análise de fontes, entrevistas para identificação das memórias coletivas, produções artísticas, análise de documentários, aula-passeio e registro da vivência. Essas são metodologias ativas que estimulam o protagonismo do/a estudante e a aprendizagem significativa. Ao buscar a informação, refletir e formalizar uma concepção sobre ela, o/a estudante se coloca como interlocutor da história, como co-autor da história que, revisitada por ele/a, ganha novas formas de ser vista e compreendida. A atividade final da sequência didática foi uma Mostra dos trabalhos produzidos e uma roda de conversa com a historiadora Renata Lira, autora de muitos dos materiais utilizados na sequência, e Sonia da Silva, personagem da história relatada por Lira.

Espera-se que, ao final da leitura desse trabalho, as perguntas que me instigaram a fazê-lo possam ser substituídas por outras. Ao invés de questionar *se um/a professor/a de história poderá dar conta do currículo do ensino médio utilizando metodologias ativas?*, que se pergunte *como*. O maior desafio não deve ser apurar a eficácia das metodologias ativas no ensino médio, mas a possibilidade de professores e professoras darem conta de tais metodologias em um modelo educacional – o *Novíssimo Ensino*

Médio – que ainda não foi capaz de resolver a questão do tempo na escola. O ensino em tempo integral, tão importante para o processo de construção do conhecimento a partir de metodologias que estimulam a pesquisa e a participação ativa dos/as estudantes, ainda é um problema varrido para debaixo do tapete da educação brasileira.

CAPÍTULO 1 – Ensino Médio: Novo, Novíssimo ou mais do mesmo?

1.1 Debate, embate e mudanças curriculares no Ensino Médio

O ensino médio passou por muitas reformulações nos últimos anos, resultado de políticas implementadas pelo governo federal. A mais recente delas, a lei 14.945/24 tem sido chamada de *Novíssimo Ensino Médio* e faz alterações na lei 13.415/17, conhecida como Reforma do Novo Ensino Médio. Tais leis são consequências de políticas públicas implementadas a partir do final do século XX, que reconheceram o ensino médio como uma etapa da formação básica, e não apenas como ensino profissionalizante. Para compreender o caminho trilhado pelo ensino médio nesses últimos anos, faz-se necessário um breve resgate dos debates, embates e mudanças em torno desse tema.

A necessidade de reformulação do ensino médio foi anunciada desde o final dos anos 1980, quando se falava em reforma educacional, estimulada pela reabertura política do país. Os ares de democracia e cidadania contaminavam a educação que, estimulada por Paulo Freire e outros pensadores, defendia a criação de um currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades. Mais que repensar o currículo, as propostas de renovação se pautaram nos métodos de aplicação dos conteúdos, apesar da tentativa de conciliar método e conteúdo. Estratégias relacionadas a metodologias ativas substituíam as ligadas aos métodos de memorização mecânica, já tão enraizados na educação brasileira.

Os debates acerca da necessidade de transformação da educação brasileira se deram nesse contexto de redemocratização, visando uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas, além da preparação para um mercado de trabalho mais competitivo. O Ministério da Educação (MEC) implementou uma série de mudanças, tanto nos currículos, quanto nos métodos de ensino.

As propostas que surgiam eram baseadas no construtivismo, conforme atesta Circe Bittencourt (2003, p. 103):

Para os currículos do ensino fundamental e médio, foram elaborados os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de *construtivismo*.

As reformas implantadas a partir da década de 1980 estão presentes, no aspecto nacional, nos PCN, aprovado em 1997. No entanto, a construção dos currículos ficou a cargo de estados e municípios, que tiveram autonomia para definir os conteúdos considerados mais pertinentes e significativos para a realidade local. Esse aspecto foi fundamental para a valorização da multiplicidade cultural do Brasil e reconhecimento das identidades que formam a identidade nacional. Porém, alguns pontos norteadores foram comuns para toda a educação básica, com destaque para “a redefinição do papel do professor, fornecendo-lhe maior autonomia no trabalho pedagógico [e] na ausência de um rol de conteúdos estabelecidos de forma obrigatória para cada série ou ciclo; (...) a fundamentação pedagógica baseada no *construtivismo*” (BITTERN COURT, 2003, p. 111).

A educação brasileira assumia uma característica bastante democrática com a reabertura política, permitindo o desenvolvimento de métodos capazes de estimular a aprendizagem significativa, além de reconhecer a importância da definição dos currículos a partir das realidades locais. A falta da obrigatoriedade dos conteúdos foi substituída pela orientação curricular presente nos PCN, sendo este constituído por temas específicos para cada área do conhecimento, além dos temas transversais.

Os temas transversais se referem a questões sociais importantes a serem trabalhadas com os/as estudantes, mas não na forma de disciplinas escolares. São eles: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. O PCN dedicado aos temas transversais traz orientações sobre as metodologias indicadas para trabalhá-los de forma interdisciplinar, envolvendo as diversas disciplinas do currículo no debate de questões que fazem parte da realidade de estudantes das mais diversas partes do país, mas levando em conta suas particularidades e características. A interdisciplinaridade é a forma indicada para garantir maior abrangência dos temas, sem enquadrá-los em uma única área do conhecimento. A escolha dos temas levou em conta critérios como urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e

aprendizagem, além do favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Conforme se pode comprovar no documento,

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas. (BRASIL, 1998, p. 27)

Para o ensino de história, os PCN nortearam de que forma os temas poderiam ser abordados, ressaltando a impossibilidade de dar conta de toda a história da humanidade durante os anos de formação básica. Desse modo, o documento opta pela história temática e não pela história cronológica. Outro aspecto interessante dos PCN de história é a ampliação do conceito de sociedade ao valorizar as histórias brasileiras e não apenas a história eurocentrada. Os PCN foram, assim, o primeiro documento norteador da educação nacional brasileira do novo período democrático, mas eram *parâmetros* e não *currículo*. Não houve obrigação de implementação, o que resultou, na prática, em pouca mudança no ensino de história no país.

A característica presente nos PCN que interessa aqui destacar, é a estrutura adotada para a distribuição dos conteúdos de história a serem trabalhados. Ao optar pelos eixos temáticos e não pela história cronológica, os PCN propunham uma alteração significativa na forma de ensinar história no Brasil desde o surgimento da disciplina. Ao longo do tempo, não houve política pública que promovesse essa estratégia curricular, que alterasse a ordem cronológica tão enraizada no ensino de história. A opção por uma história temática alteraria de modo radical a maneira de ensinar história no Brasil. A história totalizante, dividida, no que diz respeito à história do Brasil, no tripé colônia-império-república seria substituída por temas cujos conceitos centrais seriam discutidos por professores/as e estudantes em diferentes locais e épocas da história. O papel do/a professor/a também se alteraria ao ser incentivado/a a “desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares.” (BRASIL, 1997, p. 33). Esse papel está mais alinhado às propostas das pedagogias progressistas ao tirar o/a professor/a do papel de centralidade na sala de aula.

Os métodos aí sugeridos se baseiam nas metodologias ativas, em que a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes são o foco central de professores/as e escola. A possibilidade de implementar tais métodos a fim de garantir uma formação cidadã ampla para estudantes dos anos finais da educação básica – o ensino médio – se apresentava como uma nova possibilidade de ensino para além do mundo do trabalho. No entanto, como já colocado anteriormente, os Parâmetros não se converteram em prescrição curricular. O debate acerca da necessidade da construção de um currículo comum para o ensino médio de todo o país se mantinha vivo e seria levado a cabo em 2018 com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O referido documento foi criado para atender à necessidade de um currículo nacional único, capaz de oferecer condições de igualdade entre os estudantes de todo o país que concorriam ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O crescimento do ENEM, com a ampliação de universidades aderindo ao sistema unificado de ingresso no ensino superior, foi responsável pelo debate, pois a autonomia dos estados em construir seus currículos não atendia ao modelo unificado e marcava as diferenças socioeducacionais entre as regiões do Brasil. No que se refere à BNCC do ensino médio, especialmente de história, foi marcada por muitas discussões entre especialistas. A versão aprovada ainda sofre críticas pelo seu caráter conservador e eurocêntrico. Sobre essa temática, o livro, organizado por Fernando Cassio e Roberto Catelli Jr, *Educação é a base?* (2019), faz um importante debate sobre as transformações trazidas com a implementação da BNCC. Com um capítulo intitulado *Existe vida fora da BNCC?*, Fernando Cássio faz duras críticas à BNCC e à forma como ela foi aprovada:

A BNCC é uma política de currículo com os mesmos vícios das políticas de centralização curricular já existentes em estados e municípios, com a diferença de que seu alcance nacional radicaliza a ideia de centralização. (CASSIO, 2019, p. 26)

Cassio vê a BNCC como um retrocesso na educação brasileira, apesar de reconhecer a adoção das competências baseadas nos PCN. Ressalta que esse aspecto não é suficiente para tirar o caráter avaliacionista da Base. Ao longo do texto é possível perceber a concepção de que a BNCC foi criada a fim de atender aos propósitos das elites

brasileiras, ampliando o abismo socioeducacional do Brasil. É, sem dúvida, uma visão radical dos efeitos da BNCC na educação brasileira.

Ao contrário do que anuncia, a Base oficializa as desigualdades educacionais entre crianças e jovens no Brasil. Ainda assim, a sua tentativa de planificar as diferenças jamais significará eliminá-las. O MEC e os agentes econômicos interessados na BNCC sabem que a complexidade das redes de ensino e a contingencialidade das realidades escolares representam grandes riscos para a sua empreitada centralizadora. (CASSIO, 2019, p. 37)

Os embates acerca da aprovação da BNCC é tema rico, especialmente para especialistas da história. Foram três versões até a promulgação da versão final, feita de modo arbitrário pelo governo Michel Temer (GERMINARI & MELLO, 2018; DA SILVA, 2018; PASSOS & SOUZA, 2019). Para esses autores, a BNCC do ensino médio é um retrocesso no ensino de história ao valorizar a história cronológica e eurocentrada. No entanto, o maior problema se pautou na retirada da história enquanto disciplina escolar, passando a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com filosofia, sociologia e geografia. Essa medida é vista com grande pesar, pois tira da história a condição de disciplina e permite que qualquer professor/a da área possa lecionar as disciplinas que a formam. Além de problemas mais profundos, conforme analisam CASTRO & AZEVEDO (2022, p. 19):

Apesar da BNCC afirmar que a sua organização não exclui as disciplinas, mas as fortalece através das relações e da contextualização, observamos, ao analisar a área de Ciências Humanas e Sociais, que há uma diluição dos conhecimentos em diversas habilidades não disciplinares e com isso a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e método que fazem parte de cada componente curricular. Atentando para esse tipo de abordagem, frisamos que ao unir as disciplinas como está proposto na Base, motivamos a desprofissionalização, uma vez que, um professor formado em qualquer disciplina da área de humanas poderá lecionar todas as disciplinas que fazem parte da área. Também observamos que não há distinção do que será trabalhado em cada ano do Ensino Médio.

Esse é um aspecto importante para a constituição do currículo de história no ensino

médio, mas uma questão me salta: com tantas mudanças capazes de desqualificar o ensino de história, com dúvidas acerca de que profissionais estarão aptos a lecionar os conteúdos de história, com tantas incertezas quanto ao *quê* ensinar, como ficam as metodologias, isto é, *como* ensinar história nesse contexto? A BNCC fala que “é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 479), mas não esclarece de que modo fazer. Falar em “protagonismo do estudante” parece marketing diante de temas tão abrangentes quanto os definidos pelo documento.

O modelo educacional definido para o ensino médio propriamente foi aprovado antes mesmo da BNCC. No bojo das reformas educacionais, a lei 13.415/17 foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017 – a chamada lei do Novo Ensino Médio. Dentre outras providências, tal lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996 e instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Ela tem sido alvo de muitas críticas por parte de especialistas no assunto, mas aqui, em especial, interessam as críticas ligadas ao ensino de história. Pelo apresentado, fica evidente não ser possível desatrelar a criação do Novo Ensino Médio do debate que já se travava em torno das versões da BNCC de história.

Num artigo publicado por Pamella Passos e Pedro Souza acerca das mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio, àquele momento já aprovada, mas ainda não implementada, as questões a seguir ainda eram dúvidas:

As diversas juventudes poderão ter acesso a essa escolha? Os itinerários formativos serão amplamente ofertados pela rede pública de ensino, garantindo assim uma real possibilidade de escolha e não uma imposição? Qual o impacto de uma formação segmentada na vida de jovens que ao longo de seu Ensino Médio podem mudar de ideia sobre suas escolhas profissionais? (PASSOS & SOUZA, 2019, p. 6)

Apesar de dúvidas pertinentes ao período de incertezas e mudanças, essas questões, já naquele momento, me pareciam retóricas. As críticas quanto à reforma se balizaram na ampliação das desigualdades entre estudantes de escola pública e privada. Hoje, enquanto escrevo esse trabalho, no ano de 2024, o primeiro grupo de estudantes inseridos no modelo do Novo Ensino Médio se forma. Já é evidente a impossibilidade de

escolha real nos itinerários formativos, pois, em muitas escolas, a falta de estrutura física e de pessoal impedem a oferta de duas disciplinas simultâneas para uma turma. Para esses casos, a lei prevê que a direção escolha o itinerário, e não os/as estudantes.

O abismo que marca a desigualdade educacional no país só aumentou (Hernandes, 2019). Mais que isso, o fracasso do modelo se fez de modo tão rápido, que uma nova reforma já foi aprovada pelo Congresso Nacional com o intuito de corrigir absurdos impostos pela lei de 2017. Antes de tratar das mudanças trazidas pela reforma de 2024, eis alguns aspectos do Novo Ensino Médio que merecem destaque.

1.2. Novo e *Novíssimo* Ensino Médio: o que muda?

1. A carga horária

A lei 13.415/17 manteve a obrigatoriedade de 800 horas anuais mínimas distribuídas em, ao menos, 200 dias letivos, mas instituiu um total de 3.000 horas para todo o ensino médio. A ampliação da carga horária se daria de forma progressiva, conforma se lê no § 1º, inciso I, art. 24:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

O início da implementação da ampliação da carga horária se deu apenas em 2022 na rede em que atuo, no Rio de Janeiro. A discrepância entre escolas públicas e privadas já se fez sentir logo nesse primeiro aspecto, pois muitas escolas privadas do estado do Rio de Janeiro iniciaram as adequações de carga horária antes das estaduais, oferecendo um horário integral ou a permanência dos/as estudantes no contraturno, ao menos, duas vezes por semana. Enquanto que a rede estadual manteve apenas um turno, estendendo a quantidade de horas semanais de permanência dos/as estudantes nas unidades, quando comparado com o tempo anterior à reforma, mas sem alterar as seis horas por dia já

praticadas na rede. Para o cumprimento dos 200 dias letivos com seis horas diárias, temos um total de 1.200 horas por ano. Com essa medida, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) anunciou um aumento substancial na carga horária, comparada às 800 horas por ano da legislação anterior.

Apesar de, aparentemente, haver aumentado a carga horária, na realidade pouca coisa mudou, pois, para os/as estudantes, o tempo de permanência na unidade escolar não foi alterado. Se antes da reforma cada turno já era formado por seis horas diárias na rede estadual, mesmo que com a possibilidade de tempo livre para algumas turmas, esse quantitativo não se alterou. O que percebemos, na realidade, foi a adequação da nova matriz curricular na antiga carga horária. A lei que *institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral*, conforme se lê em seu título, não chegou nem perto de desenvolver tal política nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

A Resolução SEEDUC nº 6035 de 28 de janeiro de 2022 foi criada com o intuito de “fixar diretrizes para a implementação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências” em consonância com a Lei no Novo Ensino Médio que seria implementada a partir daquele ano. A ampliação gradual da carga horária foi prevista conforme o gráfico a seguir, dividido entre as horas para as disciplinas que compõem a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Analisando o gráfico, é possível notar que há maior concentração das disciplinas da Formação Geral Básica na 1ª série (800 das 1.000 horas). Mas a lógica se inverte ao longo do ensino médio, chegando a 600 horas para as disciplinas do Itinerário Formativo na 3ª série.



Gráfico 1 – Distribuição de Carga Horária

Fonte: Autor(es)

Plano de Ação do Programa Itinerários Formativos. Elaborado pela SEEDUC-RJ, 2022.

As disciplinas que compõem a Formação Geral Básica podem ser observadas na tabela 1, juntamente com suas respectivas cargas horárias.

Tabela 1 – Carga Horária – Formação Geral Básica

Área do Conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciências Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160

	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

Plano de Ação do Programa Itinerários Formativos. Elaborado pela SEEDUC-RJ, 2022.

Por essa tabela, fica evidente a redução da carga horária das disciplinas das ciências humanas em todo o ensino médio. No antigo modelo, podíamos observar a presença de duas horas semanais para cada disciplina da área em todas as séries do ensino médio, perfazendo um total de 960 horas para a área das ciências humanas. Com a matriz curricular de 2022, o total da área para todo o ensino médio caiu para 480 horas; uma redução de 50%.

2. Itinerários Formativos e o Notório Saber

O conjunto de disciplinas que formam os Itinerários Formativos, apresentados na tabela 2, a seguir, são distribuídos de forma crescente nas três séries do ensino médio, conforme apresentado anteriormente. São 200 horas na 1ª série, 400 horas na 2ª série e 600 horas na 3ª série. Observando a tabela 2, é possível notar que alguns componentes curriculares estão presentes nas três séries, enquanto que os demais estão espalhados entre elas.

Tabela 2 – Carga Horária – Itinerários Formativos Ensino Médio Regular

Área do Conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Núcleo	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
Integrador	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120

	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
CH Total FGB		6	12	18	240	480	720	1440

Plano de Ação do Programa Itinerários Formativos. Elaborado pela SEEDUC-RJ, 2022.

Os componentes do núcleo integrador – eletivas 1, 2 e 3, além de projeto de vida – estão em todo o ensino médio, não havendo grande flexibilidade de escolha em sua estrutura.

A ELETIVA 1 contempla a oferta e a escolha entre ensino religioso ou reforço escolar. (...) A ELETIVA 2 contempla a oferta e a escolha entre língua espanhola ou estudos orientados. Já a ELETIVA 3 dá-se por meio da escolha da unidade escolar, com duas opções de oferta, dentro de um grupo de possibilidades elencadas em um Catálogo elaborado por profissionais da educação da rede, disponibilizado pela SEEDUC-RJ. (Plano de Ação, 2022, p. 12)

As eletivas, como indicado no próprio nome, deveriam garantir a escolha do/a estudante, mas, na prática, muitas escolas só ofertam uma opção para cada eletiva, tornando-as mais característica da Formação Geral que dos Itinerários Formativos. Com isso, o princípio formador dos Itinerários Formativos previstos na Lei 13.415/17 foi descaracterizado desde a sua implementação. Elas fazem parte do grupo das disciplinas de escolha, no entanto, a realidade mostrou não haver qualquer eleição por parte dos/as estudantes quanto ao que gostariam de estudar, pois só havia uma possibilidade na grade de horários. Desse modo, toda a turma permanecia na mesma sala, rompendo com o outro aspecto dessas disciplinas, qual seja, dividir a turma em ambientes distintos. Tive uma turma que chegou a fazer o processo de escolha, mas todos/as os/as alunos/as foram

obrigados a ficar na minha sala, pois a eletiva que escolheram não foi disponibilizada por falta de professor/a; essa situação durou o ano todo.

No que se refere à eletiva 3, vale destacar que o catálogo elaborado pela SEEDUC-RJ é bastante amplo, tendo, na área das ciências humanas e sociais aplicadas, quatorze possibilidades de escolha, quais sejam: Práticas de Laboratório de Ciências Humanas; Multiculturalismo; Letramento Midiático; De olho no Futuro; Intervenção Social; Preconceito, Discriminação e Racismo; As transformações da Humanidade através das tecnologias; As Ciências Humanas pelas Lentes do Cinema e da Fotografia; Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental: Um diálogo entre Ciências Humanas; Descobertas e Transformações do Mundo Contemporâneo; Novas Estratégias de Aprendizagem das Ciências Humanas; Rádios, HQs... Os Recursos Audiovisuais na Aprendizagem das Ciências Humanas; Espacialidade, Globalização e Cinema. No entanto, vale a pena ressaltar, mais uma vez, a impossibilidade de escolha real por parte dos/as estudantes, pois quem define as eletivas a serem ofertadas é a unidade escolar “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL. Lei 13.415/17).

Sobre o Projeto de Vida, o Plano de Ação (2022, p. 14), o define como

a centralidade da proposta do Novo Ensino Médio. É a possibilidade de romper com a missão de formar jovens para a vida e o mundo do trabalho, com a oferta de uma proposta de educação focada na potência de cada indivíduo, destacando a autonomia para perceber e desenvolver seus próprios atributos. É a conexão sobre “o que se é” e sobre “quem se quer ser”.

Muitas editoras elaboraram materiais didáticos para o desenvolvimento desse componente curricular, atendendo às diferentes realidades socioeconômicas do país. Entretanto, o princípio do Projeto de Vida deveria ser respeitado em todas as escolas, públicas e privadas, como a *centralidade* de sua idealização para o ensino médio. Mas, com tamanha diversidade, será possível que todos/as os/as jovens estejam aptos/as a refletir *sobre “o que se é” e sobre “quem se quer ser”*? Como se dá tal reflexão para aqueles em que o projeto é apenas sobreviver? Estão os materiais didáticos preparados para trabalhar com tantos perfis de estudantes? Quantos *Projetos de Vida* professores e

professoras ajudaram a construir? Essas questões nos ajudam a compreender a dificuldade de desenvolvimento da disciplina nas escolas de educação básica de modo uniforme. Os materiais didáticos, portanto, poderiam sugerir caminhos para os/as professores/as de Projeto de Vida, mas adotá-los para uso dos/as estudantes não me parece uma opção.

A outra área do conhecimento que compõe os Itinerários Formativos é chamada de Trilha de Aprofundamento, que possibilita o aperfeiçoamento de uma área de conhecimento e/ou formação técnico profissional, de acordo com a escolha do estudante, organizadas da seguinte forma:

- Trilha de Linguagens e suas Tecnologias
- Trilha de Matemática e suas Tecnologias
- Trilha de Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Trilha de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Trilha de Áreas do Conhecimento Integradas
- Trilha de Formação Técnica Profissional

Com o intuito de ilustrar como a rede em que atuo construiu seus Itinerários Formativos para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, o quadro¹ a seguir mostra como a área pode atuar de forma isolada, ou em blocos temáticos.

ITINERÁRIO	TRILHA DE APRENDIZAGEM:	COMPONENTE CURRICULAR
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Educ(ação) Político-Social	➤ Organização Político-Administrativa do Brasil ➤ Ciclo de Políticas Públicas ➤ Participação Social no Estado Brasileiro
	Oportun(a)idade	➤ Envelhecimento da População Brasileira ➤ Do Direito à cidade ➤ Relicário de Heranças
BLOCOS TEMÁTICOS (LGG + CHS)	Cidadania Ativa	➤ Da Grécia ao Brasil ➤ Quem és tu, cidadão? ➤ Dinâmica Cidadã
Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas	Bagagem Cultural	➤ Meu lugar turístico ➤ Falar mais, viajar melhor ➤ Por dentro do roteiro

¹ O quadro foi construído pela autora a partir da consulta à Organização Curricular dos Itinerários. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/trilhas.php>. Acesso em: 24/02/2015.

Sociais e Aplicadas		
BLOCOS TEMÁTICOS (MAT + CHS)	Matemática na dinâmica da sociedade	➤ Mobilidade Urbana ➤ Matemática e as Cidades ➤ Escolaridade no Brasil
Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas Sociais e Aplicadas	Papo Dez	➤ Brasil da Lei ➤ Práticas Afirmativas
BLOCOS TEMÁTICOS (CNT + CHS)	Sustentabilidade Sociocultural e Qualidade de Vida	➤ O Cuidado com a Vida Sustentável (Definições e Principais Conceitos) ➤ Políticas Públicas na promoção da qualidade de vida ➤ Autocuidado da saúde
Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas Sociais e Aplicadas	Sociedades em Transformação	➤ Indivíduo, Sociedade e Trabalho ➤ Natureza e Cultura ➤ Ambiente e Sociedade
INTEGRAÇÃO DE ÁREAS	Vida Ativa e Sustentável	➤ Tempo, Espaço e Movimento ➤ Corpo e Mente Saudáveis ➤ O Direito à Saúde
(todas as quatro áreas)	Ger@ção Digit@l	➤ Cultura STEAM ➤ Tecnologia e Trabalho ➤ Cidades Inteligentes (Smart Cities)

É importante aqui salientar que a constituição do conceito de áreas de conhecimento, segundo a lei do Novo Ensino Médio, habilita que profissionais com notório saber na área em questão lecionem tais componentes curriculares. Essa pode ser considerada uma das maiores perdas para a educação básica, ao substituir as disciplinas escolares pelos componentes curriculares em suas matrizes curriculares. Mendes & Magalhães (2021, p. 7) apontam para as perdas que o modelo instituído pela lei do Novo Ensino Médio impõe para estudantes de todo o país.

de acordo com Mendes (2020) não é possível encontrar fundamentos e bases conceituais no *Novo Ensino Médio* que garantam a interlocução entre as áreas de conhecimento e os saberes específicos, pois estes não existem no currículo, sendo tratados apenas como “estudos e práticas”, diluídos nas áreas de conhecimento. Por compreender que a interdisciplinaridade é “impensável sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2008, p. 21), afirma que a lei abre caminhos para interpretações e esvaziamentos dos saberes.

Desse modo, os itinerários formativos das ciências humanas e sociais aplicadas podem ser lecionados por profissionais da área, sejam professores/as de filosofia, geografia, história ou sociologia. Os itinerários integrados terão como professores/as habilitados/as aqueles/as que compõem as áreas em questão, como, por exemplo, o bloco temático CNT + CHS, em que professores/as de filosofia, geografia, história, sociologia, biologia, física ou química estão habilitados a lecionar a mesma disciplina do itinerário. Entende-se aqui que estar *habilitado* é estar autorizado a lecionar tal disciplina segundo a legislação da Secretaria de Educação. O dicionário Michaelis define que estar habilitado é para quem “proveu-se de conhecimentos necessários para certa finalidade [ou] tornou-se preparado”. Um/a professor/a de história tornou-se preparado para lecionar conteúdos e conceitos relacionados à história, mas não houve qualquer preparo para torná-lo habilitado – conforme a definição do termo – para os itinerários formativos dos blocos temáticos. A depender do/a professor/a que leccione uma dessas disciplinas, fará uso de seu rol de conhecimentos na sua disciplina de ingresso, visto ser impossível buscar elementos da física em um/a professor/a de história na disciplina Natureza e Cultura, por exemplo. O que dizer, então, do itinerário de integração das áreas, em que todos/as os/as professores/as do quadro da SEEDUC estão habilitados a lecionar as disciplinas do bloco?

A lei 13.415/17, art. 6º, prevê a possibilidade de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” na formação técnica e profissional. A princípio, está evidente no texto da lei a presença do notório saber apenas para a formação técnica e profissional. No entanto, ao substituir as disciplinas por componentes curriculares, a mesma lei institui que as demais áreas de formação ofereçam disciplinas dos itinerários formativos por notório saber, conforme exemplificado anteriormente.

A reforma do Ensino Médio fez parte de um conjunto de reformas educacionais que marcaram a redemocratização do Brasil, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular. Lado a lado, essas políticas educacionais caminharam na desconstrução da educação brasileira, comprometendo a formação crítica e cidadã dos jovens do país, ampliando as desigualdades educacionais e profissionais da sociedade, perpetuando o modelo rico letrado *versus* pobre ignorante que marca a história do nosso país.

A defesa do debate acumulado perde força quando analisamos a forma com que foi realizada a “Reforma do Ensino Médio”. Na forma de Medida Provisória (MP), instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, o governo impediu qualquer tipo de avaliação dos setores especializados e impôs a lei “de cima para baixo”, sem qualquer tipo de estudo prévio que possa evidenciar a sua eficácia. (JUNIOR, 2017, p. 16)

A forma autoritária com que a BNCC e a lei do Novo Ensino Médio foram implantadas, foi respondida com pressão por setores da sociedade, especialmente aqueles ligados à área da educação, que pressionaram pela revogação da lei 13.415/17. Com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva para presente, abriu-se o debate sobre o tema. Como resultado das negociações entre o governo federal e representantes da sociedade civil, uma proposta de lei foi encaminhada ao Congresso Nacional e, posteriormente, aprovada como Lei 14.945/24 – o *Novíssimo Ensino Médio*.

O quadro a seguir destaca as principais mudanças da reforma que interessa a esse trabalho, comparando o que determinou a lei 13.415/17 e o que propõe o *Novíssimo Ensino Médio*, para, em seguida, refletir sobre as estratégias e possíveis limitações no trabalho de professores/as de história do ensino médio.

	Lei 13.415/17	Lei 14.945/24
Carga Horária	3.000 horas totais, sendo 1.800 horas para as disciplinas obrigatórias da grade comum básica e 1.200 em itinerários formativos.	3.000 horas totais, sendo 2.400 horas para as disciplinas obrigatórias da grade comum básica e 600 em itinerários formativos.
Itinerários Formativos	Concepção de formação ampla, podendo ser de uma única área de conhecimento ou agregando mais de uma	Os itinerários passam a ser de aprofundamento das áreas de conhecimento, acabando com distorções, como a disciplina “Meu

	área.	lugar turístico”.
História enquanto componente e não disciplina	O termo <i>disciplina</i> é substituído pelo <i>de unidade curricular</i> nas grades escolares, abrindo espaço para que profissionais lecionem disciplinas dos itinerários formativos por notório saber.	Há maior atenção ao termo, mas não há alteração clara que proíba o notório saber nas disciplinas dos itinerários formativos.

A redução da carga horária das disciplinas obrigatórias imposta pelo Novo Ensino Médio (NEM), e levemente alterada pelo *Novíssimo Ensino Médio*, é o ponto de maior destaque para esse trabalho, visto que a disciplina de história foi uma das mais atingidas com essa redução. Como dar conta de todo o currículo da disciplina com tal redução? De que forma um/a professor/a de história poderá dar conta de tal currículo adotando metodologias ativas? O processo de construção do conhecimento a partir de metodologias que estimulam a pesquisa e a participação ativa dos/as estudantes requer tempo, tendo-se tornado, portanto, um desafio para professores/as do ensino médio adequar-se ao novo modelo. Castro e Azevedo (2022, p.11-12) constataram que

Organizadas em área de conhecimento, as disciplinas Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia compõem, na BNCC, a chamada Ciências Humanas e Sociais. Entretanto, em associação com a Lei 13415/2017 (reforma do Ensino Médio) possibilita que o aluno não tenha acesso ao ensino de História em cerca de 40% do currículo, caso ele curse um itinerário formativo voltado para as ciências da natureza, por exemplo. Os itinerários são definições da Lei de reforma do Ensino Médio, regulamentada pela BNCC do segmento. O que temos diante disso, é uma ruptura do caráter formativo do Ensino Médio.

Na rede de ensino em que atuo, a disciplina história está presente para turmas de 1ª e 2ª série, tendo sido retirada da grade da 3ª série. A forma de complementar os estudos da área é através dos itinerários formativos, quando a escola opta por um itinerário da

área das ciências humanas e sociais aplicadas. No entanto, os itinerários previstos no NEM não se caracterizaram, obrigatoriamente, como aprofundamentos das disciplinas, mas como temas genéricos ligados à área, capazes de serem aplicados por qualquer professor/a das ciências humanas e não, necessariamente, um/a professor/a de história. Na prática, isso significou a impossibilidade de dar conta do currículo previsto, mas principalmente, dos conteúdos cobrados pelo ENEM. O ensino de história pode, a partir das reformas, retroceder com relação aos métodos aplicados em função das dificuldades práticas impostas pela adequação entre currículo e tempo. O que quero dizer é que, ao priorizar os conteúdos cobrados em concursos como o ENEM, professores/as optam por um ensino conteudista, apostilado, enciclopédico, com aulas-palestras.

Uma das alterações trazidas pelo *Novíssimo Ensino Médio* trata da readequação curricular. Com o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias da grade comum básica para 2.400 horas, espera-se recompor parte das perdas impostas pela lei de 2017.

Os itinerários formativos tiveram redução na carga horária total, sendo, pela nova lei, um total de 600 horas para todo o ensino médio. Além disso, a lei determina que “Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo.” (BRASIL. Lei 14.945/24) Com isso, espera-se acabar com disciplinas como *brigadeiro gourmet*² e outros absurdos semelhantes. Considerar os itinerários formativos como aprofundamentos podem, se bem direcionados pelas redes de ensino, ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de projetos e ações realmente significativas para os/as estudantes e toda a comunidade escolar, sem descaracterizar o conhecimento e as disciplinas escolares.

As áreas de conhecimento previstas pela nova lei, em seu Art. 35-D, são:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;

² A disciplina *Brigadeiro Gourmet* ficou nacionalmente reconhecida como exemplo de crítica ao Novo Ensino Médio por seu caráter pouco pedagógico. Ela foi usada, juntamente com outras disciplinas como *RPG* e *O que rola por aí?*, para demonstrar a falta de importância dada às disciplinas eletivas e seus/suas professores/as. Qual a necessidade de formação para lecionar tais “conteúdos escolares”? Que contribuição trarão para a formação de nossos/as jovens?

- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

Apesar de permanecer o conceito de áreas do conhecimento, vê-se agora a descrição nominal das disciplinas que compõem cada uma delas. Esse dado é importante, pois indica o incentivo à profissionalização do/a professor/a, combatendo o notório saber. Apesar disso, na prática, o notório saber ainda é admitido nos itinerários formativos, pois a palavra “disciplina” continua ausente na nova lei.

Outra alteração importante do *Novíssimo Ensino Médio* é a obrigatoriedade da oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos por unidade escolar. Essa crítica esteve presente nos três anos de implantação do NEM, pois muitas escolas não garantiram o real direito de escolha dos/as estudantes ao ofertarem apenas um itinerário. Apesar de pequenas e sutis, espera-se que as mudanças trazidas pela “reforma da reforma” possam atender as necessidades dos/as estudantes de ensino médio, na tentativa de combater as desigualdades educacionais tão fortes entre nossos/as jovens. Não há ainda elementos para analisar os impactos que a nova lei trará para as escolas, professores/as e estudantes, visto que a obrigatoriedade para implementação das mudanças trazidas pela lei 14.945/24 é apenas a partir do ano letivo de 2026.

No entanto, a rede estadual do Rio de Janeiro optou pela criação de uma matriz curricular de transição para o ano letivo de 2025. Conforme se pode observar a seguir, a disciplina de história volta a todas as séries do ensino médio, como antes da criação do NEM. A área das ciências humanas e sociais aplicadas, de modo geral, teve aumento de sua carga horária de 480 para 800 horas-aula ao longo do ensino médio.

Matriz Curricular de Transição do Ensino Médio³

Área do Conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal	CH Anual	Total
		Série	Série	

³ Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 30/12/2024. Disponível em: https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VVZSamVrNUVhRVJSVkvGGMFVYcFJNbEpwTURCTkIGbDRURIZHUkZGclYUk5lbXN4VDFSUk0wMXFaM2ROUkdONVRWUmpNRTVxVIRGUFZHTTBUMEU5UFE9PQ==. Acesso em: 05/01/2025.

		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia	0	2	2	0	80	80	160
	Filosofia	2	0	2	80	0	80	160
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
Linguagens e suas Tecnologias	Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	2	2	80	80	80	240
Carga Horária BNCC		24	24	24	960	960	960	2880
Itinerário Formativo	Eletiva 1: Ensino Religioso/Reforço Escolar	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2: Estudos Orientados/Língua Espanhola	1	1	1	40	40	40	120
	Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2	2	0	80	80	0	160
	Laboratório de Linguagens e suas Tecnologias	2	0	0	80	0	0	80
	Componente de Área 1	0	1	1	0	40	40	80
	Componente de Área 2	0	1	1	0	40	40	80
	Componente de Área 3	0	0	2	0	0	80	80
Carga Horária Itinerário Formativo		6	6	6	240	240	240	720
Carga Horária Total		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Ainda analisando a matriz de transição, notamos a criação do Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para turmas de 1ª e 2ª séries, totalizando 160 horas, como parte do itinerário formativo. Pode-se notar também, a ausência da disciplina Projeto de Vida, considerada central no NEM, entrando aqui como optativa a partir de 2025 para turmas de 2ª série. A carga horária BNCC – referente à grade comum básica – prevê 2.880 horas, mais que as 2.400 previstas, enquanto que os itinerários formativos somam 720 horas, 120 acima do mínimo estabelecido. É importante destacar que a matriz analisada se refere apenas ao ano letivo de 2025. Entende-se que a carga horária total sejam projeções, visto não haver ainda qualquer definição quanto às matrizes de 2026. Foram criadas várias matrizes de transição atendendo às diferentes modalidades de ensino, mas optei aqui por analisar aquela adotada em minha escola, a do ensino médio regular.

Trabalhei com turmas de ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro desde a implementação do NEM, tendo vivido experiências que ilustram as dificuldades relatadas nesse capítulo. A minha realidade não deve ser entendida como a de todos/as professores/as de ensino médio da rede, mas contribui para materializar os desafios de trabalhar diante das mudanças impostas nos últimos anos. Iniciamos a implantação do Novo Ensino Médio com o retorno às aulas presenciais após a pandemia da Covid-19. Se já não fosse desafiador enfrentar o “novo normal”, que tantos falavam, fazê-lo com a introdução de um novo modelo educacional, foi desafio dobrado. Apesar do tempo entre a promulgação da lei, em 2017, e sua implementação, em 2022, a SEEDUC-RJ pareceu não ter se preparado para as mudanças, exceto pela matriz curricular, que estava pronta. Ela seria aplicada gradualmente, com uma série por ano aderindo ao novo modelo. Foram muitas possibilidades de escolha, por parte da escola, de eletivas que deveriam fazer parte da grade curricular de nossos/as estudantes. Na escola em que trabalhava, fizemos as escolhas pelos títulos. O catálogo de eletivas – sim, catálogo! Como nos restaurantes – exigia tempo para leitura de suas 716 páginas, o que não tínhamos. Foi preciso planejar o ano letivo com ele em curso, o que compromete o trabalho de qualquer professor/a comprometido. O currículo mínimo das disciplinas obrigatórias, como história, demorou um pouco mais. Fazíamos reuniões debatendo sobre o quê trabalhar nas turmas de 1ª série, se não haveria história na 3ª. Nos questionávamos se teríamos que reformular o currículo da disciplina internamente, se éramos parte de uma rede de ensino, já que esse material não existia.

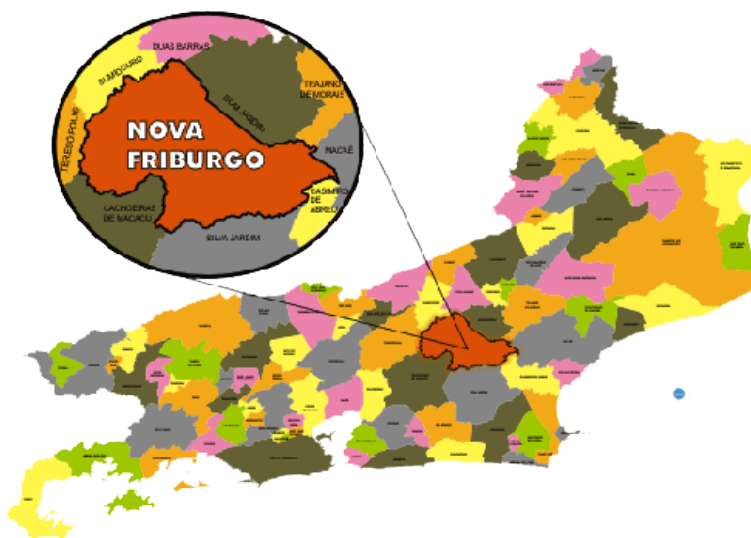
A educação no Brasil ainda é, em muitos momentos, uma educação bancária (FREIRE, 1987), apesar das críticas que se faz a esse modelo. Para ela, a nota e a prova são elementos fundamentais para medir a competência dos/as estudantes. Mesmo com a valorização que hoje se dá ao desenvolvimento de habilidades e competências nos currículos da educação básica, os/as estudantes ainda perguntam “quanto vale?” antes de executarem uma atividade em sala de aula. Nesse sentido, a implementação das disciplinas eletiva 1, 2 e 3 na grade do NEM foi bastante desafiadora, por se tratarem de disciplinas cujo único critério avaliativo é a frequência. Como envolver os/as estudantes em aulas que “não valem nada” ao final do bimestre?

Enquanto professora formada e defensora do uso de metodologias ativas no ensino de história, compreendo que o Novo, mas também, o *Novíssimo Ensino Médio* criou entraves para a utilização dessas metodologias na etapa final da educação básica. Considero que os ganhos advindos das reformas do final do século XX, como a lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB/1996) e os PCN, que tanto estimularam um modelo de educação crítica e de desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, apesar de ainda válidos do ponto de vista legal, estão descartados na nova política educacional nacional para o ensino médio. Ainda é preciso tempo para avaliar se o *Novíssimo Ensino Médio* trará ganhos para a educação brasileira, no entanto espero que haja intencionalidade das secretarias de educação de todo o país em garantir propostas pedagógicas visando a “promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento.” (BRASIL, Lei 14.945/24, Art. 35-B).

CAPÍTULO 2 – Colonização suíça na serra fluminense: a presença negra na história de Nova Friburgo e Lumiar

2.1 A Taboada das cores em Nova Friburgo: a conta não fecha

Nova Friburgo é um município da região serrana do estado do Rio de Janeiro formado por 935 km² de território e uma população residente de 189.939 pessoas, de acordo com dados do censo 2022 do IBGE. Desse total, 125.897 se declararam brancas, 18.825 de pessoas pretas e 44.773 de pardas. Apenas 0,07% da população é indígena. O alto índice de pessoas brancas – mais de 66% da população friburguense – se deve ao fato de Nova Friburgo ter sido fundada por suíços no século XIX. Por iniciativa de D. João VI, em 1818, um decreto é assinado autorizando a vinda de um grupo de famílias suíças para a região da Fazenda do Morro Queimado – originalmente pertencente a Cantagalo – para fundação de uma colônia. Entre 1819 e 1820, a cidade recebeu 1.458 imigrantes suíços. O objetivo da iniciativa era que as famílias ocupassem as terras da região para o desenvolvimento agrícola. No entanto, ao chegarem, logo perceberam que as terras não eram boas para o plantio, o que levou muitas dessas famílias a buscarem outras terras para viverem, ocasionando, assim, a ocupação da região além do Morro Queimado.



Mapa do estado do Rio de Janeiro, com destaque para o município de Nova Friburgo.⁴

Anos mais tarde, em 1824, por iniciativa de D. Pedro I, um grupo de alemães

⁴ Disponível em: <https://www.concursosrj.com.br/2010/09/mega-concurso-publico-em-nova-friburgo.html>. Acesso em 01/07/2025.

desembarca na então Vila de Nova Friburgo, dando continuidade ao projeto de D. João VI. Também são doadas terras para as famílias alemães, que são responsáveis pela introdução do luteranismo no Brasil. No início do século XX, mais alemães migraram, contribuindo para o desenvolvimento industrial e comercial da cidade. Nova Friburgo se orgulha do título de primeira colônia alemã do país.

A vinda de europeus para o Brasil pode ser atrelada à política de branqueamento da sociedade brasileira, mas também às dificuldades de manutenção da mão de obra escravizada proveniente da África devido às pressões inglesas pelo fim da escravidão.

A política de branqueamento pode ser entendida como o processo de clareamento da pele a partir do cruzamento de pessoas brancas com pessoas negras e mestiças. Segundo Hofbauer (2006, p. 173), o pensamento proeminente no século XIX era que

ser branco era o objetivo da espécie humana. O Brasil era um local perfeito para o branqueamento da humanidade em função das suas condições climáticas e por ser um lugar cristão. Ao longo de algumas gerações incentivando o cruzamento de pessoas negras com pessoas brancas, a população iria embranquecer e deixar no passado sua inferioridade – relacionada às pessoas de pele preta.

É possível perceber que, mais que apenas embranquecer, há na fala do autor um aspecto ainda mais contundente: a cor da pele se relaciona ao nível de superioridade da pessoa. Muitas teorias do século XIX defenderam que o branco era superior ao negro e, desse modo, embranquecer a população brasileira era uma possibilidade de desenvolvimento da sociedade. Em sua obra *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*, Hofbauer faz uma longa descrição sobre tais teorias e seus autores. O Brasil, até o século XIX, era um país escravocrata cuja população negra se fazia significativa nos mais variados espaços da Colônia e, a partir de 1822, do Império.

É justamente no processo de independência política do Brasil que se funda Nova Friburgo. O decreto de 1818 concede terras para famílias suíças povoarem a serra fluminense como parte da política de desenvolvimento do Brasil e, portanto, de branqueamento. As condições climáticas favoráveis apontadas por Hofbauer se enquadram na climatologia serrana.

Há dois fatores que corroboram para o branqueamento da população brasileira, segundo autores do século XIX. Além do cruzamento entre raças, o incentivo à imigração europeia está presente em vários estudos como eficaz para o clareamento da população. Escritores como João Severiano Maciel da Costa, Francisco Soares Franco, Antônio d’Oliva de Sousa Siqueira, José Bonifácio de Andrada e Silva, o positivista Miguel Lemos e o abolicionista Joaquim Nabuco eram defensores do incentivo da imigração europeia de trabalhadores livres em substituição ao trabalho escravizado dos africanos e afro-brasileiros (HOFBAUER, 2006). O entendimento comum à época era de que a escravidão se ligava ao atraso, enquanto que a mão de obra livre se ligava ao desenvolvimento. É possível notar, assim, que a questão racial estava mais relacionada ao desenvolvimento econômico e político da nação em formação, que à questão étnica propriamente. Desenvolveu-se no Brasil a concepção de que ser negro não se relaciona à origem étnica, mas ao tom da pele. Sovick nos ensina que

ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro. (SOVICK, 2004, p. 366 apud SCHUCMAN 2014, p. 84)

Ser branco, como se vê, pode ser entendido como ascensão social. Viver de modo branco é livrar-se das amarras da escravidão, ser livre, almejar posses, como terras e até escravizados. Esses fatores, agregados ao cruzamento com pessoas brancas, poderia garantir ascensão social com o branqueamento ao longo de apenas quatro gerações. Hofbauer (2006, p. 176) apresenta um documento chamado *Taboada das Misturas*, de 1818 – mesmo ano do decreto de criação de Nova Friburgo – onde se pode encontrar a receita para a transformação racial.

Para ficar branco:

Branco com uma negra produz mulato – metade branco, metade preto

Branco com uma mulata produz quartão – três quartos branco e um quarto negro

Branco com um quartão produz outão – sete oitavos branco e um oitavo negro

Branco com uma outona produz branco – inteiramente branco

No início do século XIX, a região serrana desenvolvia a produção de café para exportação, seguindo o modelo de latifúndio e mão de obra escravizada. A existência, portanto, de negros escravizados na região onde se fundou Nova Friburgo esteve atrelada à produção cafeeira. No entanto, também se fez presente esse tipo de mão de obra em outras atividades, inclusive as de cunho urbano e comercial. Ao chegarem, os suíços se depararam com a estrutura escravocrata instituída na região, o que demonstra sua relação e convivência com o modelo de trabalho forçado.

O decreto de D. João VI autorizou a vinda de 100 famílias suíças para a Fazenda do Morro Queimado. Logo que chegaram, as famílias receberam lotes de terras para exploração agrícola, mas muitos desses lotes não eram férteis, comprometendo os objetivos e necessidades dos colonos suíços. A região de Cantagalo era muito próspera na produção de café, o que levou algumas famílias a migrarem para essa região e contribuírem para o crescimento da produção. As freguesias de São José do Ribeirão e Nossa Senhora do Paquequer, também marcadas pelo latifúndio e pela escravização, foram locais de ocupação suíça. As localidades de Amparo e Lumiar foram ocupadas por algumas famílias em função da boa qualidade do solo, mas foram caracterizadas pela existência de pequenas propriedades rurais.



Mapa com a divisão dos 100 lotes destinados às famílias suíças⁵

⁵ Mapa disponível na Biblioteca Digital Luso-Brasileira.

<https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/270052>. Acessado em 10/09/2024.

O início da colonização suíça foi marcado por muitos desafios e dificuldades. Foi somente com a chegada dos alemães, a partir de 1824, que a cidade iniciaria seu desenvolvimento urbano. O aspecto industrial trazido por esse grupo marca a história de Nova Friburgo no setor com a construção de fábricas como Ypú, Rendas Arp e Filó S/A. Além da ampliação da oferta de empregos, as fábricas contribuíram para o crescimento urbano, com a construção de novos bairros próximos ao centro, e a criação da hidrelétrica que trouxe energia elétrica para a cidade.

Nova Friburgo se orgulha da origem suíça, da tradição luterana trazida pelos alemães, mas pouco fala dos negros escravizados que permitiram o desenvolvimento da cidade e de seus fundadores. No início de sua história, a cidade contava com um percentual bastante alto de pessoas negras. Com o passar do tempo, imigrantes italianos, sírios, libaneses, espanhóis e outros, ocuparam a cidade, contribuindo para o processo de branqueamento da população. Também contribuiu para esse processo, a reconfiguração do território friburguense que teve as áreas de produção cafeeira e mão de obra escravizada emancipadas do município, compondo territórios dos municípios de Sumidouro e Bom Jardim. Desse modo, a história de Nova Friburgo esteve vinculada aos suíços e alemães como desbravadores e fundadores do município, sem considerar a população negra que vivia na região onde originalmente tais imigrantes se fixaram. As regiões de Sumidouro e Bom Jardim, onde estavam as fazendas de café que utilizaram mão de obra escravizada, ao se emanciparem, contribuíram para a ideia de que Nova Friburgo nunca teve negros escravizados e, conseqüentemente, os suíços e alemães nunca teriam tido contato com esse tipo de mão de obra.

A construção da história oficial de Nova Friburgo passou por opções políticas, que delinearam a versão que se tornaria a ideal. A defesa de uma cidade fundada a partir da colonização suíça, formada por pessoas livres e progressistas pautou o ideário municipal. O resgate da “aventura suíça” para chegar à serra fluminense, a partir do decreto de 1818, e os feitos das famílias originárias – ideologicamente livres – definiu a história que se queria contar. A memória coletiva ainda é, em vários aspectos, a do sucesso da colônia suíça. Uma ideia de que a colônia teria existido de modo isolado, sem contato com a estrutura colonial vigente no Brasil da época, portanto, sem latifúndio e escravização. A escolha por uma narrativa de valorização suíça e não alemã pode ser explicada pela imagem da Alemanha à época do primeiro centenário de Nova Friburgo, quando muitas comemorações enaltecem a Suíça Brasileira.

Em sua tese de mestrado, Rita de Cassia Louback de Souza reitera a concepção de criação de uma história oficial de valorização dos suíços:

veremos a construção do “mito fundador” de Nova Friburgo, baseada na imigração de suíços pacíficos e industriais levada a cabo pelos agentes do processo de industrialização da cidade – políticos locais e industriais alemães. (...) exaltando o papel dos colonos suíços como mitos fundadores de um verdadeiro paraíso, cujo espírito pacífico e empreendedor foi capaz de superar quaisquer contradições sociais.” (SOUZA, 2016, p. 25, 27).

O “mito fundador” está relacionado ao discurso proferido por Agenor de Roure à época do centenário da cidade, conforme atesta João Raimundo de Araujo (2006, p. 5).

Comemorava-se pois, em 1918 o centenário de um evento palaciano envolvendo representações diversas das elites luso-helvéticas. Festejava-se sim, o aniversário da criação de uma colônia sem colonos. Os primeiros colonos somente começaram a chegar a Nova Friburgo em janeiro de 1918. Evidentemente, essa festa, que se apresenta como resultado de um desejo do povo, na prática constitui-se num fato pensado, organizado e realizado pelas elites municipais, vindo contribuir substancialmente na construção do ‘mito da Suíça brasileira’.

Para o autor, o discurso de De Roure representa a criação de um mito que enaltece os suíços e seu compromisso com o desenvolvimento do Brasil, criado em parceria com D. João VI, que precisava livrar o país do mal da escravização. Ainda segundo Araújo, todos os males do Brasil estariam relacionados à manutenção da escravização, e a vinda dos suíços – pessoas livres – seria uma forma de redenção para a sociedade brasileira. Essa ideia de pessoas livres, contrárias à escravização e, por isso, responsáveis pelo progresso do país aparece no discurso de De Roure ao dizer que “Friburgo fora escolhida como primeiro núcleo de uma colônia inteiramente livre, entregue a sua própria iniciativa e a seus próprios esforços...” (ARAUJO, 2003, p. 5)

O mito fundador, portanto, além de atribuir exclusivamente aos suíços o título de fundadores de Nova Friburgo, ainda cria uma imagem fictícia de que essa população era

avessa à escravização africana, dando a impressão de que não havia negros na região.

A invenção do mito da Suíça brasileira para Nova Friburgo partiu de uma construção de setores da elite local interessada em mostrar a constituição de uma cidade moderna, progressista, industrializada a partir de investimentos de grupos alemães. Porém, tal cidade é mostrada como tendo origem suíça e não alemã. As feridas provocadas pela primeira Grande Guerra estavam ainda bastante expostas. O mito construído não poderia ser alemão, nem português e muito menos africano. Para uma cidade moderna como Nova Friburgo, a busca do passado tinha que se centrar nas origens européias - leia-se não portuguesas - enfatizando a questão do imigrante livre e branco. (ARAUJO, 2003, p. 7)

A imagem enaltecida dos suíços na história oficial de Nova Friburgo demonstra, ainda no início do século XX, o ideal de branqueamento iniciado por D. João VI. Tal história representa o que Cida Bento chamou de pacto da branquitude que pode ser entendido como a perpetuação da exclusão de negros por uma espécie de manutenção dos privilégios das pessoas brancas por se protegerem. “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’.” (BENTO, 2022, p.12). O pacto narcísico, que apaga a herança branca na escravização, isto é, que só reconhece a escravização sob a perspectiva do negro, está presente na história da colonização de Nova Friburgo. Uma colônia de suíços que escravizaram negros, mas que parecem ter apagado esse capítulo de sua história. O orgulho de ser descendente de suíços não pode estar atrelado a qualquer lembrança da escravização na região.

A autopreservação de que trata Bento também está presente em Nova Friburgo e, especialmente, em Lumiar. A falta de informação e conhecimento a respeito da presença negra na região impressionou a mim e meus/minhas alunos/as. A valorização da história das famílias colonizadoras parecia dar conta de todo o conhecimento necessário sobre Lumiar. O apagamento da presença negra e o enaltecimento do imigrante europeu na história da região também pode ser entendido como prática de branqueamento.

o sobrenome estrangeiro surge como a herança imaterial deixada pelos colonos, colonizadores, imigrantes e trabalhadores livres importados,

sobretudo, da Itália e da Alemanha. Trata-se de um patrimônio que, somado ao fenótipo, confere atestado de brancura. O vínculo com a Europa (...) sugere que aquelas pessoas não se identificariam com uma história narrada a partir “da senzala”. (ROSA, p. 16/17)

Daí a necessidade de falar o óbvio. De trazer para a sala de aula narrativas que demonstrem a presença negra em Nova Friburgo e Lumiar para gerações que tiveram essa história apagada por seus antepassados. O pacto da branquitude precisa ser quebrado, “novos” personagens precisam surgir, outras histórias precisam ser escritas. Ou continuaremos a acreditar no mito da Suíça brasileira e ignorar a ausência da população negra na história oficial? A criação do imaginário de uma sociedade livre, pacífica, progressista e sem contradições sociais não combina com escravização. Apesar de o movimento negro buscar o seu lugar na história de Nova Friburgo desde a primeira metade do século XX, a repressão da ditadura militar retardou a sua mobilização, que só voltaria a ter representatividade com a redemocratização. É somente a partir daí que a presença negra na história da cidade começa a aparecer, mesmo que de forma muito tímida. No site da prefeitura, a única referência da ocupação de pessoas negras é anterior à chegada dos suíços:

O local que hoje constitui o município de Nova Friburgo se estabeleceu em uma área indígena conhecida nos tempos do império como “sertão ocupado por várias nações dos índios brabos”. Os primeiros habitantes nativos da região eram povos das tribos Puri, Puri-Coroado e Guayacaz, que viviam em cabanas simples nas margens dos rios.

Os primeiros europeus que chegaram à região foram os portugueses, atraídos pelo cultivo do café, que se expandiu a partir de Cantagalo. Junto com eles, vieram os escravos africanos, que trabalhavam na lavoura e nos serviços caseiros. No atual distrito de Lumiar, em Benfica, e em São Pedro da Serra, há evidências culturais de quilombos formados por negros e suas famílias, foragidos das fazendas de Cantagalo e da Baixada Fluminense.⁶

Conforme se pode notar no texto acima, a região de Lumiar era habitada antes da chegada dos suíços, mas sua fundação é datada de 1889 pela deliberação de 18/10/1889

⁶ Sobre a história de Nova Friburgo, é possível acessar o site da prefeitura que retrata, de forma sucinta, da fundação da cidade a partir da chegada de suíços e alemães.
https://www.novafriburgo.rj.gov.br/pagina/1_A-Cidade.html. Acessado em 02/09/2024.

que a define como distrito da vila de Nova Friburgo. O nome Lumiar é em decorrência de uma fazenda de mesmo nome, pertencente ao francês Felipe de Roure desde 1823, que ocupava quase a totalidade da vila. As famílias suíças, e depois alemães, só começaram a chegar anos mais tarde, quando receberam autorização para buscarem terras férteis em substituição às terras impróprias para a agricultura recebidas no momento da chegada em Morro Queimado. Lumiar se desenvolveu através da agricultura familiar, com concentração das terras nas mãos de famílias suíças e alemães. Ainda hoje é notável a representação dessas famílias na comunidade.

A presença de quilombos em Lumiar e São Pedro está apenas nos textos. Não há indicação de onde poderiam ser esses terrenos, tampouco há registros de memória desse fato. O tempo de produção do mestrado foi insuficiente para o aprofundamento dessa pesquisa, mas seria de suma importância que se faça a fim de desenvolver novas histórias da região na perspectiva das relações étnico-raciais em Nova Friburgo.



Nova Friburgo é dividida em oito distritos: 1º Distrito (Sede); 2º Distrito (Riograndina); 3º Distrito (Campo do Coelho); 4º Distrito (Amparo); 5º Distrito (Lumiar); 6º Distrito (Conselheiro Paulino); 7º Distrito (São Pedro da Serra) e 8º Distrito (Mury). O 5º distrito é composto pelos bairros de Boa Esperança, Galdinópolis, Lumiar, Rio Bonito, Santiago e São Romão. Segundo dados do Censo de 2022, a população residente é de 6.042 pessoas. Comparando com os demais distritos, Lumiar é o sexto colocado, ficando à frente apenas de São Pedro da Serra e Amparo no número de habitantes. No entanto, a população flutuante é bem maior que esse número, pois o distrito

⁷ Mapa do município de Nova Friburgo com divisão dos seus distritos. Disponível em: <https://distritosnf.blogspot.com/2017/10/distritos-nova-friburgo-rj.html>. Acesso: 01/07/2025.

recebe muitos turistas nos finais de semana ao longo de todo o ano. Essa tem sido a atividade econômica de maior importância da região, juntamente com o setor de serviços. Também é possível encontrar confecções de pequeno porte em Lumiar, normalmente com mão de obra familiar e/ou local. A agricultura familiar também faz parte da economia local, mas vem perdendo espaço pela falta de interesse das gerações mais jovens de se manterem nessa atividade econômica.

Distrito	População	Total de Domicílios Particulares
Amparo (4º Distrito)	4.696	2.353
Campo do Coelho (3º Distrito)	12.681	5.863
Lumiar (5º Distrito)	6.042	4.903
Mury (8º Distrito)	6.712	4.428
Rigrandina (2º Distrito)	6.115	2.776
São Pedro da Serra (7º Distrito)	3.896	2.514
Conselheiro Paulino (6º Distrito)	45.010	21.214
Sede Nova Friburgo (1º Distrito)	104.787	53.039
MUNICÍPIO DE NOVA FRIBURGO	189.939	97.094

Populacao-Bairros-Censo-IBGE-2022⁸

Um dado chama atenção na tabela ao relacionarmos a população e o total de domicílios particulares. Lumiar é o distrito com maior número de domicílios em relação à população, com 81%. Segundo definição do IBGE, “Domicílio particular - É o domicílio em que o relacionamento entre seus ocupantes é ditado por laços de parentesco, de dependência doméstica ou por normas de convivência”.⁹ A alta concentração de domicílios permanentes em Lumiar demonstra a manutenção da estrutura de ocupação das terras desde sua fundação. As famílias descendentes dos fundadores da região permanecem nela, fracionando-a por doação ou por herança.

Lumiar é conhecida por suas belezas naturais, cachoeiras, trilhas. Muitos turistas buscam a região para esportes de aventura, mas também para estar perto da natureza e descansar. A aparência bucólica do lugar dá ao distrito o título de mais procurado pelos turistas. As atividades culturais é outro fator de destaque em Lumiar, com apresentações

⁸ Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pmnf.rj.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Populacao-Bairros-Censo-IBGE-2022SEMMADUS.pdf. Acessado em 03/09/2024.

⁹ https://censo2010.ibge.gov.br/materiais/guia-do-censo/glossario.html#:~:text=Domic%C3%ADlio%20particular%20%2D%20%C3%89%20o%20domic%C3%ADlio,ou%20por%20normas%20de%20conviv%C3%Aancia.

em praça pública e nos bares que se situam em torno do lago e na praça Carlos Maria Marchon.



Praça Carlos Maria Marchon¹⁰

Em finais de semana prolongados, a população pode triplicar, o que movimenta o turismo, mas também causa transtornos na ordem municipal. A quantidade de carros não é suportada pelas poucas ruas do centro, não há vagas para estacionar, a coleta de lixo fica comprometida. A questão ambiental também é uma preocupação, pois toda a região está inserida em uma reserva ambiental (APA de Macaé de Cima), e na maior bacia hidrográfica do estado do Rio de Janeiro.

A bacia do Rio Macaé abrange seis municípios, dentre os quais se destaca o município de Macaé, com inserção de cerca de 1448 km² (82%) do seu território na bacia, sendo o restante, distribuído pelos municípios de Nova Friburgo (142 km²), onde estão localizadas as principais nascentes.¹¹

A educação no distrito de Lumiar é essencialmente pública. Há apenas uma pequena escola particular que atende estudantes da educação infantil e ensino

¹⁰ Foto da autora.

¹¹ Disponível em: <https://cbhmacae.eco.br/a-bacia/>. Acessado em 10/09/2024.

fundamental 1 (até o 5º ano). Há uma creche e cinco escolas municipais (Boa Esperança, Centro, Galdinópolis, Rio Bonito, Santiago) que atendem estudantes até o 5º ano. Além de uma escola estadual que atende estudantes do ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) e ensino médio. O Colégio Estadual Carlos Maria Marchon é o único do distrito a atender estudantes desses níveis de ensino. Quase toda a população faz uso da escola pública, não sendo a educação um critério de exclusão social, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. A partir do 6º ano, algumas famílias buscam escolas particulares na região central de Nova Friburgo, cuja educação é caracterizada por escolas religiosas, em sua maioria. São exceções, pois a distância – cerca de 30km – atrelada às dificuldades com o transporte público, tornam a rotina por demais desgastante.

O Colégio Estadual Carlos Maria Marchon (CECMM) foi objeto de estudo dessa pesquisa, daí a necessidade de aprofundar um pouco a história da escola, sua atual estrutura e importância para a comunidade.

2.2 CE Carlos Maria Marchon (CECMM)



Faixa do Colégio Carlos Maria Marchon¹²

Carlos Maria Marchon, que dá nome à escola, foi morador de Lumiar na segunda metade do século XIX, 19º filho de Jean Claude Marchon e Anne Marie Elisabeth Balmat, descendentes de primeira geração de famílias suíças vindas do Cantão de Fribourg para o Brasil. Carlos Maria Marchon se tornou coronel e ficou conhecido pela imprensa da época como “Mandão de aldeia”. Mas seu nome entrou para a história de Lumiar por doar um

¹² Foto de capa do Facebook da escola

pedaço de terra para a construção da primeira igreja católica da região, em homenagem a São Sebastião. A paróquia está no mesmo terreno até hoje, apesar de ter passado por reformas e ampliação das instalações.¹³

O CECMM foi criado em 1952 a fim de atender estudantes do ensino fundamental. Nessa época, não havia escola municipal para atender a comunidade, ficando a cargo exclusivo do estado a educação básica no distrito de Lumiar. Apenas em 2002 passou a oferecer também o ensino médio. A proposta curricular definida pela Secretaria Estadual de Educação tem sido aplicada na Unidade Escolar (UE), resguardando as adaptações necessárias à realidade local. Atualmente, a UE conta com, aproximadamente, 250 estudantes.

O funcionamento se dá em dois turnos, sendo o primeiro turno destinado aos/às estudantes do 9º ano do ensino fundamental e todo o ensino médio. O segundo turno conta com duas turmas de cada ano de escolaridade, do 6º ao 8º. Os/As estudantes são oriundos do distrito, que é caracterizado por suas áreas ruais, o que, por vezes, dificulta o acesso destes até a escola. Para os/as que vivem em áreas mais distantes do centro de Lumiar onde não há ônibus circulante, é ofertado transporte escolar.

A estrutura física é composta por salas de direção e coordenação pedagógica, secretaria, sala de professores, sala de leitura, sala maker, 6 salas de aula, cozinha, banheiro unissex para funcionário/a, banheiro feminino para as estudantes e banheiro masculino para os estudantes. Um pátio coberto funciona como refeitório no horário das refeições, mas também é usado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em geral. No pátio aberto tem um gramado livre, um coreto com bancos e uma quadra poliesportiva. Apesar da existência da sala de leitura, não há condições apropriadas para o incentivo à pesquisa, nem mesmo uma internet que atenda à demanda de estudantes e professores/as. O material didático é ofertado pela rede de ensino, de acordo com o que determinam as propostas curriculares para cada etapa da educação básica. Os/As estudantes do ensino médio, desde a reforma aprovada em 2018, contam com livros didáticos interdisciplinares baseados no desenvolvimento de projetos integrados,

¹³ Para mais informações sobre a história de Nova Friburgo e Lumiar, o jornal A Voz da Serra tem uma coluna voltada para o registro da história da cidade. As informações sobre Carlos Maria Marchon vieram do link abaixo, mas vale uma pesquisa mais aprofundada sobre a história da cidade.
<https://avozdaserra.com.br/colunas/historia-e-memoria/lumiar-e-sao-pedro-da-serra-uma-historia-para-contar>

conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular, mas que pouco auxilia na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

A localização da escola é um ponto alto. Fica no centro de Lumiar, próxima do campo de futebol, da quadra poliesportiva, da praça Levy Ayres Brust e da centenária Sociedade Musical Euterpe Lumiarenses. Devido à localização privilegiada e à calma do lugar, é possível fazer atividades educativas, culturais e esportivas fora do ambiente escolar. Isso contribui para o sentimento de pertencimento e cuidado com o local em que vivem os/as estudantes, além da parceria com entidades e/ou pessoas ligadas a essas áreas.

A comunidade escolar é formada por agricultores, comerciantes e profissionais livres. Apesar da ocupação tradicionalmente rural, a população de Lumiar vem crescendo, recebendo, principalmente, pessoas do Rio de Janeiro, Niterói e Rio das Ostras, que buscam uma vida mais tranquila, saudável e segura. A escola é um importante local de convivência e troca de experiências entre adolescentes de diferentes origens, visto que a maioria dos/as moradores do distrito estuda nela.

Uma característica marcante dessa comunidade é o orgulho por seus antepassados suíços e alemães, cujos sobrenomes se multiplicam nas listagens das turmas. A história do mito fundador está no imaginário de muitos/as da comunidade, dando uma ideia de pertencimento apenas àqueles das famílias fundadoras. Para os/as que nunca saíram de Lumiar, que escutam as histórias de pais, mães, avôs, avós de como chegaram e se estabeleceram na região, há uma ideia de que é pelo esforço individual que se garante o sucesso. Isto é, as histórias em torno dos sacrifícios dos primeiros/as habitantes para se estabelecerem na região, conquistarem seu lote de terra e construir uma vida com muito trabalho pode parecer uma receita para o sucesso da sociedade brasileira como um todo. A crença de que o sucesso profissional e econômico depende apenas do esforço pessoal está no imaginário de adolescentes que, em certa medida, desconsideram os aspectos sociais do nosso país, as diferenças sociais e o racismo.

Me mudei para Lumiar em 2017 e me tornei professora de história do Carlos Maria Marchon em 2022. Trabalhar na escola me permitiu adquirir uma visão diferente da que tinha apenas como moradora do distrito, o que me causou inquietação quanto ao ensino de história. Por se tratar de uma comunidade conservadora e tradicionalista, as questões relacionadas ao racismo logo se fizeram presentes em sala de aula. Era evidente que não

havia letramento racial em meus/minhas alunos/as. O “letramento racial tem como pressuposto as bases da desconstrução de formas de pensar e agir, possibilita que com ele o indivíduo possa compreender as malhas do racismo em seu dia a dia, que desenvolva sua consciência racial, em sala de aula e para além dela.” (Severo da Silva et al., 2024, p. 132). Por se tratar de uma comunidade majoritariamente branca, cuja história valoriza justamente a ancestralidade branca, enxergar o racismo existente na região foi desafiador.

O discurso inicial era, naturalmente, de que não há racismo. Os/As alunos/as diziam não serem racistas, mas não tinham ainda parado para perceber quantas atitudes e comportamentos racistas faziam parte de seu dia a dia. Esse exercício diário de desnaturalizar o racismo não estava na prática escolar do Colégio Carlos Maria Marchon.

Sou uma mulher branca de quase cinquenta anos, vivenciando o ambiente escolar há mais de vinte. Aprendi a falar de racismo, a trabalhar a temática e fazer dela parte do meu exercício docente com colegas e amigos que cruzei na minha trajetória profissional. Entendo que não seja capaz de falar da dor provocada pelo racismo, mas me enxergar privilegiada foi o início da caminhada para me tornar uma professora antirracista. Sim, hoje é assim que me identifico para meus/minhas alunos/as quando trato da temática em sala de aula. É a partir da minha experiência pessoal, que me abriu os olhos para o racismo enraizado na sociedade brasileira, que parto para provoca-los a tirarem as vendas que ainda cobrem seus olhos. Ao dizer o óbvio, é possível perceber que somos privilegiados/as por sermos brancos/as. Segundo Bento (2022, p. 41),

Ruth Frankenberg chama a atenção para branquitude como um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade.

2.3 Quilombo em Lumiar!? Pode isso?

A ocupação de Lumiar, na segunda metade do século XIX, foi marcada pela luta que levou à expulsão de negros aquilombados na região. Reconhecer a presença dessa comunidade nos primórdios da ocupação da região é ainda muito difícil, visto a falta de pesquisa acerca dessa temática na história local. O site da prefeitura de Nova Friburgo

fala sobre a existência de evidências culturais de quilombos em Lumiar e São Pedro da Serra, mas as pesquisas ainda não avançaram nesse campo. Logo me interessei por essa temática para a criação do meu produto do mestrado, mas a dificuldade de acesso à pesquisa e o curto tempo, me impediram de seguir esse caminho. Nem mesmo os pesquisadores da região souberam informar estudos acerca da presença negra em Lumiar. Por aqui se falava da presença de negros aquilombados às margens do rio Macaé.

Quando ainda definia o recorte da minha pesquisa, me deparei com um material muito rico a respeito de um quilombo na Serramar, no município de Casimiro de Abreu, mas que faz fronteira com o distrito de Lumiar. Com poucas páginas de leitura, percebi que as histórias se cruzavam, pois o tal quilombo era, na realidade, território de descendentes suíços advindos da Vila de Nova Friburgo, no final do século XIX. A pesquisa da historiadora Renata Lira me serviria de base para a construção da sequência didática, o meu produto do mestrado, como se verá no próximo capítulo. Lira afirma que havia aquilombamentos na antiga Macahé, hoje Casimiro de Abreu, mas que a “permanência de tais quilombos foi comprometida pelo incentivo à colonização suíça, que se expandiu para terras previamente ocupadas por quilombolas.” (LIRA, 2023, p.29).

No livro *Quilombo na Serra do Mar: a ousadia de lutar pela liberdade*, Renata Lira faz uma profunda pesquisa sobre a presença negra na região conhecida como Quilombo, na Serramar, estrada que liga Casimiro de Abreu ao distrito friburguense de Lumiar. A pesquisa não deixa dúvidas acerca da presença negra na região, bem como das diversas investidas para tirá-los de lá. Baseando-se em três documentos de época – Ofício de Quevremont (1822), Declaração de Quevremont (1823) e Carta de Cretton (1823), Lira (2023, p. 149) afirma:

A análise dos três documentos indicou que os colonos europeus, em especial os suíços e portugueses, foram responsáveis pela destruição – ou tentativa de destruição – de quilombos na década de 20, do século XIX, primórdios da imigração suíça na colônia brasileira. (...) O fim do quilombo se constituía, portanto, na condição para que ocupassem a terra.

O trabalho de Lira nos aponta para um projeto colonizador que não incluía a população negra, que via nos suíços europeus o caminho para o desenvolvimento da

região. Mais que isso, ela marca esta como uma história de luta do povo negro pelo direito à terra e à sobrevivência. Luta que ainda se faz presente para a última família a ser expulsa da região do Quilombo. Alcir da Silva, o seu Cici, foi obrigado a deixar o sítio em que viveu com sua família por conta de uma fraude cartorial na década de 1970. Sua família ainda aguarda na justiça pela reparação pelos danos causados e devolução das terras tomadas ilegalmente por poderosos brancos da política de Casimiro de Abreu.

A concepção de colonos suíços que tomaram as terras de negros aquilombados e os expulsaram da região não é uma versão da história de que o povo friburguense se vanglorie. Ao contrário, as versões sobre a fundação de Nova Friburgo buscam o enaltecimento dos suíços como desbravadores, mas humanos e complacentes com os ideais de igualdade e liberdade que circulavam na Europa no início do século XIX. A historiadora Janaína Botelho¹⁴ escreve:

Curiosamente, nessa ocasião, o governador militar e diretor da colônia, o tenente coronel João Manoel de Almeida Moraes Pessanha, indica aos colonos suíços as “novas terras do sertão das Cachoeiras do Rio Macaé”, local onde havia um quilombo. Ao que parece, eram terras devolutas, ou seja, terras abandonadas e que conseqüentemente retornavam à propriedade da Coroa Portuguesa. Logo, a partir de 1821, os suíços insatisfeitos com as terras do “Núcleo dos Colonos”, ocuparam a região de Macaé de Cima, conforme recomendou o coronel Pessanha, e que originariamente não fazia parte das datas de terra outorgadas aos colonos. Há registro de que foram autorizados por D. Pedro I a ocuparem essa região. A princípio, parece que o coronel Pessanha indicou essas terras devolutas aos suíços no intuito de provocar um confronto entre eles e os quilombolas, cujo quilombo parecia não conseguir debelar. Não há comprovação de que o coronel Pessanha tivesse tal intenção, mas se não teve, acertou no que não viu, já que os quilombolas, devido o deslocamento dos suíços para aquela região, abandonaram essas terras, se deslocando rio abaixo.¹⁵

¹⁴ Maria Janaína Botelho, historiadora, escritora, jornalista, professora universitária e poetisa, autora dos livros “O cotidiano de Nova Friburgo no final do século XIX: Prática e Representações Sociais” e “História e memória de Nova Friburgo. Ocupa a cadeira número 31 da Academia Friburguense de Letras desde 2012. Escreveu em vários jornais de Nova Friburgo, incluindo a coluna História e Memória, do A Voz da Serra, que foi material de pesquisa para os/as estudantes na aplicação da sequência didática desse trabalho. Janaína Botelho é uma referência no município quando se fala em história local.

¹⁵ Esse texto está disponível no site da uma hospedagem em Macaé de Cima, o Refúgio Ecológico Amadamata, como parte da história do local onde o hotel se localiza. Disponível em: <https://amadamata.com.br/a-escravidao-em-nova-friburgo-a-historia-do-quilombo-de-macaé-de-cima/> (Acesso em 05/05/2025).

O texto de Botelho demonstra incertezas quanto à história narrada ao dizer que “parece” ter sido de tal forma. No entanto, seu relato não deixa dúvida de que os negros abandonaram as terras, deixando-as, por consequência, para os suíços em questão. Ainda mais à frente, Botelho nos apresenta a relação entre negros e suíços como amistosa, e exagera ao querer nos convencer de que suíços e africanos eram irmãos estrangeiros naquelas terras, como se confirma a seguir:

não houve o confronto e sim, um acordo comercial entre os quilombolas e os suíços. Não eram igualmente “tribos hostis” como descreve Jaccoud, e sim, uma micro sociedade organizada, “com maravilhosas plantações”, onde muitos habitantes da localidade realizavam transações comerciais com os quilombolas. Somente para destacar, antes da chegada dos suíços, já havia ocupação de Macaé de Cima por alguns fazendeiros. É curiosa a animosidade dos quilombolas contra os fazendeiros luso-brasileiros e a solidariedade para com os suíços. Talvez isso se deva ao fato dos suíços e os africanos estarem irmanados por um sentimento comum: longe de seu torrão natal, em busca da sobrevivência em terras estrangeiras.

O discurso impetrado por Botelho pode ser entendido como o de democracia racial. Igualar suíços e africanos é querer coloca-los nas mesmas condições de oportunidades e tratamento, o que não representa a versão encontrada no livro de Renata Lira (2023), nem em qualquer versão cujo protagonista seja o negro. A visão de Botelho só reforça a visão dos suíços como povo amistoso e a colônia por eles fundada na serra fluminense como um lugar de liberdade e igualdade. Segundo Schucman (2014, p. 86),

A “democracia racial” faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão. Hasenbalg (1979) aponta que o conceito de democracia racial é uma arma ideológica que, por fim, socializa a população brasileira de brancos e não- brancos como iguais, evitando com isso um conflito racial no Brasil.

Um conflito que nunca chegou a Nova Friburgo, ou Lumiar; que apagou a presença negra em seu território antes da chegada dos suíços; ou, quando a reconheceu, desconsiderou a opressão causada pelos brancos sobre os negros. Somente em 2023, com a publicação da pesquisa de Renata Lira essa história começou a ser reescrita. Muito ainda

há que se pesquisar. Quantos aquilombados ainda estão perdidos nos terrenos da história? Durante as pesquisas de meus/minhas alunos/as, numa entrevista feita a um morador antigo da região, ele narrou, a partir das memórias das histórias contadas por seus antepassados, que a fazenda de sua família, os Marchon, abrigou negros escravizados na época de seu estabelecimento.

Há muito mais esquecimento que memória em Lumiar quando o tema é racismo, ensino para as relações étnico-raciais e letramento racial. A lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas da educação básica, trouxe para os livros de história conhecimentos acerca de povos africanos do lado de lá do Atlântico. No entanto, as escolas, e aqui especialmente o CE Carlos Maria Marchon, ainda tem muito a avançar quando se trata da história local desse território que tanto se orgulha do título de Suíça Brasileira. “O ensino e o letramento racial representam uma oportunidade crucial para promover a consciência histórica e a compreensão das desigualdades raciais, capacitando as futuras gerações a questionarem e superarem os padrões herdados do colonialismo” (SEVERO DA SILVA et al., 2024, P. 132, p. 132). Já é hora de reescrever essa história.

CAPÍTULO 3: Metodologias ativas como meio para a aprendizagem significativa – uma proposta de sequência didática

3.1 Aprendizagem significativa: uso de métodos ativos no ensino de história

Os métodos ativos começaram a surgir na educação brasileira na segunda metade do século XX, mas só ganharam maior expressividade com as reformas educacionais advindas do fim do regime militar, especialmente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No que diz respeito ao ensino de história, a opção por temas geradores ou eixos temáticos foi a estratégia mais utilizada para a seleção de conteúdos significativos, pois a compreensão de que não é possível ensinar *toda a história da humanidade* impõe a necessidade de selecionar os temas mais pertinentes à realidade dos/as estudantes. Mas o que são métodos ativos? Para Moran (2018, p. 41),

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.

Os métodos ativos, portanto, situam os/as alunos/as e seus centros de interesse como ponto de partida dos estudos a serem desenvolvidos. A informação não chega pronta para que seja memorizada, ela é construída individual e coletivamente para se transformar em aprendizagem. “O importante nas atividades ou no *método ativo* é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.” (BITTENCOURT, 2003, p. 75)

O construtivismo tem sido adotado por propostas educacionais em todo o país. A base desse modelo vem das teorias de Piaget e Vygotsky, mas também das de Paulo Freire

aqui no Brasil.¹⁶

A interferência do meio social na construção de conceitos históricos, na capacidade de relacionar culturas e épocas diferentes ou na visão crítica que se constrói de certo tema, se faz evidente em atividades como rodas de conversa ou exploração da memória de vivências. Quando há trocas entre os/as estudantes e entre estudantes e professores/as, o aprendizado se torna mais significativo e, portanto, duradouro.

Essa perspectiva também está presente nos textos de Paulo Freire, que se apoiou no método dialético (do materialismo histórico marxista) em situações pedagógicas (FREIRE, 1987). O método dialético é baseado no confronto de teses opostas (afirmação e negação; pró e contra) para possibilitar a elaboração da crítica, a partir da formulação de problemas e suas análises. Freire chamou de *método dialógico* aquele que valoriza o conhecimento empírico e fornece-lhe outro status, além de reconhecer o conhecimento como um evento social, apesar de individual.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997). Essa certeza está presente nos cursos de licenciaturas e formação de professores/as, e se adequa aos documentos norteadores da educação brasileira – PCN e BNCC – quanto à valorização de competências e habilidades. A concepção educacional hoje mais difundida parte do conhecimento prévio dos alunos para então propor esquemas e relações que tornem o conhecimento significativo. Bittencourt (2003, p. 189) diz:

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

Mais de vinte anos após a publicação de Bittencourt, a influência da mídia na educação se faz ainda mais presente, não só no cinema e na televisão, mas principalmente

¹⁶ A discussão acerca das teorias de Piaget e Vygotsky são fundamentais para a compreensão do construtivismo enquanto proposta pedagógica, mas não é objetivo dessa pesquisa aprofundá-las ou debatelas. Para aprofundar o tema, PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Sumus Editorial, 2001.

na internet e meios digitais. O conhecimento espontâneo defendido por Vygotsky está disponível em larga medida para todos que têm acesso aos meios de comunicação digital, não podendo a educação ficar alheia a isso, isto é, considerar apenas o conhecimento científico desatrelado daquilo que circula no senso comum. O conhecimento adquirido nas vivências, experiências e meios sociais são fundamentais para a construção de uma educação significativa, mas sem limitar-se a isso. Lacerda (2019, p. 2) confirma:

Diferentes teóricos da educação e do desenvolvimento, desde Dewey, passando por Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, defendem uma educação que leve em conta as interações sociais, o mundo relacional do aluno e do professor, a construção dos saberes, a construção de autonomia e a necessidade de “pôr a mão na massa” e mobilizar diferentes saberes não escolares para construir uma aprendizagem significativa.

Um dos grandes desafios da escola hoje é garantir o conhecimento científico e o rigor metodológico diante de tantas informações que circulam por aí. Como atingir os alunos com tantas interferências do mundo externo que não entram na escola? Como desenvolver a pesquisa na escola diante do volume de materiais disponíveis na internet? Em muitos momentos, o papel do professor parece ser apenas o de desconstruir uma concepção de verdade adquirida por fontes questionáveis. No entanto, essa realidade hoje presente na educação brasileira pode ser vista como positiva na utilização de métodos ativos que buscam o desenvolvimento da autonomia, da pesquisa e da criticidade dos estudantes. O que fazer diante das mudanças impostas pela internet que invadiram a sala de aula? As ferramentas hoje usadas pelos/as estudantes corroboram para a pesquisa escolar? O domínio que a juventude tem dessas ferramentas contribui para a construção de uma visão crítica da história e da sociedade? A escola está sendo capaz de instrumentalizar seus/suas estudantes para o uso adequado de tais ferramentas para a pesquisa? Essas são questões atuais e fundamentais para a educação brasileira. Mais que reconhecer a bagagem social que cada estudante traz ao trilhar a vida escolar, cabe refletirmos sobre o papel da escola nas mudanças trazidas com o novo século. Antigamente era comum ouvir de professores/as da educação básica que determinado/a estudante não se adaptava, que não cabia na escola ao não ser capaz de se enquadrar às normas e ter boas notas. Fica agora a pergunta: a escola cabe no/a estudante do século XXI?

O conhecimento de mundo trazido pelo/a estudante, contaminado pelas perspectivas sociais da família, do bairro em que vive e das condições sócio-econômicas deve ser utilizado para estabelecer relações com outros modelos de sociedade e períodos da história. Através da utilização de métodos investigativos e comparativos, os/as professores/as devem ser capazes de promover a leitura da história de forma crítica e diversa. Numa época em que o conhecimento está disponível nas mãos – através dos smartphones – não faz sentido insistir em um sistema de ensino baseado em métodos mnemônicos com o conhecimento se encerrando na nota da prova. Flávia Caimi, em entrevista à Revista História Hoje, ao analisar como as diferentes realidades entre as escolas e suas comunidades impactam o trabalho dos/as professores/as e interferem na escolha das metodologias a serem adotadas, diz que

O contexto social, cultural e econômico impacta fortemente sobre os processos educativos. Não reconhecer esta realidade nos faz compactuar com processos de exclusão escolar, que acabam por culpabilizar os estudantes quando, na verdade, o fracasso é nosso, é da escola, é da sociedade civil, é do poder público. (CAIMI, 2021, p. 207)

A escola é um lugar de grande diversidade cultural onde as muitas visões de mundo estão presentes e ajudam a enriquecer os saberes escolares. Mas também podem levar à evasão escolar caso essa diversidade não seja tratada de modo positivo, isto é, valendo-se das realidades dos alunos de modo a enriquecer o conhecimento e não para reforçar o fracasso ou a incapacidade em aprender. Os documentos de referência para o ensino de história na educação básica – PCN e BNCC – dialogam com a perspectiva de que são nas habilidades a serem desenvolvidas que devem estar os objetivos da aprendizagem, e não nos conteúdos em si. O desafio instituído nas últimas décadas está em fazer com que as escolas sejam capazes de aplicar as metodologias capazes de desenvolver as habilidades, distanciar-se definitivamente de práticas educativas mnemônicas, além de instrumentalizar os/as estudantes para a pesquisa escolar desenvolvendo sua autonomia de estudo de modo a tornarem o aprendizado significativo. Será essa a receita para acabar – ou diminuir – com a evasão escolar pela falta de interesse/adaptação/aprovação?

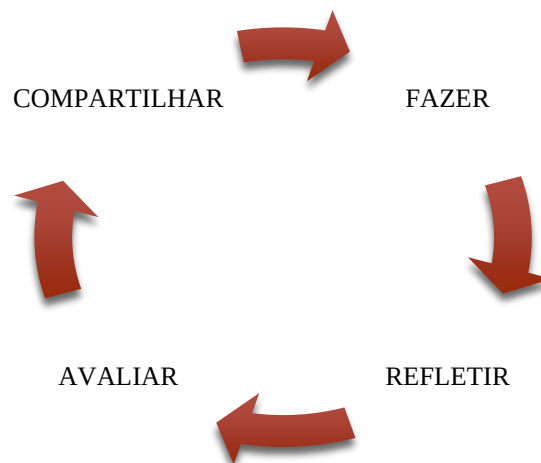
3.2 Metodologias ativas e a escolha pela sequência didática

O termo *ativo* ligado ao conceito *metodologia* nos permite pensar na sua oposição: *metodologia passiva*. A que se refere a “passividade” que teria incentivado a criação das metodologias ativas? As metodologias tradicionais, baseadas na memorização e repetição de fatos, na valorização de heróis e seus feitos, na aprendizagem ofertada pelas cartilhas, e pela herança da educação jesuítica que por tanto tempo dominou a educação brasileira, passaram a ser criticadas a partir das últimas décadas do século XX. Portanto, em oposição às metodologias tradicionais, surgiam as metodologias ativas. Mas, antes de falar delas propriamente, o que se entende por metodologia?

“Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.” (MORAN, 2018, p. 41). Cabe aos/as professores/as definirem as estratégias que serão adotadas para que os/as estudantes alcancem os objetivos previamente definidos e, portanto, a aprendizagem. As metodologias podem ser de variadas formas, mas cabe aqui determinar melhor o que são as metodologias ativas e que caminhos elas trilham para garantir a aprendizagem. Ainda segundo Moran (2018, p. 41), “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.”

As metodologias ativas centram-se no/a estudante, em seu protagonismo. É a partir do incentivo à participação do/a estudante nas aulas e projetos desenvolvidos, valorizando sua autonomia, sua capacidade de pesquisa, de reflexão, de compartilhamento e de construção de senso crítico, que ele/a é capaz de se apropriar dos saberes ensinados/aprendidos, tornando-os realmente significativos. Para essas metodologias o foco está em *como* aprender mais que *o que* aprender. No processo ensino-aprendizagem que adotam metodologias ativas, o incentivo ao protagonismo do/a estudante é fundamental, portanto, pode-se identificar algumas ações constantes no desenvolvimento do trabalho da sala de aula. São elas¹⁷:

¹⁷ Essas ações vêm e vão, isto é, elas estão em constante movimentação de modo a garantir que os/as estudantes passem por elas repetidas vezes ao longo de todo o processo, seja individual ou coletivamente.



A autonomia do/a estudante se baseia na sua capacidade de tomar decisões, de investir na pesquisa, de construir seu próprio conhecimento. Mas vai além. O trabalho individual é valorizado, visto que cada pessoa detém um ritmo e estratégias próprias de aprendizagem, mas é no trabalho coletivo que se consolida o que chamamos de aprendizagem significativa. “A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida.” (LACERDA, 2019, p. 3).

São muitas as metodologias ativas que podem ser adotadas como meio de romper com o ensino tradicional. Em sua dissertação de mestrado intitulada *Cidadania, experiência democrática e voto: proposta de uma sequência didática para aulas de história*, Ediomar Dallanora chama atenção para algumas possibilidades:

Dentre as metodologias ativas, ou seja, das estratégias que podem romper o ensino tradicional, com potencial de levar os alunos a aprendizagens significativa e pautadas da problematização do conhecimento, como destacado por Moran (2018), podemos destacar alguns exemplos, como: Sala de aula invertida; Sala de aula compartilhada; aprendizagem por projetos; Estudo de caso; Aula oficina; Criação de jogos e Sequência didática. (DELLANORA, 2021, p. 91)

Em seu trabalho, Dellanora apresenta como essas metodologias são aplicadas, sendo uma importante referência para o trabalho aqui desenvolvido. A sala de aula

invertida é um valioso método para o incentivo da autonomia e tomada de decisão por parte do/a estudante. A sala de aula compartilhada valoriza o trabalho em equipe, a troca de experiências, a formação de redes de aprendizagem – dentro e/ou fora da escola, com apoio das ferramentas tecnológicas; espera-se, com essa metodologia, que os/as estudantes construam seus conhecimentos a partir das trocas estabelecidas entre os/as envolvidos/as. A aprendizagem por projetos é essencialmente interdisciplinar, isto é, ela permite que os/as estudantes percebam que o aprendizado pode se dar por diferentes disciplinas, agregando-as; esse é um importante método ativo que pode ser agregado a outros para um bom desenvolvimento escolar. O estudo de caso, apesar de pouco usado nas escolas de educação básica, é um modelo interessante para trazer os conteúdos desenvolvidos na sala de aula para a realidade dos/as estudantes. A aula oficina permite a criação de um portfólio personalizado, pois permite que o/a estudante faça escolhas diante de um leque de possibilidades planejadas pelo/a professor/a.

Dellanora fala em criação de jogos como metodologia ativa, mas é possível avançar nessa conceituação ao reconhecer a quantidade de jogos já existentes que podem ser usados nas salas de aula. Há uma linha crescente da pesquisa em ensino de história que vem se debruçando sobre o valor de jogos virtuais em aulas de história. Ainda vale falar de outras mídias que vem enriquecendo o trabalho dos/as estudantes como produção e/ou edição de vídeos, construção de podcast e outros.

Outra referência de suma importância sobre metodologias ativas é a dissertação de Luan Ramon da Silva Monteiro. Em *Metodologias ativas para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: o município de Russas em evidência (2021-2022)*, Monteiro trata da utilização de diversas metodologias ativas no ensino de história no município de Russas, CE. Seu trabalho compreende a aplicação de tais metodologias em três grupos distintos: oralidade, leitura e escrita em história. Tal divisão segue um modelo já adotado pelo município que serviu de padrão para a sequência didática que se tornou o produto da pesquisa.

O planejamento semanal deve, segundo Monteiro, seguir um roteiro de aulas que se inicia com a oralidade, seguida da leitura e, somente no fim, da escrita em história. No campo da oralidade, as possibilidades de metodologias apresentadas são predição, pergunta geradora, mapa mental, imagens geradoras e caixa surpresa. O objetivo dessa etapa é despertar o interesse do/a estudante pelo tema a ser estudado, levantar o

conhecimento prévio que a turma tem sobre a questão e pensar em formas de desenvolver o estudo sobre a temática. No campo da leitura, ou melhor, “fluência e compreensão leitora no ensino de história”, como intitulado por Monteiro, as sugestões de metodologias são recursos digitais, estratégias de leitura do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e leitura do livro didático. Para essa etapa é primordial que professores/as possam ir além dos livros didáticos, buscando variadas formas de “ler a história”. No campo da escrita da história, a pesquisa indica a utilização de jogos históricos e textos coletivos como metodologias mais recorrentes na região pesquisada. “Através da escrita, o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento, desenvolver a capacidade de síntese e análise, e aprimorar sua capacidade argumentativa” (MONTEIRO, 2023, p. 53).

A sequência didática é uma metodologia bastante utilizada por professores/as da educação básica. Apesar de relacionada às metodologias ativas, ela também pode ser utilizada no método tradicional, baseado em três etapas¹⁸: exposição didática do/a professor/a, repetição do conteúdo aprendido e punição ou premiação (nota). No entanto, é na metodologia ativa que a sequência didática se torna mais potente. Zabala (1998, p. 18) identifica a sequência didática “como unidade preferencial para a análise da prática que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, que inclua as fases de planejamento, aplicação e avaliação.” A perspectiva processual permite maior envolvimento de estudantes e professores/as nas atividades a serem desenvolvidas na sequência, visto que estas são um conjunto de atividades ordenadas, previamente planejadas pelo/a professor/a. Nesse tipo de metodologia, todos/as os/as envolvidos/as – estudantes e professores/as – têm conhecimento das atividades que serão desenvolvidas sobre determinada temática ou conteúdo desde a apresentação da sequência.

Helenice Rocha considera o trabalho docente em uma sequência didática como uma espécie de artesanato em que o/a professor/a dedica maior investimento no planejamento de suas atividades, preocupando-se com a continuidade do trabalho, diferentemente do que acontece em uma aula isolada. A autora propõe a sequência didática problematizadora, isto é, que “organizada em torno de um tema e de uma questão, também confere visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as

¹⁸ As três etapas apresentadas são a base de uma sequência didática tradicional, mas não há obrigatoriedade que se limite a três. O que caracteriza esse tipo de utilização é a centralidade do/a professor/a na exposição dos conteúdos e na valorização da capacidade de repetição do conteúdo aprendido, sem criticidade e interpretação.

estratégias em torno dessa questão” (ROCHA, 2015, p. 93). E, em seguida, completa:

De modo semelhante, espera-se que, em uma sequência didática problematizadora, o aluno se envolva, de modo a tomar para si o problema apresentado, à medida que seja uma questão a ser desvendada. Que alterne a busca e apresentação de informações e conhecimentos com o professor de modo responsável e cada vez mais competente. (ROCHA, 2015, p. 94)

A sequência didática tem na figura do/a professor/a um papel importante de planejador, articulador e mediador na proposta de trabalho. Do mesmo modo, incentiva o/a estudante a buscar soluções para os problemas/questões colocadas pelo/a professor/a. Além disso, a sequência didática estimula a pesquisa, a autonomia, a criticidade e o espírito colaborativo dos/as estudantes. A escolha por essa metodologia se pautou nesses objetivos.

3.3 Nova Friburgo além dos suíços: a sequência didática

A sequência didática pensada para as turmas da 1ª série do ensino médio está inserida numa temática já desenvolvida anualmente pela escola em torno do dia da Consciência Negra, podendo, portanto, haver a participação de outras turmas, disciplinas e professores/as na Mostra *Nova Friburgo além dos suíços*. Para a elaboração da sequência, foi prevista a necessidade de cinco encontros com, aproximadamente, 1h30 de duração, cada. O quinto encontro se refere à Mostra em si, não estando prevista na sequência didática a montagem dos trabalhos, mas vale ressaltar a importância pedagógica desse momento em que os/as estudantes darão forma ao trabalho.

Também não está prevista a apresentação da sequência como parte da própria sequência didática, mas ela é fundamental para a construção coletiva da proposta, permitindo que os/as estudantes participem da tomada de decisões, como também na sugestão de abordagens e/ou atividades não previstas por mim. A sua participação na construção do trabalho a ser desenvolvido é de suma importância para o envolvimento de todos na proposta pedagógica, bem como para a aquisição de aprendizagens significativas.

A estratégia pensada para apresentação e análise da sequência didática foi a criação de fichas com o planejamento aula a aula, com os objetivos, descrição e atividade referente à aula, quando houver. A análise foi feita a cada etapa cumprida.

Aula 1	Abrindo a discussão e preparando o ambiente para o trabalho
<u>Objetivo</u> : fazer um levantamento do conhecimento prévio dos/as estudantes sobre o lugar em que vivem e a existência de áreas quilombolas na região, além do possível contato entre negros e suíços/alemães.	
<u>Descrição – parte 1</u> : apresentação de questões reflexivas/provocativas a serem respondidas oralmente com a bagagem prévia obtida pelos/as estudantes. ➤ O que você sabe sobre a origem de Lumiar? ➤ O que existia e quem vivia na localidade antes da fundação de Lumiar? ➤ Lumiar foi povoada exclusivamente pelos núcleos suíço e alemão que vieram para colonizar Nova Friburgo? ➤ Você já ouviu falar na existência de quilombo em Lumiar? ➤ Como viviam as pessoas negras no início da fundação de Nova Friburgo? ➤ Você sabe algo sobre o movimento negro de Nova Friburgo? Outras perguntas poderão surgir a partir do debate.	

A apresentação da proposta se deu juntamente com a primeira parte da aula 1. As questões iniciais foram feitas oralmente, registrando no quadro as respostas dos/as estudantes. Logo de início ficou evidente que pouco se sabia a respeito da história local por parte dos/as adolescentes. As informações que tinham eram superficiais, resultado de relatos de alguns familiares, especialmente sobre a história da própria família. Quando questionados sobre a presença negra em Lumiar, só se falou sobre os habitantes que atualmente vivem na região. Houve surpresa ao saber da existência de um quilombo na Serramar. Como já tratado no capítulo 2, a história oficial de Nova Friburgo valoriza o perfil suíço de seus fundadores e a importância industrial dos alemães. No entanto, pouco se fala sobre a população negra escravizada que vivia no entorno da colônia ao longo do

século XIX. Mesmo fazendo parte do currículo das escolas do município, os/as estudantes não sabiam – ou não lembravam – qualquer informação sobre a temática das questões.

Somente após constataremos a falta de conhecimento da história local, apresentei a sequência didática, já justificando a importância do tema para o ensino de história da 1ª série do ensino médio. A atividade foi mais longa que o imaginado, pois optamos por definir quais atividades cada aluno/a gostaria de fazer. Cada um/a teria que escolher, no mínimo, uma atividade que resultasse na mostra de trabalhos no final da sequência didática, mas muitos deles/as escolheram participar de várias atividades. Como se verá adiante, as atividades abordaram diferentes metodologias de trabalho, permitindo que os/as estudantes escolhessem aquelas que melhor se adequassem às suas habilidades, mas sempre com o estímulo da professora para que todos/as se sentissem desafiados a desenvolverem novas habilidades, contando com o trabalho coletivo e colaborativo de toda a turma na construção de uma comunidade de aprendizagem.

Aula 1	Abrindo a discussão e preparando o ambiente para o trabalho
<u>Objetivos</u> : fazer um levantamento do conhecimento prévio dos/as estudantes sobre o lugar em que vivem e a existência de áreas quilombolas na região, além do possível contato entre negros e suíços/alemães. Desenvolver um trabalho de memória local a partir de entrevistas a moradores antigos de Lumiar.	
<u>Descrição – parte 2</u> : exibição do curta metragem <i>Quilombo</i> , com direção de Nina Tedesco (2010). SINOPSE - O filme investiga uma localidade na região serrana do município de Casimiro de Abreu (RJ) chamada "Quilombo". O acesso é difícil, estrada de chão sinuosa e esburacada, com altitude mínima de cerca de 700m, abundância de água e terra fértil. Chegando lá, nenhum negro foi encontrado, apenas descendentes de colonos suíços. A questão "o nome do local tem relação com o passado de resistência dos escravos?" é o fio condutor do filme, que reúne entrevistas com moradores e ex-moradores do Quilombo, moradores da cidade de Casimiro de Abreu e historiadores, além de belíssimas imagens da natureza do local, imagens de mapas e manuscritos sobre a região, produzidos no início do século XIX, e ruínas arqueológicas. A trilha	

sonora é uma interpretação original de ritmos africanos.
--

<u>Atividade:</u> elaboração e aplicação de entrevista com as pessoas mais velhas da comunidade acerca do tema da aula. Aqui se pretende identificar a memória coletiva construída do lugar, seus habitantes e suas histórias. O trabalho será feito em grupo e o material coletado formará o painel das memórias de Lumiar.
--

Para essa aula, iniciamos por uma conversa sobre a repercussão das questões investigativas da aula anterior. Esse exercício buscou estimular a troca de informações dos/as estudantes com seus/suas familiares, vizinhos/as e amigos/as. Mais uma vez, percebemos que a presença negra na região de Lumiar era desconhecida. A região recebe muitas pessoas da região metropolitana que busca um estilo de vida mais pacato e rural, o que se reflete no público que a escola recebe. Desse modo, aqueles/as estudantes que não têm família de origem alemã ou suíça no distrito, nunca se apropriaram das histórias locais. Já os que são descendentes das famílias fundadoras de Nova Friburgo, por vezes, basicamente conhecem a história da própria família.

A história retratada no filme não é de nenhuma família de origem suíça. Ela conta um pouco da história do Seu Cici, um homem negro expulso das terras de seus familiares por obra de uma fraude cartorial. Logo no início do filme, percebe-se que a questão é um pouco mais profunda, isto é, que vai além de uma questão legal. O filme é parte da pesquisa da historiadora Renata Lira sobre o Quilombo na Serra do Mar – título da obra publicada ao final do seu trabalho.

Apesar da história se referir a um quilombo em Casimiro de Abreu, a localidade está na estrada Serramar, que liga o município ao distrito friburguense de Lumiar. A região conhecida como Quilombo é considerada uma área de ocupação suíça desde o início do século XIX. O filme tenta mostrar como o projeto colonizador iniciado por D. João VI, e seguido por D. Pedro I, de fundar uma colônia europeia na serra fluminense se relaciona com a expulsão da população quilombola que viva na região.

O vídeo foi exibido sem interrupções para os/as estudantes para, em seguida, abrir um debate sobre as impressões e descobertas sobre o tema. Um aluno se mostrou surpreso ao identificar um entrevistado conhecido; tratava-se do primo distante. Ao questionar

sobre as informações que apareceram no filme acerca da família em questão, o aluno relatou não ter conhecimento sobre o tema. Depois das primeiras impressões, segui com a exibição do mapa demarcatório das propriedades das famílias suíças, analisando os sobrenomes que identificavam a fração de terra de cada um. Foi possível identificar várias famílias conhecidas em Lumiar como proprietárias.



19

Os/as estudantes ficaram surpresos ao saberem que a posse das terras foi concedida pelo governo imperial como recompensa pela descoberta da presença de pessoas negras na região, segundo o Ofício de Quevremont, em 1822. A *Carta de Cretton*, de 1823, escrita pelo colono suíço Antoine Cretton a seu irmão, informa as vantagens de se morar no Brasil, pela “facilidade e lucratividade do cultivo de café, além de narrar um encontro violento entre suíços e quilombolas.” (LIRA, 2023, p. 145). Parte da carta foi lida para os/as estudantes:

(...) Mas qual foi nossa surpresa ao deparar de repente com oito negros que,

¹⁹ Mapa da região de Quilombo presente no filme e na obra de Renata Lira, *Quilombo na Serra do Mar* (2023, p. 110).

de flechas estiradas, ameaçavam transpassar-nos o peito! Entretanto, nos impusemos pela força e os obrigamos a nos dar todas as informações sobre aquelas terras... Ao nosso retorno à colônia [Nova Friburgo], foi feita uma declaração ao diretor e a autoridade de lá enviou vinte homens armados para prender estes bandidos, o que transcorreu com sucesso, mas fomos obrigados a prendê-los de maneira reprovável. Eles eram em número de dezoito, tanto homens quanto mulheres.

Por ter ajudado a fazer essa descoberta, obtive uma légua de terreno com a escolha de onde melhor me parecia. Eu me situei precisamente no local onde estes dezoito negros haviam feito uma plantação. (*Idbem*, p. 145-146)

A cada material apresentado, novas perguntas surgiam na turma. Organizamo-las para que o grupo responsável pelas entrevistas aos moradores mais antigos pudessem se guiar. Apesar de apenas poucos/as alunos/as terem se inscrito para essa atividade, o roteiro norteador para as entrevistas foi elaborado por toda a turma. O principal objetivo do roteiro da entrevista era identificar o que os moradores antigos sabiam sobre a presença negra na região, quantas história relatadas por seus antepassados tinham negros como personagens. E, em caso afirmativo, como era a relação entre os negros e os suíços que chegaram na região recebendo terras do governo brasileiro.

Uma das alunas entrevistadora encontrou um morador com relatos de memória riquíssimos sobre uma fazenda na Pedra Riscada, a 2 km do centro de Lumiar. O entrevistado disse que tem “parentesco com Marchon e também com Martins da Costa, que também teve escravos”. Identificou alguns objetos na propriedade e um muro de pedras que teria sido construído por mão-de-obra escravizada. Não foi possível aprofundar as pesquisas a fim de confirmar as informações a tempo dessa dissertação, mas é um tema que vale ser investigado em outro momento.

O que nos valeu com essa atividade foi constatar a dificuldade dos/as estudantes em encontrarem relatos de memória sobre a presença negra em Lumiar e região. Muitos entrevistados não souberam responder a várias das perguntas elaboradas, incluindo a existência de um quilombo na Serramar. De todas as entrevistas feitas, apenas duas confirmaram saber da presença negra em Lumiar antes da fundação do distrito.

Aula 2	Análise de textos sobre a história de Nova Friburgo
---------------	---

Objetivo: conhecer um pouco mais da história de Nova Friburgo a partir da pesquisa histórica da professora Janaína Botelho sobre os temas relacionados ao trabalho.

Descrição: O jornal local A Voz da Serra tem uma coluna intitulada História e Memória, produzida pela professora Janaína Botelho entre os anos de 2008 e 2020, que dividia com os leitores os resultados de sua intensa pesquisa sobre os costumes e comportamentos da cidade e região desde o século XVIII. É, portanto, uma rica fonte documental sobre a história do município e, em especial, da escravidão e da população negra, tema desse trabalho. A partir do acesso ao acervo da coluna no sítio eletrônico do jornal (<https://acervo.avozdaserra.com.br/colunas/historia-e-memoria>), os/as alunos/as fazem um levantamento das publicações que contenham as temáticas *escravidão*, *negros* e *Lumiar*.

Cada aluno/a escolhe uma das publicações para apresentar aos/às demais de forma resumida, considerando o ineditismo da informação coletada em seus estudos. As curiosidades e novidades encontradas, ao serem compartilhadas na turma, ampliam o nível de conhecimento da história local por parte dos/as estudantes. Ainda é possível comparar suas “descobertas” com as informações coletadas na pesquisa de memória dos habitantes idosos.

Atividade: produção de desenhos e pinturas do cotidiano da época ao estilo das obras de Debret.

Ao elaborar essa atividade, uma questão me mobilizava: os/as alunos/as sabem fazer uma pesquisa documental? Já terão feito pesquisas desse tipo no ensino fundamental? A ideia aqui era apresentar um método de pesquisa diferente do que estão habituados a fazer em seus trabalhos escolares. Não poderiam escrever as palavras-chave no navegador de internet e esperar uma resposta pronta. Seria preciso explorar o site do jornal *A Voz da Serra* para encontrar notícias relacionadas à história negra em Nova Friburgo. O site, bastante rudimentar, não permite busca por palavra-chave na coluna História e Memória. Desse modo, os/as estudantes precisaram ler as matérias a fim de escolher uma que tratasse de *escravidão*, *negros* ou *Lumiar*. Não foi possível que mais de um/a aluno/a escolhesse a mesma matéria.

A Voz Da Serra é uma incontestável fonte viva de consulta para historiadores e pesquisadores do cotidiano friburguense. Fundado em 7 de abril de 1945, o jornal surgiu com o intuito de divulgar as ações do Partido Social Democrático (PSD) em Nova Friburgo e região, numa época nebulosa, pós Segunda Guerra. O jornal tem como patrono Américo Ventura Filho, que foi um de seus primeiros diretores.²⁰

Américo Ventura esteve à frente do jornal por mais de 30 anos. Com sua morte, em 1973, seu filho assumiu o controle do jornal, que está nas mãos da família até hoje. O jornal se orgulha de seu compromisso com a isenção e o respeito ao leitor. É publicado diariamente e conta com diversas sessões e colunas. *História e Memória* é uma coluna já extinta, mas seu acervo está disponível para consulta no site do jornal.

Janaina Botelho é historiadora, professora e jornalista. Pesquisa a história de Nova Friburgo, sendo autora dos livros *O cotidiano de Nova Friburgo no final do século XIX: Prática e Representações Sociais* e *História e memória de Nova Friburgo*. É membro da Academia Friburguense de Letras desde 2012.

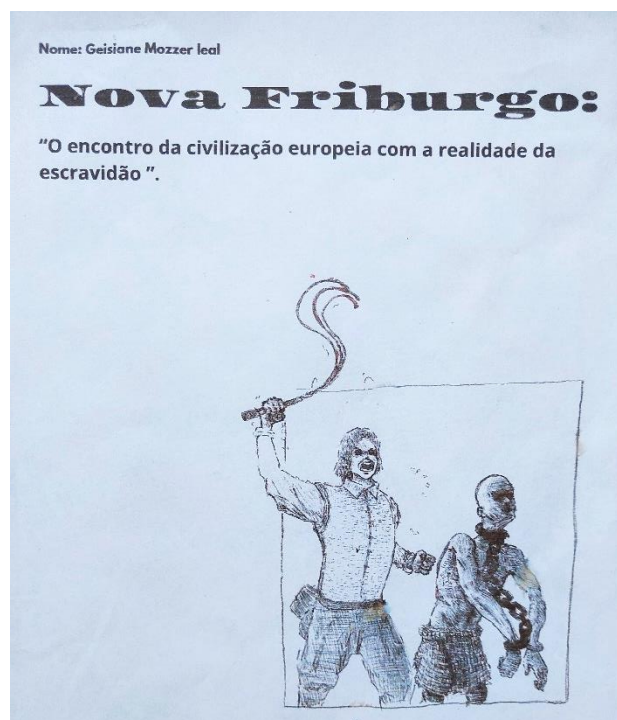
A dificuldade na pesquisa foi enorme para muitos/as estudantes. Apesar de terem acesso ao endereço eletrônico, muitos/as não conseguiam navegar pelo site. Vencido esse desafio inicial, a dificuldade esteve na escolha da matéria. Os/As que saíram na frente, buscaram matérias que tinham a palavra-chave no título, dispensando a necessidade de ler o texto antes de escolher. No entanto, para a maioria, não havia palavra no título que garantisse a possibilidade de uso da matéria, precisando da leitura antes da escolha. A dificuldade demonstrou a forma como eles/as fazem pesquisa na internet, visto que não têm o hábito de abrir os arquivos para conferência do material pesquisado. Ao serem questionados, disseram que costumam colocar a pergunta no navegador de busca e copiar o resumo que aparece primeiro.

O imediatismo trazido pela internet faz com que estudantes não se preocupem com a veracidade das informações tiradas dos sites de busca. Ao mesmo tempo em que a internet facilitou a busca pela informação, também se tornou um terreno fértil para a

²⁰ Disponível em: <https://avozdaserra.com.br/quem-somos>. Acesso em: 24/03/2025.

desinformação. É preciso instrumentalizar os/as estudantes para serem capazes de fazerem pesquisas sérias na internet, para serem capazes de diferenciar as fontes que usam como confiáveis e duvidosas.

A escolha da matéria a ser utilizada deveria se pautar no ineditismo da informação encontrada pelo/a estudante, isto é, a matéria precisava apresentar alguma informação que parecesse, para o/a estudante, fora do conhecimento popular da comunidade local. E seria exatamente essa informação a cena a ser produzida nos desenhos.



Pode-se ver um negro sendo açoitado em referência à matéria *Nova Friburgo: o encontro da civilização europeia com a realidade da escravidão*.



Em *Os navios negreiros do Barão de Nova Friburgo*, o aluno optou por desenhar um navio fazendo a travessia atlântica.

Outros desenhos como *O Quilombo de Carukango*, *Trabalho de preto* e *Povos indígenas das florestas* também buscaram denunciar a exploração e injustiças cometidas pelos descendentes suíços e alemães no território friburguense. Ao utilizar desenhos nas aulas de história, espera-se que o/a estudante seja capaz de usar a linguagem artística para tratar de um tema histórico. O importante é que ele/a seja capaz de fazer essa relação, de usar a arte como comunicação. Desse modo, a qualidade artística do desenho é secundária. Deve-se estimular que os/as estudantes sejam capazes de enviar uma mensagem não verbal e não, necessariamente, se mostrar um desenhista de primeira qualidade. É necessário que isso esteja claro e bem tratado entre o/a professor/a e os/as estudantes para que a timidez ou a falta de habilidades artísticas não impeçam o trabalho.



Trabalhos produzidos a partir da interpretação de matéria da coluna História e Memória

Aula 3	Exibição do curta metragem <i>Visões do Paraíso</i> , de Cristina Miranda (2023).
Objetivo: Compreender as relações imbricadas na disputa territorial pela terra do Seu Cici no contexto da ditadura militar como representação do racismo decorrente da história oficial de colonização europeia da região de Quilombo, Casimiro de Abreu.	
SINOPSE - “Visões do Paraíso” parte de uma pesquisa acerca da iconografia histórica da paisagem fluminense em torno de 1822. Reunindo as imagens deixadas pelos artistas viajantes que vieram ao Brasil no início do século XIX o filme desenvolve uma reflexão audiovisual experimental filmada em 16mm acerca das disputas pela terra durante os processos migratórios ocorridos no Rio de Janeiro, na ocasião da independência do Brasil. Colonos suíços chegaram ao Rio de Janeiro fugindo da fome a que estavam submetidos em seu país, em busca de terras para viver e prosperar. Comunidades quilombolas habitavam as montanhas há muito ocupadas por indígenas Aimorés. O filme retoma a antiga disputa de terra na Serra do Mar fluminense, em especial no território de Casimiro de Abreu, no Morro do Quilombo, desde seus primórdios até o momento atual, acompanhando a trajetória da família do quilombola Seu Cici, expulso de suas terras, tendo sua casa queimada e suas plantações destruídas, durante a ditadura	

civil militar em torno de 1972.

Descrição: O filme complementa o anterior, *Quilombo*, sendo ambos parte da pesquisa da historiadora Renata Lira. O trabalho desenvolvido será um texto (dissertativo ou poesia) ou uma história em quadrinho indagando a possibilidade de outra história. E se os negros não tivessem sido expulsos? E se as terras férteis tivessem ficado com seus donos originais? Como seria a história de Lumiar sem o racismo imposto pela escravidão, inclusive pelos suíços? Esse trabalho imaginativo busca uma visão crítica da sociedade que se formou, da percepção dos preconceitos existentes, da tentativa de romper a barreira ainda existente entre “os da terra” (suíços e alemães) e “os de fora”.

Atividade: texto (dissertativo ou poesia) ou uma história em quadrinho indagando a possibilidade de outra história.

O trabalho da historiadora Renata Lira norteou boa parte das atividades pensadas para essa sequência didática, sendo o filme *Visões do Paraíso* ainda mais impactante que o anterior, *Quilombo*. A estratégia utilizada foi a mesma da aula anterior, quer dizer, o filme foi exibido de uma só vez, sem interrupção, com o objetivo de garantir a integralidade da intenção da diretora na produção. Somente ao final respondi às dúvidas que surgiram, juntamente com os comentários dos/as estudantes sobre as impressões do documentário. O tema já não era inédito, a pesquisa sobre o Quilombo da Serra do Mar já estava em andamento, portanto, o debate foi mais profundo. As informações acerca da existência desse quilombo ainda causavam certo estranhamento entre os/as alunos/as. Os personagens presentes no filme são da idade dos pais e avós dos/as estudantes, então como ninguém ali nunca tinha ouvido falar daquela história? Como os habitantes do Quilombo permitiram que aquela família fosse expulsa de sua casa por uma questão racial? A indignação e o senso de justiça tomaram conta da turma.

Na segunda parte da aula, coloquei as questões presentes na descrição no quadro e passamos a refletir sobre a possibilidade de uma outra história. Ao refletirmos que a história do Seu Cici e sua família poderia ter sido outra, não fosse a ambição política, foi possível começar a perceber a influência do racismo na nossa sociedade. O exercício de se colocar no lugar do outro, de buscar outras perspectivas para um mesmo fato histórico foi fundamental para que se percebesse as desigualdades sociais impostas pelo racismo.

Nenhuma família branca, descendente de suíços, perdeu suas terras. Mas foi somente com a provação para a reflexão dos atores históricos e suas versões que foi possível para meus/minhas estudantes enxergarem o óbvio.

Num grupo de 26 estudantes, apenas um se identifica como negro. Esse dado é consequência da colonização suíça/alemã de Nova Friburgo, mas é também da dificuldade de se reconhecer como pessoa negra. Ao iniciar esse projeto, me preocupei em como seria a reação dos/as estudantes e, conseqüentemente, da comunidade escolar. O orgulho de ser suíço está na valorização da história de Nova Friburgo e Lumiar iniciada apenas após a chegada das primeiras famílias europeias. Essa aula, em especial, foi muito positiva ao perceber que essa geração de jovens não demonstra tal orgulho, que não identifica sua ancestralidade europeia às ideias de civilização, industrialização e desenvolvimento que gerações anteriores valorizaram. Ao se indagarem sobre a possibilidade de outra história, perceberam o racismo mascarado na história tradicional de uma Lumiar ocupada por suíços e alemães desbravadores e bondosos.

O debate foi bastante produtivo, mas a atividade decorrente dessa aula foi executada por apenas dois alunos e uma aluna. Reproduzo, a seguir, a poesia feita por um deles.

E se?

Vex de Matos Neves Moreira

E se houvesse paz? Esperança? Um lar...?
Nossas plantações, nossa família, teríamos todos que trabalhar pra essa gente?
Sentir o sol no rosto sem queimar, se fossemos mais bonzinhos ele seria mais... indulgente?
Ter o que comer, histórias alegres pra contar, escorrer lágrimas de nossos olhos sem sentir sufocar.

Colher daquilo que plantar e se esbanjar.
Botar os pés nas águas sem pestanejar.

Ficar à frente da fogueira o dia inteiro ouvindo o barulho do pandeiro.

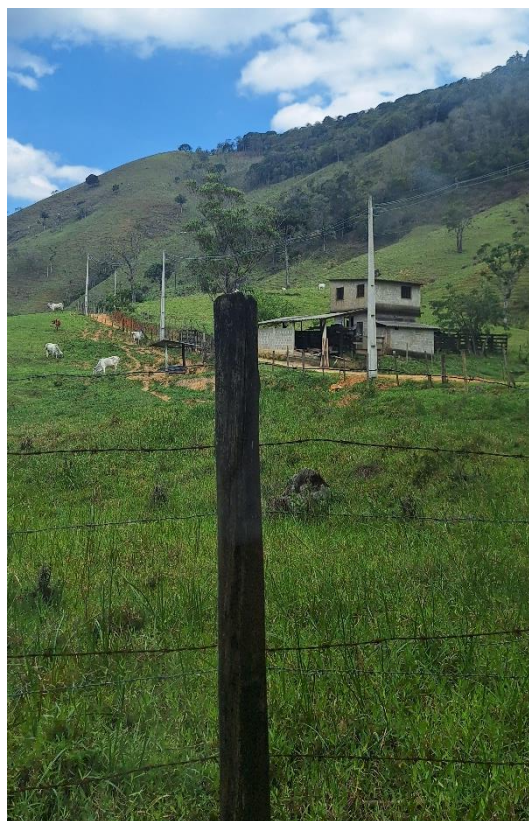
Poder ser músico e não pedreiro.

Aula 4	Aula de campo: uma visita à região do Quilombo
<u>Objetivo:</u> Participar de uma atividade organizada pelo movimento de luta e resistência do Quilombo da Serramar constituída de conversa com os envolvidos, visita ao local onde viveu e foi sepultado Seu Cici.	
<u>Descrição:</u> Os/As estudantes participarão da atividade, sendo recebidos pelos organizadores do evento, que poderão contar um pouco mais sobre as histórias que envolvem a disputa das terras do quilombo. Farão registro fotográfico e das informações coletadas no evento.	
<u>Atividade:</u> uma espécie de matéria de jornal com o material coletado no evento.	

Os debates acerca do Quilombo da Serramar e da família do Seu Cici foram muito proveitosos e despertaram muita curiosidade sobre o local. A atividade chamada “aula de campo” era, na realidade, a participação num evento organizado por entidades ligadas ao movimento negro, o II Seminário Quilombo da Serra do Mar. A ideia inicial era organizar uma saída da escola especialmente para conhecer o lugar onde viveu Seu Cici e sua família, com a participação da historiadora Renata Lira, mas ao saber do Seminário, compreendi que essa seria uma experiência mais rica e proveitosa para os/as alunos/as. A proposta foi muito bem aceita entre os/as estudantes, que se inscreveram para participar da atividade, que ocorreria num sábado. No entanto, ao se aproximar da data, muitos desistiram, mostrando ser problemático utilizar um dia que não era letivo para a atividade. Foi preciso uma grande mobilização para levar poucas alunas que se dispuseram a me acompanhar, mesmo que sem grande envolvimento. Esse percalço me causou grande frustração, pois considerava ser essa a atividade mais envolvente de toda a sequência didática.

As aulas de campo, ou aulas passeio, são valiosas no ensino de história, pois valoriza a experiência, a vivência daquilo que se está pesquisando. Mais que isso, são momentos de integração entre a turma e a professora. Como já dito anteriormente, a aula passeio é uma metodologia ativa que promove conhecimento, pesquisa e integração social, além de materializar o conhecimento histórico, normalmente limitado a livros didáticos.

Dentre tantas pessoas do movimento negro de Casimiro de Abreu, estaria presente no Seminário, Sonia da Silva, filha de Seu Cici e representante da família na causa que move acerca das terras perdidas no Quilombo. Fomos recebidas com tapete vermelho por Sonia e Renata, que apresentavam as alunas para todos/as que chegavam no ponto de encontro. Após as falas iniciais das autoridades presentes, seguimos em carreta para o cemitério do Quilombo, onde está sepultado Seu Cici, desde 2021. Fizemos uma visita guiada pela Sonia aos pontos de memória, iniciando pelo cemitério e seguindo para o local onde foi a propriedade da família. A sua fala, potente e cheia de emoção, contaminou a todas nós, garantindo para as alunas presentes uma experiência única. Ao perguntar sobre as lembranças que o projeto vai deixar, uma aluna disse ser “o trabalho de campo e as vivências compartilhadas pela Sonia”. Outra falou “da importância do Seu Cici para o Quilombo e para as pessoas, e a filha dele ao chorar ao falar de seu pai”.



Vista da estrada de parte do terreno que pertencia ao Seu Cici

A filha do seu Cici ficou muito emocionada por estar naquele momento homenageando seu pai. Depois disso, descemos até o local onde era a antiga casa de seu pai; não foi possível entrar pois o portão estava trancado por fora. Do mesmo do portão ouvimos mais um pouco da história da casa em que ele viveu, que foram expulsos e a casa queimada. (Relato das alunas)

Apesar dos desgastes envolvendo a atividade de campo, a experiência foi incrível e emblemática. Ela resultou num convite para Sonia e Renata participarem de uma roda de conversa na escola no dia da culminância dos trabalhos, a mostra *Nova Friburgo além dos suíços*.

Aula 5	Movimento negro em Nova Friburgo
<u>Objetivo:</u> Desenvolver o olhar para as questões raciais que marcam a sociedade friburguense, visando combater o racismo ainda forte na cidade.	
<u>Descrição:</u> breve apresentação da história do movimento negro no Brasil e em Nova Friburgo. Em seguida, coletivamente, a turma elabora perguntas para uma convidada que visitará a escola. Além de perguntas que envolvam a história do movimento, o importante aqui é atentar para as ações atuais no município, além da percepção do lugar da pessoa negra que vive na “Suíça Brasileira”. São sugestões de perguntas: ➤ Como é ser negro/negra em Nova Friburgo? ➤ Que sentimentos despertam numa pessoa de pele escura que nasceu e cresceu na cidade, o título de Suíça Brasileira? ➤ Que tipos de preconceito e discriminação já passou? ➤ Que mensagens gostaria de deixar para a juventude?	
<u>Atividade:</u> Em duplas, os/as estudantes vão tirar fotos de paisagens tradicionais do município e incluir a personagem negra, mostrando que “lugar de negro/a é onde ele/a quiser estar”. As fotos poderão vir acompanhadas de frases de efeito na exposição a ser montada.	

O movimento negro em Nova Friburgo foi instituído apenas com a redemocratização do Brasil, através do decreto municipal nº 47, em novembro de 1983. É também nesse período que os estudos acerca da presença negra na cidade, visando redimir a história quanto ao apagamento dado a essa parcela da população, começam a surgir. O movimento negro teve, e ainda tem, papel fundamental na reconstrução da história de Nova Friburgo. Dessa forma, a participação de uma pessoa ligada ao movimento seria enriquecedora para o fechamento dessa sequência didática. No entanto, não foi possível articular esse encontro, obrigando uma adaptação na proposta inicial.

Utilizei de recursos digitais para uma apresentação da história do movimento negro no Brasil, valendo-me de vídeos e fotos sobre o tema. Através da aula dialogada, os/as estudantes identificaram como o movimento negro se desenvolveu no Brasil, além de algumas lutas travadas pelos envolvidos. Pudemos perceber o reduzido número de pessoas que se autodeclararam negras no município a partir da análise dos últimos dados do Censo, levantando hipóteses para tal informação. Apesar do cuidado com o exercício especulativo na análise das informações, a atividade foi importante para que os/as estudantes pudessem atentar para questões até então inexistentes em suas realidades. Pensar sobre o lugar do/a negro/a na cidade considerada de suíços e alemães os/as levou a reconhecer quão invisibilizada essa população ainda é em Nova Friburgo.

Em seguida, pensamos nos espaços sociais e turísticos da cidade, identificando seus frequentadores. Locais como o Teatro Municipal Laercio Rangel Ventura, o Country Club, a Catedral Metropolitana de São João Batista e o Colégio Anchieta ainda fazem parte da região frequentada pela parcela da população branca de classe média e alta da cidade. Em espaços públicos, como a praça do Suspiro, o lago e a praça de Lumiar, já é possível notar a democratização de seus usos, seja por moradores friburguenses ou turistas que frequentam a região nos finais de semana. Observamos como a segregação socioespacial se faz presente de maneira velada nos espaços analisados.

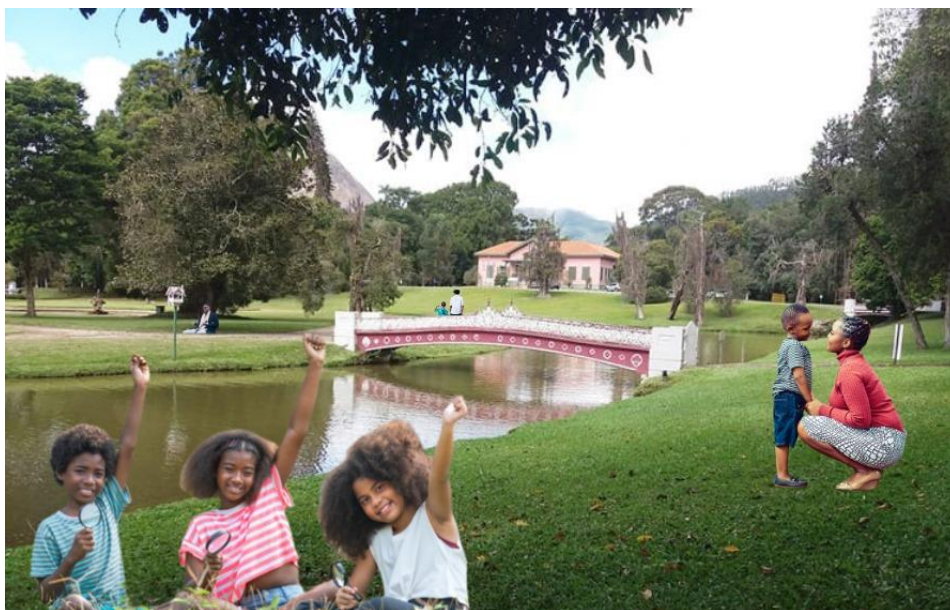
A atividade decorrente dessa aula foi a produção de uma fotografia editada dos espaços analisados de modo a tornar perceptível a inclusão da personagem negra nos espaços majoritariamente ocupados por pessoas brancas. Em um dos trabalhos é possível perceber que o homem está em tamanho desproporcional ao edifício propositalmente, pois a intenção do aluno foi demonstrar a inclusão do homem na paisagem com a intenção de dizer que “lugar de negro é onde ele quiser estar”.



Nesta imagem podemos ver um homem negro bem vestido, em frente a Catedral de São João Batista, frequentada apenas por pessoas brancas no século XIX. A imagem traz uma mensagem de mudança e progresso na humanidade. (texto dos alunos)



A baixa representatividade de estudantes negros no Colégio Anchieta se deve à desigualdade socioeconômica, já que as mensalidades elevadas limitam o acesso. Além disso, a herança histórica da instituição, que foi fundada em contexto de segregação racial, contribui para essa realidade. A falta de políticas de inclusão, como bolsas específicas para estudantes negros, também é um fator importante. Por fim, a ausência de diversidade pode fazer com que famílias negras não se sintam acolhidas. Para melhorar essa situação, é essencial implementar políticas inclusivas e promover mudanças culturais. (texto dos alunos)



O Country Club de Nova Friburgo, como muitos clubes sociais no Brasil, é frequentado principalmente por pessoas brancas devido a fatores históricos, econômicos e sociais. O casarão do Country Clube de Nova Friburgo, conhecido como "Casa Amarela", era originalmente da família Guinle, uma das famílias mais influentes do Brasil no século XX. Construída como residência de veraneio, hoje faz parte do clube e é usada para eventos sociais. Os altos custos de associação também limitam o acesso a pessoas de renda mais baixa, que, em sua maioria, são negras ou pardas. Para promover maior inclusão, é necessário implementar políticas de acesso mais democrático e incentivar a diversidade nos espaços de lazer. (texto dos alunos)

Aula 6	Mostra de trabalhos: <i>Nova Friburgo além dos suíços</i>
<u>Objetivo:</u> Expandir o trabalho produzido pelas turmas da 1ª série para os/as demais estudantes da escola num dia de visita e troca de saberes.	
<u>Descrição:</u> Todos os trabalhos produzidos na sequência didática farão parte da mostra de trabalhos que marca a Semana da Consciência Negra no CE Carlos Maria Marchon. Os trabalhos produzidos serão expostos na escola, que será aberta à visita dos/as demais estudantes e da comunidade.	
Além dos trabalhos produzidos pelas turmas da 1ª série do ensino médio nas aulas de história, outros trabalhos desenvolvidos por outros/as professores poderão enriquecer a Mostra.	
Contaremos com uma roda de conversa com a historiadora Renata Lira que contribuirá	

com as pesquisas feitas pelos/as estudantes acerca do quilombo da Serra do Mar, foco da sequência didática.

O aspecto cultural é também muito importante para o reconhecimento da influência negra na formação da cultura local. Desse modo, pensamos na possibilidade de apresentações artísticas, como música, dança e teatro por estudantes e/ou convidados/as da região. Lumiar é um lugar onde vivem muitos artistas e aproximar a escola do universo cultural em que ela está inserida, é enriquecedor.

A Mostra de Trabalhos ocorreu no dia 22 de novembro de 2024. As atividades produzidas durante a aplicação da sequência didática foram organizadas em murais, com a colaboração do professor de educação artística da escola. Outras turmas participaram da Mostra, incluindo uma oficina de grafite ofertada por um morador da região para a turma do 9º ano, organizada pelo professor de geografia. Além da visita à exposição, tivemos também uma roda de conversa com a historiadora Renata Lira e Sonia da Silva, filha do Seu Cici e representante do movimento negro de Casimiro de Abreu. O objetivo da roda de conversa era envolver os/as estudantes que não participaram da aula de campo nas questões acerca do Quilombo da Serra do Mar, além de ouvir relatos de Sonia sobre as memórias de sua história e de sua família.

Quando as convidadas chegaram na escola, a exposição já estava montada. Estimulei que os/as estudantes apresentassem os trabalhos para elas, mostrando a motivação e os objetivos buscados em cada atividade. Fazê-los falar sobre o trabalho desenvolvido é um método eficaz para a fixação do conhecimento adquirido a partir da organização das ideias e formalização do aprendizado na exposição oral. Alguns mais tímidos, buscaram apoio nos/as colegas em busca de segurança.

Ao longo do trabalho desenvolvido, ficou evidente a dificuldade de ser negro em Nova Friburgo, o que fez da fala da Sonia um momento de potência e, ao mesmo tempo, de sensibilidade da Mostra. O relato de suas memórias, a emoção nos seus olhos e a força da sua fala tocaram os/as estudantes em vários momentos da roda de conversa. Sua presença foi um ponto de equilíbrio entre o estudado e o vivido. Um aluno relatou ter sentido “angústia de saber as experiências vividas por ela”. Outro disse ter sentido “tristeza pelo que passaram”. Apesar desses sentimentos, Sonia se mostra forte e engajada

na causa que escolheu viver. A fala de Renata Lira, mais voltada para o aspecto histórico do tema, foi importante ao mencionar dados de época sobre a população negra no Rio de Janeiro do século XIX, além da própria história sobre o Quilombo.



Acima, Sonia da Silva à esquerda e Renata Lira à direita. Sonia e eu ao lado.



A Mostra foi aberta para a comunidade, no entanto, a participação foi praticamente nula. Considero a falta de trabalhos desse tipo a justificativa para a baixa adesão da comunidade na mostra dos trabalhos de seus filhos e filhas. Vários/as alunos/as lamentaram a falta de público, mas também não foram capazes de mobilizar suas famílias para estarem presentes nesse evento. A presença de responsáveis na escola de ensino médio é mais esporádica, podendo ser atribuída, quase sempre, a problemas disciplinares dos discentes. Essa realidade precisa ser alterada, fazendo da escola um espaço de convivência de toda a comunidade que a forma. A valorização do trabalho de docentes e discentes está, inclusive, no reconhecimento dos responsáveis e da direção escolar. É preciso incentivar que os trabalhos extrapolem os muros da escola em qualquer etapa da formação básica. Considero como possibilidades para replicar a sequência didática, a utilização de recursos midiáticos, com a produção de vídeos, narrativas digitais e de redes sociais, por exemplo.

A parceria e incentivo da direção foi um importante diferencial para o sucesso dessa sequência didática. Além de viabilizar a aplicação do trabalho que se tornou o produto dessa dissertação, a disponibilidade para as questões práticas do trabalho, como

transporte para o Quilombo, aquisição de material pedagógico, divulgação nas redes sociais da Unidade Escolar, dentre outras necessidades, foi um diferencial para o trabalho. A falta de trabalhos multidisciplinares comprometeu a possibilidade de participação real de outras disciplinas no projeto, como havia imaginado inicialmente. Seria preciso maior articulação da coordenação pedagógica com a equipe docente para um trabalho mais abrangente e rico. Ainda que sejam necessários ajustes para que todos os objetivos dessa sequência sejam atingidos, considero a proposta apropriada para trabalhar a presença negra no município de Nova Friburgo. Ainda que possa parecer um tema bastante específico, é possível ainda adaptar a proposta às diversas realidades presentes no Brasil, colocando luz na população invisibilizada e incentivando o desenvolvimento da história local.

Aula 7	Avaliação do trabalho, da experiência e dos aprendizados adquiridos
<u>Objetivo:</u> Avaliar o trabalho proposto pela professora, além de autoavaliar sua participação na sequência didática.	
<u>Descrição:</u> Nessa última atividade, os/as estudantes fazem uma avaliação do trabalho como um todo. Identificam se os objetivos previstos foram alcançados; que mudanças o trabalho trouxe para a leitura de mundo que faziam do local em que vivem; o quanto aprenderam; que sentimentos as experiências mobilizaram em cada um/a deles/as. É também importante elencar os pontos altos do trabalho, que tipo de atividade mais gostaram de participar. Quais os pontos baixos, o que não vale a pena repetir. Que lembranças vão ficar dessa experiência. Quais sugestões podem ser acrescidas à sequência didática, caso venha a ser desenvolvida em outros anos.	

Avaliação é um tema rico e extenso, não sendo o propósito aqui desdobrar o que se fala sobre ele. O objetivo aqui é identificar como os/as estudantes enxergam sua participação na proposta de trabalho, como reconhecem sua participação em cada etapa da construção do conhecimento. A avaliação vista como processo e não como resultado. O reconhecimento do desenvolvimento de habilidades por parte do próprio aluno e da

própria aluna, sem que a professora seja a autoridade na definição da avaliação. Para essa atividade foi elaborado o seguinte questionário que seria respondido pelos/as estudantes na aula seguinte à Mostra.

1. Você considera que atingiu os objetivos do projeto como um todo, fazendo aquilo que se propôs no início? Justifique.
2. Que mudanças o trabalho trouxe para a leitura de mundo que você tinha da região em que vivemos?
3. Quanto você aprendeu com esse trabalho?
4. Que sentimentos as experiências vividas mobilizaram em você?
5. Que atividade proposta achou mais interessante? Por quê?
6. Quais os pontos altos do trabalho? E os baixos?
7. Que lembranças vão ficar na sua memória com esse trabalho?
8. Faça sugestões para melhorar o projeto.

Os/as alunos/as foram orientados a responderem individualmente, e que fossem francos e claros em seus posicionamentos. Esclareci que não há resposta certa ou errada, que esse questionário me permitiria compreender como cada um/a percebeu sua participação no trabalho como um todo. Que a avaliação é parte do processo de construção do conhecimento e, portanto, deve ser capaz de fazer críticas construtivas e apontar possíveis erros de construção/aplicação do conhecimento. Essa explicação inicial foi fundamental para que todos/as se sentissem seguros em fazerem a autocrítica, isto é, de falarem se fizeram aquilo que se propuseram a fazer, e se o que se propuseram foi feito com qualidade. Logo na primeira pergunta, alguns/mas apontaram a dificuldade em se envolver com o trabalho, tendo deixado de fazer aquilo que se propuseram, comprometendo, assim, a avaliação. Uma aluna disse: “deixei de fazer muitos trabalhos e deixei de participar também. Agora vejo que há muitas coisas muito interessantes”. Apesar de alguns casos de pouca participação, de modo geral os/as estudantes se envolveram nas atividades propostas. Considero que um dos fatores para o sucesso do trabalho foi a capacidade de convencimento dos/as estudantes. A minha paixão, minha empolgação com a proposta, contaminou os/as estudantes a quererem participar do trabalho, mesmo que fosse preciso “vencer a preguiça”, como avaliou uma aluna.

De uma maneira geral, a participação da Sonia da Silva na sequência didática foi o ponto alto de todo o trabalho. Mais que conhecer uma história até então inédita para

todos/as os/as estudantes, a pesquisa sobre o Quilombo da Serramar se personificou em emoções na presença da Sonia. Apesar de toda a dificuldade para concretizar a aula de campo devido à baixa adesão, muitos/as alunos/as indicaram essa como a atividade mais interessante da sequência, mesmo não tendo participado. Os sentimentos despertados pelo relato da Sonia sensibilizaram a todos/as. Avalio que uma alteração na ordem na sequência didática, com o relato antes da visita ao Quilombo, teria mobilizado mais alunos/as a participarem da aula de campo.

Questionada sobre o quanto aprendeu com esse trabalho, uma aluna respondeu que “bastante, levando em conta que o currículo escolar não nos oferece esse tipo de vivência”, o que não é propriamente correto quando se atenta para algumas habilidades previstas para a 1ª série do ensino médio no currículo referencial da SEEDUC-RJ (2022, p.107)²¹:

Competências Específicas da BNCC	Habilidades	Habilidades Específicas
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS102): identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos – Lei Federal nº 12.068/2012, Lei Federal nº 10.369/2003, Lei Federal nº 11.645/2008, Lei Federal nº 11.769/2008, Decreto Federal nº 7.037/2009 e Lei Federal nº 13.010/2014.	(EM13CHS102-RJ01): desenvolver um pensamento crítico a respeito dos processos políticos, econômicos, sociais, culturais em termos locais, regionais, nacionais, mundiais, entendendo a existência de múltiplos pontos de vista e conexões entre vários fenômenos.

Fica, então, a questão: de que modo os conteúdos são trabalhados a fim de dar conta das habilidades previstas na BNCC, além da preparação para o ENEM, considerando a carga horária semanal das aulas de história? Esse ponto foi discutido no capítulo 1, quando tratei do Novo e *Novíssimo* Ensino Médio. No entanto, essa questão

²¹ Retirado do Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para a 1ª série do ensino médio. Disponível: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo-referencial.php>. Acesso em: 31/03/2025.

ainda se faz pertinente aqui, pois, para dar conta do currículo em sua abrangência e aplicar a sequência didática, lancei mão de aulas de reforço escolar, disciplina criado pelo Novo Ensino Médio. Ainda que seja uma disciplina que visa a recomposição de aprendizagens ligadas a língua portuguesa e matemática, enquanto professora de história, a utilizei para aprofundamento dos temas relacionados à lei 10.639/2003. Essa organização me permitiu tratar da temática, tão importante para a formação básica dos/as estudantes, sem prejuízo dos conteúdos históricos presentes nos concursos como o ENEM. De outra forma, teria que sacrificar um desses aspectos para dar conta do programa de história com apenas duas horas semanais.

Ainda que com tantas dificuldades e desafios no ensino de história no Brasil hoje, as mudanças que nós, professoras e professores de história, ajudamos a promover na leitura de mundo de nossos e nossas estudantes nos fazem resistir e lutar por condições melhores de trabalho. A compensação chega pela voz de duas alunas:

Pelo menos para mim, sempre que falavam da história de Lumiar, falavam algo bonito e esse trabalho mostrou o outro lado da história.

Me fez pensar no que nunca tinha parado para pensar: sobre como foi a escravidão na nossa região. Escutei várias histórias, vi construções feitas por escravizados.

Considerações Finais

Optei por começar essa dissertação falando de minha formação educacional, porque reconheço que foi, a partir dela, que fui capaz de ser uma professora e uma pesquisadora que se mantém atenta aos/às estudantes com quem interajo. Mas apenas vinte anos depois de minha formação profissional, fui inquietada para cursar o mestrado, buscando questões que envolviam minha experiência acumulada e temas de importância para o contexto onde vivo e trabalho, o que me levou a priorizar as relações étnico-raciais, vistas através das metodologias ativas no ensino de história.

O fato de me dedicar ao ensino médio, modalidade à qual me dedico a partir de 2023 no CE Carlos Maria Marchon, em Lumiar, distrito de Nova Friburgo, levou-me a definir meu objeto de pesquisa, que se consistiu em pensar sobre a utilização das metodologias ativas no ensino médio a partir do que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM) e agora o *Novíssimo Ensino Médio*.

Para dar conta de meus interesses, precisei discutir questões relativas a políticas públicas, dando atenção, particularmente, a três leis: a 10.639/03, que incluiu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar; a 13.415/17, que define o Novo Ensino Médio e a 14.945/24, o *Novíssimo Ensino Médio*. Essas discussões me levaram a perguntar de que forma os jovens estão se constituindo como sujeitos/as críticos e sociais e como a estrutura do ensino médio contribui (ou atrapalha) para uma formação cidadã dos/as estudantes?

No intuito de materializar as discussões, foi produzida uma sequência didática, cujo propósito era estimular a criação de novas versões para a história local, promovendo debates e construção de conhecimento crítico por parte dos/as estudantes. Mantive sempre como referência uma concepção de metodologias que se centram no protagonismo dos/as estudantes, papel que cumprem as metodologias ativas, ao reconhecerem que a nossa capacidade de aprendizagem está relacionada aos temas que mobilizam nossas habilidades e interesses. Aprendi com as metodologias ativas que a aprendizagem se dá pela afetividade e pelo significado que damos ao que aprendemos. Contrariamente, as metodologias tradicionais defendem um modelo geral que deve ser apreendido

igualmente por todos/as os/as estudantes.

Além dessa discussão que envolveu políticas públicas e metodologias ativas, fiz uma reflexão sobre a história local de Lumiar e Nova Friburgo, dando destaque à invisibilidade da presença negra na sua história oficial. Tradicionalmente, Nova Friburgo foi atrelada ao mito fundador da Suíça Brasileira, levando-me a provocar reflexões sobre o pertencimento da história dos/as estudantes envolvidos, bem como de seus ancestrais.

Durante a aplicação da sequência didática, utilizei recursos pedagógicos de pesquisa documental, aulas dialogadas, pesquisa e análise de fontes, entrevistas para identificação das memórias coletivas, produções artísticas, análise de documentários, aula-passeio, culminando em uma Mostra dos trabalhos e uma Roda de conversa com a historiadora Renata Lira, autora de muitos dos materiais utilizados na sequência, e Sonia da Silva, personagem da história relatada por Lira.

Outras estratégias poderiam ser adotadas, outros caminhos poderiam ser percorridos. No entanto, o tempo da dissertação não me permitiu avançar para além do proposto aqui, mas a possibilidade de desdobramento dessa pesquisa é um campo ainda a ser explorado, seja nos espaços a serem pesquisados, como a fazenda da Pedra Riscada da família Marchon que teria abrigado escravizados, seja com a utilização e aplicação de outras metodologias e recursos tecnológicos, avançando pela área das mídias.

De qualquer forma, esses passeios teóricos, metodológicos e interativos me levaram a algumas conclusões, tais como, ter a consciência de que o Novo, mas também, o *Novíssimo Ensino Médio* ainda cria entraves para a utilização de metodologias ativas na etapa final da educação básica; que os ganhos advindos das reformas do final do século XX, como a lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB/1996) e os PCN estão descartados na nova política educacional nacional para o ensino médio; que ainda é preciso tempo para avaliar se o *Novíssimo Ensino Médio* trará ganhos para a educação brasileira, embora acredite que as secretarias de educação cumprirão com seu compromisso político; que existe muito mais esquecimento do que memória em Lumiar, quando o tema é o racismo e o letramento racial; que as escolas, especialmente o CE Carlos Maria Marchon, ainda têm muito a avançar quando se trata da história local desse território que tanto se orgulha do título de Suíça Brasileira.

No entanto, essas conclusões, de certa forma, negativas, não apagam meu

otimismo, porque, como dito na Introdução dessa dissertação, propositalmente aberta com os saberes de Paulo Freire (“O mundo não é. O mundo está sendo”), em lugar de perguntar *se um/a professor/a de história poderá dar conta do currículo do ensino médio utilizando metodologias ativas?*, meu caminho foi valer-me do *como* e buscar caminhos que tanto eu, quanto os/as estudantes envolvidos, pudéssemos acreditar que todas as mudanças dependem de nosso envolvimento e de nosso esforço. Desejo que os/as estudantes envolvidos tenham aprendido, assim como eu, que falar do racismo nos faz antirracistas. Hoje, é assim que me identifico para meus/minhas alunos/as, quando trato dessa temática em sala de aula. Minha experiência pessoal me abriu os olhos para o racismo enraizado na sociedade brasileira, levando-me a agir como uma professora que busca tirar as vendas que ainda possam cobrir os olhos de estudantes. Mas que bom ter sido compensada pela voz das estudantes que fecharam meu trabalho. Seus relatos comprovam que valeu à pena.

Referências

ARAÚJO, João Raimundo de. *Nova Friburgo: a construção do mito da Suíça brasileira – 1910-1960*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2003. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2003_ARAUJO_Joao_Raimundo_de-S.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos et al. (orgs.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 30 dez. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2024/12/30>. Acesso em: 13/03/2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 julho 2024.

BRASIL. *Plano de Ação dos Itinerários Formativos do Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/PAIFRJ.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf>. Acesso em: 27 ago 2024.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? IN: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO, D. Q. B. da C.; AZEVEDO, C. B. de. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. *Ensino Em Re-Vista*, v. 29, p. e038, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-38>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DA SILVA, Monica Ribeiro. *A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DALLANORA, Ediomar. *Cidadania, experiência democrática e voto: proposta de uma sequência didática para aulas de História*. 2021. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada]. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699656>. Acesso em: 27 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de. Reforma do ensino médio e a base nacional comum curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história. *Revista Interacções*, v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16154>. Acesso em: 27 ago. 2024.

HERNANDES, Paulo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1–20, jun./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 27 ago. 2024.

HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues. *A luta da memória contra o esquecimento: a Reforma do Ensino Médio e os (Des)Caminhos do Ensino de História no Brasil*. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>.

Acesso em: 24 ago. 2024.

LACERDA, Ana Luiza Valente Marins Drude De. *Metodologias ativas no ensino e aprendizagem de história: um olhar sobre dois experimentos*. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61113>. Acesso em: 27 ago. 2024.

LIRA, Renata Azevedo Lima. *Quilombo na Serra do Mar: a ousadia de lutar pela liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Conexão 7, 2023.

LOZADA, Gioconda. *Presença negra: uma nova abordagem da história de Nova Friburgo*. Niterói: EDUFF, 1991.

MENDES, Sandra Regina; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. *Reformas do ensino médio e ensino de história: história e memória de um saber em disputa*. In: VI ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA DA ANPUH-BA, 2021, Salvador. Anais... Salvador: ANPUH-BA, 2021. Disponível em: https://www.ensinodehistoria2021.bahia.anpuh.org/resources/anais/15/anpuh-baeeh2021/1637531719_ARQUIVO_8f685f2d32fc731593496ed39b9a16c9.pdf. Acesso em 27/08/2024.

MONTEIRO, Luan Ramon Da Silva. *Metodologias ativas para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: o município de Russas em evidência (2021–2022)*. 2023. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada]. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738536>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Observatório do Ensino de História e Geografia. *Primeira versão da BNCC*. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>. Acesso em: 13 maio 2025.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Sumus Editorial, 2001

PASSOS, Pâmella; SOUZA, Pedro. *Reforma do ensino médio e juventudes: o lugar da história nos itinerários formativos em tempos de cultura de medo e ódio*. 2019. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111423.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Organização curricular dos itinerários formativos*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/trilhas.php>. Acesso em: 13 março 2025.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83–103, dez. 2015.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. *Ensino de História e Branquitude*. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21826/9786587422176-01>. Acesso em: 13/03/2025.

SANTOS, Nathaly Maria dos. *A reestruturação do ensino da história em função da BNCC*. 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/722091>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83–94, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em: 13/02/2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC nº 6035, de 28 de janeiro de 2022: fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?k=D8605147-2FEFF-47F9-BC41-FCF5080EC26270. Acesso em: 13 março 2025.

SEEDUC-RJ. *Currículo Referencial do Ensino Médio*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/curriculo.pdf>. Acesso em: 13/03/2025.

SEVERO DA SILVA, G.; ALVES E SILVA, A. A.; ALVES DE BRITO, A.; DA CONCEIÇÃO, M. T. Ensino de História e letramento racial em tempos de reformas educacionais. *Sertão História - Revista Eletrônica Do Núcleo De Estudos Em História Social E Ambiente*, v. 3, n. 5, p. 123–147, 2024. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/SertH/article/view/1357>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, Rita de Cássia Louback de. *A história local e as suas abordagens nas salas de aula da rede municipal de educação de Nova Friburgo*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4603>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.